

essere a scuola

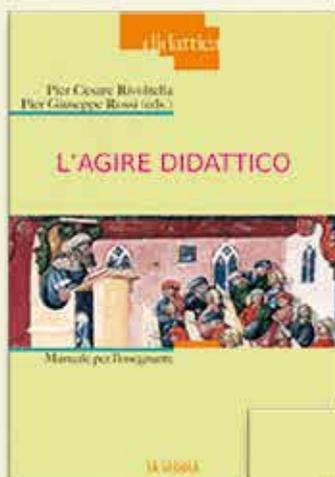
n. numero zero
0



Cittadini digitali

Dalla ricerca al campo

Cittadinanza: buone pratiche in classe



P.C. Rivoltella - P.G. Rossi (eds.)
L'agire didattico

9788835030652
pp. 480 - € 22,00



L. Perla - M.G. Riva (eds.)
L'agire educativo

9788835043874
pp. 416 - € 23,50

A.M. Mariani (ed.)
L'agire scolastico

9788837230487
pp. 432 - € 27,00



L. Galliani (ed.)
L'agire valutativo

9788835038917
pp. 416 - € 23,50



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

Cittadini digitali

di Pier Cesare Rivoltella



Perché una rivista come questa, *Essere a scuola*, perché una nuova avventura, di cui vedete il “numero 0”, dopo tre anni di direzione di *Scuola Italiana Moderna*? L’intervista che ho concesso a Enrica Ena e che trovate a pagina 11, già introduce alcune delle ragioni che costituiscono una risposta. Avrò modo di tornarci nell’editoriale del primo numero, in uscita nel prossimo mese di settembre, ma è evidente che un ruolo determinante lo ha giocato la voglia di accettare nuove sfide e, soprattutto, l’intenzione di offrire alla scuola italiana uno strumento di aggiornamento professionale comune per tutto il Primo Ciclo di Istruzione. Questo significherà sostenere la logica della verticalizzazione, abituare gli insegnanti a ragionare non solo sul proprio segmento di scolarità, ma appunto sull’intero ciclo. Spero che la risposta dei lettori ci darà ragione.

Cassandra Crossing

In questo editoriale, invece, provo a fornire qualche spunto di riflessione su un tema che rappresenterà un’attenzione costante della Rivista. Il tema è quello della cittadinanza digitale. Un tema molto dibattuto, spesso all’ordine del giorno, mai seriamente affrontato e soprattutto raramente declinato nel curriculum. Lo affronto partendo da una constatazione. Le nostre vite – non solo quelle dei nostri studenti – sono lanciate a una velocità folle, proprio come il treno che rappresenta il set del capolavoro di George Pan Cosmatos *Cassandra Crossing*. Schiavi dell’agenda e degli appuntamenti, siamo oppressi dalla posta elettronica, dal telefono, dalla nostra presenza sui social. Leggere e rispondere alle mail potrebbe essere tranquillamente l’unica occupazione della nostra giornata, ma non si può e quindi siamo costantemente in ritardo nell’evadere il traffico in entrata, con il risultato che la posta si accumula, le persone non ottengono risposta. SMS e messaggi in *WhatsApp* e in *Messenger* punteggiano il nostro tempo, ci distraggono, erodono spazio ad altre occupazioni. E il nostro blog, come il nostro profilo *Facebook* chiedono tempo ulteriore per essere mantenuti. L’utopia degli albori di Internet – il risparmio di tempo, la raggiungibilità ovunque – mostra oggi il suo vero volto: è la condanna a non vivere, il bisogno di altre 24 ore al giorno per poter fare tutto, l’accelerazione come nuovo destino dell’eroe tragico contemporaneo. Siamo consapevoli che l’accelerazione non può essere esponenziale, che prima o poi ci condurrà al cortocircuito, allo stallo. Cosa significa vivere in questo tipo di società? E che spazio ha la scuola in funzione di questo compito?

Decelerare

Il primo imperativo è: decelerare! Non si può correre inconsapevoli verso la fine. Il problema è di sostenibilità dell’esistenza, di compatibilità della tecnologia con una vita che si possa dire vissuta. Lo sviluppo di cittadinanza digitale a scuola ha questo primo obiettivo da mettere nel mirino. Nel curriculum, dall’Infanzia alla Secondaria, può trovare applicazione nello sviluppo di corretti comportamenti di consumo, di una dieta mediale sostenibile, di una riduzione del tempo-schermo complessivo di ogni studente. La metafora della dieta ben si presta ad essere applicata ai media, come già la bella ricerca di Menduni (2000) aveva dimostrato negli anni ’90. Se si mangia troppo di una cosa sola si finisce per stare male, se non si mangia mai un alimento si può rischiare di esporre l’organismo a qualche malattia, se si mangia troppo in fretta è facile che non si digerisca. Tra i tanti bisogni speciali, censiti e non, che affollano le

nostre aule, ce ne sono di taciti che riguardano la scarsa igiene mediale delle giovani generazioni. Comportamenti e valori appresi spesso senza che i genitori se ne accorgano e che dipendono dalla velocità eccessiva a cui viviamo.

Surfisti o palombari?

Correre sempre, processare le informazioni con un solo colpo d'occhio, non arrivare mai in fondo a una pagina, sono scelte obbligate se vogliamo “rimanere sul pezzo”, se intendiamo non perdere contatto con la realtà che ci circonda che viaggia alla velocità della luce. È chiaro che se le condizioni sono queste, siamo condannati a una visione periferica, mai centrale. L'occhio si sposta rapido, non si sofferma mai, corre avanti, torna indietro: in questo modo tiene sotto controllo il flusso delle informazioni e degli stimoli che ci provengono da tutte le parti, ma non ha mai il tempo di focalizzarsi su un solo aspetto, di considerarlo con calma. Un'insegnante che ho conosciuto usa per i suoi allievi le due metafore dei surfisti e dei palombari. I primi scivolano sulla superficie delle informazioni, ne toccano tante, viaggiano a grande velocità, ma non approfondiscono mai; i palombari, invece, scendono con calma verso il fondale, si gustano l'immersione, si muovono con lentezza.

Mi sembrano due belle metafore. È chiaro che nella società dell'informazione imparare a surfare è obbligatorio, ma sarebbe sbagliato pensare che non serva imparare la lentezza, saper andare in profondità. Solo i palombari leggono dietro le notizie, non si lasciano condizionare dal parere della massa, risalgono alle fonti, le certificano, ne appurano l'affidabilità. Il compito dell'Information Literacy spetta alla scuola: insegnare a cercare, selezionare, validare le conoscenze è una competenza troppo importante per non inserirla nel curriculum.

Prevenzione passiva, prevenzione attiva

Il tema dell'e-Safety è al centro dell'attenzione di insegnanti e dirigenti. Indica la sicurezza che la scuola deve provvedere in tema di digitale ed è reso drammaticamente attuale dal problema (spesso sovrapposto) del cyberbullismo. Ma sarebbe scorretto pensare che il problema si risolva solo sul versante della prevenzione passiva. Con questo termine faccio riferimento a tutti quegli strumenti – filtri, firewall, ecc. – e dispositivi – regolamenti, policies di istituto, ecc. – che si possono chiamare in gioco per garantire la sicurezza della scuola e degli studenti in essa. Si tratta di prevenzione passiva perché non coinvolge direttamente la scuola in un lavoro educativo: qualora venisse assunta come unica soluzione al problema della sicurezza, una scelta di questo tipo non produrrebbe empowerment degli studenti e finirebbe per tradursi in una sconfitta. Infatti, il risultato che ne sortirebbe sarebbe di non riuscire ad attrezzare bambini e ragazzi perché sappiano difendersi da soli. La soluzione più adeguata consiste invece nella prevenzione attiva. Facciamo riferimento con questo al curriculum digitale e allo sviluppo di cittadinanza digitale negli studenti fin dalla scuola dell'infanzia. Senza entrare nel merito di un tema – quello del curriculum digitale – su cui comunque torneremo nel corso dell'annata, si può dire che i suoi ingredienti essenziali siano sostanzialmente tre: 1) la conoscenza strutturale dei linguaggi mediali, finalizzata allo sviluppo della competenza di uso degli stessi negli ambienti di apprendimento, nello spazio domestico, nello spazio urbano (dimensione alfabetica); 2) la capacità di ricercare, selezionare e analizzare criticamente i contenuti mediali al fine di sviluppare consapevolezza rispetto alla loro iscrizione di autorità e alla loro collocazione nell'arena sociale (dimensione critica); 3) la capacità di usare i media in maniera creativa per favorire l'espressione originale e non standard del singolo in una logica di comunicazione generativa (Toschi, 2012; dimensione espressiva). Un lavoro tutto da fare che non tollera più ritardi.

Riferimenti bibliografici

Menduni, E. (2000). *Educare alla multimedialità. La scuola di fronte alla televisione e ai media*. Firenze: Giunti.

Toschi, L. (2011). *La comunicazione generativa*. Milano: Apogeo.

Per insegnanti di scuola dell'infanzia,
primaria, secondaria di 1° e 2° grado

EAS
day



EAS e Competenze

20 ottobre 2017

Istituto "Madonna della Neve"
Via Nigoline, 36 • Adro (BS)

L'EAS Day 2017 intende far riflettere gli insegnanti e i dirigenti che parteciperanno sul rapporto esistente tra didattica per EAS e competenze. L'obiettivo è di introdurre, attraverso questo focus, una riflessione sulla logica di progettazione e di lavoro in classe dell'EAS. I temi naturalmente in gioco sono il design didattico, il lesson planning, l'apprendimento attraverso l'esperienza e il fare.

La giornata – la quarta che viene organizzata – consentirà anche di presentare ufficialmente la nuova rivista di aggiornamento per gli insegnanti del primo ciclo Essere a Scuola e tre nuovi volumi della collana "A scuola con gli EAS" dedicata alla declinazione del metodo secondo le singole discipline.

Programma della giornata

- 9.30 – 10.30** Arrivo dei partecipanti e registrazione
- 10.30** Apertura dei lavori
- *Gli EAS per le competenze*, Pier Cesare Rivoltella
- 11.00**
- Tavola rotonda: *Fare scuola con gli EAS*
Intervengono: Giovanni Buonaiuti, Enrica Bricchetto, Enrica Ena
- 12.00** **Barbarie e resistenza**
- Atto unico tratto da testi di Edgar Morin, con Matteo Baronchelli. Drammaturgia: Ennio Pasinetti. Musiche eseguite dall'orchestra Banchi Sinfonici dell'Istituto Madonna della Neve di Adro, diretta dal maestro Mario Vitale.
- Premiazione del concorso EAS
- 13.00** Buffet
- 14.30** Laboratori (due edizioni, 14.30 e 15.30)
- *EAS e narrazioni digitali*, Nicola Scognamiglio
 - *EAS e didattica delle competenze: matematica e scienze*, Silvia Cattaneo
 - *EAS e didattica delle competenze: l'area linguistica*, Paola Massalin
 - *EAS e cittadinanza digitale*, Elena Valgolio e Michele Marangi
 - *EAS in musica*, Elena Piritore
 - *EAS d'autore*, Mariangela Bradanini
 - *EAS for beginners* (due ore, per insegnanti che incontrano l'EAS per la prima volta), Alessandro Sacchella
 - *EAS e curriculum* (due ore, per dirigenti), Luciana Ferraboschi e Pier Cesare Rivoltella

La partecipazione è gratuita con iscrizione obbligatoria entro il 20 settembre 2017.

È previsto il servizio navetta dalla stazione di Rovato.

Per l'iscrizione all'EAS Day e per la partecipazione al Concorso è necessario compilare gli appositi form dedicati sul sito www.cremit.it

Direttore: Pier Cesare Rivoltella

Redattore capo: Ennio Pasinetti

Comitato Scientifico: Giovanni Biondi (INDIRE), Fabio Bocci (Università di RomaTre), Giovanni Buonaiuti (Università di Cagliari), Luigi Guerra (Università di Bologna), Pierpaolo Limone (Università di Foggia), Daniela Maccario (Università di Torino), Elisabetta Nigris (Università di Milano Bicocca), Loredana Perla (Università di Bari), Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata), Maurizio Sibilio (Università di Salerno), Davide Zoletto (Università di Udine).

Comitato di Redazione: Paola Amarelli, Stefania Biatta, Alessandra Carenzio, Enrica Ena, Luciana Ferraboschi, Elena Mosa, Marco Roncalli, Raffaella Rozzi, Alessandro Sacchella, Luisa Treccani, Serena Triacca, Elena Valgolio, Lucio Vinetti.

Autori in redazione: Elena Amodio, Monica Arrighi, Simona Banci, Angelo Bertolone, Stefano Bertora, Enrica Bricchetto, Caterina Bruzzone, Claudia Canesi, Christian Castangia, Ornella Castellano, Silvia Cattaneo, Laura Comaschi, Manuela Delfino, Chiara Friso, Angela Fumasoni, Paolo Gallese, Claudio Lazzeri, Michele Marangi, Rita Marchignoli, Paola Martini, Paola Massalin, Antonella, Mazzoni, Barbara Mura, Isabella Ongarelli, Francesca Panzica, Alessandra Patti, Maila Pentucci, Livia Petti, Eva Pigliapoco, Sofia Poeta, Jenny Poletti Riz, Giuseppina Rizzi, Giuseppe Scarpa, Ivan Sciapeconi, Anna Soldavini, Isa Sozzi, Elena Valdameri, Pietro Zacchi.

EDITORIALE

Cittadini digitali

di Pier Cesare Rivoltella, p. 1

Struttura della rivista

p. 6

ESSERE PROFESSIONISTI A SCUOLA

Delega sì, delega no?

di Luisa Treccani, p. 8

AULA APERTA

"Essere a Scuola": la rivista come opportunità

di Enrica Ena, p. 11

LETTERA AL DIRETTORE

di Chiara Corradi, p. 15

RICERCA

Essere cittadini: dalla ricerca al campo

Alessandra Carenzio, p. 16

Contesto "mobile" e competenze di cittadinanza. Le ricerche EU Kids Online e Net Children go mobile

di Alessandra Carenzio, p. 19

Il Manifesto della comunicazione non ostile. Un filo diretto con la cittadinanza digitale

di Alessandra Carenzio, p. 23

DIRIGERE SCUOLE

La valutazione dei dirigenti scolastici

di Ennio Pasinetti, p. 26

SVILUPPO PROFESSIONALE

Quale Sviluppo Professionale?

di Elena Mosa, p. 28

FARE SCUOLA

Per una nuova cittadinanza

di Paola Amarelli, p. 34

BUONE PRATICHE DI SISTEMA

Che cosa serve per essere un cittadino competente e responsabile?

di Luciana Ferraboschi, p. 46

SULLO SCAFFALE

Risorse per l'educazione alla cittadinanza

di Serena Triacca, p. 51

Wordpress. Fare comunità: real audience, real responsibilities

di Serena Triacca, p. 52

Risorse video per la cittadinanza. Lettori e autori digitali: responsabilità da educare

di Laura Comaschi, p. 54

Parole O_stili. Un sito per riflettere sulla responsabilità che sta dietro a ogni parola

di Elena Valdameri, p. 58

Il Glossario

p. 61

PAROLA CHIAVE

Essere a scuola nel territorio. Piccole scuole, grandi strategie di innovazione

di Rosaria Pace, p. 63

INQUADRATURE DI MEDIA EDUCATION

I media come apprendimento continuo

di Michele Marangi e Laura Comaschi, p. 65

Progetto grafico di copertina

Monica Frassinè

Impaginazione

Overtime di Olivia Ruggeri

Quote di abbonamento

Abbonamento annuale
2017/2018 (12 fascicoli)

Italia: € 60,00

Europa e bacino del

Mediterraneo: € 105,00

Paesi extraeuropei: € 129,00

Fascicoli singoli: € 8,00

Abbonamento digitale:

€ 39,00 (iva incl.)

Istruzioni per il download

dei materiali sul sito

www.morcelliana.it

Modalità di pagamento

Abbonamento Italia

– Versamento su ccp n. 385252

– Bonifico: UBI Banca spa -

Iban

IT94W031111205000000003761

Causale: Abbonamento "Essere
A Scuola" anno ...

– Ordine tramite sito web:

www.morcelliana.it

– Addebito su Carta del Docente

International Subscription

– Sales Office: tel. +39 030

46451 - Fax +39 030 2400605

e-mail:

abbonamenti@morcelliana.it

– Online Catalogue:

www.morcelliana.it

PER INFORMAZIONI

Editrice Morcelliana srl

Via G. Rosa, 71

25121 Brescia, Italia

Tel. +39 030 46451

Fax +39 030 2400605

e-mail:

abbonamenti@morcelliana.it

Struttura della rivista

Fascicoli mensili di 96 pagine oltre ad una ricca e significativa estensione in digitale. Presentiamo di seguito l'articolazione di ogni numero e i rispettivi responsabili, ognuno a sua volta impegnato a coordinare altri collaboratori, soprattutto insegnanti esperti e docenti, in una rete di competenze che si dilata alle risorse più innovative e competenti della ricerca didattica applicata quotidianamente in sezione e in aula.

Editoriale

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

Essere professionisti a scuola

Luisa Treccani

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

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

Aula aperta

Enrica Ena

La rubrica si occupa della vita della scuola. Ospiterà interviste

a insegnanti e la voce degli studenti. Ma più in generale tratterà del rapporto con le famiglie, con il territorio, con i lettori, ospitando anche le lettere al direttore.

Enrica Ena è un'insegnante di scuola primaria di Iglesias, esperta di tecnologie e di metodi attivi. Fa parte dell'équipe di ricerca e formazione del CREMIT.

Ricerca

Alessandra Carenzio

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

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

Dirigere scuole

Ennio Pasinetti

Ogni numero la rubrica ospiterà un paio di articoli rivolti al dirigente scolastico. La prospettiva è quella del management, con particolare attenzione per le questioni relative alla didattica e all'innovazione.

Ennio Pasinetti, caporedattore di EaS, ha collaborato a lungo con la rivista Dirigenti scuola. Oggi è coordinatore di una scuola paritaria vicino a Brescia.

Sviluppo professionale

Elena Mosa

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

Elena Mosa è ricercatrice presso l'INDIRE di Firenze.

Fare scuola

Alessandro Sacchella, Paola Amarelli, Lucio Vinetti

È la rubrica principale, il cuore della rivista, quella che raccoglie gli articoli (5-6 ogni numero) degli insegnanti collaboratori con

le loro proposte didattiche e i loro casi di studio.

Lo specifico di questa sezione starà nell'attenzione costante alla didattica inclusiva e, soprattutto, al curriculum verticale. Saranno anche tenuti in considerazione i problemi legati alla didattica delle singole discipline: il pensiero logico-matematico, il metodo scientifico, l'acquisizione delle categorie del sapere storico, la L2.

Alessandro Sacchella, insegnante di scuola primaria, è tutor organizzatore presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Cattolica del S. Cuore. Paola Amarelli e Lucio Vinetti sono coordinatori di due scuole paritarie. Tutti e tre fanno parte dell'équipe di ricerca e formazione del CREMIT.

Buone pratiche di sistema

Luciana Ferraboschi

In questa sezione, ogni numero, saranno resi disponibili due/tre articoli dedicati al raccordo in verticale di Infanzia, Primaria e Secondaria. La logica è quella delle buone pratiche, selezionate e commentate da Luciana Ferraboschi, già dirigente scolastico, oggi fa parte dell'équipe di ricerca e formazione del CREMIT.

Sullo scaffale

Serena Triacca

In questa sezione ogni mese il lettore potrà trovare: recensioni di libri, saggi, film, applicativi, eventi. Una vera e propria bussola per l'aggiornamento professionale. La coordina, con l'aiuto di un gruppo roda-

to di recensori, Serena Triacca, assegnista di ricerca presso l'Università cattolica del S. Cuore e collaboratrice del CREMIT.

Materiali e strumenti

Stefania Biatta, Elena Valgolio, Raffaella Rozzi

Ogni mese i tre redattori di questa sezione presentano il materiale e gli strumenti resi disponibili nella repository on line. In essa, i molti autori di EaS in redazione, metteranno a disposizione degli abbonati EAS svolti, griglie, tabelle, lesson plan, materiali didattici.

Stefania Biatta, Elena Valgolio e Raffaella Rozzi sono insegnanti nella scuola dell'infanzia (Stefania Biatta) e del Primo Ciclo (Elena Valgolio e Raffaella Rozzi). Elena Valgolio è collaboratrice del CREMIT.

Box

I Box sono appuntamenti fissi, di 1 o 2 pagine, su argomenti specifici del lavoro didattico. Nello specifico saranno dedicati a:

Inclusione

Fabio Bocci è professore associato di Pedagogia speciale all'Università di Roma 3. Esperto di media per l'inclusione, fa parte del comitato Scientifico di EaS.

Inquadature di Media Education **CREMIT**

Ogni mese, l'équipe del CREMIT coordinata da Laura Comaschi e Michele Marangi,

produrrà un affondo su temi-chiave del lavoro mediaeducativo.

Storie della scuola

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

Innovazione

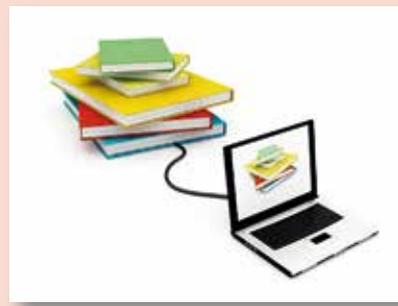
Danilo Iervolino è il presidente dell'Università telematica PEGASO.

Parola chiave

Rosaria Pace, assegnista di ricerca presso il CREMIT, ogni numero dedicherà una scheda all'approfondimento di un concetto, un termine, una parola importante per la didattica.

Immaginiascuola

Marco Roncalli, storico e giornalista, curerà mensilmente una selezione di immagini con il risultato di produrre un percorso iconico di approfondimento di un tema. Le stesse immagini saranno rese disponibili nella repository on line della rivista per essere riutilizzate dai lettori.



Delega sì, delega no?

di Luisa Treccani



La delega è un trasferimento di potere tra delegante e chi lo rappresenta e quindi presuppone un rapporto fiduciario. In ogni caso, la responsabilità di discutere e di vivere i propri diritti e doveri non è delegabile a nessuno.

Cerchiamo con questa domanda di addentrarci nell'analisi dello strumento della *delega*: delega legislativa come dispositivo, previsto dalla nostra Costituzione (Art.76), per demandare al Governo il potere di legiferare su materie definite entro un arco temporale prescrittivo; delega come conferimento di un mandato di rappresentanza.

Delega legislativa

La legge 107, la cosiddetta *Riforma della Buona Scuola*, prevede all'ART. 1 c.181 un nutrito numero di deleghe al Governo per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

I contenuti della delega sono nove:

- a) riordino del Testo Unico del 1994;
- b) riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale di accesso nei ruoli di docenti nelle scuole secondarie;
- c) promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità;
- d) revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'ART. 117 della Costituzione;
- e) istituzione del sistema integrato dalla nascita ai sei anni;
- f) effettività del diritto allo studio;

g) promozione e diffusione delle culture umanistiche;

h) revisione, riordino e adeguamento della normativa in materia di istituzioni scolastiche all'estero;

i) adeguamento della normativa in materia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti, nonché degli esami di Stato.

I decreti legislativi conseguenti, che il Governo era chiamato ad emanare, prevedevano una scadenza temporale di diciotto mesi dalla pubblicazione della Legge in Gazzetta Ufficiale (15/07/2015), pertanto entro Gennaio 2017.

Per ora il pacchetto di deleghe che ha ottenuto la prima approvazione dal Consiglio dei Ministri del 14 Gennaio 2017 riguarda solo alcuni temi questi manca la proposta di riscrittura del Testo Unico (lettera a) che è stata rinviata a gennaio 2018 insieme ad altri argomenti quali:

la formazione iniziale e immissione in ruolo dei docenti e l'adeguamento della normativa in materia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti.

Il Testo Unico nasce con la delega del 1991, modificata poi nel 1993, con l'obiettivo di rac-

cogliere e riordinare in un unico testo normativo le disposizioni legislative per le scuole di ogni ordine e grado.

La stagione, infatti, post 1968, è stata un fermento di confronto, di innovazione, di volontà di attuare una scuola diversa, orientativa e formativa, rispondente alle istanze di un contesto sociale, economico e culturale diverso.

Con la legge 477/1973 il Governo è stato, infatti, delegato ad emanare una serie di norme innovative, i cosiddetti Decreti Delegati (31/05/1974) che hanno portato all'istituzione degli organi collegiali, alla definizione dello stato giuridico del personale della scuola statale, alla formalizzazione del lavoro straordinario, all'introduzione della sperimentazione, della ricerca educativa, dell'aggiornamento culturale e professionale.

Sono stati istituiti anche enti, come l'IRRE, che hanno avviato il processo di progressiva visione di una scuola non organizzata in termini verticali, ma orizzontali.

Si è raggiunta, inoltre, la prima norma sull'integrazione degli alunni, allora definiti handicappati (L. 517/77).

Il fermento in atto contribuirà allo sviluppo, nel periodo successivo, anche della Ri-

forma della scuola elementare (L.148/90).

La finalità con cui è nato, quindi, il Testo Unico (D.Lgs 297/94) è stata riordinare l'articolata normativa riguardante la scuola, coordinando le disposizioni e armonizzando quelle contrastanti.

Oggi, quel testo ha subito a propria volta delle modifiche, ma non esaurisce ormai naturalmente le discipline in materia di istruzione e formazione, in un contesto sempre più complesso ed articolato.

Basta, tuttavia, scorrere l'indice del Testo Unico per rendersi immediatamente conto della delicatezza dei contenuti trattati.

Dal 1994 ad oggi si sono, infatti, succedute una serie di riforme della scuola e di modifiche delle disposizioni normative in materia di istruzione e di formazione: è, quindi, necessario garantirne coerenza giuridica, logica e sistematica e un adeguamento al quadro giuridico nazionale ed europeo.

La riscrittura del TU, si intreccia, inoltre, con un percorso complesso ed indubbiamente lento di rinnovo 2016/2018 dei contratti di lavoro pubblico e con la Riforma della Pubblica Amministrazione (Riforma Madia - L. 124/2015), sulla quale pendono anche sentenze della Corte Costituzionale (Sentenza 178/2015 e 251/2016) in merito alla delicata questione delle materie esclusive/concorrenti fra Stato e Regioni. Peraltro, il giorno 23 Febbraio u.s. è stato approvato dal Consiglio dei Ministri, in prima lettura, il Testo Unico del Pubblico Impiego.

Il contesto è, pertanto, molto mutato rispetto al 1994 e da questo confronto non deve essere escluso il personale della scuola come spettatore passivo delle disposizioni calate dall'alto.

Delega della rappresentanza

Qui entra in gioco quella delega che è il mandato di rappresentanza.

Nella scuola codesta delega si esercita in varie forme: delega al Dirigente Scolastico nella gestione degli aspetti giuridici, amministrativi, disciplinari dell'istituzione scolastica; delega ai colleghi eletti negli organi collegiali; delega alla Organizzazione Sindacali cui si aderisce con mandato di rappresentanza; delega come cittadini ai rappresentanti politici eletti; ...

La stessa si gioca oggi in un contesto caratterizzato per una accentuata disintermediazione, frutto del forte individualismo ma anche della possibilità di compiere molte azioni da soli, senza intermediari: informarsi, acquistare, prenotare, effettua-

re pagamenti, richiedere certificati, ...

Tuttavia, la delega alla rappresentanza, esercitata da intermediari, i corpi intermedi (Partiti, Associazioni, Organizzazioni Sindacali, ...), nasce e si sviluppa in seno ad un insieme di persone, un'organizzazione, richiamando alla responsabilità della partecipazione di ciascuno, delegante e delegato.

La responsabilità, infatti, di discutere e di vivere i propri diritti e doveri non è delegabile a nessuno: chi rappresenta ha il dovere di fare sintesi del confronto irrinunciabile con il delegante, senza il quale perderebbe il proprio ruolo di rappresentanza.

Il pericolo che, infatti, si corre è che la delega si trasformi in una rinuncia a rappresentare le proprie istanze per lasciarlo fare ad altri: al Dirigente Scolastico, rinunciando a qualsiasi confronto negli organi collegiali; all'Organizzazione Sindacale, rinunciando a prendere parte ai momenti assembleari e di confronto; ...

Oggi, l'esigenza prioritaria per chi lavora nell'Istruzione e nella



Formazione è definire una nuova professionalità: come prepararsi alla professione docente, come rimanere costantemente aggiornati e formati, come rispondere in modo adeguato e dinamico ad un contesto in continua rapida trasformazione, come intrecciare rapporti con il territorio, ...

Ciascun professionista della scuola non può permettere che, dopo la faticosa conquista di una privatizzazione del rapporto di lavoro nel pubblico (D.Lgs. 29/93), si rischi di tornare alla condizione di supremazia gerarchica da parte della Amministrazione verso il dipendente, in tutte le fasi riguardanti la regolazione del rapporto di lavoro, attraverso atti unilaterali, atti amministrativi, perdendo la fase di incontro contrattuale delle volontà. Oggi quell'incontro può riprendere legitti-

mazione grazie all'Intesa firmata con il Governo il 30 Novembre 2016: c'è la necessità di riequilibrare il rapporto tra legge e contratto, di valorizzare la professionalità, di rafforzare il secondo livello di contrattazione, di ricostruire un quadro di coerenza tra le fonti.

Il legislatore, nel 2009, ha imposto il principio dell'inderogabilità della legge: questa scelta non è forse frutto della volontà di ritornare ad uno stato giuridico del personale con atti unilaterali? Questa impostazione non è stata, forse, determinata da una analisi dell'esistente: collegi docenti privi di confronto; delibere assunte supinamente; fatica a trovare persone disponibili a candidarsi per il consiglio d'istituto; ...? Non dobbiamo, probabilmente, condurre un attento esame di coscienza sul modo di vivere gli organi collegiali?

La scuola dell'Autonomia (DPR 275/99) come può operare senza la piena partecipazione attiva degli organi collegiali in ciascuna fase, decisionale, programmatica, di monitoraggio e di valutazione? Perché allora, ogni qualvolta un Governo tenta di riformarli si levano ondate di protesta dalla scuola? Si tratta del coro di coloro che si rendono ancora conto del potere decisionale e di gestione di codesti organismi? ...

Il bisogno attuale di definizione di una nuova professionalità deve vedere il personale protagonista: questi non può lasciarsi sfuggire di mano, per stanchezza, per disillusione, per demotivazione, l'opportunità di porsi queste domande e di contribuire ai percorsi per trovare risposte adeguate, evitando di delegare sempre ad altri quella responsabile partecipazione.



"Essere a Scuola": la rivista come opportunità

di **Enrica Ena**, insegnante di scuola primaria, IC "Pietro Allori" Iglesias
enrica.ena@gmail.com



Lo racconto sempre. Quando ho iniziato a insegnare non avevo nessuna esperienza. Avevo 23 anni e venivo da cinque anni e mezzo di lavoro in un'azienda. Avevo vinto il concorso, perciò mi sono trovata a passare di punto in bianco dal lavoro nel *Servizio Studi e progettazione* di una nota Società mineraria del mio territorio ad una prima elementare, dove un'intera classe aspettava me, proprio me, per imparare a leggere e a scrivere. Io non avevo fatto mai un giorno di supplenza, quindi è facile immaginare l'ansia che posso aver provato. Eppure è stato proprio allora che è nata quella che avrei riconosciuto come la mia più grande passione: cercare di tradurre le teorie in pratiche. A guidarmi in questo mio impegno, oltre al supporto di qualche insegnante più esperta, è stato il felice incontro con le riviste didattiche. Sono state queste che mi hanno aiutato a formare la mia cultura didattica, a conoscere le buone pratiche, a misurarmi con nuove esperienze e a sviluppare riflessività professionale. Ed è per questo che, ancora oggi, quando qualche giovane collega mi chiede consigli per capire come muoversi per iniziare,

io non indico mai uno specifico libro, una guida, un corso, consiglio sempre una buona rivista didattica. La propongo come una bussola, capace di orientare, come uno spazio che ospita sapere vivo, in cui non cercare solo risposte, ma continue occasioni per riflettere e farsi nuove domande.

Con l'attenzione proprio ai giovani colleghi, che vedo sempre più smarriti davanti alle tante sollecitazioni di una scuola in continua trasformazione, ho voluto dedicare questo numero proprio alla rivista didattica come opportunità professionale, intervistando Pier Cesare Rivoltella, direttore di "Essere a Scuola", la prima rivista che si rivolge a tutto il primo ciclo di istruzione.

Cerchiamo di capire direttamente dalle sue parole quali sono le caratteristiche di questo nuovo progetto editoriale e in che modo può tradursi in opportunità per la crescita professionale.

Prima di tutto due cose su di lei. Lei è docente universitario, direttore del Cremit, vicepresidente della SIRD, promuove e partecipa a numerosi eventi, si occupa direttamente di formazione nelle scuole, scrive e dirige

questa rivista e collabora attivamente ad altre, senza dimenticare la sua continua e fortunata produzione di testi. Qual è il filo rosso che collega tutte le sue esperienze? Chi è Pier Cesare Rivoltella, che cosa intende offrire con questo suo impegno così trasversale?

Sono una persona appassionata dell'insegnamento, amo la scuola e credo in chi ci lavora con curiosità e intelligenza. È questa passione che mi fa scrivere e prendere parte al dibattito culturale sulla didattica e sulla scuola e sulla formazione degli insegnanti, ed è ancora questa che mi porta a lavorare con grande piacere nelle scuole e a cercare tra gli insegnanti dei talenti da valorizzare perché possano scrivere, perché possano fare formazione. Ed è ancora la passione che mi guida anche nelle diverse attività che svolgo presso il mio Centro di ricerca provando a valorizzare talenti anche lì, in questo caso giovani studiosi.

Questa presenza, questa attività fattiva, militante, prova ad offrire agli insegnanti e alla scuola come istituzioni strumenti, prospettive di metodo, tecniche che possano consentire di intercettare e di prendere sul serio il compito dell'innovazione che secon-

do me oggi è ineludibile nella scuola del terzo millennio.

Pier Cesare Rivoltella è persona che ama scendere in campo direttamente: frequenta le scuole e mostra di intrattenersi volentieri con gli insegnanti negli spazi reali e virtuali, cosa abbastanza inusuale per gli accademici. Quanto è importante questo contatto diretto? Che cosa lo muove?

Il contatto diretto è importantissimo. Credo che per chi fa ricerca didattica non sia possibile non entrare nelle aule, non girare nelle scuole, non entrare in contatto con gli insegnanti. La convinzione che mi guida è che non ci siano i teorici e i pratici, che non ci sia una teoria aprioristica rispetto alle applicazioni che si colloca nell'università e nella ricerca e che allo stesso tempo non ci sia una pratica senza nessuna teoria che invece risiede nelle scuole. Quindi, l'idea che teoria e pratica siano in circolo, che siano in circolo sia nell'università che nella scuola mi porta a pensare che il modello più virtuoso di ricerca didattica sia quello costruito su un'alleanza tra la scuola e l'università. Una circolarità in cui a volte è la scuola che fa la teoria e altre volte è l'Università che la propone, sempre in una prospettiva dialogica di collaborazione tra il ricercatore e l'insegnante che a sua volta è un ricercatore se ne interpreta il compito, la professione in maniera autentica.

Quanto ha influito questo suo rapporto così diretto con la scuola e con gli insegnanti con la scelta di dirigere una rivista didattica?

Moltissimo perché oggi le riviste di aggiornamento professionale degli insegnanti rischiano l'estinzione. Da una parte perché il web pullula di informazioni e di materiali lasciando intendere, forse ai più, che sia superfluo abbonarsi ad una rivista; dall'altra perché scrivere sulle riviste di aggiornamento professionale non serve al ricercatore che oggi si occupa di didattica ad essere valutato nella sua ricerca. Quindi, da una parte la diffusione dei materiali sul web, dall'altra parte il fatto che produrre articoli su una rivista di aggiornamento professionale non serva alla valutazione della propria ricerca, possono oggettivamente far correre il rischio alla rivista di aggiornamento professionale di estinguersi, cosa che secondo me sarebbe veramente delittuosa, perché la rivista di aggiornamento professionale è uno strumento importantissimo per l'insegnante, per produrre riflessivi-



tà, per venire a conoscenza dei risultati della ricerca e per poter essere costantemente aggiornato con il dibattito in corso sugli ultimi orientamenti sull'agire didattico, sulla pratica didattica.

Rispetto a queste caratteristiche generali delle riviste professionali, qual è la peculiarità di questa nuova rivista?

La verticalità: ritengo che i tempi siano maturi per avviare un nuovo progetto editoriale che non parli solo agli insegnanti di un segmento di scolarità, ma a tutti gli insegnanti del primo ciclo. Il primo ciclo è fatto di insegnanti di infanzia, di primaria e di secondaria di primo grado, in una logica di verticalità curricolare e di dialogo e di interscambio costante tra i tre segmenti che sarebbe ambizione della nuova rivista garantire e promuovere.

Che cosa intende offrire alla scuola con "Essere a Scuola"? E che cosa pensa che potrà offrire la squadra che ha messo insieme per dare vita a questo ambizioso progetto?

"Essere a Scuola" fa volutamente riferimento all'esserci dell'insegnante, che è un tema molto caro a Pennac. L'esserci dell'insegnante è la sua presenza, la sua attenzione, è la capacità di tenere aperta e viva la relazione con lo studente, è la sensibilità di vivere in un presente forte che è il presente della relazione educativa. Credo che la rivista possa offrire agli insegnanti del primo ciclo di istruzione uno strumento per sviluppare riflessività. Ritengo che l'obiettivo principale di una rivista di aggiornamento professionale sia infatti

quello di invitare l'insegnante a riflettere sulle proprie pratiche. Se l'insegnante riflette sulle proprie pratiche sviluppa consapevolezza e di sicuro migliora come insegnante. La squadra che ho allestito, che in buona parte è una squadra che viene da un triennio di collaborazione con me alla direzione di Scuola Italiana Moderna, ma che si è arricchita anche di tutta una serie di nuovi altri professionisti della scuola, è una squadra di insegnanti esperti, appassionati, è una squadra di specialisti assolutamente motivati; tutta gente di scuola, tranne rare eccezioni. Io credo che ci siano le condizioni per fare un ottimo lavoro e credo che ciascuno di loro, nel proprio specifico, potrà garantire all'insegnante che leggerà la rivista di sviluppare quella riflessività che, lo ripeto, è l'obiettivo che con la nuova rivista, insieme a tutta la redazione, ci proponiamo di far raggiungere, di far sviluppare.

Questa rivista, con il suo nome, ripropone l'acronimo EAS, quello del metodo che ha reso lei molto conosciuto nella scuola italiana. Che cosa significa qui EAS e che rapporto avrà la rivista con i suoi Episodi di Apprendimento Situato?

Come ho già detto EAS qui vuol dire "Essere a Scuola", un acronimo che appunto fa riferimento alla presenza dell'insegnante. La rivista evidentemente avrà un rapporto significativo con gli Episodi di Apprendimento Situato. Ce l'avrà in due sensi: in un senso materiale, perché la repository online che completa la rivista cartacea e digitale conterrà ogni mese degli Episodi di

Apprendimento Situato, ogni mese cinque nuovi EAS per la primaria, due nuovi EAS per la secondaria e due nuovi EAS per la scuola dell'infanzia; e per l'idea di didattica soggiacente all'EAS che la rivista si porta dentro e che propone all'insegnante, rivolgendola anche a quell'insegnante che non vorrà lavorare per EAS.

L'idea di didattica che sta dietro all'EAS è un'idea di didattica che pensa l'agire didattico costruito sostanzialmente su tre momenti: il momento dell'anticipazione cognitiva; il momento dell'esperienza, che è esperienza di produzione, che è il fare e la condivisione del fare da parte del bambino; e infine il momento della riflessione metacognitiva. Quindi, la rivista costruisce la sua idea di didattica proponendo quella profondamente radicata nell'EAS che vede la nostra pratica didattica ritmata su questi tre momenti.

"Essere a Scuola" dà uno spazio allo sviluppo professionale, che ruolo pensa che possa avere per gli studenti universitari e per gli insegnanti alle prime armi?

In questa nuova rivista abbiamo voluto una collaborazione istituzionale con l'Indire che è appunto l'Istituto di ricerca del Ministero dell'istruzione che a livello nazionale, tra le diverse consegne, quali la documentazione pedagogica e l'essere Agenzia Nazionale Erasmus+, ha anche il mandato di occuparsi della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, soprattutto degli insegnanti neo-assunti. Dedicare uno spazio allo sviluppo professionale dentro

la rivista significa pensarla come uno strumento importante sia per l'insegnante esperto, sia per l'insegnante che comincia a muovere i primi passi nella professione, ma anche per il futuro insegnante che ancora è in formazione iniziale e sta studiando sui banchi dell'Università. Da questo punto di vista, l'idea è quella di promuovere, di sensibilizzare precocemente i futuri insegnanti, già dall'Università, a vedere nella rivista di aggiornamento professionale un importante strumento per il proprio sapere di professionisti della scuola.

Questa rivista si differenzia da quelle proposte editoriali che si sviluppano soprattutto attorno alle attività pensate per accompagnare i docenti step by step nella didattica quotidiana. Qual è il messaggio che si vuole dare con questa scelta? Che strumento si aspetta che possa diventare "Essere a Scuola" nella cassetta degli attrezzi di un docente?

Spesso la rivista di aggiornamento professionale assume la forma di una serie di unità di apprendimento o di lesson plan ritagliabili, fotocopiabili o utilizzabili così come sono all'interno della pratica didattica. Se la rivista di aggiornamento professionale diventa questo, è chiaro che rimane uno strumento che giace in sala professori o nell'ufficio del dirigente, che viene utilizzata soltanto alla ricerca utilitaristica di un materiale da utilizzare. Qui l'idea è differente. L'idea è quella di una vera e propria rivista, una rivista che vuole promuovere cultura, cultura didattica, e che favorisca appunto l'ag-

giornamento, la riflessione, la curiosità, lo sviluppo del sapere dell'insegnante. Quindi, una rivista che faccia pensare, non una rivista che si proponga come strumento pronto all'uso. Dopodiché è chiaro che nella sua parte online la rivista ha anche una repository di materiali e di strumenti. Ogni mese ne saranno messi a disposizione diciassette nuovi per tutti e tre i livelli di scolarità, quindi la rivista non si sottrae neanche a questo compito, ma vuole essere ben altro.

Una delle novità di "Essere a Scuola" è quella di essere destinata a tutto il primo ciclo di istruzione e non più a un solo ordine di scuola. Quali vantaggi si aspetta da questa scelta? Questa scelta vuole promuovere, vuole facilitare, vuole sostenere l'integrazione dei tre segmenti di scolarità inseriti nel primo ciclo. Molti comprensivi sono di recente costituzione, ma anche nei comprensivi che non sono di recente costituzione, è chiaro come le tradizioni didattiche dei tre segmenti di scuola li rendano quasi autonomi, autosufficienti, autoreferenziali gli uni rispetto agli altri. L'idea della rivista è invece quella di promuovere trasversalità, verticalità in tutti i sensi. Da questo punto di vista, la scelta della redazione è stata quella di non costruire all'interno di "Essere a Scuola" tre miniriviste, ciascuna dedicata a un segmento di scolarità, ma di produrre articoli che parlino sempre, contemporaneamente, agli insegnanti di infanzia, di primaria e di secondaria di primo grado.

Lei ha molta attenzione all'innovazione, che riferimento pensa di offrire ai docenti innovatori?

Il riferimento da offrire ai docenti innovatori è un'attenzione costante ai contributi della ricerca. Il progetto editoriale ospita una rubrica che non esiste in nessun'altra rivista di aggiornamento professionale in Italia. In questa rubrica, mensilmente, sarà fatto un lavoro di censimento, di selezione e di mediazione di articoli scientifici che consentano all'insegnante lettore di "Essere a Scuola" di essere aggiornato sui più recenti orientamenti della ricerca didattica. E l'altro aspetto da offrire ai docenti innovatori è la costante attenzione agli aspetti tecnologici e medialità e ai contesti internazionali. Quindi: sguardo internazionale, stretto contatto con l'attualità della ricerca, tecnologie e medialità mi sembra che possano essere un po' i tre elementi rispetto ai quali la rivista prova a dire la sua sul piano dell'innovazione didattica.

In "Essere a Scuola" ci sarà spazio anche per la tradizione? Ci sono aspetti particolari sui quali crede sia necessario volgere di nuovo lo sguardo al passato a vantaggio del presente?

Io dico sempre che in didattica è difficile inventare qualcosa di nuovo. In didattica è invece sempre possibile ricontestualizzare le grandi lezioni del passato, rileggendole e reinterpretandole alla luce dell'oggi; da questo punto di vista, la rivista avrà, ad esempio, una scheda mensile sugli aspetti della ricerca storico-educativa e prevederà dei momenti sicuramente più tra-

dizionali, ma non nel senso del ritorno indietro, non nel senso della conservazione o di una prospettiva di retroguardia, ma nel senso di un ritorno al passato per rileggerlo a partire dalle esigenze del presente.

Questa intervista è ospitata in Aula aperta, lo spazio che passa la palla alla scuola, agli studenti, alle famiglie, al territorio. Vuole concludere lanciando loro un invito perché occupino questo spazio e aiutino con la loro voce a far migliorare il confronto educativo?

Molto volentieri. Questo spazio è uno spazio importante. È uno spazio – Aula aperta – che prova a ragionare sul fuori le mura, per parafrasare il titolo del celebre film di Laurent Cantet *Entre les murs*. Se la scuola e la classe spesso si rappresentano come universo tutto chiuso dentro le mura dell'edificio scolastico, questa rubrica lavora ad uscire fuori da queste mura e ad entrare in dialogo con le famiglie. Uscire e fare entrare, un processo di andata e ritorno. I protagonisti saranno i genitori e saranno gli studenti, e lo saranno anche tutta una serie di operatori delle diverse agenzie educative che sono presenti nel territorio. Credo che, oggi, parlare di scuola e non farlo nella prospettiva del rapporto scuola territorio sia assurdo. Quindi questa rubrica che ospiterà anche le lettere al direttore è per così dire lo spazio di interscambio tra la rivista e i lettori, la scuola e il territorio, il dentro e il fuori. Uno spazio per me molto importante, che sollecito fin d'ora i genitori, gli studenti e tutti gli operatori a occupare.

Gentile direttore,

premetto che il mio rapporto con la scuola è piuttosto singolare, in particolare quello con la scuola primaria. Sono stata, naturalmente, prima di tutto alunna, in un contesto molto tradizionale e rigido, con un'insegnante severa che non permetteva di alzarsi neanche durante la ricreazione. Poi, sono rientrata nel mondo della scuola primaria da genitore con mio figlio più grande, dove mi sono imbattuta nei cosiddetti moduli didattici, in un gruppo di insegnanti. Un contesto dove mio figlio è sempre stato sereno, le insegnanti meravigliose ma, a parte le diverse file in occasione dei colloqui, non ho trovato grosse differenze con la mia scuola.

Sei anni dopo ho ricominciato con mia figlia più piccola e, quando al momento dell'iscrizione mi hanno spiegato che avrebbe avuto un unico insegnante o meglio, un insegnante prevalente, ecco il mio primo pensiero: ci risiamo. Eppure fin da subito ho avvertito che qualcosa era cambiato, che forse mi stavo sbagliando. Il primo giorno di scuola, entrando nell'aula di mia figlia che, ironia della sorte, era stata anche la mia tanti anni prima, sono stata accolta in uno spazio curato e funzionale e ho notato subito la presenza di strumenti innovativi. Nei mesi che seguono scopro che la sua maestra tiene un blog di classe, imparo insieme a mia figlia (sì, perché in questa nuova scuola c'è spazio anche per noi genitori) ad usare un ambiente di apprendimento virtuale, assisto con stupore ad, attività didattiche lontane dalla lezione frontale, dove la maestra con attenzione e delicatezza provoca l'interesse, stimola, motiva perché ciascun bambino possa apprendere attraverso la scoperta e sappia misurarsi con il sapere conquistato. Mi rendo conto che ho davvero a che fare con una scuola diversa.

Lo scorso anno, grazie anche a questi stimoli, ho deciso di tornare tra i banchi di scuola e di intraprendere un nuovo percorso e, nonostante la mia età non sia più quella di una studentessa, mi sono rimessa in gioco iscrivendomi proprio alla facoltà di Scienze della formazione primaria. Qui nascono i miei dubbi.

Davanti a una scuola che nel tempo ha subito tanti cambiamenti, che sente il bisogno di riorganizzarsi, dove il ruolo del docente deve essere necessariamente ripensato, mi domando: cosa conta davvero, cosa devo prendere, cosa devo riuscire a portare via da questo percorso formativo, perché le conoscenze, le pratiche e le metodologie acquisite possano farmi diventare un'insegnante capace di far fronte in modo consapevole e competente alle mutate esigenze?

Cristiana Corradi, Iglesias

Cara Cristiana,

il problema non sono i moduli didattici, la maestra prevalente o qualsiasi altra cosa le possa venire in mente. No, la differenza la fa l'insegnante. E lei ha avuto la fortuna di imbattersi in un cavallo di razza, a quanto pare. Qui si innesta la questione che lei con la sua lettera definisce. Cosa garantisce all'insegnante di diventare un bravo insegnante? La formazione iniziale pesa? In che termini? A cosa dare più peso per diventare un bravo insegnante? Una risposta univoca non c'è. Ma secondo me, il bravo insegnante lo fanno: la forte motivazione all'insegnamento, un'ottima cultura generale, la padronanza dei contenuti disciplinari, la preparazione metodologica. Che altro posso aggiungere? Capacità relazionali, creatività, flessibilità, curiosità per le cose. Ecco, prendiamo tutto questo, agitiamo per bene e... non basta ancora. Perché le variabili di contesto contano: conta la scuola, contano i genitori, conta il territorio. E alla fine conta anche il talento, che io attribuisco a quelli che sono solito chiamare "animali didattici": insegnanti che hanno l'istinto dell'insegnamento, che hanno il colpo di genio, che hanno il guizzo imprevedibile del grande artista. Per diventare come loro serve tanta applicazione, riflettere sulle proprie pratiche, avere voglia di migliorarsi sempre. Ma forse non basta...

Pier Cesare Rivoltella



Essere cittadini: dalla ricerca al campo

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

Parole chiave: cittadinanza, partecipazione, ricerca



Il contributo affronta il tema della cittadinanza, a partire dall'idea di cittadino e di partecipazione dei più piccoli, attraverso l'analisi di alcuni dati interessanti elaborati a partire dal progetto Cittadini Digitali voluto dal Comune di Milano e condotto da CREMIT negli scorsi anni. Cosa significa essere cittadino? Cosa significa partecipare? Cos'è il bene comune? Come possiamo partecipare al bene della comunità? Queste sono alcune delle questioni che l'indagine affronta, pur nei numeri contenuti (circa 200 i ragazzi raggiunti dal progetto territoriale).

«Perché gli adulti spesso non ci fanno partecipare alle decisioni che riguardano la nostra vita? Perché non ci riconoscono come interlocutori capaci?».

Con queste parole i bambini raccontano il proprio rammarico in un'interessante pubblicazione curata dal Cifa Onlus, organizzazione non governativa nata nel 1980, per supportare il tema della cittadinanza a scuola. Il kit didattico (pensato per la scuola primaria e secondaria di primo grado) raccoglie numerosi spunti teorici e schede operative che possono essere adottate e adattate per il lavoro in classe. Ma torniamo a noi: perché, chiedono i bambini, non si ritiene necessario interpellarli? Le proposte che i più piccoli avanzano sono chiare: servono parole più semplici, per capire i discorsi legati alla cittadinanza, e tavoli o servizi nei quali anche i ragazzi siano chiamati a esprimere la propria opinione. Dicono: «necessitiamo di attenzione e confronto al di sopra dei pregiudizi con disponibilità ad ascoltare le nostre idee e rispetto delle nostre diverse opinioni».

Un punto di vista importante che interpella gli adulti – decisori, insegnanti, genitori – e che chiede senza dubbio di attivare uno spazio di coinvolgimento continuo, raccogliendo la voce di bambini, ragazzi e giovani studenti. In parte, è ciò che il progetto *Cittadini Digitali* ha cercato di fare con una duplice prospettiva: la prima di ricerca, attraverso un questionario somministrato ai destinatari del percorso (pre-adolescenti e ragazzi), la seconda più operativa, attraverso una batteria di interventi mirati finalizzati a diffondere la voce “dal basso” (non solo per questioni di centimetri, ma perché vicina alla base, al territorio, ai bisogni reali) dei più piccoli, attraverso laboratori che si avvicinano all'idea dei “media di strada” (pensiamo alle numerose esperienze brasiliane con riviste, radio e programmi televisivi, ma anche all'esperienza dei “media di comunità”). Nello specifico sono state attivate due web tv dedicate ai due quartieri milanesi coinvolti (Forlanini e Lambrate). Siamo nel 2014 e il Comune di Milano, stanziando alcuni fon-

di per coinvolgere territori cittadini più a rischio di esclusione, bassa partecipazione e problematiche sociali emergenti, decide di costruire una serie di progetti con interlocutori misti: università, cooperative, parrocchie, media maker. Si tratta del V Piano Infanzia e Adolescenza (ex L. 285/97). Nasce una bella liaison, di cui rendicontiamo essenzialmente la prima strada, a partire dai dati dell'indagine.

L'indagine

Sono stati raccolti 174 questionari, con una buona distribuzione equilibrata tra maschi e femmine nella scuola secondaria di primo grado. Dai risultati della ricerca si evince che la maggior parte dei ragazzi (68,4%) crede che il cittadino sia «membro di una collettività organizzata in uno Stato che possiede determinati diritti e doveri». Il 19% risponde alla domanda facendo riferimento ai cittadini quali «tutti gli uomini della Terra», il 15% individua il cittadino come un «individuo che nasce in un determinato Stato».

Ma cosa fa il cittadino secondo gli interpellati?

Il cittadino è colui che svolge il proprio dovere («andare a scuola/al lavoro» è l'azione primaria), che rispetta la proprietà altrui e che compie gesti di solidarietà (nell'Immagine 1, i dati con la distribuzione percentuale). È interessante notare questa ultima indicazione: si tratta di una apertura relazionale importante, anche se non basta.

Alla terza domanda i ragazzi devono rispondere facendo riferimento a che cosa sia per loro lo *spazio pubblico*. La maggior parte dei ragazzi (89,7%) ha risposto che lo spazio pubblico è un «luogo che appartiene a tutti e per questo deve essere rispettato».

Riferendosi proprio allo spazio pubblico, emerge un dato interessante che ricade sulla partecipazione fattiva di ognuno – anche nei piccoli frangenti e la responsabilità, pensiamo ad esempio a come sia decisivo sin da piccoli rispettare gli spazi comuni di gioco, le attrezzature dei giardini e dei parchi pubblici. Lo spazio pubblico deve essere tutelato «da tutti i cittadini» (67,8%), mentre il 15,5% dei ragazzi risponde che «è dovere della legge tutelare i luoghi pubblici», mentre il 6,3% sembra affidare il compito alle autorità politiche.

Forse sarebbe importante, in chiave operativa, partire anche da queste percentuali, per quanto minoritarie, per recuperare il senso della partecipazione e della presenza vigile di tutti, nella definizione del buon uso degli spazi che condividiamo con gli altri. Passiamo alla domanda chiave: cosa significa *partecipazione*? Non è una questione semplice e,

soprattutto, non dobbiamo cadere nell'inganno di poter chiudere la partita con una domanda secca (cosa che il progetto *Cittadini Digitali* non fa, considerando la sinergia tra questionario, attività con i ragazzi e incontri di discussione nell'arco dell'annualità progettuale).

Le risposte sono molto interessanti. Vicine sono le percentuali di chi crede che partecipazione significhi «essere una parte attiva e propositiva della società» (50,3%) e di chi crede che significhi «essere parte di un progetto importante» (44,4%) e cioè impiegare energia e passione per il bene comune e personale. Partecipare significa anche lavorare «per il bene della comunità» e «prendere parte alle decisioni della comunità» (entrambe 37,5%, ecco che ritorna il tema della parola e della presa di decisione). Per il 15,8%, invece, *partecipazione* significa «avere coscienza dei propri diritti e doveri», aspetto che possiamo ricondurre al diritto a essere informati (e al dovere di informarsi usando fonti e strumenti diversificati). Queste le risposte che hanno ottenuto i maggiori consensi, considerando la possibilità di risposta multipla prevista nella domanda.

Per favorire la partecipazione dei ragazzi bisognerebbe, secondo i rispondenti, innanzitutto ascoltare e prendere in considerazione le loro opinioni (75%), in linea – ancora una volta – con le idee con cui abbiamo aperto il contributo. Per il 61,6% bisognerebbe potenziare spazi già esistenti, quindi migliorare le offerte di oratori, centri sportivi, centri di aggregazione, ma an-

che organizzare attività di divertimento (41,9%), aspetto che si avvicina alla proposta di creazione di luoghi di aggregazione sociale e di dibattito (41,3%). Infine, per il 5,2% dei ragazzi che hanno risposto al questiona-

Immagine 1 - Cosa fa il cittadino



Immagine 2 - Cosa significa "partecipazione"



rio non bisognerebbe fare nulla, perché «sarebbe solo una perdita di tempo». Per quanto minoritario, questo atteggiamento sembra avvicinarsi a una sorta di disincanto, troppo precoce in questa fase legata alle speranze, alle grandi aspettative e ai sogni. Il 53,6% dei ragazzi dichiara infine di avere abbastanza informazioni per poter partecipare attivamente alla vita della propria comunità, il 46,4% dichiara il contrario, domanda che evidentemente è molto polarizzata.

Sostenere la partecipazione

Nell'ultima parte del questionario emerge un aspetto importante che possiamo utilizzare come stimolo di riflessione conclusiva. Molti bambini e ragazzi rispondono di avere voce in capitolo nella scelta del percorso di studio e nella gestione del tempo libero, mentre risulta davvero ridotta la partecipazione ad

attività pubbliche, manifestazioni, gruppi di lavoro e – aspetto ancora più sensibile – viene dichiarata una scarsa attenzione familiare verso la comunità: in sostanza, non è abituale occuparsi attivamente di questioni riguardanti la comunità. Si tratta qui di sollecitare una partecipazione diffusa, collettiva, che passi dall'esempio e non solo dall'adesione formale ad alcune iniziative pubbliche, che la scuola stessa onora con impegno (ben oltre la forma e con grande responsabilità).

Spunti, questi, che certamente possono orientare gli insegnanti verso due strade, almeno: quella della ricerca nei propri contesti e nella comunità, per capire da allievi e studenti il punto di vista personale e per sollecitare la condivisione; quella dell'intervento, con progetti e percorsi capaci di unire parola, azione e riflessione, pensiamo ad esempio ad alcune recenti pubblicazioni (vedi bibliografia).

Non si tratta di due strade parallele, è bene chiarirlo, ma di interessi che sono destinati a incrociarsi – auspicabilmente – attraverso ricerche-intervento, poiché la ricerca-azione si è rivelata come una delle poche strategie di vera partecipazione e di collaborazione tra scuola e università, insegnanti, ragazzi e ricercatori.

Materiali citati

Piccoli si nasce, grandi si diventa, Kit didattico sui diritti dell'infanzia a cura del Cifa, http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/download/kit_diritti_infanzia_singole_1_.pdf

V. Bellotti, *I bambini tra cittadinanza e investimento*, Cleup, Padova 2016.

E. Bricchetto, *Fare storia con gli EAS. A lezione di Mediterraneo*, La Scuola, Brescia 2016.

P.C. Rivoltella, E. Bricchetto, F. Fiore (a cura di), *Media, storia, cittadinanza*, La Scuola, Brescia 2012.



Contesto “mobile” e competenze di cittadinanza

Le ricerche EU Kids Online e Net Children go mobile

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

Parole chiave: cittadinanza, competenze, mobile, smartphone, accesso, social network, usi

Il contributo prova a costruire un ponte di senso tra i dati di due importanti iniziative di ricerca – su base europea – e il quadro delle competenze di cittadinanza, per sottolineare come il concetto di cittadinanza sia in cruciale connessione con il tema dei media digitali e delle sollecitazioni che questi ultimi consegnano alla scuola, alla comunità, alla famiglia.

Se mettiamo a tema la cittadinanza, non possiamo non fare riferimento al quadro delle competenze chiave articolate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (per approfondimenti e per leggere i documenti: http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml). Si tratta di una sorta di estensione o ricomprensione (considerando il contenitore degli Assi Culturali e delle Competenze di base) delle 8 Competenze chiave per l'apprendimento permanente che, invece, riconduciamo alla nota Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio. Per recuperare il quadro concettuale si consiglia la lettura dell'articolo di Luciana Ferraboschi, presente in questo numero della rivista, proprio sul tema delle competenze di cittadinanza.

Le competenze chiave di cittadinanza riguardano dimensioni importanti del vivere del soggetto, nel mondo e a contatto con

l'altro, per l'espressione personale e per l'interazione sociale del cittadino. Vediamole insieme, pur nella sintesi, per costruire una cornice al nostro ragionamento:

- *imparare a imparare*, aspetto che consente al bambino di gestire il proprio modo di apprendere e costruire conoscenza;

- *progettare*, usando le conoscenze apprese e valutando “vincoli e possibilità”

- *comunicare* (nella forma del comprendere e del rappresentare, per usare la dicitura del documento, avrei forse preferito la dicitura “raccontare” che meglio esprime il senso del punto di vista del soggetto che comunica con mezzi e linguaggi diversi);

- *collaborare e partecipare*, insistendo sulla dimensione relazionale e grupppale (e sul necessario riconoscimento dei diritti degli altri);

- *agire in modo autonomo e responsabile*, partecipando alla vita sociale attivamente e con il giudizio necessario a garantire i propri diritti e i doveri;

- *risolvere problemi*, analizzando le risorse necessarie, quelle a disposizione e i modi per recuperare ciò che è necessario;

- *individuare collegamenti e relazioni*, per riconoscere la dimensione sistematica delle cose e degli eventi;

- *acquisire e interpretare l'informazione*, in modo critico e attraverso canali diversi, evidenziando i temi dell'attendibilità delle fonti, dell'utilità dell'informazione raccolta e della distinzione tra fatti e opinioni (pensiamo qui al tema delle fake news e della manipolazione dell'informazione), aspetti che la Media Education affronta da sempre a partire dalla prima e semplice logica della distinzione tra realtà e rappresentazione.

Un quadro complesso, che ci racconta il profilo del cittadino: responsabile, capace di analisi profonda, attento all'altro e a garantire una sana reciprocità che faciliti il bene comune, pur non dimenticandosi delle aspi-

razioni personali, competente nella gestione dei dati e nella comunicazione, curioso e autonomo nella definizione di scelte e percorsi. Certo un profilo maturo e composito.

Non vogliamo approfondire il tema delle competenze, ma sviluppare un'altra idea, confrontando alcuni dati resi noti dalle ricerche *Eu Kids Online e Net Children go mobile* e il quadro delle competenze richieste al cittadino di oggi (e di domani). La domanda è: quali dati di ricerca possono essere utili per raccontare i bambini e i giovani studenti?

EU Kids Online e Net children go mobile

Nonostante si tratti di ricerche del 2014, rimangono importanti rilevazioni Europee per l'ampiezza raggiunta (la prima comprende 25 Paesi, mentre *Net Children go mobile* ha coinvolto 7 Paesi, in chiave comparativa rispetto al nodo centrale dell'accesso mobile ai dati e agli strumenti).

Quale rapporto intrattengono con il tema della cittadinanza?

Prima di tutto, se rileggiamo le indicazioni ministeriali, tutte le competenze descritte si interfacciano con i linguaggi mediali e i dispositivi (mobili e non) oggetto delle indagini, insieme ad altre tematiche come quelle del rischio e della sicurezza in Rete (entrambe le ricerche nascono sotto l'ombrello EU della *Internet safety*).

Non possiamo non pensare alla Rete quando parliamo di *apprendimento*: il documento fa riferimento a un passaggio importante, ovvero «organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione». Ma anche di *partecipazione*, qui entra in gioco il bellissimo tema della partecipazione del cittadino a basso impatto, del *clicktivism* (o attivismo da click, da divano, quello che passa da un *like* su Facebook o dalla condivisione di una petizione su Twitter) e di *risoluzione di problemi* come forma di organizzazione delle ri-

sorse. Pensiamo al reperimento delle informazioni utili e al tema altrettanto affascinante della *bookmark culture* come cultura/approccio che accantona, sistema, archivia, organizza (la «strategia della formica», definita da Rivoltella nel testo *Le virtù del digitale* ben sintetizza questi spunti, per chi volesse approfondire). Per non parlare della voce relativa alla *comunicazione*, che nella prima parte discute del «*comprendere* messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali)» e della voce relativa all'*acquisizione e alla gestione dell'informazione*, azioni che prendono in causa direttamente sia il consumo dei media, sia i meccanismi di gestione del proprio rapporto con la tecnologia. In seconda battuta, è interessante leggere i dati per avere accesso a una fotografia generale che può servire per orientare le proprie azioni didattiche, per costruire un progetto – dal momento che esso richiede una cornice teorica o investigativa, una sorta di lettura del contesto nel quale le iniziative si collocano – e per prendere spunto dalla ricerca.

I dati della ricerca

L'immagine resa dalle ricerche europee individuate ci racconta di bambini sempre più connessi e mobili: il 45% possiede uno smartphone personale (età 9-16), il 10% un tablet persona-



le (sempre nella medesima fascia di età), isolando i dati relativi al nostro Paese. Concentrandoci sulla fascia 9-12 degli utenti che usano abitualmente lo smartphone, emergono alcuni dati interessanti: il 38% dichiara di confrontare più siti quando fa ricerca «per decidere se un'informazione è vera», il 60% di registrare tra i preferiti o segnalare per un accesso successivo alcuni siti di interesse (qui ritorna il tema della bookmark culture), il 47% di modificare i setting relativi alla privacy nel proprio profilo, il 37% dice di fermare lo spamming o bloccare la pubblicità non richiesta.

Sarebbe interessante partire già da questi pochi dati, per discuterne con i bambini in classe, capire da loro come si comporterebbero e soprattutto, allestire situazioni nelle quali poter dimostrare di padroneggiare termini, pratiche e attività (limite di molti strumenti di ricerca).

Rispetto alla profilatura, i bambini italiani occupano soprattutto il primo segmento, quello che identifica un uso abbastanza limitato (e meno rischioso, secondo i ricercatori, proprio perché ridotto a qualche attività) o moderato (e soprattutto legato alle attività quotidiane, come quelle scolastiche), meno presenti gli utilizzatori forti con una maggiore preponderanza per il gaming e gli esploratori a tutto campo (*all round explorers*).

Usi e abitudini

Rispetto agli usi, lasciamo all'immagine il compito di sintetizzare le pratiche a livello Europeo. I dati riguardano 7 Paesi,

per mantenere l'equilibrio tra il 2010 e il 2014, considerando la Eu Kids online è stata condotta in 25 Paesi.

Due battute veloci: da un lato è alto l'interesse per i social, youtube e il gaming, dall'altro meno battute le strade che conducono alla produzione di contenuti con cui riempire la Rete. Si tratta di un aspetto che abbiamo spesso rendicontato nelle ricerche nazionali e Internazionali, penso alle ricerche Screen Generation e Jet L@g condotte da CREMIT (www.cremit.it per i report).

La sfera di competenza relativa alla comunicazione (*comunicare*) sembra, potremmo dire, un aspetto da potenziare, soprattutto in relazione alla competenza espressiva e odi racconto/rappresentazione, aldilà dei classici formati (il tema sottostante è quello della «libertà dal codice» o dell'accesso al cruscotto della macchina per essere capaci di produzione creativa e innovativa).

Un altro dato interessante riguarda le condotte che possiamo legare *all'agire responsabile*, ma anche al *problem solving*: essere online, chattare, confrontarsi significa avere consapevolezza degli aspetti positivi e dei rischi, capitolo che le due ricerche affrontano in modo approfondito, e sapere anche come gestire le problematiche in chiave risolutiva. Rispetto alle azioni, la letteratura che i ricercatori sintetizzano propone alcune forme di strategia: problem solving, riflessione e pianificazione, ricerca di informazioni, ricerca di aiuto, fatalismo. I bambini e i ragazzi interpellati (in linea generale, quindi avendo come base i 7 Paesi) tendono a preferire

azioni di tipo strumentale (cancellare le persone che danno fastidio, togliere l'amicizia, bloccare i contatti).

Dalla ricerca alla classe

Chiudiamo con un ultimo dato. In Italia, il 22% degli utenti dei social appartiene alla fascia di età 9-10 anni, mentre il 53% a quella 11-12 (ricordiamo che l'età minima è di 13 anni, sia per Facebook che per Instagram e Whatsapp). Rispetto invece alla

Immagine 1 – Distribuzione degli utenti per profilo (immagine tratta dai report di ricerca)

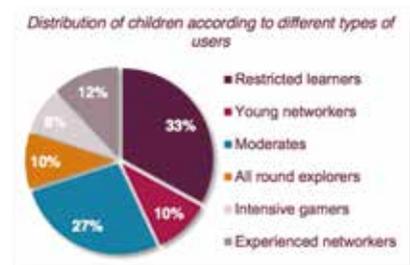
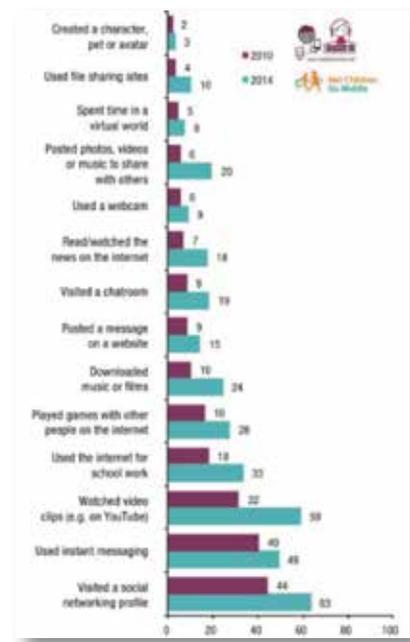


Immagine 2 – Sintesi delle attività in Rete, confronto 2010-2014 (immagine tratta dai report di ricerca)



fascia 9-16, la fotografia è riportata nell'Immagine che segue: in Italia, il 61% di chi usa Internet ha un profilo in Facebook, il 64% in un qualsiasi altro social network. Rispetto al 2010, diminuisce di poco la percentuale di profili pubblici (dal 35% al 32%) pensando al nostro Paese.

Sempre pensando all'età come variabile di riferimento, chi possiede un profilo in un social network dice di mostrare una foto profilo in cui è evidente il volto (nella dinamica di «identity performance» descritta da Rivoltella nel saggio *Il volto di Facebook*), l'età anche se non corrisponde al vero e la scuola, proprio in relazione al senso di comunità, relazione e appartenenza che i social media rappresentano per i più piccoli (non un luogo altro, dicevamo, ma l'estensione della rete presenziale). I dettagli sono consultabili nella sintesi dell'immagine 3.

Il 32% si connette in forma mista (WiFi e piano tariffario), il 24% solo con un piano tariffario, il 18% solo con WiFi e il

26% non ha connessione in mobilità.

Si tratta di un aspetto che tutti conosciamo e che ci indica almeno due strade in termini operativi:

- la prima ci fa intravedere la necessità di educare all'uso critico, creativo e responsabile dei media sciali in maniera preventiva, ovvero senza attendere il compimento effettivo dei 13 anni. Si tratta di un'azione, da tempo indicata, che la scuola deve necessariamente recuperare insieme alla famiglia;
- la seconda ci chiede di promuovere in classe, anche nelle attività didattiche, una maggiore attenzione per la questione del "fare ricerca", attraverso percorsi che abituino i bambini a confrontare i materiali, le fonti e le sorgenti delle informazioni, a mettere in forma critica i dati che in un nanosecondo la rete ci restituisce (anche da piccoli, per costruire abitudini e buone pratiche – davanti ai media – sin dalla scuola dell'infanzia). Le piste sono davvero molteplici.

Se la ricerca ha un valore, esso risiede proprio nella capacità di interrogarci e di suggerire interventi, pratiche, riflessioni e curiosità. Certamente, ci risulta chiaro come dire cittadinanza digitale significhi dire – semplicemente – cittadinanza, perché di fatto nessuna delle competenze chiave che abbiamo raccolto per il nostro agire didattico sia scindibile dalla presenza dei media e dei dispositivi.

Link utili per accedere ai dati citati

Eu Kids Online:

http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/D2.2RevisedEvidenceReview_sept2014.pdf

Net Children go mobile:

<http://netchildrengomobile.eu>
CREMIT
www.crem.it

Saggi/testi citati

P. C. Rivoltella, *Il volto sociale di Facebook. Rappresentazione e costruzione identitaria nella società estroflessa*, in D. Vinci (a cura di), *Il volto nel pensiero contemporaneo, Il pozzo di Giacobbe*, Trapani 2010.

In http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/cc_i_new/allegati/35539/Rivoltella_Voltoestratto.pdf

P.C. Rivoltella, *Le virtù del digitale*, Morcelliana, Brescia 2015.

Competenze chiave

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml

Immagine 3 – Cosa mostro nel profilo? (immagine tratta dai report di ricerca)

% who say that their SNS profile shows...	9-12 years		13-16 years		All
	Boys	Girls	Boys	Girls	
A photo that clearly shows their face	71	73	79	88	80
Their last name	81	80	85	82	82
Their home address	12	12	11	13	12
Their phone number	10	11	14	10	12
Their school	44	52	69	70	63
An age that is not their correct age	62	65	29	28	39

Il Manifesto della comunicazione non ostile

Un filo diretto con la cittadinanza digitale

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

Parole chiave: cittadinanza digitale, parola, comunicazione

Il contributo approfondisce la genesi e il contenuto del Manifesto della comunicazione non ostile, prodotto in chiave collettiva per riflettere sul modo con cui comunichiamo e gestiamo la parola in Rete. Si tratta di un esempio di lavoro per la scuola, dall'infanzia alla secondaria, che ci aiuta a riflettere sul senso della tematica – una componente della cittadinanza digitale – e sulle modalità di costruzione del prodotto in chiave di ricerca.

Tutte le volte in cui sono chiamata al voto, non posso non rimanere affascinata dai cartelloni che campeggiano sulle pareti delle classi: “si alza la mano primo di parlare”, “si attende che il compagno finisca il discorso”, “non si urla”, “non si aggreddiscono i compagni”, “si rispettano le parole degli altri”. Una lista di idee e di indicazioni che toccano la vita relazionale di tutti i giorni, in classe, ma che merita un'estensione alla luce dei tanti luoghi comunicativi che i bambini gestiscono – o a breve gestiranno, da Facebook a Whatsapp, dalla chat di Fidenia dove lavorano con i compagni ai forum dedicati ai videogiochi o alle molte passioni che li animano.

La cittadinanza digitale passa, lo possiamo ben intuire, dalla capacità dei soggetti di conoscere e attraversare lo spazio comunicativo nel quale si muovono, come dalla padronanza con cui gestiscono i codici e i linguaggi che rendono la comunicazione possibile.

Ecco, quindi, che il tema della parola – non solo “parlata”, ma scritta, a maggior ragione se attraverso una tastiera – diventa la chiave di volta per il cittadino capace di esprimersi, di essere compreso e non frainteso, di leggere la comunicazione dell'altro con sincerità.

Saper leggere e scrivere, saper conversare con utenti o contatti distanti fisicamente, ma non per questo emotivamente assenti, saper distinguere i registri della comunicazione, essere capaci di parlare “con” e non solo “contro” sono indicazioni preziose che raccogliamo, su cui sia la ricerca, sia la formazione spesso insistono. Non si tratta di un lavoro lontano dalla sensibilità della scuola, impegnata da sempre nell'educazione dei bambini e non solo nella costruzione di sapere e competenze utili.

L'occasione per parlare di comunicazione non ostile ci viene offerta da un recente appuntamento – Parole O_stili – che si è tenuto a Trieste nel mese di febbraio del 2017 (per approfondi-

menti: <http://www.paroleostili.com>, si consiglia la lettura della Rubrica Sullo Scaffale, curata da Serena Triacca, che dedica alcune pagine alla recensione del sito, in funzione di una buona integrazione tra i contributi della Rivista).

Nello specifico, aldilà dei dettagli, ciò che più interessa tocca due livelli: il primo di contenuto (o prodotto), il secondo livello è di forma (o procedura).

Il Manifesto

Rispetto al contenuto, facciamo riferimento al *Manifesto della comunicazione non ostile*, che è stato presentato durante il convegno: si tratta di dieci punti, nella logica classica del decalogo, che definiscono – potremmo dire – il modo di parlare e ragionare del cittadino digitale consapevole del “ritmo”, dello spazio e delle implicazioni delle proprie parole.

Proviamo a capire perché si tratta di dieci punti importanti, a partire dal primo che fa da cornice a molti ragionamenti

che oggi, dopo tante indagini, riconosciamo senza indugi: *virtuale è reale*. Sono passati molti anni dall'iniziale contrapposizione tra reale e virtuale portata in campo da Levy (peraltro poi discussa e contestualizzata dallo stesso autore già negli anni Novanta dello scorso secolo), ma ancora abbiamo bisogno di ribadirlo.

Non esiste un mondo in Rete, diverso da quello nel quale ci muoviamo con gambe, piedi e sguardo, e un mondo fisico, distinti o contrapposti: esiste un continuum che ci porta fuori e dentro, passando da chat online a conversazioni presenziali e viceversa, senza cambiare faccia, "maschera", identità. Lo dicono i ragazzi – che non a caso so-

no spesso chiamati come generazione "always on" – quando nelle indagini raccontano che la motivazione che spinge la forte presenza in Rete è di matrice relazionale (stare con gli altri, con gli amici, con le persone a cui tengono) ed è legata alla volontà di rafforzare il proprio legame con la rete amicale esistente. Il secondo punto (*si è ciò che si comunica*) ci ricorda che le parole che si scelgono non solo altro da noi, ma ci rappresentano. Potremmo estendere il concetto anche alle immagini, se pensiamo al modo fortemente iconico con cui comunicano i bambini e i ragazzi, aspetto che li spinge ad abitare social network come Instagram che acquisisce giovani utenti ogni giorno.

Il terzo punto (*le parole danno forma al pensiero*) e il quarto (*prima di parlare, ascolta*) ci riportano a indicazioni educative che potremmo definire come un classico dell'educazione digitale ("prima di postare, pensa"): comunico prendendomi il tempo giusto e ascolto (o leggo) prima di esprimere un'opinione di cui potrei pentirmi, nel peggiore dei casi, o semplicemente nella quale potrei non riconoscermi.

Sulla stessa linea potremmo collocare la sesta indicazione, che ci riporta al tema della "web reputation" (o reputazione in rete) molto discusso nelle indagini più recenti: *le parole hanno conseguenze*.

Il quinto punto (*le parole sono un ponte*) richiama la nostra atten-



zione verso il senso profondo del comunicare – mettere in comune e creare legami.

Il settimo e l’ottavo sono legati ad aspetti salienti della cittadinanza digitale: *la responsabilità dell’atto della condivisione* (un post, una foto) e la necessità di pensare al soggetto che comunica, al suo punto di vista.

Se è vero, dunque, che anche *il silenzio è una forma di comunicazione* (decimo e ultimo punto), il tono che il buon comunicatore dovrebbe assumere consapevolmente è lontano dall’aggressività e dall’insulto, portando in campo il tema attuale del cosiddetto “hate speech” (ci si riferisce qui all’odio e agli insulti nelle comunicazioni mediate), ben esemplificato nel nono punto.

Non riproponiamo il Manifesto nella sua interezza, ma rimandiamo all’immagine presa dal sito dell’iniziativa (già indicato, poco sopra) riportata nelle pagine scritte da Elena Valdameri (Sullo Scaffale).

Il Manifesto, dunque, potrebbe essere un ottimo punto di partenza per fare ricerca sui modi di comunicare dei ragazzi e dei bambini che incontriamo ogni giorno in classe, per capire da loro come si pongono rispetto alle idee che il documento mette in circolazione, farli riflettere – attraverso il dispositivo dell’indagine – sul senso del comunicare nei forum che consultano o alimentano, nei social attraverso commenti, stati d’animo, #hashtag con cui identificano immagini e pensieri. Pur non avendo l’età indicata nel regolamento, comunicate al momento della sottoscrizione del servizio con l’apertura del profilo,

molti bambini degli ultimi anni della scuola primaria e molti pre-adolescenti della secondaria hanno di fatto profili personali. Ma, anche nel caso in cui non ne avessero uno proprio, usano o sbirciano quello dei fratelli e delle sorelle maggiori, utilizzano lo smartphone dei genitori in alcuni momenti della giornata e, soprattutto, osservano gli adulti connessi.

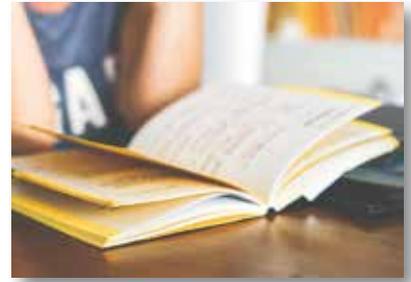
Il processo di costruzione del Manifesto

Dicevamo, il nostro interesse non è legato solo al livello di contenuto/prodotto, quanto a quello di forma/procedura.

Il Manifesto, infatti, è frutto di un lavoro ampio che prende le mosse proprio dalla Rete, dal popolo del Web: dalle 350 affermazioni diffuse in vista del convegno e selezionate sulla base delle votazioni online, si è passati a 23 principi. I primi sei sono stati scelti dal pubblico di Internet (più di 17mila i voti pervenuti), i rimanenti quattro dal pool di esperti interpellati per collaborare con Parole O_stili.

Un bel lavoro che ha consentito a molti di esprimersi, ad altrettanti di riflettere sul tema, a noi di discuterne non solo in queste pagine, ma anche online e nei social (tra articoli, condivisioni, commenti e sottoscrizioni).

Perché ci interessa? Perché potremmo fare lo stesso nella nostra classe, nella nostra scuola, negli Istituti del nostro quartiere. Una votazione popolare che può partire dalla condivisione pubblica di affermazioni pensa-



te e scritte dai bambini e dai ragazzi e poi discusse in sede di dibattito per definire, accorpare, tagliare le proposte più salienti. Gli strumenti digitali rendono il lavoro molto più semplice del previsto: un brainstorming in Answer Garden, una bacheca in Padlet condivisa online, un cartellone da votare in Instagram, un questionario creato con Google Moduli.

Ciò che interessa è il processo, che è occasione preziosa per porre la questione della cittadinanza digitale e del senso della parola – online come nei corridoi della scuola – e per discuterne fattivamente.

Non si tratta solo di combattere le parole di odio, la volgarità, l’aggressività, si tratta di una questione aperta di cittadinanza. In altro modo, il Manifesto potrebbe prevenire molti dei comportamenti che facciamo rientrare nella *cyberstupidity*.

Un lavoro ispirato che potrebbe costruire un tassello nella più ambiziosa operazione di costruzione del senso della cittadinanza digitale (o semplicemente della cittadinanza) che coinvolge tutta la comunità educante, noi adulti inclusi. In questo caso il Manifesto ci suggerisce sia un tema (pur non essendo frutto di una ricerca accademica, ma di un’indagine mista), sia un modo di indagare il nostro contesto.

La valutazione dei dirigenti scolastici

di Ennio Pasinetti



Sceriffi o povericristi? Curiosa sorte, quella dei dirigenti scolastici italiani, tacciati per un verso di aver acquisito un potere solitario e sproporzionato e per altro disorientati e affaticati dalle novità spesso convulse e contraddittorie introdotte dalla 107/15, che gravano in buona parte su di loro.

In tale congiuntura si colloca il nodo della valutazione del dirigente, legata per la prima volta nell'a.s. 2016/17 alla retribuzione di risultato. Qual è lo stato dell'arte? Dall'estate scorsa ha subito un'accelerazione: dopo la Direttiva 36 dell'agosto 2016, il Ministero ha pubblicato in settembre le linee guida, in ottobre la nota esplicativa sui piani regionali, in dicembre la scheda tecnica sugli incarichi dirigenziali. I direttori generali regionali hanno poi definito gli obiettivi regionali e hanno costituito i nuclei di valutazione. Infine il MIUR, l'8 febbraio scorso, ha comunicato la pubblicazione della Nota esplicativa n. 2: "Il Portfolio del Dirigente scolastico e gli strumenti di valutazione". Questa è la cronaca degli eventi; sul piano della riflessione, necessitano almeno tre momenti di approfondimento: 1) perché valutare; 2) su che cosa valutare; 3) come valutare.

Perché valutare?

Conviene essere chiari: i dirigenti scolastici non sono contrari ad essere valutati, temono semmai che la valutazione stessa, senza tener conto dell'effettivo lavoro quotidiano del dirigente, sia svuotata a semplice adempimento burocratico dall'eces-

so di obiettivi assegnati. La possibilità, prevista dalla citata Direttiva 36/2016, che i Direttori regionali potessero aggiungere obiettivi di contesto regionale a quelli nazionali, si è tradotta nel fissare obiettivi che si sovrappongono a quelli nazionali e che non hanno niente a che vedere con la specificità territoriale; alcuni si sono spinti addirittura a declinare indicatori rispetto agli obiettivi, cosa che non è di loro competenza. Analogamente a quanto avviene nel processo di valutazione degli studenti, gli strumenti sono tanto più efficaci quanto più mirano con precisione. Diversamente, sono generici; è molto difficile, per esempio, trasformare gli obiettivi del RAV in obiettivi di valutazione del dirigente scolastici. E soprattutto, anche qui come per i nostri ragazzi, aver chiaro perché si valuta permette di trovare le modalità più efficaci.

L'art. 3, comma 1, della Direttiva n. 36 del 28 agosto 2016 recita testualmente che: "Il processo di valutazione disciplinato con la presente direttiva è finalizzato alla valorizzazione e al miglioramento professionale dei Dirigenti nella prospettiva del progressivo incremento della qualità del servizio scolastico". Al comma 2 si aggiunge:

"Il processo di valutazione promuove la partecipazione e il coinvolgimento dei soggetti interessati, anche attraverso adeguate iniziative di formazione continua...". Si tratta indubbiamente di affermazioni importanti a cui devono fare seguito orientamenti operativi e comportamenti conseguenti.

Stiamo parlando di un processo di valutazione chiaramente ispirato alla teoria della cosiddetta "valutazione formativa", applicata più o meno coerentemente in molte scuole sui processi di apprendimento di alunni e studenti. Non si valuta per sanzionare, ma per aprire spazi di riflessione e di miglioramento sul rapporto insegnamento/apprendimento, per ripensare metodi e strategie, per attivare interventi di chiarimento, di rinforzo, di recupero. Trasferiti i processi alla valutazione del dirigente, diremo che lo si valuta per offrirgli l'opportunità di riflettere sulla qualità del proprio lavoro, sull'efficacia delle azioni che rientrano nella sua competenza, sugli spazi di miglioramento che si possono realisticamente aprire, sulla possibilità di modulare più produttivamente l'esercizio della sua leadership all'interno e all'esterno della scuola. Al termine di un proces-

dimento valutativo, qualunque sia il suo esito, un dirigente scolastico deve sentirsi stimolato e motivato a fare meglio e a porsi traguardi più ambiziosi perché è stato aiutato ad individuare concreti campi di miglioramento.

Che cosa valutare?

Il campo di valutazione parrebbe definito con chiarezza dalla Direttiva 36/16, che riprende il comma 93 della legge sulla Buona Scuola, là dove si dettagliavano 5 criteri, qui rielaborati in 4 obiettivi nazionali:

- assicurare la direzione unitaria della scuola, promuovendo la partecipazione e la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, con particolare attenzione alla realizzazione del Piano triennale dell'offerta formativa;
 - assicurare il funzionamento generale dell'istituzione scolastica, organizzando le attività secondo criteri di efficienza, efficacia e buon andamento dei servizi;
 - promuovere l'autonomia didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche;
 - promuovere la cultura e la pratica della valutazione come strumento di miglioramento della scuola, anche attraverso la valorizzazione della professionalità dei docenti.
- Senonché a questi vanno aggiunti gli obiettivi regionali (che dovevano essere eventuali, ma di fatto sono stati la regola diffusa) e gli obiettivi di istituto. L'effetto è stato un sovrapporsi di obiettivi che confondono tal-

volta i processi con i loro esiti: le scelte operate in Lombardia, per esempio, hanno prodotto una somma di obiettivi (obiettivi nazionali + 7 obiettivi regionali + gli obiettivi d'istituto) che potrebbe creare del disorientamento. La valutazione formativa chiede di verificare fondamentalmente il livello di coerenza tra i tre documenti chiave che regolano ogni decisione presa a scuola: il POF, il RAV e il PDM. Sugli esiti di processo, invece, interferiscono troppi fattori esterni che non sempre il dirigente da solo può controllare. È apprezzabile che da parte del Ministero giungano intenzioni di un avvio dialogico, non muscolare; ne va della tenuta e dell'efficacia. L'aggiornamento del RAV, dato che a questo strumento sono stati legittimamente agganciati gli obiettivi, può in questo senso servire a diradare gli equivoci. Lo scorso anno, con il primo Rapporto di AutoValutazione, molti dirigenti scolastici hanno indicato da 2 a 4 priorità, alcuni però sono arrivati a segnalarne fino a 15/20: difficile migliorare su raggio amplissimo; per questo è stato chiesto di individuare prio-

rità più definite. E da qui riaprire il confronto.

Come valutare?

Su questo versante, per le azioni incerte sin qui registrate o per semplici "rumors", la questione è più delicata: è necessario che in tutta la procedura siano garantite trasparenza, risorse, protagonismo dei dirigenti scolastico, visite sul campo. Ma, esistono le risorse e le effettive possibilità?

Le visite dei nuclei di valutazione potranno avvenire una sola volta nell'arco di un triennio e i contatti si potranno tenere in remoto. Questa è semplice rendicontazione: che valenza formativa può avere una valutazione centrata su documenti vagliati senza il contatto sul campo?

Peraltro, qualche perplessità c'è, legittima, sulla professionalità, le competenze, la collegialità e la terzietà dei nuclei di valutazione. Se non si esce da una logica "certificativa", sarà difficile trovare la collaborazione dei valutandi, peraltro indispensabile, al processo. E il rischio è che anche questo passaggio aperto con le migliori intenzioni si vanifichi per strada per non averne chiarito a monte i criteri di impianto.



Quale Sviluppo Professionale?

di Elena Mosa, Indire Firenze



Il contributo affronta il tema dello sviluppo professionale quale leva strategica per sostenere la professionalità docente alla luce delle numerose sfide della società contemporanea e ai grandi mutamenti che hanno avuto un impatto su tutte le professioni. L'intento è quello di fornire un primo inquadramento generale per collocare la complessità in uno scenario in continua evoluzione dove lo sviluppo professionale appare essere la strada maestra per supportare i processi di innovazione a scuola.

La crisi del discorso educativo

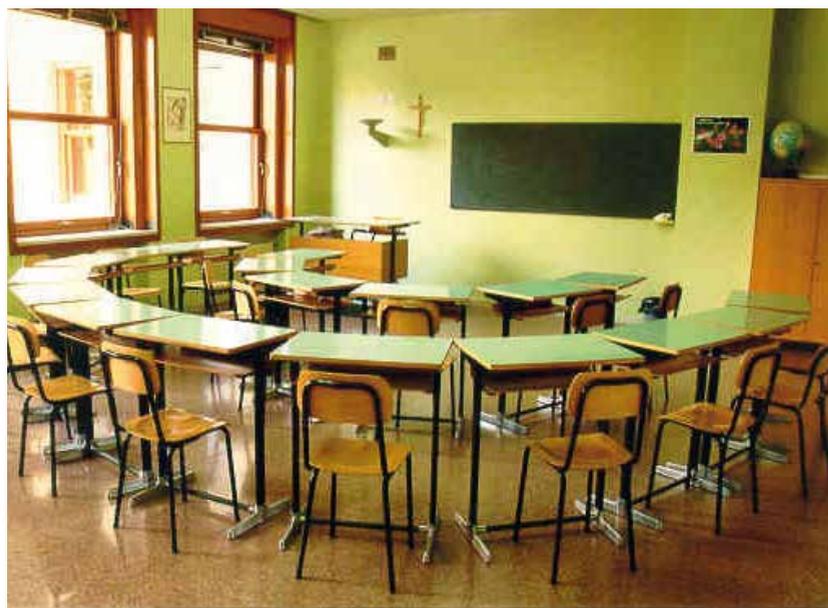
Il ventesimo secolo è stato contraddistinto da una situazione di equilibrio tra sistema formativo, sistema produttivo e industria culturale e dei sistemi di massa. I compiti e le responsabilità erano chiari. Nel mutato scenario che vedeva entrambi i genitori impiegati nel sistema produttivo, il sistema formativo giungeva in soccorso a liberare forza lavoro e ad assolvere così la sua prima funzione: quella della custodia dei minori. In questo scenario l'ambiente culturale non

interferiva con il circuito del sistema formativo e non entrava in antagonismo. Oggi questo equilibrio si è incrinato e il sistema formativo si trova schiacciato in una nuova fase che richiede una revisione profonda del paradigma educativo.

Franceschini (2008) chiarisce quali sono stati i passaggi che hanno generato la rottura. In primo luogo l'industria culturale che, sotto l'impulso delle tecnologie digitali e del cambiamento epocale che queste hanno introdotto nella nostra vita, ha visto crescere esponenzialmente le proprie funzioni e capacità

espansive. Quando i ragazzi arrivano a scuola hanno già avuto contatto con molte fonti di conoscenza e hanno già sviluppato abitudini e attitudini all'apprendimento che sono radicalmente diverse da quelle promosse dal sistema formativo: «mentre la formazione istituzionale richiede il controllo volontario dell'attenzione, della concentrazione e della fisicità, l'industria culturale e dei consumi di massa privilegia forme di apprendimento rapido e non concatenato, indipendenti da un'attenzione prolungata e da un controllo della motricità».

Nel frattempo, il sistema produttivo stava uscendo dalla logica del nastro trasportatore e della massificazione dei consumi per orientarsi verso un mercato più aperto, globale e sensibile ai bisogni del singolo. Questo ha generato una richiesta di forza lavoro sempre più flessibile, meno impregnata di nozioni e conoscenze e predisposta al cambiamento, alla duttilità, alla risoluzione dei problemi¹. Ma non è solo per i mutamenti del



¹ Queste riflessioni sono state estratte dal capitolo "Lo spazio e il tempo nella scuola delle competenze" in "Dall'aula all'ambiente di apprendimento" (Biondi, Borri, Tosi, a cura di), Altralinea edizioni, Firenze, 2016

mercato del lavoro che la scuola è chiamata ad attivarsi, ce lo ricorda anche l'Europa, con le numerose raccomandazioni rivolte ai Paesi membri per promuovere la cittadinanza attiva, le competenze trasversali e per la vita e un'attitudine al cambiamento. Questo scenario fluido altro non è che lo specchio di quella che Baumann (2011) ha definito "la società fluida", dove i rapporti uomo-donna, adulto-bambino-giovane sono oggetto di profonda riconfigurazione, assieme ai modelli di famiglia, società e autorità. La stessa rete internet, la disponibilità costante di uno sterminato flusso di informazioni e contenuti multimediali, che rappresentano solo alcuni tra i mutamenti più tangibili introdotti dalla Società della Conoscenza, mettono in serio repentaglio il ruolo della scuola tradizionalmente intesa come "deposito di saperi".

Questa rivoluzione così profonda e tanto rapida, che Recalcati (2014) indica come la "crisi del discorso educativo", non poteva non riguardare la scuola che è, per sua stessa natura, un sistema (complesso) di relazioni.

Chiediamoci quindi se è sufficiente oggi proporre un solo modello di scuola per far fronte a tutte le necessità espresse. La risposta è nelle parole di Biondi (2007): «una scuola costruita per una società industriale non può rimanere la stessa, se quella società industriale non esiste più». Nel guado di questo fiume in piena, il sistema formativo stenta a settarsi sulle nuove coordinate: "strutturalmente pensata per trasmettere informazioni

e conoscenze, deve adesso farsi promotore di valori e atteggiamenti" (Franceschini 2008).

Per un'erotica dell'insegnamento²

Ecco così che nel giro di un decennio abbiamo assistito a un proliferare di raccomandazioni, indagini, ricerche, soluzioni per la formazione e la professione docente che diventa obiettivo strategico delle politiche nazionali, internazionali, globali. La leva per orientare la rotta è sempre data dal capitale umano, per sua stessa natura in continua trasformazione.

La programmazione di questa sezione è specificatamente centrata sullo Sviluppo Professionale, dispositivo cruciale per evitare di rincorrere il cambiamento ma anche per anticiparlo e governarlo. Ci chiederemo cosa significhi insegnare oggi e cercheremo di rispondere con proposte concrete che attraverso la programmazione metteranno l'accento su contenuti e metodi diversi per sostenere il docente riflessivo nel suo complesso lavoro di ricerca e didattica.

Sullo sfondo, resta quella capacità che Recalcati (2014) indica come il trasporto erotico verso il sapere: «il maestro è colui che sa dislocare il trasferto amoroso mobilitato dall'allievo dalla sua persona all'oggetto del sapere. Egli è amato in quanto ama il sapere rendendo il sapere un oggetto che causa il desiderio dell'allievo. Un insegnamento deve inescare trasferto, ovvero spinta, tensione erotica, trasporto».

² Questa espressione va attribuita a Recalcati (2014)

Il piacere di studiare, di apprendere, di porsi domande, di trovare soluzioni, di sfidarsi, di fare ricerca potremmo dire. Tutte azioni che non si promuovono con la lezione frontale unidirezionale³. Tutte azioni che hanno un senso solo se riescono a collegarsi a quanto lo studente già possiede in termini di conoscenze e competenze e a svilupparle in base alle attitudini di ciascuno. Tutte azioni che devono essere pensate per elaborare un personale progetto di vita e non per sopravvivere all'ora di lezione.

Chi è il professionista riflessivo a scuola? È colui che, per dirlo con Rossi (2015), «a differenza del bricoleur, che si avvale di una conoscenza incarnata di cui non è sempre consapevole, architetta il proprio agire in base al contesto e a un'ampia cassetta degli attrezzi e documenta il proprio agire in base a parametri condivisi per affrontare problemi che si presentano in forme sempre diverse e richiedono risposte situate».

Ma è anche colui che, come ben spiega Rivoltella (2012), sa gestire la complessità per farla diventare "semplicità"⁴, ovve-

³ Interessante, a questo proposito, le metanalisi condotte da Trinchero finalizzate a sciogliere alcuni quesiti enigmatici, ad esempio: «"I ragazzi con più stimoli apprendono di più e meglio di quelli sottoposti a meno stimoli!"», «"In questa scuola non possiamo fare didattica attiva perché non abbiamo i laboratori!"», «"I ragazzi imparano meglio se li si lascia sperimentare e costruire i concetti da soli!"», «"La lezione frontale? Ormai è una strategia didattica superata!"», «"Se hai capito il concetto una volta, poi lo saprai applicare sempre!"», «"I ragazzi imparano meglio quando fanno lavori di gruppo!... » (2013)

⁴ Questo concetto è mutuato dal campo della biologia ed è stato applicato per la prima volta al settore educativo da Berthoz.

ro la capacità di vedere un sistema complesso in modo semplice. Rivoltella precisa che «si tratta di strategie che spesso sono presenti nell'operare quotidiano degli insegnanti, che già sanno come muoversi nell'incertezza e decidere con rigidità». Di fronte a temi complessi, analogamente come avviene in natura, il nostro cervello non può adottare né soluzioni troppo semplici né troppo sofisticate poiché in questi casi la via maestra passa dalla deviazione della logica in favore di soluzioni originali e creative.

Qual è la situazione attuale?

Alcuni dati in tema di sviluppo professionale possono aiutarci a riflettere e a collocare la situazione italiana nell'ambito di quella europea e mondiale. Eccone una sintetica (e sicuramente non esaustiva) rassegna (dati Ocse-TALIS 2013⁵):

- «Gli insegnanti italiani riportano bassi livelli di sostegno e scarsi incentivi alla loro partecipazione ad attività di sviluppo professionale, ma esprimono un forte bisogno di formazione sulle TIC»;
- «La partecipazione alle attività di sviluppo professionale degli insegnanti italiani in TALIS2013 è una delle più basse tra i paesi partecipanti all'indagine (75% Italia, 88% media TALIS), con un calo di 10% punti percentuali rispetto al 2008. Altrettanto bassa la percentuale dei docenti che riportano di aver potuto usufruire di opportunità di sostegno allo svi-

luppo professionale nel periodo di riferimento. Tra gli ostacoli alla partecipazione, il problema della mancanza di incentivi è avvertito da oltre l'80% dei docenti»;

- «La formazione sulle TIC è diventata una questione di assoluto rilievo per gli insegnanti italiani. È ai primi posti nelle attività di sviluppo professionale svolte nei 12 mesi precedenti l'indagine. È uno dei bisogni formativi più segnalati dai docenti, sia con riguardo alle competenze per l'uso didattico di queste tecnologie, sia per l'uso delle TIC nel contesto lavorativo»;

- «L'appartenenza attiva a una rete d'insegnanti come opportunità di sviluppo professionale può essere un modo per favorire l'uso di diverse pratiche di insegnamento. Gli insegnanti italiani che hanno partecipato a queste attività di networking sono risultati più propensi a utilizzare le TIC e a far lavorare gli studenti su attività progettuali».

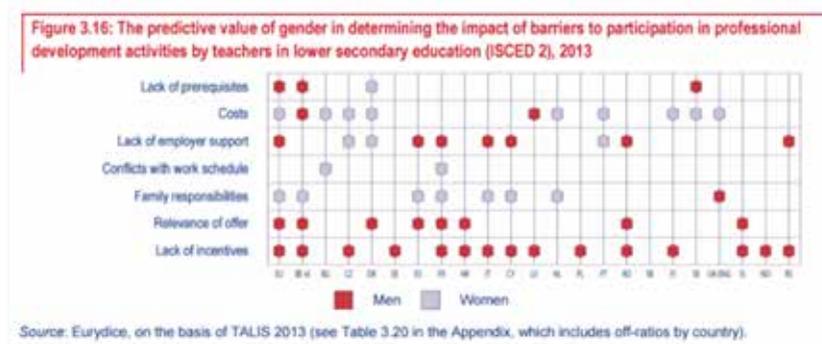
Inoltre va rilevato come i bisogni di formazione espressi dai docenti italiani si discostano sensibilmente da quelli dei colleghi di altri paesi: la maggior parte indica come priorità le ICT

(35,9% Italia, contro il 18,9% della media Ocse), segue l'insegnamento per gli studenti BES (32,3% Italia contro il 22,3%), gestione della classe (28,6% Italia contro il 13,1%), didattica in ambienti multiculturali (27,4% Italia contro il 12,7%), competenze pedagogico-didattiche relative alla disciplina insegnata (23,5% Italia contro il 9,7%), valutazione (22,9% Italia contro l'11,6%), didattica per competenze trasversali (22,3% Italia contro l'11,0%), apprendimento individualizzato (22,1% Italia contro 12,5%).

Di sicuro interesse sono anche i seguenti diagrammi che mostrano (dati Eurydice 2015):

- (Figura 1) le barriere alla partecipazione ad attività di sviluppo professionale alla luce di una lettura di genere. Nel grafico si vede chiaramente come le donne insegnanti considerino le proprie responsabilità parentali un chiaro ostacolo alla frequenza di attività di sviluppo professionale. Il caso italiano è particolarmente accentuato da questo punto di vista (insieme a Francia e Olanda) rispetto agli altri paesi membri. La situazione di genere relativa a questo parametro risulta essere inverti-

Figura 1 – Differenze di genere relative agli ostacoli alla partecipazione ad attività di sviluppo professionale



⁵ TALIS2013 ha coinvolto più di 30 paesi.

ta nel Regno Unito. Per contro, il fattore “mancanza di incentivi” è chiaramente connotato sul fronte maschile.

• (Figura 2) dalla lettura del grafico che segue possiamo dedurre quelle che sono le principali modalità di formazione in servizio dei docenti del primo ciclo d’istruzione in Europa nel 2013. In prima linea il corso tradizionale, seguito da attività di ricerca individuali o di gruppo e conferenze o seminari.

Il dato che colpisce maggiormente è relativo al 12% dei docenti italiani che si ritengono “d’accordo” o “molto d’accordo” riguardo all’affermazione “l’insegnamento è una professione valorizzata nella società” (media Ocse 31%).

Prendi l’arte e mettila da parte?

La formazione del personale docente (come di qualsiasi altro professionista oggi) deve essere caratterizzata dai due aggettivi “long life” (learning) e “life

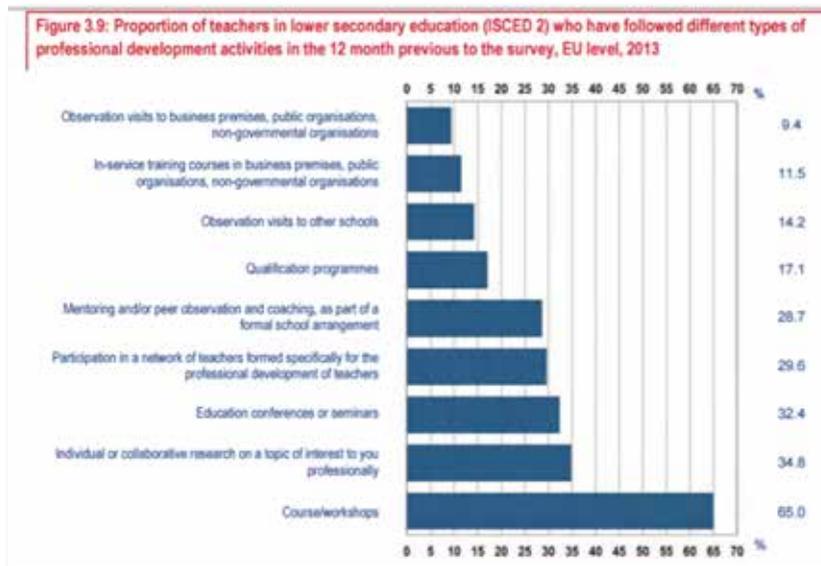
wide” (learning). In sostanza significa che il detto “prendi l’arte e mettila da parte” non si applica a professioni complesse come quella del maestro e dell’insegnante e che, come ci ricordava Socrate, non si finisce mai di apprendere. L’aggiornamento diventa continuo e ampio, va quindi a sollecitare situazioni e contesti autentici, situati, sempre meno avulsi dalla realtà ma, soprattutto, esce dalle logiche del corso di aggiornamento, per sua stessa natura episodico e quindi non incisivo per il cambiamento delle pratiche (Rivoltella 2014). Un’altra caratteristica dello sviluppo della professionalità docente deve essere quella di aprire menti, proporre suggestioni, mai ricette. In un sistema sociale complesso e così eterogeneo come quello della scuola, e del più ampio ambito delle scienze umane, diventa anacronistico fornire soluzioni a “taglia unica” perché verrebbero immediatamente rigettate dal sistema.

Bruner (1997) ci ricorda che la costruzione di conoscenza non è un processo solipsistico ma un fenomeno che ci avvolge e ci coinvolge a partire dalla nostra stessa quotidianità, circondati da stimoli informativi e affettivi, da messaggi e da relazioni sociali. Questo ha una ricaduta anche sui metodi che sono alla base di molte proposte di sviluppo professionale, finalizzate a promuovere condizioni e contesti per la collaborazione dei docenti in formazione, per il confronto attivo, per uscire dalla solitudine della propria dimensione classe, per aprire uno sguardo anche a soluzioni di respiro internazionale.

Lo sviluppo professionale oggi deve relazionarsi anche con un’altra dimensione cruciale: quella dell’Istituzione scolastica intesa come organizzazione. La formazione del singolo ha un impatto se è integrata, se si inserisce cioè, nel quadro di orientamento culturale espresso dalla scuola stessa. Il PTOF, ancora più del POF, spinge le scuole a ragionare in questa direzione e orienta tutti i processi e gli strumenti (Rapporto di Auto Valutazione, Piani di miglioramento, Piano Nazionale per la formazione...) in modo che possano concorrere all’obiettivo unitario che è la promozione e attuazione della *vision* per il cambiamento espressa dalle singole Istituzioni scolastiche.

Infine, e forse questa è la nota dolente, lo sviluppo professionale oggi non solo è long life e wide, come abbiamo detto, ma è anche *ubiquo*. Grazie agli smartphone e alla rete, infatti, le dimensioni del formale, in-

Figura 2 – Tipologia di percorso di sviluppo professionale seguito dai docenti intervistati nei 12 mesi precedenti all’indagine



formale e non formale sfumano sempre di più i loro confini. Inevitabilmente questo si traduce in uno stimolo che va oltre l'orario di lavoro ma che va anche nella direzione dell'apprendimento continuo.

È sufficiente iscriversi a un gruppo di docenti tra i molti già presenti sui social network per essere raggiunti, quotidianamente, da suggestioni, idee, proposte. Cambia quindi il l'orientamento: fino a pochi anni fa eravamo noi a spostarci fisicamente verso le fonti di informazione, oggi sono principalmente loro a venire incontro a noi. Nel bene e nel male. Una delle competenze per il XXI secolo riguarda proprio la capacità di gestire questa ricchezza di stimoli per farne un utilizzo efficace, ovvero sapere cercare le informazioni (approccio *data-driven*) e le persone (*people-driven*) senza lasciarsi sopraffare dal rumore, sempre più assordante, della rete.

Naturalmente, quando parliamo di formazione di adulti, lo scenario muta sensibilmente dalla didattica di classe con gli studenti. Ci viene in aiuto l'Andragogia⁶, ambito di studio dedicato specificatamente all'adulto in formazione che ha trovato il suo maggiore esponente in M. Knowles (2008). In sintesi, si basa su alcuni principi chiave che ricorrono nella formazione in età adulta:

1. Risvegliare la consapevolezza comprendendo qual è il bisogno formativo e perché occorre apprendere qualcosa;

2. Rispettare il sé del soggetto in formazione;

3. Valorizzare l'esperienza dell'adulto in quanto professionista in formazione;

4. Rendere spendibile la formazione: quanto appreso deve essere applicabile e deve migliorare la qualità dell'agire professionale;

5. Agire sulla motivazione soddisfacendo i bisogni psicologici innati di competenza, autonomia e relazione;

6. Orientare l'intervento formativo non sui contenuti ma sui contesti reali.

Se state leggendo questa rivista significa che il primo tra gli elementi indicati da Knowles è già spuntato!

Obbligatoria, permanente, strutturale

Cosa? Starete pensando...

La formazione del personale.

Questo è quanto è scritto nel Piano Triennale per la formazione 2016-2019. Ma facciamo prima un passo indietro.

Quasi due decenni fa venivano create le basi per avviare il complesso disegno dell'autonomia scolastica (dpr.275/1999) nella quale, evocando il principio di sussidiarietà, si enunciava che la scuola e le sue componenti godono di autonomia (nel sistema, non da esso) amministrativa, didattica, organizzativa e di ricerca e sperimentazione.

Questa riforma copernicana, seppur incompleta in alcuni suoi passaggi chiave, è oggi portata avanti dal disegno della Legge 107 ("la buona scuola") e delle

sue dirette emanazioni, ovvero il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) e il Piano Nazionale per la Formazione (PNF).

Sul piano del curricolo il terreno da arare è dato dalle Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, che si offrono alla scuola autonoma come un testo aperto sul quale fare ricerca didattica per essere declinate in ciascun curricolo di istituto. Le sfide sono molteplici: la (ri)connessione dei saperi, la valutazione, la didattica laboratoriale, la didattica attiva e la centralità della persona, le competenze hard e soft compresa quella di cittadinanza e, non ultimo, l'autovalutazione alla quale la scuola è chiamata per formalizzare la propria rendicontazione sociale (*social accountability*). Emerge con forza il disegno di una scuola autonoma che è in cerca di collaborazione, di alleanza educativa con famiglie e territorio, oltre che di un respiro europeo.

È anche più evidente che uno scenario tanto dinamico e rapido, stimolato dai profondi mutamenti che hanno trasformato la società nella quale viviamo, l'ampio margine di autonomia didattica e di ricerca data alle Istituzioni non possa reggersi e sostenersi in assenza di percorsi di sostegno all'innovazione e un disegno complessivo che ne garantisca la *governance*. Questo obiettivo è ripreso dal PNF che, nel disegno di respiro triennale, mira proprio ad accogliere il bisogno formativo del singolo orientandolo verso la vision espressa dalla più ampia comunità educante. In questo senso, «la formazione in servizio di-

⁶ L'etimologia del termine nasce in contrapposizione a quella di pedagogia che deriva dal greco e nasce dall'unione di παις pais "bambino" e ago- "educare"

venta un ambiente di apprendimento continuo, cioè un sistema di opportunità di crescita e di sviluppo professionale per l'intera comunità scolastica». Il Piano chiarisce inoltre che la formazione per lo sviluppo della professionalità docente deve essere pensata, progettata e realizzata in coerenza con la formazione iniziale favorendo la costruzione di percorsi formativi che tengano insieme la riflessione teorica e la pratica.

Nel PNF sono enucleate le priorità per la formazione del triennio 2016/19: a) autonomia organizzativa e didattica; b) didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base; c) competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento; d) competenze di lingua straniera; e) inclusione e disabilità, f) coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile; g) competenze di cittadinanza; h) scuola e lavoro; i) valutazione e miglioramento. Nel corso della programmazione annuale, tra le altre tematiche, avremmo cura di dare ampio spazio al tema dell'introduzione delle ICT nella pratica didattica che, come abbiamo visto, è uno dei più richiesti dalla scuola. Questo tema merita una riflessione approfondita in linea con quanto afferma Schleicher, Direttore del Directorate for Education and Skills dell'OCSE, nel suo blog: «inserire le tecnologie del XXI secolo sulle pratiche didattiche del XX secolo può solo diluire l'efficacia dell'insegnamento».

Nella consapevolezza che la crescita di una comunità educante non può avvenire unicamente attraverso la formazione dei

docenti (il PNF si rivolge infatti anche ai Dirigenti scolastici e al personale ATA), nel corso di questa programmazione che ci accompagnerà per l'intero a.s. 2017/18 sarà nostra cura concentrarci sullo sviluppo di maestri e docenti e di proporre esempi, percorsi, idee che offrano una panoramica il più possibile ampia per orientare il lettore nelle scelte per il proprio sviluppo professionale.

Riferimenti

Eurydice Europa, *The Teaching Profession in Europe Practices, Perceptions, and Policies*, 2015

Url: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/teaching_profession_2015.pdf

G. Biondi, *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo, Milano, 2007

G. Biondi, L. Tosi, S. Borri (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralea edizioni, Firenze, 2016

G. Franceschini, *Postformazione. L'eclisse dei sistemi formativi nell'era dell'industria culturale e dei consumi di massa*. Libreria Universitaria, Firenze, 2008

J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997

M. Knowles, *Quando l'adulto impara*, Milano, Franco Angeli, 2008

M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014

OCSE, TALIS The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013

Url: http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf

Una sintesi in lingua italiana è reperibile a questa url: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/talis>

P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia, 2012

P.C. Rivoltella, *E-management a scuola: un quadro delle questioni*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies N.10, 2014

<http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/756/624>

R. Trincherò, *Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza e evidenza empirica*, Form@re, 2013

Url: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13256/12512>

S. Baumann, *Moderna liquidità*, Laterza, Bari, 2011



Per una nuova cittadinanza

di Paola Amarelli

Ogni alunno ha una sua progettualità, che si confronta con i valori che orientano le comunità in cui vive: accompagnarlo a scelte consapevoli è compito di una scuola che educa e non solo istruisce



Le *Indicazioni Nazionali* per il curriculum, in più parti, sollecitano a riflettere sul compito della scuola: insegnare le regole del vivere e del convivere. Compito, oggi ancora più ineludibile rispetto al passato e che non può essere assunto dalla scuola come semplice risposta a un'emergenza. Non è infatti opportuno trasformare le sollecitazioni che provengono dai vari ambiti della società in un profluvio di microprogetti inerenti agli aspetti più disparati della vita degli studenti, con l'intento di definire norme di comportamento specifiche per ogni situazione.

Un compito della scuola

L'obiettivo non è di accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità delle sue esperienze, bensì di proporre una educazione che lo induca a compiere scelte autonome ed efficaci.

In quanto comunità educante, la scuola ha quindi il compito di generare e diffondere una *convivialità relazionale*, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, e di promuovere la condivisione di quegli ideali che fanno sentire i membri della classe, del gruppo, della scuola parte di una comunità *autentica*. Solo così la scuola

può affiancare al suo fondamentale compito "dell'insegnare ad apprendere" quello, altrettanto cruciale, "dell'insegnare a essere".

I percorsi qui di seguito presentati sono il tentativo di trasformare le esortazioni e le prospettive in concrete *esperienze di apprendimento* – e, proprio in quanto concrete, intenzionalmente e sistematicamente collegate ai bisogni educativi generazionali, all'attualità sociale e culturale dei nostri giorni.

Che cosa possono fare gli insegnanti? Come possono orientare più efficacemente i pensieri, i processi e, in generale, le esperienze di insegnamento e di apprendimento e così contribuire più significativamente alla realizzazione di una nuova, *autentica* cittadinanza? Certamente, attingendo alla loro "dotazione strumentale" e professionale (le loro *competenze* disciplinari e metodologiche) e però, crediamo, anche operando con sempre maggiore attenzione rivolta ai *contesti* di apprendimento.

Le attività qui suggerite, "Alla conquista delle regole", "Il banco del dialogo", "Parole muro e parole finestra", da realizzare con gli alunni de-

gli ultimi anni dei tre ordini di scuola, si distinguono, in particolare, per la *continuità* che le qualifica: dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di I grado, si propone la costruzione di conoscenze inerenti ai diversi ambiti disciplinari, ma anche di nuove visioni culturali utili a perseguire, in maniera significativa, graduale, e talora ricorsiva i traguardi e le competenze di cittadinanza.

Gli alunni, fin dalla scuola dell'infanzia, sono invitati a riflettere sulla loro esperienza; il confronto tra pari e l'incontro con il sapere, mediato dagli insegnanti, consente loro di cogliere le due fondamentali dimensioni delle competenze: quella più personale, intrasoggettiva e quella più culturale, intersoggettiva, relativa al sapere nei suoi diversi contesti storici e sociali.

L'importanza della relazione, l'uso consapevole delle *parole* e del *dialogo* e delle *regole* che qualificano l'appartenenza sono gli aspetti indagati per scoprire e comprendere il significato dei *muri* che albergano dentro di noi e che ancora, troppo spesso, dividono intere parti di mondo e di umanità.

DALLE INDICAZIONI NAZIONALI Per una nuova cittadinanza

La scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale. La linea verticale esprime l'esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l'intero arco della vita; quella orizzontale indica la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative: la famiglia in primo luogo.

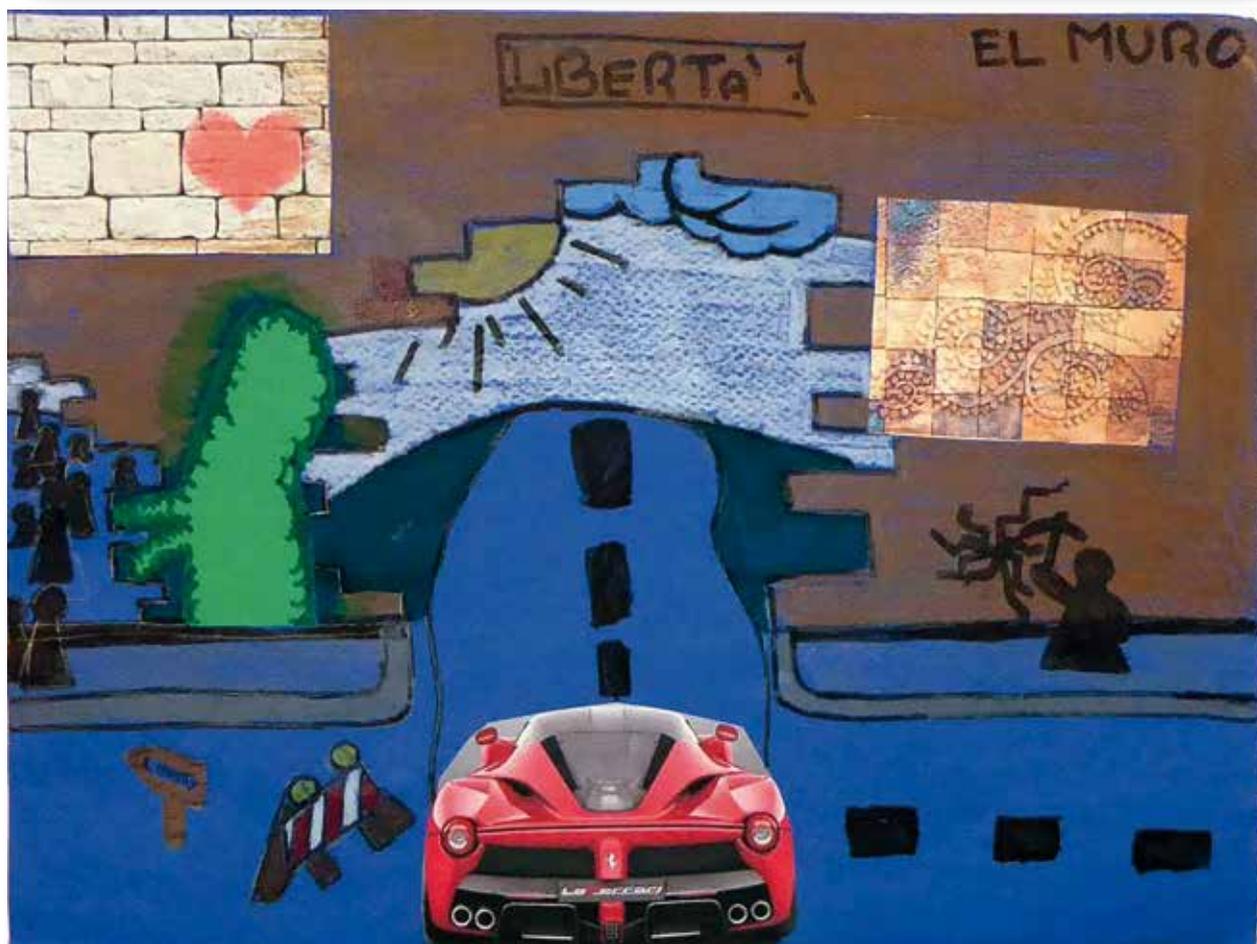
Insegnare le regole del vivere e del convivere è per la scuola un compito oggi ancora più ineludibile rispetto al passato, perché sono molti i casi nei quali le famiglie incontrano difficoltà più o meno grandi nello svolgere il loro ruolo educativo. [...]

L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere.

La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme.

Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale. Non dobbiamo dimenticare che fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. [...]

La scuola è luogo in cui il presente è elaborato nell'intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto.



Prima esperienza: alla conquista delle regole

ALLA CONQUISTA DELLE REGOLE PROGETTAZIONE ESPERIENZA Scuola dell'infanzia Lavoro svolto presso la scuola dell'infanzia Insegnante:			
Sezione	Ultimo anno		
Campi di esperienza	Competenze chiave europee di riferimento	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
IL SÉ E L'ALTRO I DISCORSI E LE PAROLE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competenze sociali e civiche: partecipa attivamente alla vita del gruppo. ➤ Consapevolezza ed espressione culturale: esprime in maniera personale idee, esperienze ed emozioni. 	Il bambino <ul style="list-style-type: none"> ➤ riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia e riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta; ➤ esprime e comunica agli altri emozioni, sentimenti argomentazioni attraverso il linguaggio verbale; ➤ ascolta e comprende narrazioni, racconta, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mantenere l'attenzione durante la visione del film e la conversazione. ➤ Comunicare ed esprimere idee ed emozioni. ➤ Formulare domande e ipotesi.
FASI	FINALITÀ	ATTIVITÀ	
1) PREPARATORIA La legge della giungla	Scoprire che ogni ambiente ha delle leggi.	Visione del quarto episodio del film "Il libro della giungla".	
2) OPERATORIA Le regole	Scoprire che cosa sono le regole, comprenderne le ragioni e lo scopo.	Riflessione e intervista sulle regole.	
3) RISTRUTTURATIVA Le nostre regole	Scoprire che le regole nascono dalla condivisione e tutelano l'appartenenza.	Stesura delle regole del gruppo "dei grandi".	

La tematica di questa esperienza di apprendimento si focalizza sulla *scoperta delle regole*. Questo permette ai bambini di riflettere sui propri comportamenti, di scoprire se stessi e gli altri, ma soprattutto di imparare, attraverso l'esperienza vissuta, che la convivenza richiede l'assunzione dei valori di appartenenza al gruppo, al luogo e al contesto in cui vivono.

Tali premesse creano le condizioni per una partecipazione più attiva e per una condivisione più consapevole di principi e ideali universalmente condivisi.

1. L'insegnante propone la visione del film *Il libro della giungla* (www.youtube.com/watch?v=2vAeKcmbJRo) di J. R. Kipling soffermandosi in modo particolare sul quarto episo-

dio. Avvia la conversazione con i bambini e li lascia liberi di esprimere idee e pensieri. Focalizza la loro attenzione sulla legge della giungla sollecitandoli a riflettere su che cos'è la legge della giungla, a che cosa serve, chi l'ha decisa, ecc.

Infine, chiede ai bambini se conoscono altri ambienti o luoghi che, come la giungla, hanno una propria legge (box 1).

Successivamente, l'insegnante, mediante un'intervista, indaga le idee spontanee e le concezioni ingenuie dei bambini per aiutarli a capire che a scuola, come nella giungla, per poter star bene, tutti e insieme, occorre darsi delle regole e definire delle leggi (box 2). Dalle risposte emergerà che i bambini hanno un'idea molto pratica delle regole: le regole per loro sono fatte di parole, di azioni e di comportamenti. Servono per mettere in ordine il mondo, per mettere ordine tra le cose e tra le relazioni; sono un compito degli adulti di riferimento e delle istituzioni; sono diverse perché dipendono dai contesti, ma uguali per tutti se riguardano le persone anche se differenti nei

confronti di adulti o di coetanei; nel contesto sociale (come a scuola) sono di più, sono più ripetitive e sono più chiare. "Perché?" è la domanda più frequente che accompagna il processo di comprensione e di interiorizzazione delle regole da parte dei bambini. Negoziare con loro la risposta significa elaborare il significato delle cose, andare oltre gli esiti delle azioni e scoprirne le motivazioni. L'autorevolezza e le modalità comunicative dell'insegnante, ma anche le routine che rendono le regole buone abitudini favoriranno l'elaborazione di un sistema valoriale e normativo indispensabile per capire il significato della vita che li circonda e il valore morale delle loro azioni.

2. Nella fase successiva, l'insegnante sollecita i bambini, raggruppati intorno a lei, a confrontarsi sui comportamenti da assumere nelle varie situazioni e nei diversi contesti di vita scolastica. In modo spontaneo i bambini interagiscono portando le loro idee e opinioni a riguardo delle diverse situazioni.

La maestra orienta i vari interventi, introducendo il concetto di "regola" attraverso l'uso di termini quali: "si può, non si fa, non è corretto, va bene".

Si definiscono in modo chiaro ed esplicito alcuni indicatori comportamentali che il gruppo dei "grandi" deve rispettare e vedere rispettati (box 3).

Box 1

LA LEGGE DELLA GIUNGLA

La forza del branco è nel lupo, la forza del lupo è nel branco.

Sii pulito perché la forza del cacciatore si riconosce dalla lucentezza del suo pelo.

La tana del lupo è la sua casa e rifugio: custodiscila con cura e aprila agli amici.

Caccia per sfamarti, ma non per divertimento.

Quando cacci non lasciare dietro te delle tracce, ma, anzi, se trovi che qualcuno ha rovinato il tuo territorio provvedi subito, perché vedresti scomparire tutte le prede.

Prima di metterti in caccia, osserva bene il territorio: hai occhi per vedere, orecchie per ascoltare, naso per odorare, zampe per esplorare, denti per provare.

Quando cambi territorio, chiedi il permesso di cacciare, per non rovinare la caccia ai tuoi fratelli.

Il giorno è destinato alla caccia, mentre la notte è propizia al sonno.

Come la liana cinge il tronco dell'albero, così la legge corre avanti e indietro e tutti circonda.

Siamo tutti sotto una stessa legge e nella giungla il cibo e la vita dipendono dal controllo che ognuno ha di sé.

Box 2

TRACCIA PER L'INTERVISTA:

Che cos'è una regola?

Da che cosa capisci che una regola è una regola?

Elenca tre regole per te importanti.

Prova a dirne una dello spazio.

Una tra persone grandi.

Una tra persone piccole.

Chi ha inventato le regole? Ecc.

Box 3

LE REGOLE SONO DELLE COSE...

Non si corre

I giochi si mettono bene a posto

Si ascolta bene e si parla uno alla volta

Non si mette in bocca il ciuccio e si guarda bene la televisione

Si butta la carta nel cestino

È mettere a posto quando lo dice la maestra

Si chiude bene il tappo dei pennarelli

Si usano bene le mani

Sono quelle incollate sul foglio

Io a casa non le ho, dici quelle a scuola...

Se non ci sono c'è il caos

Così i bambini non si fanno male

Sono quelle della mamma, del papà, della maestra

Sono quelle che si ubbidiscono

L'insegnante trascrive le regole condivise su un cartellone ed invita i bambini a disegnare vicino ad ogni indicatore l'immagine corrispondente. Il cartellone viene appeso alla parete (box 4).

Box 4

1. In sezione e durante gli spostamenti da un ambiente all'altro si cammina lentamente
2. Si rispetta il gioco dei compagni
3. Si lascia che ognuno finisca di usare il giocattolo che ha scelto
4. Non si spingono i compagni
5. Si riordina il materiale utilizzato
6. Si modera il tono della voce
7. Si rimane seduti a tavola, aspettando che tutti finiscano di mangiare
8. Non si lancia il cibo, né lo si butta per terra
9. Ci si rivolge agli altri con parole gentili
10. Si dice "grazie" e "per favore"

Box 5

PER L'INSEGNANTE

È utile aver chiaro che:

- la regola tutela
- deve essere comunicata in modo chiaro, incisivo e coerente
- il comportamento degli altri condiziona (processo di imitazione)
- ci sono regole di divieto e regole di permesso

- ci sono regole nella relazione con gli altri (adulti-bambini)
- è importante riconoscere e ricavare le regole dai diversi contesti
- è utile conoscere le caratteristiche del pensiero del bambino e come si sviluppa la sua dimensione sociale

Box 6

INDICAZIONI METODOLOGICHE PER TRASFERIRE L'ESPERIENZA

Prima fase INDIVIDUARE LA REGOLA E DIRLA CHIARAMENTE

Per favorirne l'apprendimento, le regole devono essere poche e introdotte una per volta.

Seconda fase MODELING (UTILIZZO DEL MODELLAMENTO)

È necessario valorizzare i comportamenti corretti dei bambini e delle bambine anche se sono pochi. La gratificazione sul comportamento corretto e il rinforzo sono fondamentali così come una certa tolleranza dei comportamenti scorretti (insistere sullo comportamento negativo crea uno stereotipo a cui il bambino/a si adegua).

Terza fase FEEDBACK POSITIVO AL MODELLO

Ogni regola può essere simbolizzata in cartelloni rievocativi (fotografie della situazione, disegni, schemi, ecc.) Il cartellone indica la regola in duplice modalità prima come ci si comporta poi in comportamento negativo con il NON.

Quarta fase ROLE-PLAY- IL GRUPPO SPERIMENTA IL COMPORTAMENTO AGITO DAL MODELLO

È utile che adulti e bambini sperimentino in situazioni diverse la regola.

Quinta fase FEEDBACK POSITIVO AL GRUPPO

È bene utilizzare le fotografie del *role play* per indicare il comportamento positivo e il simbolo cancellato per il comportamento negativo. Per facilitare la comunicazione, le regole dovrebbero essere raffigurate su cartelli dello stesso colore al fine di indicare simbolicamente la loro funzione. Devono essere facilmente leggibili anche per il gruppo dei bambini dei tre anni.

IL CARTELLONE DELL'AUTORINFORZO

Su questo cartellone verranno disegnati i contrassegni o incollate le fotografie dei bambini/e. Ogni contrassegno avrà una lunga riga sulla quale verranno applicate smile sorridenti ogni volta che il bambino applica una regola tra quelle individuate e ormai conosciute.

Inizialmente, si consiglia di svolgere questa attività frequentemente (ogni volta che il bambino/a rispetta la regola), successivamente si possono stabilire dei momenti precisi nella giornata (prima di pranzo, prima dell'uscita, ecc.)

Importante è evidenziare sempre e solo le situazioni positive.

NOW IM INSECURE

**ALL THE MAKEUP IN THE WORLD
WON'T MAKE YOU LESS INSECURE**

**IS IT TRUE
THAT PAIN IS
BEAUTY?**

**no one will love you
you're unattractive**

**will a pretty face
make it better?**

**"Oh, Mrs Potato head te
Is it true that pain is beauty"**

**MAYBE ITS A CRUEL
JOKE ON ME**

**WILL A PRETTY FACE
MAKE IT BETTER?**



Seconda esperienza: il banco del dialogo

IL BANCO DEL DIALOGO PROGETTAZIONE DELL'ESPERIENZA Scuola primaria Lavoro svolto dalle classi V C Istituto Madonna della Neve - Adro (BS) Insegnanti: Carolina Conti - Mirella Airoldi - Silvia Comassi			
CLASSE	Classi quinte		
Discipline	Competenze chiave europee di riferimento	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
ITALIANO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competenze sociali e civiche: partecipa in modo efficace e costruttivo alla vita della classe anche nella risoluzione di conflitti ove ciò sia necessario; riflette su concetti e idee relative alla partecipazione democratica. ➤ Consapevolezza ed espressione culturale: esprime creativamente idee, esperienze ed emozioni. 	L'alunno: <ul style="list-style-type: none"> ➤ interagisce in modo efficace, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile; ➤ utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali; ➤ usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali; ➤ espone oralmente ai compagni fatti studiati inerenti alle diverse discipline. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interagire in modo collaborativo in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi. ➤ Comprendere il tema e le informazioni essenziali di un'esposizione. ➤ Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto. ➤ Arricchire il patrimonio lessicale attraverso attività comunicative orali.
FASI	FINALITÀ	ATTIVITÀ	
1) PREPARATORIA Le regole del banco del dialogo	Individuare e usare le modalità e le regole del dialogo diretto.	Presentazione del banco del dialogo e delle regole per esercitarsi nel dialogo diretto.	
2) OPERATORIA Il banco del dialogo per apprendere	Scoprire il valore civile del dialogo. Sperimentare il dialogo come strumento comunicativo per apprendere informazioni ed elaborare opinioni.	Utilizzare il "banco del dialogo" per testare diversi apprendimenti disciplinari (italiano, storia, geografia, ecc.).	
3) RISTRUTTURATIVA Il banco del dialogo per conoscere se stessi e gli altri.	Scoprire l'importanza del dialogo intrapersonale e interpersonale per conoscere meglio se stessi e gli altri.	Utilizzare il "banco del dialogo" per osservarsi dentro e confrontare la propria auto-percezione con ciò che viene colto da un compagno.	

Il percorso proposto alle classi quinte della scuola primaria prende avvio dalle buone pratiche attivate durante l'anno affinché gli alunni, nel loro percorso di crescita, possano diventare e sentirsi sempre più *protagonisti di cittadinanza*.

Esercitarsi all'ascolto di se stessi e degli altri e nel **dialogo** reciproco sono le modalità individuate dagli insegnanti per **fare esperienza di partecipazione attiva e democratica**, per imparare a condividere idee, esprimere pensiero critico, mo-

tivare scelte, ma anche mettere alla prova conoscenze e abilità (figura 1).

1) *Il banco a due sedie* contrapposte crea uno nuovo punto di vista, un uso dello spazio inusuale. La regola è che quando due alunni sono seduti a questa po-

stazione “orizzontale”, nella quale si guardano vis-a-vis, l'unica comunicazione lecita è il dialogo diretto. L'adulto (l'insegnante) è solo osservatore: questa da sola è un'innovazione, perché modifica la linea di relazione solita in cui gli sguardi vanno a centrarsi dagli alunni al docente.

2) Il “banco del dialogo” viene utilizzato per testare alcuni apprendimenti disciplinari a difficoltà progressiva. Per esempio, trasformare il discorso indiretto in discorso diretto. A due alunni viene affidato un copione che leggono insieme per poi sedersi al banco del dialogo e provarsi: dovranno trasformare un testo argomentativo indiretto in una conversazione a due. Altri esempi semplici possono riguardare la storia, la geografia, ecc.: si immagina che un Greco antico sia sbalzato dalla macchina del tempo nella nostra scuola; un alunno di quinta lo interroga sulle sue abitudini di vita, vuole conoscere il suo stato sociale, l'attività, come è regolata la città da cui proviene, chi la governa, come e chi prende le decisioni che riguardano tutti. L'ospite risponde e a sua volta è interessato a conoscere come funziona la scuola in cui è capitato, chi la dirige, quali sono le regole di vita comune, e così via.

3) In una fase successiva, presa padronanza dell'esercizio, il “banco del dialogo” viene utilizzato per osservarsi dentro e confrontare la propria auto-percezione con ciò che viene colto da un compagno. Ognuno utilizza per rappresentarsi brani letterari, immagini d'ar-

te, musiche e argomenti nei quali ciascuno si riconosce, senza aggiungere il nome o caratteristiche fisiche; un alunno

che ha individuato l'identità di un compagno lo interroga nel “banco del dialogo” sui motivi delle scelte (box 7).

Figura 1 - Il banco del dialogo — struttura che richiama l'opera *Il Quadro da pranzo* (1965) di Michelangelo Pistoletto definita da alcuni critici un'offerta di dialogo e di relazionalità —, è il luogo in cui ci si incontra.



Box 7

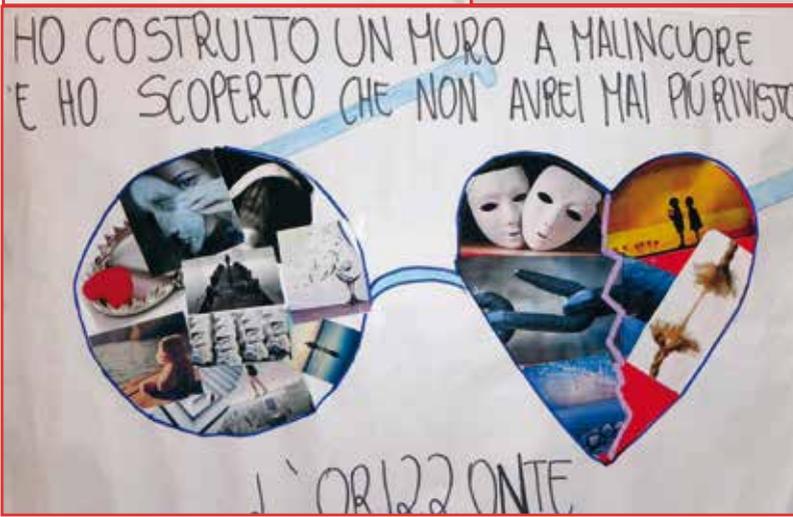
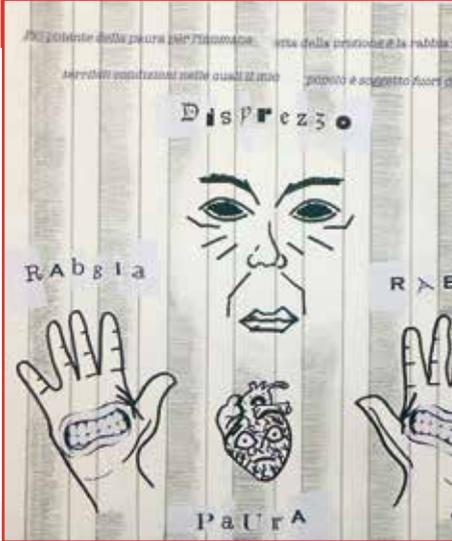
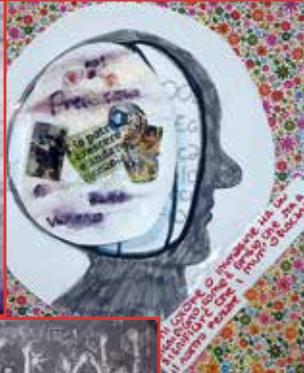
LA PAROLA AGLI STUDENTI

- ho imparato che dialogare significa parlare e ascoltare con attenzione
- ho scoperto che sulla stessa cosa possiamo pensare cose diverse
- quando si dialoga ciascuno dice ciò che pensa
- possiamo dire la stessa cosa in modi diversi
- ho imparato che ascoltare è difficile
- è bello raccontare qualcosa di sé a un compagno e vedere che ti ascolta
- quando si dialoga si scoprono cose nuove e diverse
- quando qualcuno ti ascolta stai attento a quello che dici





TIMIDEZZA



Terza esperienza: parole muro e parole finestra

PAROLE MURO E PAROLE FINESTRA PROGETTAZIONE DELL'ESPERIENZA

Scuola secondaria di primo grado
Lavoro svolto dalla classe III C Istituto Madonna della Neve - Adro (BS)
Insegnante: Erica Sirani

CLASSE	Classe terza		
Discipline	Competenze chiave europee di riferimento	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
ITALIANO - STORIA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competenze sociali e civiche: partecipa in modo efficace e costruttivo alla vita della classe; riflette su concetti e idee delle strutture sociali e politiche e sull'impegno a una partecipazione attiva e democratica. ➤ Consapevolezza ed espressione culturale: esprime creativamente idee, esperienze ed emozioni attraverso modalità e strumenti di comunicazione diversi. ➤ lo scopo; ➤ individua nei testi scritti informazioni utili e le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale. 	<p>L'allievo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ partecipa a conversazione e discussione formulando messaggi chiari e pertinenti; ➤ ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; ➤ rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli; ➤ si informa in modo autonomo su fatti e problemi storici anche mediante l'uso di risorse digitali; ➤ comprende testi storici e li sa rielaborare. ➤ Intervenire in una conversazione con pertinenza e coerenza, fornendo un positivo contributo personale. ➤ Ascoltare testi applicando tecniche di supporto alla comprensione. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Narrare esperienze, selezionando informazioni significative in base allo scopo. ➤ Argomentare la propria tesi su un tema affrontato. ➤ Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi. ➤ Scrivere testi di forma diversa. ➤ Usare le conoscenze apprese per comprendere problemi di convivenza civile. ➤ Argomentare su conoscenze e concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina.

FASI	FINALITÀ	ATTIVITÀ
1) PREPARATORIA Il concetto di muro	Comprendere il concetto di muro come luogo di separazione e di contatto. Interrogarsi sul significato delle parole, usate per chiudere o aprire la relazione.	Presentazione del racconto del mito di Piramo e Tisbe. Ricerca di parole muro e parole finestra .
2) OPERATORIA Muri fisici e muri interiori	Scoprire che la costruzione del muro è l'esito della paura e del timore degli uomini per ciò che non conoscono e per ciò che è diverso.	Ricerca e condivisione di informazioni inerenti alla costruzione dei muri nel passato e nel presente.
3) RISTRUTTURATIVA I nostri muri	Interrogarsi sui propri muri come luoghi da conoscere, abbattere e custodire.	Ricerca e condivisione di parole, frasi, immagini per descrivere il muro come rappresentazione simbolica di difficoltà da superare e modalità per proteggere qualcosa di prezioso.

Racconto dell'esperienza

L'esperienza di seguito descritta ha portato insegnanti, alunni e genitori a riflettere sul **concetto di muro**, ma anche sulle **ragioni della costruzione dei muri** nel passato e nel presente e soprattutto sulla necessità di riconoscere i **muri interni** che ciascuno sperimenta e vive.

La classe è stata guidata alla riflessione sui vari aspetti collegati al *concetto di muro*.

1. Il percorso si è aperto con la presentazione del racconto del mito di *Piramo e Tisbe* con l'obiettivo di mettere in luce il ruolo del muro come luogo di separazione, ma anche di contatto. Successivamente, partendo dal quesito posto da Bertram Rosenberg Marshall "Le parole sono finestre oppure muri?", la classe è stata guidata a riflettere su questo duplice aspetto e a individuare *parole muro* o *parole finestra*, vocaboli cioè collegati ad aspetti di chiusura o di apertura. È stato interessante notare come, a medesimi vocaboli proposti dai ragazzi, venissero attribuiti significati diversi a seconda del punto di vista dal quale venivano analizzati gli stessi vocaboli. Tra le parole individuate ne sono poi state scelte alcune che sono state scritte dai ragazzi su mattoni (*parole muro*) o nuvole (*parole finestra*) da loro realizzati allo scopo di rappresentare simbolicamente sulla parete dell'aula un muro con una finestra nel mezzo.

2. Nella lezione successiva, attraverso l'uso di Internet, si sono mostrati i vari muri appartenuti alla storia del passato e quelli

tuttora presenti nel mondo (Calais, Messico, Corea, Marocco, ecc.) in modo che i ragazzi potessero comprendere *l'attualità del tema* a loro proposto.

Particolare attenzione è stata dedicata alla trattazione del muro di Berlino anche in vista del viaggio di istruzione programmato per la fine dell'anno scolastico

Gli studenti hanno quindi cercato e raccolto informazioni sui vari muri e le hanno esposte ai compagni.

Dopo una parte iniziale nella quale si sono approcciati al concetto di muro in modo simbolico, in questa ultima fase, gli alunni hanno compreso che i muri *legati alla paura*, al *timore delle differenze* cioè legati ad *aspetti interiori* si concretizzano poi a livello materiale con la costruzione di muri veri e propri.

Tutto il percorso è stato attraversato dalla riflessione sui *mu-*

ri fisici e simbolici che accompagnano l'esistenza del singolo, ma anche le diverse epoche storiche.

3. Nella fase ristrutturativa si è tornati a riflettere *sulla dimensione interiore* ampliando la ricerca e facendo riferimento anche ai testi delle canzoni, alle parole delle poesie, alle frasi che contenessero parole o concetti legati al muro come rappresentazione simbolica delle difficoltà e dei limiti da superare.

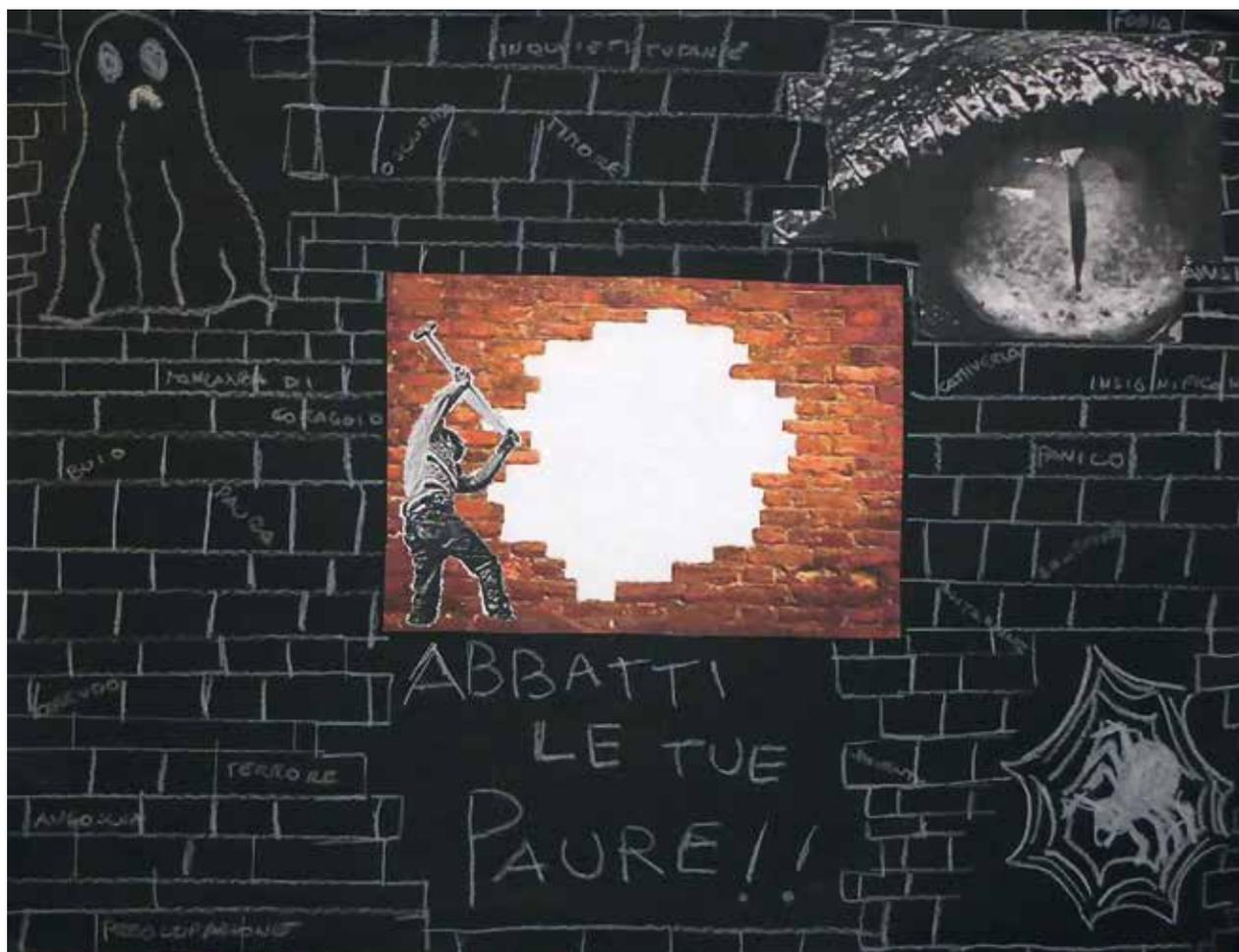
Infine, gli studenti hanno condiviso l'esito delle loro ricerche con l'obiettivo di esporli motivando la loro scelta e riflettendo sui propri muri sia come limiti da superare che come modo per proteggere qualcosa di caro e intimo.

I collages realizzati dai ragazzi ed esposti in classe rappresentano la sintesi delle frasi e delle parole emerse dalla loro riflessione e dal loro vissuto (box 8).



PIANO DELLE ATTIVITÀ – ISTRUZIONI PER TRASFERIRE E CONTINUARE L'ESPERIENZA

Introduzione. L'archetipo del muro: il racconto del mito di Piramo e Tisbe
 Lavoro sul concetto delle parole MURO (che chiudono) e delle parole FINESTRA (che aprono)
 Costruzione di uno spazio in classe in cui visualizzare parole muro e parole finestra
 I muri famosi nel mondo: ricerca e raccolta di informazioni e di immagini da parte degli studenti
 Riflessione sul concetto di muro e sulla funzione dei muri "famosi" analizzati dai ragazzi
 Ricerca e raccolta da parte degli studenti di spunti letterari, artistici, storici, ecc. sul concetto di muro
 Condivisione lavoro in classe (collazione di testi)
 Riflessione su "The wall" dei Pink Floyd e sul significato del muro
 I miei muri: riflessione sui muri "esistenziali" che abbiamo dentro di noi a partire dalla poesia di Kunze "Il muro"
 Progettazione di un video sui muri "esistenziali"
 Riflessione sul muro di Berlino: introduzione storica e presentazione di alcuni testi (es. poesia di Kunze e poesia di Michael Jackson)
 Visione di filmati storici sulla costruzione e caduta del muro di Berlino
 Lettura del libro "Il ragazzo di Berlino"
 Introduzione al concetto di "guerra fredda" e approfondimento da parte degli studenti, anche attraverso il libro di testo
 In gruppo: preparazione alla visita di istruzione a Berlino (approfondimento sulla città, sui luoghi significativi, sulla cultura e la sua storia)
 Incontro con i genitori: presentazione del percorso





Che cosa serve per essere un cittadino competente e responsabile?

di **Luciana Ferraboschi**

È indispensabile e prioritario intendersi sui concetti: c'è oggi molta confusione tra le conoscenze richieste in uscita dal Primo ciclo e le Competenze indicate a livello europeo. Vero che alcune appaiono maggiormente riferite a contenuti appresi e altre a comportamenti, ma in realtà tutte insieme definiscono il cittadino. Un'idea dunque più ampia e profonda che il semplice rispetto di norme di comportamento collettive.

Tutti oggi stanno parlando, nella scuola, delle **COMPETENZE DI CITTADINANZA** avendo messo a fuoco che esse costituiscono il filo rosso che percorre le esperienze scolastiche ai diversi livelli ma anche l'orizzonte educativo comune sul quale convergono e si traducono i comportamenti di cittadinanza delle alunne e degli alunni.

Nella scuola del Primo ciclo esse non possono che costituire lo "sfondo integratore" inteso, come lo intendeva Canevaro, come sfondo istituzionale ma anche relazionale, di connessione narrativa, organizzativa, culturale e pedagogica che realizza la condivisione dei significati.

E, a tessere la trama sempre più fitta delle azioni formative capaci di costruire "il cittadino competente e responsabile" sono sicuramente gli insegnanti, i "giocatori di scacchi" (come li definisce Bateson) che conoscono

le regole del gioco e sanno immaginare come può evolversi la partita; sono loro a pensare e a gestire l'organizzazione istituzionale, lo "sfondo" appunto che rende possibile l'emergere in primo piano dell'alunno come "figura" capace di agire nella quotidianità scolastica e sociale attraverso il suo autonomo organizzarsi ed apprendere.

Che cosa si intende per Competenze di Cittadinanza?

Emerge il problema su cui è necessario fare chiarezza.

Pur avendo riferimenti certi (la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006) sull'onda delle giuste sollecitazioni alla legalità, al rispetto delle regole e al controllo del proprio comportamento venute da più parti, nella scuola, sono oggi diffuse inter-

pretazioni restrittive che tendono a identificare le Competenze di cittadinanza con le norme di comportamento o con le azioni che hanno a che fare esclusivamente con le competenze sociali e civiche.

Lo stesso R.A.V. (Rapporto di autovalutazione richiesto a tutte le istituzioni scolastiche), attraverso le domande guida per la sua compilazione, pur specificandone la trasversalità e la necessità di ampliamento, ha indotto le scuole a collocarsi all'interno di direzioni che hanno finito per consolidare un'interpretazione delle competenze per nulla autentica (tabella 1).

In realtà lo sguardo va allargato; le Competenze Chiave sono **TUTTE** le otto competenze che fanno riferimento alla Raccomandazione europea e che concorrono, tutte allo stesso modo, a definire il profilo in uscita dell'alunno visto sia come perso-

Tabella 1

Esempi (da Guida all'Autovalutazione, MIUR-Invalsi, p. 15):

"La scuola valuta le competenze di cittadinanza degli studenti (es. il rispetto delle regole, lo sviluppo del senso di legalità e di un'etica della responsabilità, la collaborazione e lo spirito di gruppo)?"

"La scuola adotta criteri di valutazione comuni per l'assegnazione del voto di comportamento?"

na acculturata e competente che come cittadino responsabile.

È sicuramente vero che alcune di esse sono maggiormente collegate agli apprendimenti delle discipline (padronanza nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienze e in tecnologia); altre esplicitano, in modo più evidente, il riferimento alla trasversalità e investono il progetto di vita delle persone (imparare a imparare, consapevolezza ed espressione culturale, spirito di iniziativa ed imprenditorialità) ma tutte, allo stesso modo, concorrono a determinare l'esercizio del diritto di cittadinanza.

Questo vale proprio per tutte le competenze le quali si chiamano appunto "di cittadinanza" perché mettono le persone non tanto nella condizione di sapere (che è il fondamento e la base per agire) quanto in quella di poter partecipare e decidere come cittadini i quali, in quanto sanno e conoscono, sono in grado di accedere ai "diritti e doveri" loro garantiti dalla Costituzione (tabella 2).

Scrivendo Perrenoud a proposito di competenze: «Di cosa avranno bisogno i nostri giovani nel XXI secolo? Di saperi, senza dubbio. Ma di saperi viventi, da mobili-

tare nella vita lavorativa e al di fuori del lavoro [...] L'idea di competenza afferma la preoccupazione di fare dei saperi scolastici strumenti per pensare ed agire» (Perrenoud, 2010).

Interpretazione autentica anche per l'oggi

Ecco perché, nell'interpretazione autentica che assumiamo, le competenze di cittadinanza investono sicuramente tutte le discipline e supportano le molteplici occasioni di avvalersene all'interno della vita quotidiana dei cittadini dell'Europa odierna. Esse si avvalgono delle materie di studio ma non si identificano affatto con le conoscenze, utilizzano i saperi acquisiti ma vanno ben oltre, guardano alle tecniche ma non si fermano alle abilità e anzi le manipolano consapevolmente per rispondere, con successo, alle richieste del contesto.

Sono le dimensioni che, indipendentemente dal sistema scolastico di un paese, vengono riconosciute a livello di comunità europea come "utili per la vita" e che, nella prospettiva di un'educazione permanente, continuano per tutto l'arco della vita. Questa accezione, che orienta l'intervento educativo al futuro

progetto di vita della persona, ha naturalmente valore già da oggi e ci ricorda che, in realtà, le alunne e gli alunni con i quali operiamo quotidianamente sono già cittadine e cittadini reali, anche se per legge cittadini "minori", e che quindi la scuola deve già da oggi impegnarsi per permettere loro, quotidianamente, di mobilitare le proprie risorse cognitive, emotive e relazionali non solo per allenarsi ma per vivere ed esercitare, già sin d'ora, i propri diritti.

Dicono le "Indicazioni per il Curricolo" che le competenze si declinano in termini di autonomia e di responsabilità.

Infatti bisogna "volere essere" cittadini responsabili ed autentici, cittadini che hanno assimilato "il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile", che hanno imparato l'"attenzione alle funzioni pubbliche alle quali partecipare nelle diverse forme in cui questo può avvenire" (Dal "Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione").

Tra tutte le competenze attese, le competenze sociali e civiche sono quelle maggiormente implicate con la dimensione del "volere essere": il senso della legalità e della convivenza civile non si imparano sui manuali (anche studiando a memoria la

Tabella 2

Esempi di impedimento ai diritti :

Se mi arriva a casa un'ingiunzione di pagamento che è sicuramente illegittima ma per oppormi alla quale non sono in grado di districarmi tra le indicazioni di un possibile ricorso, sono costretto a pagare e a subire, come cittadino, per un errore che non ho saputo derubricare.

Se non riesco a cogliere dalla lettura del testo di una legge le agevolazioni che la stessa mi garantisce, non potrò mai accedere ai benefici e rimarrò escluso dai vantaggi anche economici che potrebbero spettarmi di diritto.

Costituzione non significa che poi la sappiamo rispettare) ma si costruiscono nella quotidianità esperita e implicano l'adesione consapevole del soggetto agli scopi dell'azione. Esse sono sicuramente connesse con l'auto-regolazione del comportamento e sono finalizzate alla promozione di cittadini i quali assumono l'idea della correttezza relazionale e civica non tanto per timore delle sanzioni ma come un patto sociale cui aderire personalmente e responsabilmente in quanto corrispondente alla propria visione del mondo.

Certificare, o meglio, attestare le competenze

Se pensiamo al percorso per l'acquisizione delle competenze all'interno di un curriculum di scuola del primo ciclo lo vediamo rappresentato come una spirale che cresce negli anni e si costruisce con gradualità. Esso parte dalla scuola dell'infanzia, che è scuola "fondativa" di tutto il percorso successivo, si immerge nelle conoscenze e abilità dei diversi saperi disciplinari, nei quali sosta per acquisirne gli snodi essenziali e, attraverso incroci e ritmi diversificati, arriva alle competenze di cittadinanza in una continuità verticale che si evolve in complessità.

Ogni alunna, ogni alunno, le assume e le interpreta attraverso un proprio cammino, assolutamente e sempre personale pur all'interno di proposte standardizzate, e procede con un processo graduale che continua, si spera, per tutta la vita.

Ed è così che si arriva gradualmente al Profilo finale dello studente, che viene declinato in modo formale in due momenti del percorso scolastico, a conclusione della scuola primaria e della scuola secondaria.

Oggi, Regolamento della Valutazione, Indicazioni Nazionali e Linee Guida parlano ancora di "Certificazione delle competenze" ma il Decreto Legislativo sulla valutazione in discussione al Parlamento corregge già il tiro e parla di "Attestazione delle competenze" introducendo una giusta distinzione tra "certificazione" (che richiede l'intervento di un Ente certificatore esterno) e "Attestazione" (che fa invece riferimento a parametri definiti all'interno del sistema).

E oggi tutte le scuole si stanno misurando con questo compito:

- come fare allora per certificare le competenze di cittadinanza?
- Con quali strumenti attestare che esse sono state acquisite e a quale livello?
- Come rilevarle nel comportamento degli alunni senza farle necessariamente coincidere con i saperi disciplinari di possibile convergenza?

Quel che succede nei Consigli di classe

In realtà la maggioranza dei Consigli di classe sta oggi procedendo per la certificazione operando per "approssimazione" e cioè collocando il comportamento dell'alunno nel livello A/B/C/D desumendolo da una mediazione tra i pareri dei docenti. Se si tratta di una

competenza abbastanza trasparente (quelle che sono più collegate ad alcune discipline) il Consiglio si avvale e si affida alla valutazione del docente specifico (Italiano per Comunicazione nella madrelingua; Matematica e Scienze per la Competenza matematica, Inglese per la Comunicazione nelle Lingue straniere); ma quando si trova a doversi esprimere su "Spirito di iniziativa e imprenditorialità" la mancanza di evidenze rende il compito davvero arduo.

Approssimarsi, che significa letteralmente "avvicinarsi", in questo caso "cercare di accostarsi" alla valutazione reale del comportamento competente dell'alunno, non è di per sé un'operazione sbagliata. Ma è sicuramente sbagliata, anche se condiziona a livello collegiale, quando non si avvale di strumenti che la legittimano e ne rendono trasparente il processo.

Cosa dicono le Linee Guida

1. Intanto va chiarito che NON si possono valutare le competenze se le stesse non vengono adeguatamente progettate. Il binomio Progettazione per competenze/Valutazione per competenze richiede infatti una stretta correlazione capace di rendere coerente il sistema e di veicolare significati condivisi.

2. In secondo luogo le Linee Guida specificano che "Per valutare le competenze non si possono utilizzare gli strumenti comunemente usati per la rilevazione delle conoscenze" e inseriscono la necessaria distinzione tra "rilevazione o monitoraggio

degli apprendimenti” per i quali vengono utilizzate le “prove di verifica” e “valutazione delle competenze” (disciplinari, trasversali, competenze chiave) per le quali devono essere previste prove specifiche .

3. Quali prove specifiche?: “È ormai condiviso a livello teorico che la competenza si possa accertare facendo ricorso a compiti di realtà (prove autentiche, prove esperte, ecc.), osservazioni sistematiche e autobiografie cognitive” (Linee Guida per la certificazione).

Ed ecco i compiti autentici

Certificare in realtà significa “certum facere”, “dare per certo” e quindi essere in grado di dimostrare, con evidenze esplicite, ciò che viene attestato.

I Compiti “autentici, che si chiamano così perché propongono agli alunni di misurarsi con situazioni reali e possibili nel loro contesto di vita, sono richieste formulate agli studenti per “metterli alla prova”; richiedono loro di sperimentarsi in situazioni problematiche che pretendono l’attivazione di strategie e conoscenze diverse; come nelle reali situazioni di vita sono orientati a percorsi risolutivi e a risultati diversi a seconda delle intenzionalità della persona e delle condotte cognitive attivate.

Ed è sulla definizione e sull’attivazione di queste prove/esperienze che le scuole si dovranno misurare per recuperare un coerente pacchetto di possibilità capaci di attestare le competenze di cittadinanza.

I compiti autentici però non sono esaustivi del processo; essi infatti sono in grado di dar conto delle evidenze legate agli artefatti prodotti ma non sempre riescono a far emergere i processi costruiti nel tempo ed attivati per raggiungere le competenze. Per questo motivo continuano ad essere assolutamente fondamentali le osservazioni sistematiche degli insegnanti i quali, attraverso l’uso attento di strumenti appositamente strutturati, possono registrare e raccogliere i dati dei processi attivati in itinere e rimasti sottesi.

La complessità della valutazione delle Competenze di Cittadinanza

Nell’atto valutativo finale di attestazione si colloca sicuramente il momento più problematico di tutto il processo valutativo; questo perché :

- Nelle competenze di cittadinanza confluiscono tutti gli apprendimenti precedentemente acquisiti (conoscenze, abilità, traguardi).
- Esse assumono necessariamente i caratteri della trasversalità

investendo apprendimenti provenienti dai diversi saperi.

- Esse attivano gli atteggiamenti (che Costa e Kallick chiamano “disposizioni della mente”) che l’alunno ha maturato in relazione ai contesti problematici da affrontare (atteggiamento elaborativo, motivazionale, metacognitivo).

- Si traducono in termini di complessità (assumendo le diverse forme della valutazione formativa, sommativa, “incastata”, orientativa, autentica...) ma anche di processualità (recuperando attraverso osservazioni sistematiche i processi sottesi e attivati nel percorso formativo).

- Richiedono un feedback di ritorno dagli stessi studenti (l’autovalutazione).

Gli indicatori di osservazione e descrizione comprendono molti aspetti che autori diversi hanno cercato di delineare e che riconducono l’attenzione dei docenti su dimensioni di necessaria trasversalità (tabella 3).

Sono le categorie di lettura dei comportamenti maturi e competenti che abilitano le persone a “poter essere” e a “voler essere” a tutto campo cittadini competenti e responsabili. Utilizzando tutte le discipline apprese.



Tabella 3

PUNTI DI OSSERVAZIONE	EVIDENZE
Come lo studente utilizza ciò che sa? Come ricerca strumenti e materiali? Come pianifica la propria azione "competente"?	Usa la lingua per dire le proprie opinioni, partecipare, farsi ascoltare, prendere decisioni. Mobilita le proprie risorse per gestire una situazione anche nuova. Utilizza un pensiero logico-scientifico, affronta le situazioni con metodo.
Come collabora e supporta le persone con cui si rapporta?	Sa chiedere o fornire aiuto. È disponibile a collaborare. Si impegna per operare con gli altri.
Con quale atteggiamento assume la proposta e la porta a termine?	Si coinvolge nella ricerca. Orienta le proprie scelte in modo consapevole. Utilizza strategie finalizzate. È aperto a nuovi apprendimenti
Come sa affrontare e superare in modo consapevole e senza demotivarsi gli ostacoli che possono intervenire?	Utilizza l'errore per imparare. Di fronte agli ostacoli non si disorienta. Affronta situazioni problematiche per individuare una soluzione
Quali strategie (cognitive, metacognitive, ...) utilizza per portare a termine il compito?	Utilizza procedure apprese, trasferisce conoscenze e abilità, compie scelte supportate dalla riflessione e dalla consapevolezza
Come valuta il percorso eseguito e l'efficacia del risultato?	È in grado di riportare i risultati ottenuti ai risultati attesi e al percorso attuato.



Risorse per l'educazione alla cittadinanza

di **Serena Triacca**, assegnista di ricerca presso l'Università Cattolica di Milano e componente dell'Osservatorio sui Media e i Contenuti Digitali nella Scuola - CREMIT



In linea con quanto esposto nell'Editoriale che apre le pagine di questa nuova rivista, abbiamo riposto "Sullo scaffale" per voi lettori risorse e strumenti per l'educazione alla cittadinanza.

Vi presenteremo *WordPress*, una piattaforma per la pubblicazione di siti e blog, ambiente per l'esercizio di un'autorialità responsabile, a partire dalla scuola primaria.

La tassonomia sui possibili usi del blog nella didattica elaborata da Chiara Friso potrà fungere da "bussola" per l'insegnante.

A seguire, viene presentata una selezione di risorse video, la cui visione è punto di avvio di attività strutturate di *media education* a sostegno del *fact checking*, per favorire l'esercizio del pensiero critico di fronte alle notizie che circolano del Web; per i più piccoli, un delicato corto della Pixar, fa riflettere su come per essere cittadino del proprio tempo e del proprio contesto sia necessario sapersi destreggiare e sentirsi riconosciuti dalla comunità.

Infine, a partire dal *Manifesto della comunicazione non ostile*, elaborato e promosso nell'ambito di *Parole O_Stili*, un evento svoltosi a Trieste, vengono declinate

diverse piste educative per guidare i ragazzi a riflettere sull'impatto che le parole hanno sulla vita di ciascuno. "Sullo Scaffale"

non manca un Glossario: puntualizza e sviluppa le parole-chiave presenti all'interno dei tre contributi (immagine 1).

Immagine 1



Recensione di un applicativo

Wordpress

Fare comunità: real audience, real responsibilities

di Serena Triacca

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

serena.triacca@unicatt.it

<https://it.wordpress.com/>

Descrizione

WordPress.com è un servizio di *blog hosting* gestito da Automattic che si basa sulla versione multi utente del software WordPress. Il servizio, creato nel 2005 sulla scorta del successo di Wordpress.org, consente la creazione di uno o più *blog* gratuitamente, ed offre alcuni servizi accessori a pagamento. Per ogni blog registrato WordPress.com offre un indirizzo di terzo livello del tipo `nomescelto.wordpress.com`¹.

Una volta creato, il blog può essere arricchito con post testuali, immagini, video, risorse incorporabili tramite codice di *embedding* (ad. esempio bacheche Padlet, calendari Google, presentazioni caricate su Slideshare...). L'editor testuale è WYSIWYG, acronimo che sta per What You See Is What You Get ("quello che vedi è quello che è"): ciò significa che anche senza conoscere la sintassi del codice HTML è possibile "scrivere" una pagina Web esattamente come quando scriviamo

un documento in Word, utilizzando gli strumenti di formattazione proposti (evidenziazione caratteri, grandezza, allineamenti, inserimento link...) (immagine 1).

Interessante è per l'insegnante la possibilità di regolare la privacy (blog Pubblico, Nascosto, Privato) e di gestire una vera e propria redazione, invitando altri utenti come autori (fino ad un massimo di 10 per blog).

Usi didattici

Wordpress è una piattaforma estremamente flessibile, gratuita, semplice, multimediale e multi-autore, accessibile da browser senza necessità di installazione alcuna: sono tutte caratteristiche che la rendono interessante agli occhi dell'insegnante che la voglia adottare con le proprie classi. Dalla registrazione alla messa in linea pochissimi sono i passaggi richiesti. Se dal punto di vista tecnico la strada è in discesa, occorre in-

Immagine 1



vece investire del tempo per progettare l'adozione e riflettere circa le possibili modalità di utilizzo.

Per meglio orientare l'insegnante che per la prima volta si avvicini al mondo del blogging presentiamo di seguito una tassonomia dei possibili usi del blog a scuola elaborata da Chiara Friso. Lo schema si compone dall'intersezione di due direttrici: la direttrice "strumento-ambiente" fa riferimento ad un uso del blog che da strumentale, ovvero legato ad esigenze molto specifiche, diviene via via più orientato alla comunicazione e all'interazione; la direttrice "chiuso-aperto" pertiene alla visibilità che si vuole dare al blog, da totalmente chiuso e non commentabile, ovvero visibile solo ad un gruppo ristretto di utenti, a completamente visibile in rete e accessibile ad internauti esterni all'ambiente scolastico.

Quattro sono le macro-tipologie d'uso individuate per il blog didattico (Friso, 2009; 162) (immagine 2):

- medium educativo a tendenza pubblica: blog come giornale, blog come bacheca, blog come vetrina multimediale, blog come

¹ Wordpress mette a disposizione diversi tutorial e forum di supporto. È inoltre possibile iscriversi a *Blogging 101*, un corso gratuito di tre settimane. In Internet, URL: <https://en.support.wordpress.com/>

repository di informazioni, materiali e strumenti;

- medium educativo a tendenza privata: blog come e-portfolio, blog come pagina personale dello studente, blog come pagina persona del docente;
- ambiente per la comunicazione e la collaborazione tra persone e gruppi: blog per il gemellaggio tra classi e scuole, blog di socializzazione tra studenti e docenti, blog di aggiornamento tra docenti;
- ambiente per comunità di apprendimento: blog tematico, blog disciplinare, blog per progetti didattici collaborativi, blog di vita di classe.

Possiamo dire che, seppur a diversi livelli, tutte le quattro modalità d'uso del blog possano risultare spazio d'esercizio di cittadinanza; tuttavia è proprio laddove il ragazzo sia sollecitato nella produzione di testi scritti o multimediali, individualmente, in coppia o piccolo gruppo e da condividere con la cerchia ristretta della classe o da pubblicare nel Web che l'autorialità critica e responsabile può essere educata.

Peter Ford, della British School of Amsterdam, nel 2001 diede luogo alla prima significativa esperienza di blog didattico con i suoi alunni di 10 anni e ha delineato il processo di svi-

luppo di un blog in tre fasi, non rigidamente intese, ma che possono sovrapporsi (Friso, 2009; 114-116):

- la fase d'avvio è quella più "statica" ma imprescindibile: il blog viene creato dal docente, inizia a prendere forma con i materiali in esso pubblicati. Il docente testa le funzionalità dell'ambiente, funge da modello per gli studenti che leggono o visionano quanto postato. Il docente cerca di incuriosire gli alunni, incorporando man mano gli output delle attività didattiche svolte in classe;
- dopo questa prima fase, gli alunni possono essere invitati a commentare i post, ad esprimere opinioni in merito alle questioni poste; possono utilizzare la funzione di ricerca per reperire risorse entro l'archivio del blog. Altri soggetti possono essere coinvolti nei flussi comunicativi;
- il blog diviene dunque il "perno" attorno al quale ruota la comunità: gli studenti potranno entrare di diritto nella redazione del blog, essere invitati a postare articoli su argomenti assegnati o a piacere, a documentare esperienze, a commentare fatti di attualità e così via. Potrebbero desiderare di attivare spazi di blogging personali (immagine 3).



Perché un blog può essere considerato uno spazio di esercizio di cittadinanza? Riprendendo quanto sostiene Ford (Tonin, 2007), scrivere su un blog consente di avere un pubblico reale (*real audience*), potenzialmente infinito, con cui interagire. Scrivere per un vero pubblico, sotto la guida dell'insegnante e nel rispetto di una *netiquette*, può favorire l'acquisizione dell'abitudine alla scrittura e l'assunzione di responsabilità verso le proprie pubblicazioni (*real responsibility*): ogni studente diviene piano piano conscio di dare un proprio contributo al corpus di conoscenza presente nel Web. Ford sostiene che un alunno consapevole del fatto che pubblicare in Internet significa diventare produttore di conoscenza consultabile da moltissime persone, sarà molto rigoroso nella ricerca di dati e maggiormente accurato nella realizzazione di un progetto.

Bibliografia

Friso, C. (2009). *La scuola davanti al blog. Tecnologie di rete per la didattica*. Torino: SEI.

Tonin, M.L. (2007). *L'esperienza di un insegnante pioniere nell'uso dei blog per la didattica*. TD, Tecnologie Didattiche, 1. In Internet, <http://ijet.itd.cnr.it/article/view/357/290>

Immagine 2

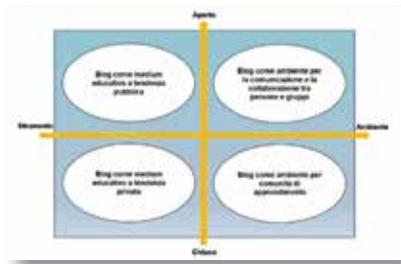


Immagine 3



Recensione di risorse video

Risorse video per la cittadinanza

Lettori e autori digitali: responsabilità da educare

di Laura Comaschi, media educator, collaboratrice CREMIT

«...se come lettore la mia cittadinanza è in gioco nella misura in cui posso esigere la qualità dei contenuti che mi vengono offerti, o il rispetto dei miei diritti, come autore sono ancor più decisamente parte in causa perché gli stessi diritti che rivendico per me devo essere in grado di garantirli a coloro cui mi rivolgo» (Rivoltella, P.C., Bricchetto, E., Fiore, F. in *Media, Storia e Cittadinanza*, La Scuola, 2012).

Le due principali azioni di un navigatore digitale sono leggere contenuti proposti dai media e scrivere testi da condividere in Rete. Educare alla consapevolezza e alla responsabilità nell'essere fruitori e autori digitali è questione di cittadinanza! (immagine 1)

Di seguito vengono proposte alcune attività di Media Education da sperimentare in classe con i propri studenti; entrambe le attività utilizzano il video come stimolo di riflessione.

Risorsa Video n. 1: Fact checking online is more important than ever

#responsabilità #informazione
#ricerca #selezione

Immagine 1



Scheda tecnica



Titolo originale: Fact checking online is more important than ever

Anno: 2016

Paese di produzione: Svezia

Durata: 1 minuto e 33 secondi

Autore: Viralgranskaren

Genere: Informazione-Educazione

Disponibilità in Rete: <https://youtu.be/Ryjpu-NWYm8>

Descrizione

Attraverso un disegno animato e uno schermo suddiviso a metà, il video *Fact checking online is more important than ever* mostra in modo semplice e chiaro due comportamenti differenti di fronte a una notizia appresa in Rete. Il testo è in inglese, ma è comunque comprensibile anche con le sole immagini. La parte sinistra dello schermo rappresenta un atteggiamento corretto: prima di condividere o commenta-

re on line una notizia è opportuno controllare la veridicità confrontando le fonti. Il quadrante a destra, invece, racconta come la stessa notizia, in quanto non vera, possa in questo caso contagiare negativamente le opinioni e le reazioni delle persone, sia in Rete sia nella realtà "materiale" di tutti i giorni.

Proposte educative e didattiche

Oggi il Web ci propone una varietà di informazioni, sia dal punto di vista dei formati (video, immagini, siti, foto, testo scritto) sia dal punto di vista delle fonti; avere accesso a più informazioni non significa essere effettivamente informati e che la nostra informazione sia corretta e attendibile in quanto l'autore può essere chiunque, un professionista in materia e non. Diventa pertanto necessario imparare a leggere, interpretare, fare ricerca, confrontare, selezionare e valutare le informazioni mediate dai media (in particolare dagli ambienti social) e, di conseguenza, essere responsabili delle nostre azioni nel momento in cui esprimiamo un'opinione, condividiamo o pubblichiamo un contenuto digitale.

Il video può essere per i ragazzi anche uno spunto per riflettere sul proprio consumo mediale, in particolare per ciò che concerne l'informazione e le notizie che leggono in Rete.

Educare alla cittadinanza digitale significa anche educare alla consapevolezza delle proprie azioni on line.

Suggerimento

Per la visione in classe di video reperiti su YouTube consigliamo l'utilizzo di **ViewPure**¹, un servizio che permette di visualizzarli senza commenti, suggerimenti e senza gli altri oggetti che possono disturbare la visione, anche perché

¹ In Internet, URL: <http://viewpure.com>

poco adatti ad un pubblico minore.

Il filmato sarà mostrato in una pagina con sfondo neutro.

Si può eventualmente può inserire una password per proteggere la visione e impostare, in caso il video sia molto lungo e non tutto d'interesse, quale porzione di video mostrare.

Attività n. 1: Buone pratiche di fact-checking

Destinatari: consigliato per i ragazzi delle classi seconda e terza della Scuola Secondaria di I grado

Una volta mostrato il video a tutta la classe, attraverso alcune domande si chiede singolarmente ai ragazzi di riflettere sul senso del video e sul contesto in cui è inserito:

Cosa ci comunica questo video?

Perché?

Da chi è stato prodotto?

Qual è il canale da cui viene erogato?

Dopo un confronto su quanto scritto si chiede alla classe di individuare quali potrebbero essere i consigli/suggerimenti che si potrebbero dare a una persona che si avvicina all'informazione on line.

Successivamente si suddivide la classe in piccoli gruppi; ogni gruppo dovrà rappresentare un consiglio attraverso una cartolina digitale. Le cartoline poi verranno confrontate e assemblate al fine di creare un piccolo vademecum per un cybernauta.

Finalità: l'attività ha lo scopo di guidare i ragazzi ad analizzare un video, rispetto al contenuto del testo e al contesto di riferimento, sensibilizzandoli a riflettere sulle buone pratiche che caratterizzano la fruizione delle informazioni in Rete.

Tempo previsto: 3 ore circa

Attività n. 2: Condividere e commentare testi digitali

Destinatari: consigliato per ragazzi delle classi prima, seconda e terza della Scuola Secondaria di I grado

L'attività consiste nel far leggere individualmente ai ragazzi diversi testi mediali (ad esempio articoli di giornale, video da YouTube, immagini caricate in un gruppo Whatsapp) e di commentarli. L'ideale sarebbe farli comunicare con una chat interna. Se non fosse possibile si potrebbero utilizzare dei post-it. Una volta terminata l'attività si chiede alla classe di analizzare i commenti:

Come è stato scritto il testo?

Sono presenti emoticons?

e la comunicazione che si è instaurata:

propositiva?

riflessiva?

Quali reazioni ho avuto nel leggere alcuni testi/commenti?

Quanto le emozioni hanno contribuito alla scrittura dei messaggi?

A conclusione dell'attività si mostra agli studenti il video come ulteriore spunto di riflessione sul tema, soffermando l'attenzione in particolare sulle conseguenze che si possono avere quando il messaggio è condiviso nel Web.

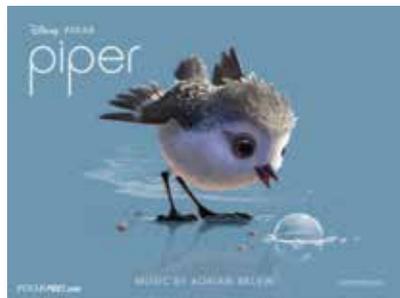
Finalità: lo scopo dell'attività è quello di far capire agli studenti che i media hanno un potere enorme nel regolare l'opinione pubblica e le nostre emozioni, soprattutto perché ciò che leggo e/o scrivo è in Rete e quindi è condiviso da persone che conosco e non conosco.

Tempo previsto: 3 ore

Risorsa Video n. 2: **Piper**

#autonomia #paure #insicurezze #crescita

Scheda tecnica



Titolo originale: Piper*

Anno: 2016

Paese di produzione: Stati Uniti d'America

* Premio Oscar 2017 come Miglior Corto d'animazione.

Durata: 6 minuti

Regia: Alan Barillaro

Casa di produzione: Pixar

Genere: Animazione

Disponibilità in Rete: https://youtu.be/_LuQFp1Lrfo**

Descrizione

Piper è un uccellino che, incoraggiato dalla sua mamma, si trova per la prima volta ad affrontare il mondo: deve imparare a cercare il cibo in una spiaggia come fanno gli altri suoi simili.

Il cucciolo deve così superare le sue insicurezze e la paura delle onde che lo sommergono. Imitando alcuni paguri trova la strategia per recuperare il cibo

** Questo link punta al canale Disney UK ufficiale. È possibile visualizzare solo 24 secondi del cortometraggio originale.

sotto la sabbia e scopre un segreto che sarebbe stato nascosto se Piper fosse rimasto solo in superficie: sott'acqua è possibile veder riemergere le conchiglie che contengono il cibo.

Questa esperienza lo rafforza, tanto da essere riconosciuto dallo stormo.

Proposte educative e didattiche

Il cortometraggio *Piper*, collegato al film *Alla ricerca di Dory*, può far riflettere rispetto al tema "cittadinanza" in quanto per essere cittadino del proprio tempo e del proprio contesto è necessario sapersi destreggiare e sentirsi riconosciuti. Spesso siamo catapultati nella dinamica delle esigenze, delle regole e degli ambienti (materiali e virtuali) della nostra società: l'esperienza, più



di ogni altra cosa, ancor più se accompagnata da persone affidabili, ci permette di crescere e di far maturare in modo responsabile questo nostro ruolo.

Sapersi destreggiare, trovare strategie: anche questo aspetto caratterizza la cittadinanza digitale! Solo se facciamo esperienza del digitale possiamo educare a leggere e a scrivere in modo critico e responsabile i testi mediiali.

Questo percorso deve partire fin dalla tenera età!



Attività n. 1: Inquadriamo le nostre paure e sicurezze

Destinatari: consigliato per bambini di quattro e cinque anni della Scuola dell'Infanzia e per bambini delle classi prima e seconda della Scuola Primaria

Una volta mostrato il filmato, si chiede ai bambini di raccontare la storia del corto e di individuare i personaggi. Attraverso alcune inquadrature del video si chiede ai piccoli di riconoscere le paure e le sicurezze di Piper. Successivamente l'attività si sposta sull'esperienza diretta dei bambini:

*quali sono le loro paure e le loro sicurezze?
in quali contesti le vivono e con chi?*

Terminato il confronto ciò che è stato individuato viene rappresentato attraverso la fotografia.

L'artefatto finale (cartellone, file digitale) può diventare un prodotto in progress, cioè durante l'anno può essere aggiornato in base alle nuove paure e sicurezze che i bambini scoprono di avere o di non avere più.

Finalità: L'attività intende promuovere il video come stimolo per riflettere sulle proprie esperienze di vita e per imparare a rappresentare con la fotografia le proprie emozioni.

Tempo previsto: 4 ore

Attività n. 2: Raccontiamo con lo storyboard

Destinatari: consigliato per bambini delle classi terza, quarta e quinta della Scuola Primaria

Una volta visionato il cortometraggio si chiede ai bambini di analizzare il testo (la storia, i personaggi, la musica, la morale, le inquadrature). Successivamente, attraverso delle inquadrature riprese dal film si chiede agli studenti di mettere in sequenza le immagini, indicando per ciascuna una didascalia. Infine i bambini dovranno immaginare come la storia di Piper si potrebbe evolvere; l'attività potrà poi concludersi con la realizzazione dello storyboard, attraverso disegni che saranno poi fotografati e caricati in sequenza; si potrà registrare i dialoghi e/o una voce fuori campo che racconta la storia oppure aggiungere una musica di sottofondo o degli effetti sonori per dar forma all'ambientazione.

Finalità: l'attività proposta ha lo scopo di far acquisire ai bambini le competenze base per raccontare una storia attraverso le immagini (storyboard).

Tempo previsto: 6 ore circa

Recensione di un sito

Parole O_stili

www.paroleostili.com

Un sito per riflettere sulla responsabilità che sta dietro a ogni parola

di Elena Valdameri, media educator, collaboratrice CREMIT

“La ferita provocata da una persona non guarisce” è il proverbio che appare a caratteri cubitali nella testata giallo limone della homepage del sito *Parole O_Stili*. I proverbi sono frutto della saggezza popolare, sono nati grazie ad una filosofia popolare spontanea che, in epoche passate, ha saputo rappresentare attraverso delle massime l’esperienza comune. Di alcuni proverbi oggi riusciamo a scorgere la storia che vi sta dietro ma non ne sentiamo più il legame forte con l’esperienza presente. Il proverbio scelto da questo sito invece risulta quanto mai attuale, purtroppo, e il richiamo a tutte le ferite che le persone causano ad altre persone attraverso la rete giunge spontaneo.

Questo sito, come possiamo leggere facendo scorrere la homepage, nasce con l’intenzione di restituire alla *parola* detta e scritta in rete, il peso e la responsabilità che è necessario si assuma chiunque la pronunci e la scriva. Fenomeni e pratiche come quelli del *flaming*, del *trolling*, del *hate speech* e del *cyberbullismo*, riguardano tutti noi, giovani e adulti, e non possiamo più esimerci dal riflettere e dall’agire per cercare di cambiare le cose in nome di una cittadinanza digitale che va pro-

mossa, sostenuta e nutrita fin dai primi anni di vita dei bambini.

Esplorando il sito si possono scoprire diverse risorse e spunti interessanti. Aprendo il menù in alto a destra troviamo il programma della due giorni tenutasi a Trieste il 17 e 18 febbraio 2017, evento in cui i promotori dell’iniziativa hanno raccolto la partecipazione di numerosi comunicatori, politici, docenti ed *influencer* della Rete per riflettere sulle possibilità di combattere i linguaggi negativi del Web. Aprendo la sotto-tendina “i 9 panel” si trovano gli abstract dei temi attorno a cui hanno riflettuto i 9 gruppi di esperti selezionati. Alcuni di essi sono stati trasmessi in diretta streaming ma, per chi desiderasse visionarli, è possibile richiedere la video-registrazione in cambio di una sottoscrizione e di una donazione che va a confluire nella raccolta fondi che supporta il sito e le spese sostenute per l’organizzazione dell’evento di Trieste. A questo proposito, in fondo al menù si possono trovare l’elenco degli sponsor e dei partner e il pulsante “DONA” attraverso cui si accede all’area donazioni per sostenere il progetto.

Ma veniamo ora a quella che, in un’ottica educativa e nella lo-

gica dello sviluppo della cittadinanza digitale, spicca come risorsa da non lasciarsi sfuggire e su cui, lo vedremo in seguito, ogni insegnante può pensare di costruire dei piccoli progetti per la propria classe: **il Manifesto della comunicazione non ostile** (immagine 1).

Come un vero decalogo, si articola in dieci punti che ripercorrono i capisaldi di una comunicazione fondata sul rispetto: della persona, della comunità entro cui agiamo, dei contesti e delle diversità, dell’ambiente del Web, che va tutelato perché le generazioni più giovani vi possano trovare sempre più opportunità di crescita anziché pericoli.

Oltre agli immancabili tasti di condivisione sui social (Twitter, Facebook e Instagram), c’è un’ultima sezione del menù che merita di essere citata e descritta: il blog. Cliccando si viene rimandati ad una serie di post scritti e condivisi dai membri dello staff del progetto che affrontano numerose e interessanti questioni legate al tema della parola in rete. I post sono disposti in sequenza cronologica, a partire dal più recente, e riportano autore, data, titolo dell’articolo (in evidenza) e la prima riga del testo. Cliccando sul titolo

o sotto a destra su “leggi di più” si accede all’articolo completo. Sia dalla pagina a scorrimento del blog che dal singolo articolo è possibile mettere un like e condividere su Facebook e Twitter. Il blog è uno strumento ricco di spunti, affronta tante questioni importanti come le implicazioni culturali e sociali del fenomeno della cattiva comunicazione online, le pratiche adulte e le pratiche giovanili, la censura, la disinformazione e il fenomeno delle fake news, fino alle questioni legali ad esempio in materia di diffamazione. È un ottimo contenitore di punti di vista, di sguardi diversi capaci di mettere a fuoco le numerose sfumature, le connessioni e gli effetti che la “parola ostile” detta in Rete può provocare.

Proposte educative e didattiche

La storia lo insegna con il razzismo, il maschilismo, l’omo-

fobia: la povertà di riflessione, l’incapacità di porsi dei limiti, la difficoltà a mettersi nei panni dell’altro, l’ottusità che impedisce di cogliere che le diversità sono un valore, il desiderio di affermare sé stessi a discapito degli altri, sono tutti aspetti di un’umanità, non tutta fortunatamente, che ha fatto della parola un’arma malvagia. Si parla spesso di diritto alla libertà di espressione ma altrettanto spesso ci si dimentica della responsabilità che abbiamo quando usiamo le parole.

È questo un tema che ci riguarda tutti, adulti e ragazzi. Adulti che sembrano dimenticare cosa realmente significhi essere tali, che si lasciano andare a sproloqui negativi e insulti, che riempiono le loro bacheche sui social di parole ostili e inutili senza riflettere sul potere divulgativo della rete e sulla risonanza che, qualsiasi cosa pubblicata sul web, può avere. Compor-

tamenti del genere li possiamo tollerare da un individuo ancora in crescita, che non ha ancora sviluppato appieno le proprie capacità riflessive e critiche, ma sicuramente non da un adulto.

Sebbene il comportamento sul web di alcuni adulti sia tutt’altro che un esempio positivo, con loro – diciamo così – spesso c’è poco da fare. Ma con bambini e ragazzi sì, con loro si può e *si deve* lavorare affinché sviluppino senso di responsabilità, senso critico, e crescano maturando e mantenendo saldo dentro di sé il valore del rispetto. Oltre al compito educativo a cui è chiamata la famiglia, anche la Scuola non può esimersi dal promuovere un’educazione alla Cittadinanza, anche digitale. Ed è in una dimensione educativa come questa che un sito come *Parole O_Stili* ed il suo Manifesto assumono un significato ancora più importante e diventano strumenti concreti da utilizzare in progetti e percorsi educativi.

L’insegnante che desidera attivare la riflessione con i propri studenti può trovare nel blog numerosi articoli che offrono temi e spunti da condividere in classe.

Senza necessariamente doversi immaginare di progettare percorsi articolati, *Parole O_Stili* offre da un lato materiale di lettura e stimolo per chiunque sia sensibile al tema e dall’altro garantisce spunti di riflessione per chi lavora coi ragazzi e desidera fare qualcosa per loro, perché maturino la consapevolezza che Internet è una grande risorsa per tutti ma proprio per questo è un dovere di tutti averne cura.

Immagine 1

parole O_stili **Il Manifesto**
della comunicazione non ostile

- 1. Virtuale è reale**
Dico o scrivo in rete solo cose che ho il coraggio di dire di persona.
- 2. Si è ciò che si comunica**
Le parole che scelgo raccontano la persona che sono: mi rappresentano.
- 3. Le parole danno forma al pensiero**
Mi prendo tutto il tempo necessario a esprimere al meglio quel che penso.
- 4. Prima di parlare bisogna ascoltare**
Nessuno ha sempre ragione, neanche io. Ascolto con onestà e apertura.
- 5. Le parole sono un ponte**
Sceglio le parole per comprendere, farmi capire, avvicinarmi agli altri.
- 6. Le parole hanno conseguenze**
So che ogni mia parola può avere conseguenze, piccole o grandi.
- 7. Condividere è una responsabilità**
Condivido testi e immagini solo dopo averli letti, valutati, compresi.
- 8. Le idee si possono discutere. Le persone si devono rispettare**
Non trasformo chi sostiene opinioni che non condivido in un nemico da annientare.
- 9. Gli insulti non sono argomenti**
Non accetto insulti e aggressività, nemmeno a favore della mia tesi.
- 10. Anche il silenzio comunica**
Quando la scelta migliore è tacere, taccio.

Attività n. 1: La comunicazione non ostile

Destinatari: ragazzi della scuola secondaria di primo grado e della secondaria di secondo grado

L'attività parte dalla condivisione del Manifesto per la Comunicazione non ostile con la classe da parte dell'insegnante. Mentre l'insegnante legge e commenta brevemente, alcuni incaricati scrivono su 10 cartelloni i punti del Manifesto, uno per cartellone, lasciando sotto uno spazio bianco diviso in due da una linea. I cartelloni vengono attaccati ai muri della classe, i ragazzi poi si alzano e girano fra i cartelloni con il compito di scrivere a sinistra un esempio virtuoso e a destra un esempio negativo rispetto ad ognuna delle 10 azioni proposte.

Una volta riempiti dagli esempi dei ragazzi, i cartelloni verranno utilizzati dall'insegnante per riflettere con la classe sul peso di ogni azione individuata, sulla frequenza e la facilità con cui si mette in gioco una cattiva comunicazione online, sugli effetti che le parole ostili hanno su di noi e gli altri e sull'importanza di contrastare queste pratiche.

Finalità: Riflettere sulla propria presenza negli ambienti mediali e sulla responsabilità autoriale.

Tempo previsto: 2 ore circa

Attività n. 2: Il peso delle parole... positive!

Destinatari: ragazzi della scuola secondaria di primo grado e della secondaria di secondo grado

L'attività può prendere avvio da quella precedente o essere realizzata come attività a sé. In questo secondo caso è necessario partire con una fase di ricognizione attorno al tema, attraverso un brainstorming o una riflessione guidata da alcune domande stimolo, come ad esempio:

Cosa significa l'espressione "parole d'odio" e come si manifesta sul web?

Vi vengono in mente degli esempi?

Fra ragazzi quando e come ci si fa del male con le parole? Cosa cambia nel farlo di persona e nel farlo attraverso la rete e i social?

A voi è capitato?

Qual è il bello di internet e dei social? E come facciamo a preservarlo?

Una volta raccolti sulla lavagna o su un cartellone i punti vista, le riflessioni e le risposte emersi durante il confronto, si chiede ai ragazzi di elaborare un'idea comunicativa per un breve video di sensibilizzazione che promuova l'uso responsabile della rete e la diffusione di parole positive.

I ragazzi possono lavorare all'ideazione del video a gruppi o a classe unita, l'importante è giungere ad un'idea condivisa da tutti e realizzarla.

Finalità: incrementare le forme di presenza positiva e valorizzante all'interno dei social media, riflettendo sulle dinamiche comunicative della rete

Tempo previsto: dalle 4 alle 6 ore



Il 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.

Browser: è un programma che consente di usufruire dei servizi di connettività in Internet e di navigare sul World Wide Web. Esempi di browser sono Internet Explorer, Google Chrome, Mozilla Firefox, Safari.

Codice di embedding: “to embed” significa “incorporare”. Uno specifico codice consente di inserire un oggetto digitale, presente su una data piattaforma, all'interno di un proprio sito. Su tali oggetti si possono compiere delle azioni, esattamente come si farebbe sulla piattaforma su cui sono stati creati: guardare un video (avviare, mettere in pausa, alzare il volume...) o sfogliare un documento (andare avanti, indietro, zoomare, aprire a pieno schermo...).

Cyberbullismo: l'uso reiterato da parte di preadolescenti e adolescenti delle nuove tecnologie con l'intento di molestare,



mettere in imbarazzo, far sentire a disagio o escludere altri coetanei. A differenza del bullismo “tradizionale” è caratterizzato da una maggior difficoltà a ritrovare il senso di responsabilità (deresponsabilizzazione e inconsapevolezza sia cognitiva che emotiva) e ad un allargamento del pubblico che può provocare danni emotivi e psicologici più gravi.

Fake news: sono le notizie false, ampiamente condivise su Facebook e altri social, che influenzano l'opinione pubblica. È un'espressione inglese (derivante dal fatto che ha molto peso nel contesto politico e propagandistico) che si sceglie spesso di utilizzare anche nel linguaggio italiano ma di altro

non si tratta se non di notizie false inattendibili, le cosiddette bufale.

Flaming: definisce un'interazione fra due individui caratterizzata da messaggi ostili, provocatori, insultanti. È una dinamica che non nasce necessariamente con un intento persecutorio ma può scaturire semplicemente da un fraintendimento e dall'incapacità di regolare toni e registri nella comunicazione online. Deriva da “flame” che inglese significa infiammare, sta ad indicare come una scintilla lanciata da un utente della comunità (il flamer) contro un altro utente degeneri rapidamente in un conflitto verbale (flame war) fatto di insulti e parole aggressive.

Hate Speech: traducibile in “discorsi d’odio” ma anche più liberamente con la formula “incitamento all’odio”, indica un genere di offesa ai danni di una persona o di un gruppo derivante da una discriminazione razziale, etnica, religiosa, di genere o di orientamento sessuale. Una particolare recrudescenza di questi discorsi d’odio si registra negli ultimi anni proprio sul web e sta prendendo forme anche diverse dalle discriminazioni sopracitate, ovvero argomenti quotidiani che diventano spunti per inveire contro qualcuno e costruire in pochi post su un social network un topic di odio che “fa tendenza”, ovvero che si diffonde e accresce. Esiste un movimento europeo contro i discorsi d’odio: <http://www.no-hatespeechmovement.org/>.

Influencer: è una persona che si distingue per la sua capacità

di influenzare le opinioni, i comportamenti o gli atteggiamenti di un dato gruppo di consumatori o, nel caso della Rete, di utenti. È una persona autorevole nel suo settore, per questo è riconosciuta come affidabile ed è capace di stimolare e indirizzare le decisioni degli altri.

Netiquette: insieme di regole che in Internet sono volte a favorire il reciproco rispetto degli utenti.

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.

Post: unità contenutistica minima di un blog o di un social network, ad es. Facebook, con fi-

nalità comunicative e specifiche caratteristiche di struttura.

Storyboard: letteralmente, significa “tavola (board) della storia (story, intesa come racconto)” e viene generalmente utilizzato per indicare la rappresentazione grafica, sotto forma di sequenze disegnate in ordine cronologico, delle inquadrature di un fumetto o di video.

Trolling: è traducibile con l’espressione “agire come un troll”, dove la parola troll richiama la creatura antropomorfa e dal carattere tipicamente malvagio e dispettoso della mitologia nordeuropea. Ricondata al contesto di Internet, il troll è un soggetto che interagisce con gli altri tramite messaggi provocatori, volutamente irritanti, a volte anche senza senso, con il solo obiettivo di disturbare la comunicazione e suscitare reazione aggressive da parte della comunità.



Essere a scuola nel territorio

Piccole scuole, grandi strategie di innovazione

di **Rosaria Pace**, assegnista di ricerca presso l'Università Cattolica di Milano e componente dell'Osservatorio sui Media e i Contenuti Digitali nella Scuola - CREMIT



La quotidianità, inevitabilmente, fa perdere di vista il dettaglio. Normalizza, uniforma gli aspetti e le consuetudini, che emergono nuovamente all'attenzione soltanto con lo sguardo esterno. Talvolta un riflettore, in grado di illuminare le zone meno visibili della scuola italiana, appare necessario se non addirittura benefico per far riaffiorare la routine, che torna a diventare emergenza osservabile.

Entrare nei contesti: esemplarità, rilevanza sociale, innovatività

Negli ultimi anni, attraverso l'Osservatorio sui Media e i Contenuti Digitali nella Scuola istituito presso il Centro di ricerca CREMIT, abbiamo avuto modo di conoscere e di lavorare con numerose scuole in Italia, impegnate in processi di innovazione didattica attraverso l'introduzione tecnologica e una forte riflessione metodologica. Dal Nord, al Centro, al Sud, abbiamo attraversato le grandi città italiane, ma anche i piccoli borghi, sperimentando la complessità di istituzioni scolastiche estese, oppure la difficoltà di realtà frammentate su più comuni, nonché il lavoro quotidiano della scuola nel collocarsi e nel farsi riconoscere come istituzione educativa di riferimento, in contesti nei quali il tessuto sociale, lo scenario culturale, la situazione di forte presenza migratoria lo rendono più complesso.

Proprio a queste realtà maggiormente problematiche in relazio-

ne al profilo territoriale – che va dall'isolamento geografico alla marginalità sociale – dedichiamo le riflessioni e le proposte contenute in questa rubrica.

Il *territorio*, dunque, non rappresenta unicamente la sede "fisica" sulla quale insistono queste realtà scolastiche, ma può essere esteso alla trama sottile di interazioni sociali, culturali, di rapporti con le famiglie, di politiche educative e di gestione funzionale delle risorse tecnologiche.

In che modo abbiamo osservato queste realtà? Attraverso la stretta collaborazione dei docenti con la ricerca accademica, per aprire le porte dell'aula, analizzare i contesti, individuare strategie in grado di attivare processi di cambiamento, a partire dai punti di forza delle scuole. Come avremo modo di leggere nei numeri a seguire, infatti, i contesti didattici e territoriali che descriveremo sono variegati e portatori di istanze particolari, eppure vi possiamo riconoscere almeno tre caratteristiche comuni: la prima è l'*esemplarità*, la seconda è la *rilevanza sociale*, la terza è l'*innovatività* dell'intervento rispetto al contesto.

Analizziamo il primo piano: quello dell'*esemplarità*. Ogni scuola, in quanto organismo complesso composto da diversi attori, rapporti e azioni, si configura come un caso peculiare, rappresentativo di un contesto specifico.

Tuttavia le scuole in cui abbiamo lavorato possono in qualche modo considerarsi esemplari, paradigmatiche, portatrici di una serie di elementi e di proposte che – con le dovute personalizzazioni – si potrebbero adottare in altri contesti.

Che si tratti di plessi distribuiti sul territorio, oppure di ambiti multiculturali, o ancora di realtà interessate dallo spopolamento, l'intervento è singolare, ma senza dubbio può rappresentare un modello anche per altre realtà che condividono condizioni territoriali e socio-culturali simili.

La seconda caratteristica è legata alla *rilevanza sociale* dell'intervento. Si tratta della tensione necessaria tra operatività quotidiana e spinta al cambiamento, nei casi problematici più vari: dispersione scolastica, difficoltà di dialogo con le famiglie, complessità della mediazione linguistica, solo per citarne alcune.

Tali processi impattano fortemente sulla comunità e richiedono una doppia attenzione: al fare didattica e al documentare l'attività della scuola, coinvolgendo famiglie, enti territoriali, associazioni che possano supportare il lavoro educativo.

A tale aspetto consegue la finalità condivisa dalle realtà paradigmatiche, cioè *l'innovatività*. Si tratta di una innovazione ad ampio raggio, che non può dirsi soltanto didattica, ma anche e soprattutto sociale.

Il ruolo educativo si fonde con la conoscenza del territorio e con la necessità di trovare nuove prospettive di dialogo con lo stesso, per ridurre il divario culturale, fornire agli studenti il confronto con situazioni di maggiore complessità fuori dall'ambiente protetto del piccolo borgo, instaurare un dialogo paritario con classi multilinguistiche e pluriculturali.

Due ingredienti per il cambiamento: le tecnologie e la progettualità diffusa

Stabilita la cornice di riferimento legata al profilo territoriale, abbiamo selezionato due elementi in grado di supportare una visione strategica di cambiamento: le *tecnologie* e la *progettazione*.

Le *tecnologie* (volutamente al plurale, per funzioni e caratteristiche), nei contesti osservati possono incidere su alcune dinamiche, tra cui:

- Il superamento del concetto di periferia



- L'apertura verso contesti di maggiore complessità
- L'attivazione di strategie per il dialogo multiculturale
- La collaborazione tra plessi
- L'interazione con le famiglie
- La sperimentazione di momenti di didattica a distanza

Le dinamiche socio-culturali, il contesto geografico, la distribuzione dei plessi, contribuiscono a modellare la visione dell'aula. L'azione della scuola, dunque, si colloca in rapporto diretto con la comunità locale, mentre la tecnologia per la classe contribuisce a costruire ponti con l'esterno, ad aprire l'aula, a proporre interazioni con nuovi attori, assumendo la veste di tecnologia per la comunità.

Non solo: gli studenti acquisiscono spazi e strumenti di cittadinanza, assumendo una consapevolezza tecnologica che supera il bisogno scolastico.

Tale prospettiva tecnologica, in grado di intrecciare lo scenario didattico, culturale e di intervento sociale, è ben descritta nel recente volume "Tecnologie di Comunità" del nostro Direttore Pier Cesare Rivoltella.

Quanto alla *progettazione*, essa costituisce uno strumento di accompagnamento al cambiamento, che ci ha permesso di creare discontinuità nell'osservazione di un territorio e che ha fatto emergere strategie adatte alla soluzione del problema territoriale. Si è trattato di un intervento di co-progettazione, che ha condotto ad una riflessione su alcuni aspetti tra loro correlati:

- L'idea di scuola
- La visione del territorio
- La lettura del contesto
- L'identificazione di obiettivi da raggiungere
- La definizione di una rete di attori
- Il ruolo delle tecnologie in situazione
- Le ricadute didattiche

La progettazione didattica, dunque, si amplia al suo senso più alto e complesso, mettendo in campo anche la collaborazione tra scuola, territorio e ricerca.

Quella che leggeremo nel corso dell'anno della rubrica è la declinazione di una didattica estesa, di una rete educativa potenziata e allargata, di una innovazione sociale concreta, che parte dell'aula e sconfinava nel contesto sociale.

La domanda che spesso affiorerà nelle pagine scritte dai docenti-autori è: dove finisce la scuola? Quale può ritenersi il suo confine di intervento? La risposta sarà sfumata, nella consapevolezza che, per diventare istituzione educativa a 360 gradi, la scuola deve leggere il territorio, mettere a sistema la relazione tra gli attori, portare alla consapevolezza l'"oltre" della scuola.

I media come apprendimento continuo

a cura di Michele Marangi e Laura Comaschi, collaboratori CREMIT

Focus sull'argomento, rimando teorico, approfondimento, pratiche: i contributi di questa rubrica saranno sempre organizzati come i momenti di inquadratura e ripresa: dal close up al fuori campo, per vedere i concetti da più prospettive.

Close up

La Media Education (ME) non va intesa solo in una prospettiva di analisi e decodifica dei testi medialia, ma piuttosto come disciplina integrata e modulare che, oltre ai codici estetici e agli stili narrativi, pone attenzione anche ai contesti e alle logiche di produzione dei media, alle rappresentazioni sociali e culturali che essi veicolano e alle modalità di ricezione da parte di chi li utilizza. Questa complessità di approccio riflette la necessità di superare il piano meramente disciplinare, a favore di un'ipotesi di apprendimento a tutto tondo, che intreccia gli aspetti teorici alla sperimentazione operativa, i saperi formali con quelli informali, e che cura con attenzione sia la

fase della progettazione collettiva sia quella della valutazione partecipativa degli esiti raggiunti. Nella società contemporanea i media rappresentano sempre più il tessuto connettivo che intreccia la dimensione del fare a quelle dell'essere, attraverso molteplici possibilità comunicative e di rappresentazione del sé. In questo senso la ME si pone come educazione alla cittadinanza tout court, capace di promuovere consapevolezza personale e sociale, e di concretizzare i concetti di "spirito critico" e di "creatività" in prassi analitiche e comunicative coerenti ed efficaci, che non si limitino a un apprendimento formalizzato all'interno della scuola, ma che, a partire da quello, permettano alle generazioni più giovani di

saper vivere nel sistema dei media in modo coerente, responsabile e dialettico (immagine 1).

Campo lungo

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

D. Buckingham, *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Trento 2006.

P.C. Rivoltella, E. Bricchetto, F. Fiore, *Media, storia e cittadinanza*, Editrice La Scuola, Brescia 2012.

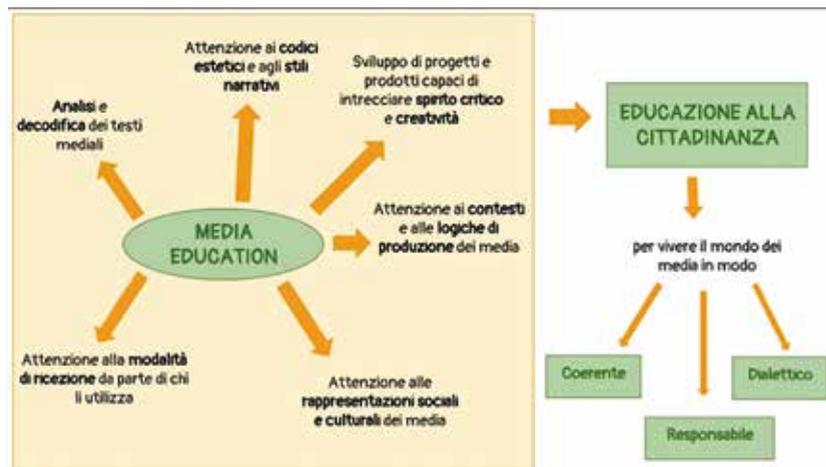
P.C. Rivoltella, *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, ELS La Scuola, Brescia 2017

Dettagli

Laboratorio: la Media Education è caratterizzata da una metodologia attiva volta a sviluppare senso critico e ad educare una produzione digitale responsabile. Il laboratorio è inteso come un'officina del sapere, un momento di confronto, di costruzione di nuovo sapere e di cultura! Il laboratorio è un'occasione di incontro tra la teoria e la pratica.

Curricolo: Media Education intesa come disciplina trasversale alle diverse attività scolastiche. Nel termine curricolo è insita l'idea di un percorso educativo e

Immagine 1 - Media Education e cittadinanza



didattico che garantisca continuità ed acquisizione di competenze mediali sempre più complete e propedeutiche alle diverse fasce d'età.

Fuori campo

Per iniziare, perché non partire direttamente dalla classe che

si ha di fronte? Prima ancora di proporre un'attività di ME, può essere utile verificare i consumi mediali e le posture di utilizzo (luoghi, tempi, dinamiche interpersonali...) che caratterizzano il rapporto con i media degli studenti.

I dati potrebbero essere confrontati tra classi differenti, per

verificare specificità e trasversalità, permettendo a ciascun insegnante di raggiungere due obiettivi:

- un aggiornamento continuo sui media più significativi;
- un focus sugli aspetti chiave da utilizzare in classe per attivare un percorso di ME strategico e funzionale.





P.C. Rivoltella
Che cos'è un EAS

9788835043188
pp. 144 - € 9,50



P.C. Rivoltella
Didattica inclusiva con gli EAS

9788835042600
pp. 336 - € 22,50



R. Marchignoli - M. Lodi
EAS e pensiero computazionale

9788835045519
pp. 160 - € 12,50



V. Leone - M. Luzzini
Fare CLIL con gli EAS

9788835045502
pp. 240 - € 16,50



E. Bricchetto
Fare storia con gli EAS

9788835045526
pp. 192 - € 14,50



P.C. Rivoltella
Fare didattica con gli EAS

9788835034933
pp. 256 - € 17,50



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