Poste Italiane S.p.A. – Spedizione in abbonamento postale D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1 comma 1 – Roma

FIDAE

FEDERAZIONE ISTITUTI DI ATTIVITÀ EDUCATIVE

docete

Valutare l'insegnamento di Educazione Civica

Per una Chiesa sinodale e una scuola in uscita

Dalla progettazione alla valutazione. Idee per un curricolo

A scuola di affetti ed emozioni

27

ANNO VII

NOVEMBRE-DICEMBRE 2021

FIDAE FEDERAZIONE ISTITUTI DI ATTIVITÀ EDUCATIVE

La FIDAE (Federazione Istituti di Attività Educative), costituitasi a Roma nel 1945, è riconosciuta dalla Conferenza Episcopale Italiana e gode di personalità giuridica con DPR n. 296 del 18.05.1979.

- Rappresenta gli Istituti di Educazione e Istruzione di ogni ordine e grado, dipendenti o riconosciuti dall'Autorità Ecclesiastica.
- Non ha finalità di lucro. Promuove attività di formazione, aggiornamento, sperimentazione, innovazione e di coordinamento.
- Edita il periodico DOCETE (organo ufficiale della Federazione), Quaderni FIDAE, Notiziario, CD.
- Rappresenta gli Istituti federati presso le Autorità religiose e civili, nazionali ed internazionali.
- È membro dell'OIEC (Office International de l'Enseignement Catholique), del CEEC (Comité Européen pour l'Enseignement Catholique), del CNSC (Consiglio Nazionale Scuola Cattolica della CEI), del CSPI (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione).
- È ente di formazione accreditato presso il Ministero della Pubblica Istruzione.

ORGANISMI DELLA FEDERAZIONE

Presidente Nazionale
Virginia Kaladich

Vice Presidenti
Sebastiano De Boni
Maria Paola Murru

Segretaria Nazionale
Mariella D'Ippolito

Tesoriere
Andrea Forzoni

Giunta Nazionale
Andrea Andretto
Clara Biella
Vitangelo Denora
Barbara Rossi

Consiglieri
Francis Contessotto
Francesca Palamà
Gabriele Ravaglia

Presidenti Regionali

ABRUZZO – MOLISE
Laura Schiaroli

CALABRIA
Maria Ausilia Chiellino

CAMPANIA Giustina Caprio

EMILIA ROMAGNA
Saverio Gaggioli

FRIULI VENEZIA GIULIA
Lorenzo Teston

LAZIO Clara Biella

LIGURIA
Andrea Melis

LOMBARDIA
Barbara Rossi

MARCHE – UMBRIA
Antonia Casotto

PIEMONTE – VAL D'AOSTA
Daniela Mesiti

PUGLIA – BASILICATA
Stefania Tetta

SARDEGNA
Silvia Argiolas

SICILIA
Vitangelo Denora

TOSCANA
Stefano Liccioli

TRENTINO ALTO ADIGE
Nicola Toffanello

VENETO
Maria Chiara Cavaliere

SOMMARIO

2 **Editoriale del Presidente** — Virginia Kaladich — Il cammino sinodale nella scuola

3 **Editoriale del Direttore** — Gianni Epifani — Un percorso costruito sull'ascolto

4 **Attualità** — Roberto Ricci — Le differenze di genere nei risultati scolastici: una questione complessa

10 Tiziana Pedrizzi — OCSE: tendenze sul curricolo

14 **L'opinione** — Andrea Andretto — Valutare l'insegnamento di Educazione Civica (parte I)

19 **Incontri** — Simone Chiappetta — Per una Chiesa sinodale e una scuola in uscita. Oltre i recinti delle proprie convinzioni

23 **Focus on** — Luisa Bartoli — Dalla progettazione alla valutazione. Idee per un curricolo

28 Vindice Deplano — Quanto è intelligente istruire uno stupido

32 **Storie** — Stefania Careddu — La nuova narrazione sui migranti parte dai banchi di scuola

36 Stefania Careddu — Creare ambienti sani per tutti: una missione possibile

40 **Info assicurative** — Francesco Lorenzini — La polizza di Responsabilità Civile verso Terzi

43 **Norme e sentenze** — Novella Caterina — Quello morale e quello biologico. Due danni autonomi

45 **Approcci** — Gabriella Picerno — A scuola di affetti ed emozioni

49 **Sui passi di papa Francesco** — Vincenzo Corrado — Dialogo: palestra educativa

51 **Cinema** — Alessandra De Tommasi — Dal dolore alla speranza

53 **Libri** — Emanuela Vinai — Quegli strani esseri dei "normali"

55 **Posta** — *vk*

Il cammino sinodale nella scuola

Virginia Kaladich
Presidente nazionale della Fidae

Un anno che sta per concludersi, ma tanti i percorsi da intraprendere per guardare al futuro con speranza. Cito i più rilevanti: il Sinodo, il Patto globale. Mi soffermo sul primo, stimolata anche da un lettore che chiede come può la scuola lasciarsi coinvolgere nel cammino che porterà al Sinodo dei Vescovi del 2023.

Il Documento preparatorio *Per una Chiesa sinodale: comunione, partecipazione e missione* evidenzia in modo particolare il contributo specifico della scuola. In essa si intessono numerose relazioni dove il saper ascoltare diventa la strategia vincente.

Dunque, un cammino sinodale che ci rende attenti all'invito di papa Francesco a vivere «*questa occasione di incontro, ascolto e riflessione come un tempo di grazia che, nella gioia del Vangelo, ci permetta di cogliere delle opportunità*», a:

• incamminarci non occasionalmente ma strutturalmente verso una Chiesa dove tutti si sentano a casa e possano partecipare;

• "diventare una Chiesa dell'ascolto": prenderci una pausa dai nostri ritmi, arrestare le nostre ansie pastorali per fermarci ad ascoltare: ascoltare lo Spirito – ascoltare i fratelli e le sorelle;

• diventare una Chiesa della vicinanza. Lo stile di Dio, sottolinea il Papa, è vicinanza, compassione e tenerezza. Se non si arriverà a questo, non potrà esserci la Chiesa della vicinanza.

Chi vive nella scuola sa che ci sono ampi spazi dove l'esortazione del Papa può trovare applicazione, attraverso l'ascolto degli alunni, dei genitori, dei docenti e di quanti condividono la quotidianità del nostro fare scuola.

Questo è il mio augurio e del Consiglio Nazionale della Fidae per le prossime festività. Buon Natale a tutti.

Duc in altum!

Un percorso costruito sull´ascolto

Gianni Epifani
Direttore responsabile di *Docete*

Ho cercato una parola che potesse sintetizzare la linea di questo numero. Una sorta di filo conduttore che, in qualche modo, collegasse i pensieri che i nostri autori hanno espresso nei loro articoli. È arrivata una parola: **ascolto**.

L'ascolto è il punto di partenza del cammino sinodale, di cui parla Fulvia di Biase, insegnante di religione, nell'incontro con Simone Chiappetta, che spiegando come il cammino sinodale può interessare anche la scuola, precisa che i docenti sono *"chiamati a rendere possibile l'incontro degli alunni col mistero di questo Dio"* partendo *"proprio dall'ascolto delle loro domande più profonde e autentiche"*.

E di ascolto si parla anche nel pezzo *A scuola di emozioni* dove Gabriella Picerno sottolinea che *"attraverso l'ascolto e il dialogo è possibile accogliere gli stati emotivi [degli alunni] dandogli un nome e anche un senso, una direzione"*, chiarendo che *"spesso si assiste anche a un miglioramento delle prestazioni scolastiche, perché gli alunni percepiscono l'attenzione e l'ascolto verso il loro sentire"*.

L'ascolto è poi il punto di partenza del processo valutativo, di cui parliamo spesso nella rivista e che in questo numero decliniamo sotto i profili della lettura dei dati, dell'educazione civica, del curricolo alla scuola primaria. Valutare non è giudicare, ma comprendere e per farlo occorre ascoltare istanze, bisogni, esiti degli studenti.

L'ascolto infatti non è il semplice sentire, atto meccanico, ma richiede un percorso che si fonda sulla volontà; è un atto di amore verso l'altro ed è fondamento del dialogo, come ci ricorda Vincenzo Corrado nella rubrica *Sui passi di papa Francesco*: *"Essere in dialogo con qualcuno non è un semplice gesto esteriore, ma è soprattutto predisposizione interiore alimentata dal silenzio e dall'ascolto"*.

LE DIFFERENZE DI GENERE NEI RISULTATI SCOLASTICI: UNA QUESTIONE COMPLESSA

Roberto Ricci
Presidente dell'INVALSI[1]

Le prove standardizzate attestano livelli più bassi in Matematica per le ragazze a differenza delle valutazioni scolastiche che riconoscono loro performance *migliori rispetto ai ragazzi anche in questa disciplina; un disallineamento che rischia di compromettere le scelte negli studi e nelle carriere delle studentesse.*

Da diversi anni in tutti i Paesi avanzati si discute sulle differenze di genere negli esiti scolastici e rispetto ai livelli di apprendimento raggiunti dalle ragazze e dai ragazzi. Il tema è molto importante da diversi punti di vista. Sovente si ripropongono stereotipi educativi che non favoriscono il raggiungimento di traguardi di apprendimento previsti per tutte e per tutti. Diversi sono gli studi che cercano di fare luce sulle cause delle differenze di genere che si osservano nei risultati scolastici delle studentesse e degli studenti, tipicamente le prime più forti nella comprensione della lingua e i secondi nelle materie scientifiche.

Molteplici sono le ipotesi interpretative di queste differenze, ma in ogni caso esse devono essere contrastate, soprattutto quando si parla di aspetti di base che dovrebbero essere alla portata di ciascuno per l'esercizio dei diritti e dei doveri di cittadinanza.

Negli ultimi anni il dibattito si è arricchito di una nuova dimensione, soprattutto nelle economie mature e avanzate in cui il possesso di solide competenze scientifiche costituisce una condizione necessaria, anche se non sufficiente, per garantire una crescita adeguata e sostenibile. Se le ragazze si accostano con maggiore difficoltà alle materie scientifiche, conseguendo in media risultati più bassi dei ragazzi, allora la società tutta rischia di sprecare delle risorse intellettuali e umane proprio rispetto a quella parte della popolazione scolastica in genere più disponibile verso l'apprendimento. Ancora una volta i dati e i riscontri empirici ci possono aiutare a comprendere meglio il problema, soprattutto cercando di mettere in luce aspetti sinora poco dibattuti e che rendono la questione di genere molto più complessa di quanto emerga nel dibattito nazionale e internazionale.

[1] Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione .

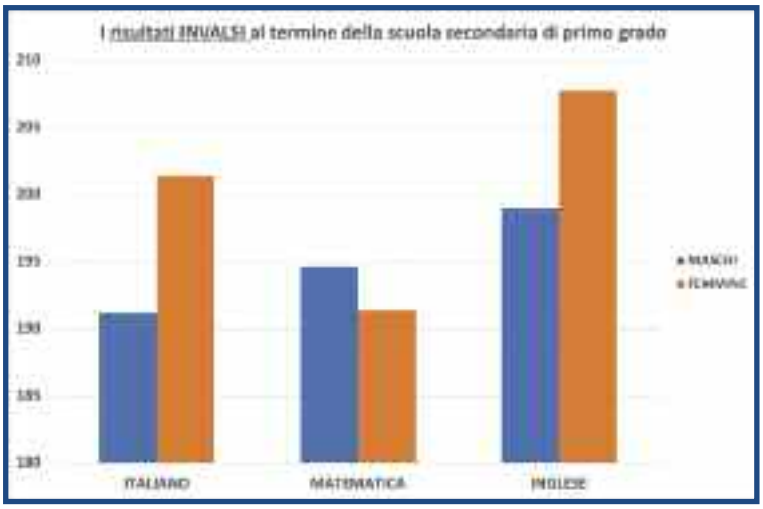


Figura 1. Gli esiti per genere delle prove INVALSI 2021 in III sec. di I gr.

Tipicamente quando si parla di differenze di genere rispetto agli esiti scolastici si confrontano i risultati di prove standardizzate delle ragazze e dei ragazzi. Bisogna quindi subito dire una cosa con chiarezza: se non avessimo dati comparabili il fenomeno delle differenze di genere rimarrebbe del tutto sommerso poiché esso è completamente non rappresentato dalla valutazione di scuola. Di per sé questo sarebbe già un problema rilevante, ma in questo contributo si vuole effettuare un primo tentativo di ragionamento per capire se la valutazione effettuata dalla scuola non possa essere essa stessa affetta da distorsioni sistematiche rispetto al genere, potenzialmente causa di un ulteriore allargamento delle differenze tra ragazze e ragazzi. Se così è, il problema del divario di genere diviene ancora più complesso, soprattutto perché verrebbero in luce fenomeni impliciti di cui c'è scarsa o nessuna consapevolezza nelle scuole, nelle famiglie e, in generale, nell'intero sistema scolastico.

Quando si parla di differenze di genere rispetto agli esiti scolastici si confrontano i risultati di prove standardizzate delle ragazze e dei ragazzi... Se non avessimo dati comparabili il fenomeno delle differenze di genere rimarrebbe del tutto sommerso.

Differenze di genere e valutazione nella scuola secondaria

In questo breve contributo si intende proporre una prima esplorazione se le differenze di genere che si riscontrano negli esiti delle prove standardizzate abbiano anche una componente più nascosta che si realizza in modo poco visibile nella valutazione di scuola, quella effettuata cioè dai docenti quotidianamente e che incide profondamente sulla carriera di ciascuna studentessa e di ciascun studente.

In questa analisi si considerano le votazioni di scuola al termine del primo quadrimestre (o del secondo trimestre) dell'a.s. 2020-21 e i corrispondenti esiti delle prove standardizzate al termine del

primo e del secondo ciclo d'istruzione. Tipicamente, quando si desidera confrontare gli esiti di gruppi, in questo caso femmine e maschi, si considerano i risultati in prove standardizzate, per definizione uguali per tutti e corrette secondo modalità riproducibili e indipendenti. Cominciamo quindi con gli esiti al termine del primo ciclo d'istruzione.

La figura 1 fornisce una rappresentazione dei risultati per genere del tutto in linea a quanto si riscontra nella letteratura nazionale e internazionale: le ragazze conseguono risultati più elevati rispetto ai ragazzi in Italiano e Inglese, mentre in Matematica si osserva esattamente il contrario. La domanda che ora ci si pone è se questo fenomeno abbia un qualche riscontro anche nella valutazione di scuola.

Il quadro restituito dalla figura 2 è molto diverso da quello che emerge dalla figura 1. In tutti gli ambiti disciplinari le ragazze conseguono una valutazione media al termine del primo quadrimestre (o secondo trimestre) considerevolmente superiore a quella dei ragazzi, anche in Matematica.

Mentre la valutazione di scuola è coerente con gli esiti delle prove standardizzate in Italiano e in Inglese, non lo è in Matematica.

Sembrerebbe quindi che la valutazione di scuola risenta di fattori che non sono legati solo alle competenze medie effettivamente raggiunte, ma che vi siano elementi impliciti che giocano un ruolo diverso per l'Italiano e l'Inglese, da un lato, e per la Matematica, dall'altro.

In tutti gli ambiti disciplinari le ragazze conseguono una valutazione media al termine del primo quadrimestre (o secondo trimestre) considerevolmente superiore a quella dei ragazzi, anche in Matematica. Mentre la valutazione di scuola è coerente con gli esiti delle prove standardizzate in Italiano e in Inglese, non lo è in Matematica.

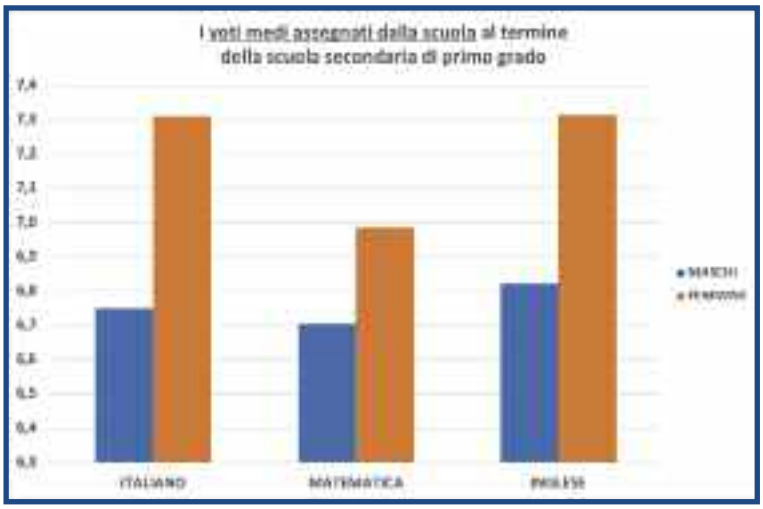
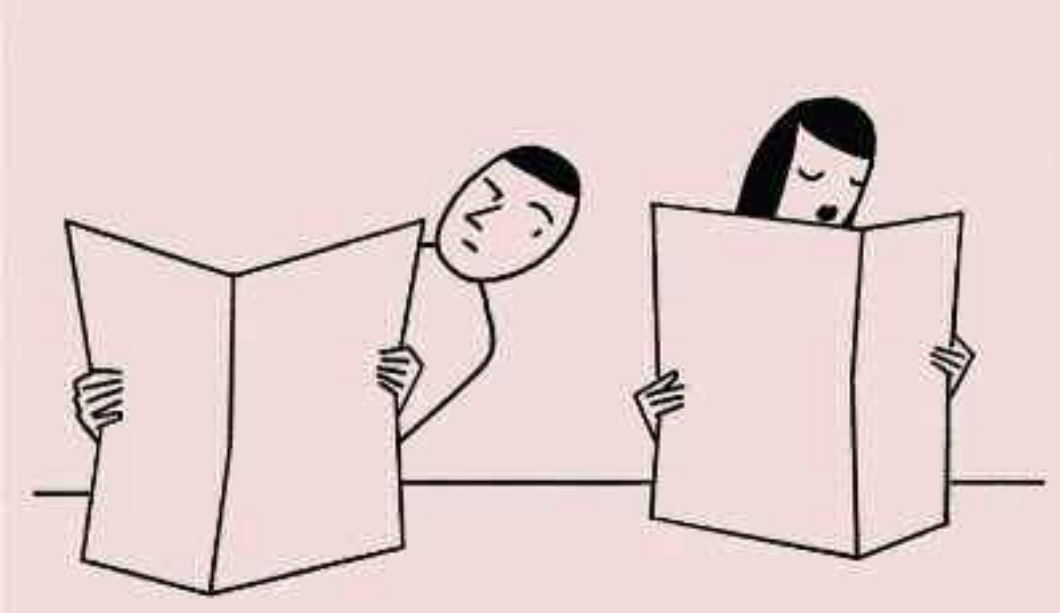


Figura 2. La valutazione di scuola per genere in III sec. di I gr.



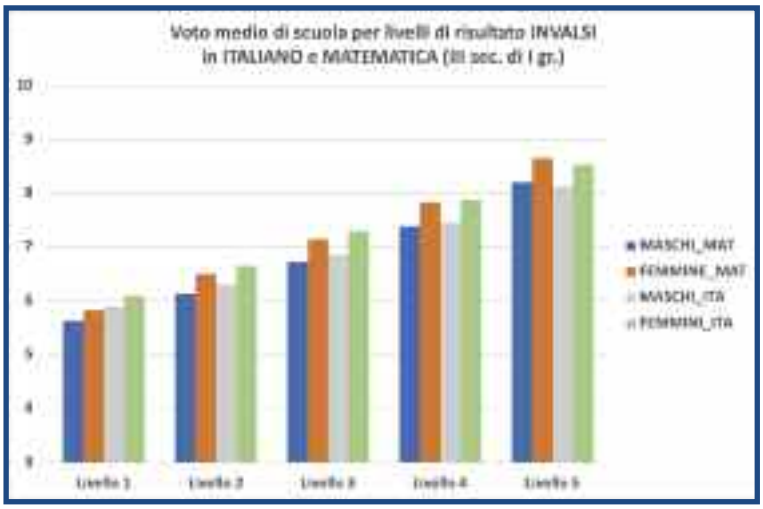


Figura 3. La valutazione di scuola per genere e per livello INVALSI in III sec. di I gr.

Dal 2018 gli esiti delle prove INVALSI sono espressi in livelli, dal livello 1 (il più basso) al livello 5 (il più alto), dove il livello 3 rappresenta la soglia di accettabilità rispetto ai traguardi indagati delle Indicazioni nazionali per il primo ciclo d'istruzione.

Questa modalità di restituzione degli esiti delle prove INVALSI ci consente di verificare se la differenza tra valutazione della scuola e quella standardizzata sia un problema limitato alle medie delle valutazioni o se invece si rifletta su tutti i livelli di abilità degli studenti.

La figura 3 mostra inequivocabilmente che la valutazione di scuola è più elevata per le ragazze, a parità di livello delle prove INVALSI, per tutti i livelli di abilità raggiunti. In altre parole a parità di abilità, le ragazze ottengono un voto di scuola più alto di quello dei ragazzi e questo accade sempre, sia per i bravi sia per i meno bravi.

Le figure 4, 5 e 6 ripropongono lo stesso tipo di analisi al termine della scuola secondaria di secondo grado.

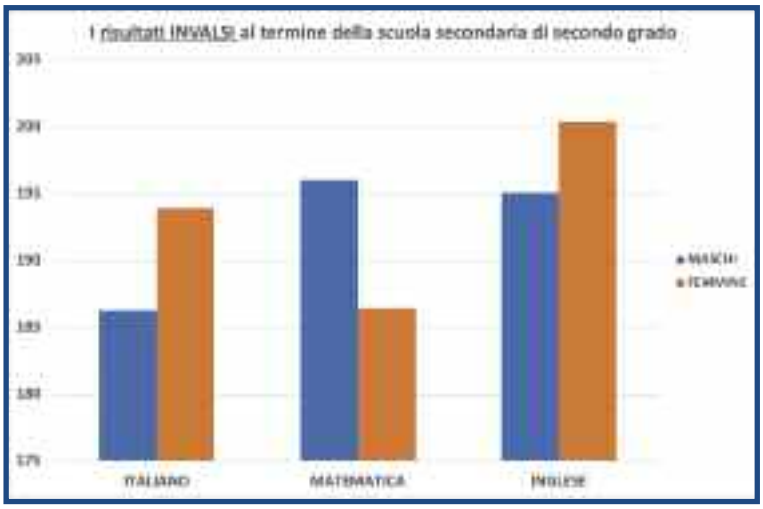


Figura 4. Gli esiti per genere delle prove INVALSI 2021 all'ultimo anno della sc. sec. di II gr.

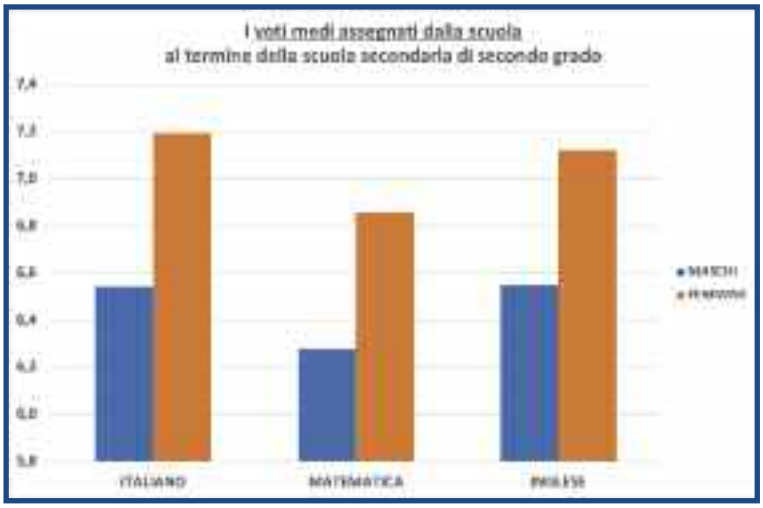


Figura 5. La valutazione di scuola per genere all'ultimo anno della scuola sec. di II gr.

Come si può osservare con estrema chiarezza, quanto riscontrato circa la relazione tra valutazione standardizzata e di scuola non cambia passando dal termine del primo ciclo d'istruzione alla fine del secondo, anzi, le differenze si accrescono e nella direzione già individuata al termine della III secondaria di primo grado.

Considerazioni conclusive

La semplice e breve analisi proposta mostra senza alcun margine di dubbio che il problema delle differenze di genere è molto più complesso e profondo di quello che comunemente si pensa. Non esiste solo una differenza media di livelli di abilità acclarata in tutte le ricerche nazionali e internazionali, ma anche una questione di visibilità del problema nella prassi valutativa di scuola. Se il primo passo per il superamento di una situazione di difficoltà è averne consapevolezza, i risultati mostrati in questo lavoro indicano chiaramente che la valutazione di scuola non è in grado, in alcun modo, di dare ragione della maggiore difficoltà delle ragazze negli apprendimenti matematici. Poiché la valutazione di scuola ha un valore segnaletico cruciale per gli allievi, per le loro famiglie, per i docenti stessi, se essa non informa le ragazze che il loro livello medio di compe-

tenze in matematica è più basso, il rischio di disallineamenti nelle scelte degli studi e di carriera cresce ulteriormente, con evidenti costi individuali e collettivi.

Ma c'è un ulteriore problema che merita, quanto meno, una riflessione di tutte e di tutti. È possibile che a parità di livelli di competenza misurati da una prova standardizzata e corretta centralmente in modo indipendente il voto delle ragazze sia sistematicamente più alto di quello dei ragazzi?

La valutazione di scuola non è in grado di dare ragione della maggiore difficoltà delle ragazze negli apprendimenti matematici... se essa non informa le ragazze che il loro livello medio di competenze in matematica è più basso, il rischio di disallineamenti nelle scelte degli studi e di carriera cresce ulteriormente, con costi individuali e collettivi.

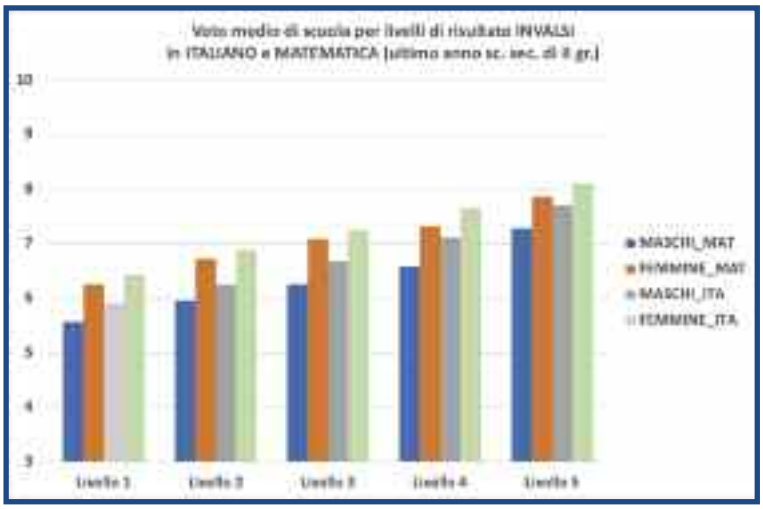


Figura 6. La valutazione di scuola per genere e per livello INVALSI all'ultimo anno della scuola sec. di II gr.

È voluto? Si tratta di un fenomeno che si realizza al di là della consapevolezza esplicita delle parti in causa? Rispondere a questi quesiti, o perlomeno cercare una risposta, anche se parziale, può consentire di effettuare un passo avanti verso l'inclusione realmente agita; intendo con ciò la possibilità per tutte e per tutti di disporre di informazioni chiare e capaci di orientare nelle scelte, evitando che un problema sia risolto alterando lo strumento che lo dovrebbe in un qualche modo misurare.

Molte sono le considerazioni che questa breve analisi chiama in causa. Ancora una volta i dati aiutano a rappresentare un fenomeno, la sua spiegazione e la sua eventuale soluzione dipendono dalla capacità di interpretarli, evitando sempre le contrapposizioni sterili, ma promuovendo un dibattito libero da stereotipi interpretativi, franco e di larghe vedute.

OCSE: TENDENZE SUL CURRICULO

Tiziana Pedrizzi
Già dirigente scolastica ed esperta in sistemi scolastici

Da qualche tempo le organizzazioni internazionali hanno iniziato a dare indirizzi diretti sul curriculo, insistendo su un apprendimento approfondito, più che frammentato e sovraccaricato dall'aggiunta di sempre nuove aree e dall'ampliamento di contenuti in quelle esistenti.

Le organizzazioni internazionali hanno assunto da tempo un ruolo guida nell'orientamento dei sistemi di formazione nazionali. Hanno iniziato con le valutazioni standardizzate internazionali e i loro Framework, che hanno una funzione indiretta di indirizzo. Tuttavia, anche nei Paesi con sistemi statali e scolastici più consolidati, dove non sono mancati l'attenzione ai dati e l'ascolto dei consigli OCSE, con l'adozione delle riforme consigliate, i risultati non sono stati esaltanti, almeno nell'immediato, tanto che si è cominciato a riflettere sulle necessarie lentezze dei cambiamenti in questo campo. Intanto però chi è decollata è l'East Asia che sembra avere come carburante soprattutto l'olio di gomito.

Ora si è passati a una fase successiva: il varo di indirizzi diretti sul curriculo, che avranno peso solo in assenza di sciovinismo culturale da parte dei Paesi interessati. Non sono infatti da escludersi reazioni disinteressate o di elusione, con una solo apparente attenzione all'impostazione proposta (è il caso della Lituania), oppure di opposizione frontale in chiave nazionalista/ideologica, in difesa ad esempio di una impostazione formativa apparentemente emarginata come quella umanistica tradizionale.

Le organizzazioni internazionali hanno assunto da tempo un ruolo guida nell'orientamento dei sistemi di formazione nazionali. Hanno iniziato con le valutazioni standardizzate internazionali e i loro Framework, che hanno una funzione indiretta di indirizzo

Forse invece è opportuno valutare le proposte con attenzione anche se senza sudditanza, sia perché non è detto che le impostazioni nazionali siano prive di limiti, sia perché anche gli assetti ideologico

formativi tradizionali debbono essere difesi con intelligenza, pena la loro estinzione.

Dando un'occhiata molto sintetica al panorama storico possiamo osservare che dalle competenze chiave DESECO 2005 si è passati al Learning Compass -Education and skills 2030 che pensa a una riorganizzazione dei saperi, insieme alle competenze trasversali.

Ora si è passati a una fase successiva: il varo di indirizzi diretti sul curriculo, che avranno peso solo in assenza di sciovinismo culturale da parte dei Paesi interessati

Secondo le tesi esposte oggi il curriculo tende a essere sovraccaricato con l'aggiunta di nuove aree e l'ampliamento dei contenuti delle aree esistenti. A ciò si aggiunge la tendenza a definire obiettivi interdisciplinari oppure trasversali concernenti valori e comportamenti.

Ma il tempo scuola è sostanzialmente rimasto lo stesso, anche se persiste la tendenza agli ampliamenti pomeridiani. Il tutto nonostante che PISA da sempre insista sul fatto che oltre un certo limite né il numero di studenti per classe né le ore di scuola cambiano significativamente la situazione del livello degli apprendimenti. Il rischio poi è quello di considerare risolto il problema una volta innalzata quantitativamente l'offerta, senza analizzare quanto effettivamente gli studenti apprendono e se questa realtà non induca stress. Infatti, ore di apprendimento eccessive e sovraccarico di compiti non migliorano l'apprendimento. La situazione attuale sembra conseguentemente quella di un apprendimento significativamente frammentato, invece di un apprendimento approfondito.

La difficoltà di cambiare è legata al timore che promuovere l'apprendimento approfondito generi opposizione, perché la inevitabile diminuzione dei contenuti sembra abbassare gli standard. In realtà in tal modo si genera una capacità di pensiero di ordine superiore che può essere trasferita a campi nuovi

La difficoltà di cambiare è legata al timore che promuovere l'apprendimento approfondito generi opposizione, perché la inevitabile diminuzione dei contenuti sembra abbassare gli standard. In realtà in tal modo si genera una capacità di pensiero di ordine superiore che può essere trasferita a campi nuovi. Da commentatori ci sarebbe da domandarsi se non fosse questo il merito della formazione tradizionale.

Le linee d'indirizzo indicate dai documenti OCSE possono così essere sintetizzate: distinguere fra i concetti chiave che aiutano a selezionare le conoscenze i fatti e

le conoscenze procedurali, creare connessioni fra le materie (vedi interdisciplinarità anche con didattica per progetti), sequenziare chiaramente i contenuti evitando ripetizioni non funzionali al consolidamento, organizzare in modo sequenziale non in relazione ai gradi scolastici ma al livello degli apprendenti e alle fasi di apprendimento, creare priorità in relazione non prioritariamente in base alle logiche interne delle discipline perché ciò potrebbe avere un effetto di scoraggiamento.

Cambiare nella scuola non è facile, argomenta OCSE. In generale nel mondo avanzato attuale i cambiamenti sono difficili per la pluralità degli *stakeholders* e la velocità dei mutamenti nella società.

Fra gli *stakeholders* interni il documento individua, come forse i più determinanti, gli insegnanti. La loro reazione più comune è quella di considerare ogni indicazione dall'alto come di vita breve, per l'accavallarsi e il vorticoso alternarsi degli orientamenti politici, anche in relazione ad ideologie e pedagogie. Donde il molto frequente ricorso alla loro impostazione storica, mutuata molto semplicemente dalla esperienza personale.

Sempre da commentatori potremmo tristemente rallegrarci del fatto che quelle che spesso consideriamo caratteristiche della situazione italiana sono, a quanto pare, assai diffuse.

C'è assonanza fra OCSE e UE? L'impressione è che OCSE, che si è posta da subito su un arco ampio e totale di competenze nel merito dell'istruzione, sottolinei di più l'aspetto degli apprendimenti disciplinari, mentre UE, la cui attenzione è rivolta al lavoro e all'istruzione professionale, stia sempre molto sulle competenze trasversali, che ultimamente si presentano sub specie di Life Skills.

Una opinione finale? L'innovazione metodologica è necessaria ma deve mirare ad apprendimenti solidi e potenti che tra l'altro sono gli unici che possono garantire l'equità. La scelta dei saperi da collocare nel curriculo andrebbe riconsiderata in base alla efficacia nel formare le capacità, la cultura e la visione del mondo dei giovani. Diversamente il rischio è che prevalgano saperi scolastici indifferenziati e nebulosi, anche attraverso il cavallo di Troia delle metodologie didattiche innovative.

La scelta dei saperi da collocare nel curriculo andrebbe riconsiderata in base alla efficacia nel formare le capacità, la cultura e la visione del mondo dei giovani

OECD LEARNING COMPASS 2030 FRAMEWORK

Nel 2015, il Comitato per la politica dell'istruzione dell'OCSE ha deciso di lanciare il progetto OCSE Future of Education and Skills 2030 come un'opportunità per fare un passo indietro, esplorare le sfide a lungo termine che l'istruzione deve affrontare e contribuire a rendere più evidente il processo di progettazione e sviluppo del curriculum. Lo scopo del progetto è aiutare i paesi a trovare risposte a due domande di vasta portata:

• Di quali conoscenze, abilità, attitudini e valori avranno bisogno gli studenti di oggi per migliorare e modellare il loro mondo?

• In che modo i sistemi di istruzione possono sviluppare efficacemente queste conoscenze, abilità, attitudini e valori?

Come risposta a queste domande, il progetto OCSE Future of Education and Skills 2030 ha sviluppato l'OECD Learning Compass 2030, un quadro di apprendimento in evoluzione, frutto di una collaborazione tra rappresentanti del governo, esperti accademici, dirigenti scolastici, insegnanti, studenti e parti sociali che hanno un genuino interesse a sostenere un cambiamento positivo nei sistemi educativi. L'OECD Learning Compass 2030 fornisce punti di orientamento verso il futuro desiderato fatto di benessere individuale e collettivo e mira ad articolare gli elementi di un futuro che possa essere utilizzato da singoli studenti, professionisti dell'istruzione, leader di sistema, progettisti di politiche e decisori istituzionali, per chiarire, collegare e guidare i loro sforzi.

L'OCSE Learning Compass 2030 non è né un quadro di valutazione né un quadro curricolare, ma definisce un "quadro di apprendimento" che riconosce il valore intrinseco dello stesso. Riconosce l'importanza dell'apprendimento formale, non formale e informale insieme all'istruzione che è delimitata da curricula formali e strategie educative.

VALUTARE L'INSEGNAMENTO DI EDUCAZIONE CIVICA (parte I)

Andrea Andretto
Componente della Commissione di studio per l'Educazione Civica

L'autore riflette su alcuni aspetti e strumenti utili ai docenti del Consiglio di classe e dell'intero Collegio per affrontare il momento della valutazione di questo insegnamento oltre la logica dell'adempimento. Dall'analisi delle attività proposte, al feedback *degli alunni, alla definizione e pubblicizzazione di griglie fino agli strumenti per alunni con BES e disabilità.*

Nei mesi di gennaio e febbraio tutte le scuole sono chiamate a esprimere la valutazione conclusiva del primo trimestre/quadrimestre, compresa quella sintetica degli insegnamenti dell'Educazione Civica.

Il presente contributo vorrebbe aiutare le singole scuole ad avere delle coordinate essenziali per assolvere agli adempimenti normativi, affinché il momento della valutazione possa essere – a tutti gli effetti – un *tempo formativo* non solo per gli studenti ma anche per l'intero Collegio dei Docenti che, verosimilmente, sta lavorando a perfezionare un *Curriculo d'Istituto* dell'insegnamento dell'Educazione Civica. In questo articolo sono offerti solo alcuni iniziali spunti per riflettere sul tema della valutazione di questo insegnamento, rinviando al numero di maggio/giugno la conclusione del ragionamento.

Prima tappa: *tempo formativo per i docenti*

L'ansia di dover "inserire" una valutazione in pagella per non incorrere in spiacevoli inadempienze normative potrebbe indurre i singoli Consigli di Classe a non porsi alcuni interrogativi fondamentali di fronte a un insegnamento che presenta ancora i caratteri della novità.

Come docenti e come coordinatori delle attività educative e didattiche siamo prima di tutto chiamati a domandarci *che co-*

sa stiamo valutando. All'inizio del mese di settembre abbiamo ipotizzato di far raggiungere ai nostri allievi determinate competenze attraverso la spiegazione di contenuti precisi entro il quadro normativo di riferimento. Domandarsi *che cosa* stiamo valutando significa prima di tutto cercare di capire se le attività che abbiamo pensato sono state realmente "alla portata" dei nostri allievi o se sono state progettate solo a partire dall'ansia di avere dei contenuti da valutare. In modo particolare, verificare il motivo che ci ha spinti a progettare determinati moduli di apprendimento e il loro esito sarà per ogni singolo Consiglio di Classe e ogni Collegio Docenti l'occasione propizia per capire se ciò che si è fatto possa essere definitivamente implementato nel curricolo trasversale d'Istituto per l'insegnamento dell'Educazione Civica. In pari tempo, a ogni membro del Consiglio di Classe e del Collegio Docenti sarà richiesto di essere capace – con estrema umiltà e trasparenza – di riconoscere se una determinata attività proposta in un particolare periodo non sia adatta, e debba quindi essere riposizionata in un tempo diverso dell'*iter* formativo oppure debba essere trattata con una metodologia diversa.

Domandarsi* che cosa *stiamo valutando significa prima di tutto cercare di capire se le attività che abbiamo pensato sono state realmente "alla portata" dei nostri allievi

SECONDA TAPPA: *L'ALLIEVO COME PROTAGONISTA*

Come abbiamo già messo in evidenza, la normativa prevede che l'insegnamento dell'Educazione Civica competa a tutti i docenti del Consiglio di Classe, i quali poi si troveranno a valutare le competenze raggiunte da parte dell'allievo. Ne viene dunque che, nel corso del trimestre/quadrimestre, più voci si "sono concertate" nell'introdurre gli allievi ai contenuti specifici programmati dai diversi Consigli. Proprio per questo motivo diventa dunque fondamentale che l'allievo, prima di essere valutato, possa comunicare ai suoi docenti come ha vissuto il tempo dell'apprendimento e quello della prova di valutazione. Sarebbe dunque fondamentale, proprio come previsto dalla normativa relativa alla certificazione delle competenze, che l'allievo potesse comunicare ai suoi docenti (p.e. attraverso l'attivazione di un semplice modulo Google preparato dal Consiglio di Classe) quali sono stati i lati positivi e quelli di maggiore criticità nella

conduzione delle diverse fasi dell'apprendimento. Questa seconda tappa potrebbe dunque configurarsi come un elemento strategico per una scuola della "corresponsabilità educativa". L'auto-valutazione dell'allievo permetterà a ogni docente di avere una panoramica molto più chiara prima di formulare una valutazione sintetica e darà anche modo all'intero Collegio Docenti di portare a coerenza il lavoro proposto nella tappa precedente, relativamente alla definizione e "stabilizzazione" dei contenuti specifici del curricolo d'Istituto.

TERZA TAPPA: *OSSERVARE E DICHIARARE PER VALUTARE*

L'auto-valutazione dell'allievo permetterà a ogni docente di avere una panoramica molto più chiara prima di formulare una valutazione sintetica

La valutazione e il giudizio di una competenza non sono mai solo il frutto di una prova di verifica somministrata all'allievo. Si pensa dunque che possa essere importante, per ogni Consiglio di Classe, non solo la progettazione della modalità con le quali i singoli contenuti delle discipline verranno erogati e le relative competenze attese, ma anche gli indicatori che si vogliono osservare ai fini della valutazione finale. Per formulare la "griglia di osservazione" che potrebbe poi trovare compimento nella "griglia di valutazione", è necessario che ogni Consiglio di Classe, guardando all'originalità dei membri che la compongono e ai contenuti che intende affrontare, provi a elaborare quali fattori intende osservare affinché la valutazione non sia solo l'esito di una prova di verifica (orale o scritta) nella

PARTECIPAZIONE ALLE ATTIVITÀ PROPOSTE				LAVORO PERSONALE A LEZIONE		
DATO NON RILEVATO	DISATTENTA	ATTIVA	ATTIVA E COLLABORATIVA	NON PRENDE APPUNTI	PRENDE APPUNTI MA IN MODO SUPERFICIALE	PRENDE APPUNTI

La valutazione e il giudizio di una competenza non sono mai solo il frutto di una prova di verifica somministrata all'allievo. Si pensa dunque che possa essere importante... non solo la progettazione della modalità con le quali i contenuti verranno erogati e le competenze attese, ma anche gli indicatori che si vogliono osservare ai fini della valutazione finale

quale si ripetono dei contenuti che non sono in grado di dare una forma ai vissuti dell'allievo stesso[1]. Qui di seguito forniamo un semplice primo abbozzo di griglia di osservazione, con indicatori che possono essere comuni a ogni modulo di insegnamento.

Ne viene dunque che, per esprimere una valutazione corretta e personalizzata degli apprendimenti di Educazione Civica, sarà necessario porre la concentrazione sulla modalità con la quale – anche a livello formale – pianifichiamo l'insegnamento dell'Educazione Civica. Tra i mesi di settembre e ottobre anche il docente referente per il Consiglio di Classe dell'insegnamento dell'Educazione Civica deve presentare un "piano di lavoro".

Una scuola che si possa dire effettivamente di qualità è chiamata a dichiarare quali attività pensa di proporre per far raggiungere determinate competenze, e cosa voglia osservare ai fini della valutazione. Inoltre, rendere trasparente sul sito internet della scuola il piano di lavoro del Consiglio di Classe per l'insegnamento dell'Educazione Civica, le griglie di osservazione e di va-

[1] Non infrequentemente è capitato che Dirigenti Scolastici e Docenti con una spiccata sensibilità educativa, di fronte alla mancanza di senso civico dei propri allievi (dentro e fuori le mura scolastiche), si siano interrogati sul fatto che l'insegnamento dell'Educazione Civica corre il rischio di formare solo *teoricamente* degli onesti cittadini. In pari tempo si dovrà tenere in considerazione il fatto che il voto dell'insegnamento dell'Educazione Civica non corrisponde a quello della condotta.

Sarebbe infine interessante che, prima della formulazione della valutazione finale, la medesima griglia di osservazione potesse essere compilata dagli studenti

lutazione, potrebbe permettere alla scuola stessa di evitare le spiacevoli contestazioni di una valutazione che – forse più delle altre – non può limitarsi a dare un giudizio sulle sole conoscenze.

C'è poi un ulteriore aspetto da prendere in considerazione. Anche l'insegnamento dell'Educazione Civica chiede di essere inclusivo, rispettando le modalità di apprendimento degli allievi BES. Un lavoro didatticamente serio e rigoroso richiede dunque di pensare, a norma della legge 170/2010, quali misure compensative e dispensative possano essere riconosciute agli allievi che ne necessitino per il raggiungimento delle singole competenze[2]. Allo stesso modo, gli allievi dichiarati diversamente abili ai sensi della legge 104/92 sono a tutti gli effetti dei cittadini che hanno diritto di maturare – con le relative misure di semplificazione o differenziazione – le competenze dell'insegnamento dell'Educazione Civica.

Sarebbe infine interessante che, prima della formulazione della valutazione finale, la medesima griglia di osservazione potesse essere compilata dagli studenti per cercare di capire come gli stessi – *in itinere* – hanno osservato l'incidenza che i contenuti appresi hanno avuto sulla loro modalità di agire come cittadini.

[2] Andrà inoltre precisato che un lavoro didatticamente serio prevede che per ogni competenza da raggiungere vengano ipotizzate le relative misure compensative e dispensative.

Per una Chiesa sinodale e una scuola in uscita

OLTRE I RECINTI DELLE PROPRIE CONVINZIONI

Simone Chiappetta
Giornalista

Inaugurato nel mese di ottobre, il Sinodo interroga anche le paritarie e il percorso didattico dell'insegnamento della religione. Partecipazione, Comunione e Missione sono i termini teologici che coinvolgono tutta la scuola, invitandola ad aprirsi ai segni dei tempi che la storia, nel quotidiano, ci pone dinanzi.

Siamo chiamati a rendere possibile l'incontro degli alunni col mistero di questo Dio che si fa nostro compagno di viaggio, amico e confidente a partire proprio dall'ascolto delle loro domande più profonde e autentiche

"Per una Chiesa sinodale". È questo il tema centrale del Sinodo che papa Francesco ha inaugurato nel mese di ottobre che interroga la Chiesa intera su un tema decisivo per la sua vita e la sua missione. L'itinerario riguarda ogni singola comunità, ogni gruppo, associazione e movimento e, ovviamente, anche la formazione delle scuole, in particolare le paritarie, e l'insegnamento della religione.

«Il Magistero coinvolge sempre il percorso didattico» – spiega immediatamente **Fulvia Di Biase**, insegnante di religione della provincia di Pescara, che abbiamo voluto incontrare per capire come gli educatori si stiano "attrezzando" per camminare all'unisono con tutta la Chiesa. «Dal Papa attingiamo i contenuti della sua disciplina e, non meno importante, lo stile del suo insegnamento che deve essere, per sua natura, inclusivo, attento alla persona nella sua unicità e complessità e, soprattutto, aperto al nuovo e all'ascolto autentico dei bisogni dei propri allievi.

La Chiesa, nel Sinodo che si è appena inaugurato, attraverso le parole di papa Francesco, ha ribadito con forza la necessità che tutti i battezzati tornino *"allo stile di Dio: lo stile di Dio è vicinanza, compassione e tenerezza. Dio sempre ha operato così"*. Oggi più che mai questo invito assume un valore d'urgenza per noi docenti di religione che siamo chiamati a rendere possibile l'incontro degli alunni col mistero di questo Dio che si fa nostro compagno di viaggio, amico e confidente a partire proprio dall'ascolto delle

loro domande più profonde e autentiche, da quelle più ingenuamente radicali dei piccoli a quelle talora più impertinenti degli adolescenti. La pandemia, infatti, ha sfilacciato le relazioni e ha reso i bambini e i ragazzi particolarmente fragili, chiusi ed esposti ad un senso di smarrimento profondo. La scuola è per molti l'unico luogo dove condividere le esperienze e le domande di senso, ed è qui che possiamo accoglierli ed accompagnarli, in un esercizio continuo di paziente ricucitura di dialoghi e di speranze "sdrucite"».

Come comunicare a scuola la sinodalità? Ci aiutano, probabilmente le espressioni teologiche che il Papa utilizza: partecipazione, comunione, missione. «Il Dio biblico è un Dio in movimento, insieme guida e compagno, al contempo davanti, dietro e in mezzo al suo popolo – continua l'insegnante abruzzese, mostrando tutta la sua passione per i ragazzi e per il contenuto del suo insegnamento –. Questa sua dinamicità è un dato carico di conseguenze per la Chiesa che è chiamata a "tenere il passo di Dio", fuggendo ogni tentazione di immobilismo e di fissità. La missione è innanzitutto spinta ad uscire dalla propria zona *comfort* e mettersi in cammino incontro all'altro in cui, come in uno specchio, ogni cristiano può riconoscere il volto dell'Amato. È in questa vitalità fatta di incontro e di comunione, che è frutto dello Spirito, che la Chiesa rivela al mondo la sua identità e mette in gioco la sua credibilità. La comunione poi non può prescindere dalla partecipazione che è riconoscimento del valore di ognuno e condivisione di idee, progetti e aspirazioni. Nella scuola, a mio avviso, questi termini si traducono in una spinta a uscire dai recinti delle proprie convinzioni e del *"si è sempre fatto così"* o più semplicemente dalla pretesa di ridurre il percorso che stiamo realizzando con i nostri alunni ad un semplice allineamento di obiettivi che il curriculo ci impone, e lasciarci sorprendere dalla possibilità di esplorare strade nuove e metterci in discussione provando a cambiare punto di vista, aprendoci al nuovo e "ai segni dei tempi" che la storia, nel quotidiano, ci pone dinanzi.

Mi piace pensare la scuola come una nuova agorà in cui incontrarsi e ritrovarsi come singoli e come collettività

A volte è proprio la paura del cambiamento che rende il nostro intervento poco fruttuoso e la relazione con alcuni colleghi o alunni complicata. Una novità che non è solo nell'uso di una di-

Proporre cose nuove non è solo usare una didattica più attuale, ma è anche la capacità di riconoscere il mistero dell'altro e il desiderio di condividere e partecipare

dattica più attuale, ma anche capacità di riconoscere il mistero dell'altro e il desiderio di condividere e partecipare, anche a rischio di fallire e di essere giudicati per questo».

Il Papa afferma che il Sinodo è una conversione pastorale in chiave missionaria ed ecumenica. Una trasformazione in tal senso è richiesta anche alla scuola; basta pensare alla ricchezza di culture che interagiscono in ogni classe, alle vite di alunni che si incontrano, alla multietnicità, alla multireligiosità che ormai appartiene a ogni comunità. «La scuola è rimasta una delle poche agenzie educative che possono ancora incidere nella società – aggiunge Di Biase con un senso di orgoglio e responsabilità –, realizzando il suo compito più specifico che è quello di formare le donne e gli uomini di domani, dando loro gli strumenti per vivere una cittadinanza attiva e consapevole. Perché ciò accada è sempre più necessario che essa lavori sull'inclusione, in particolare di quelle frange della società che vivono una povertà economica ed educativa e a quanti, soprattutto gli immigrati, fanno fatica ad inserirsi nel tessuto sociale, anche per via delle diversità culturali di cui sono portatori. La scuola dovrebbe trasformarsi un luogo di formazione che sappia fare rete con le altre agenzie in modo da supportare, in modo più incisivo e concreto, i ragazzi e le loro famiglie allargando il proprio tempo (penso, per esempio, a una scuola aperta fino a tardi) e diversificando le sue proposte. Mi piace immaginarla come

una nuova agorà in cui "incontrarsi e ritrovarsi" come singoli e come collettività. Anche in questo contesto un ruolo decisivo lo possono, e lo devono giocare, i docenti di religione, i quali, in tante occasioni, hanno favorito il dialogo, proprio attraverso la conoscenza della ricchezza della spiritualità delle altre religioni e il riconoscimento del valore di cui sono portatori».

Papa Francesco ci ha messo in guardia anche su alcuni rischi che impediscono un cambiamento: formalismo, intellettualismo, immobilismo. Li ritrova nella scuola?

La tentazione più grande che la scuola vive oggi è quella di chiudersi nelle proprie certezze, proprio adesso che sembrano venir meno in ogni ambito. Certi riti, persino un certo linguaggio *"che dice e non dice"*, o certe lezioni che si ripetono immutabili negli anni spesso sono delle "foglie di fico" che stanno lì a coprire la nudità di una scuola a volte autoreferenziale che sembra aver dimenticato il suo ruolo di comunità educante. La mia esperienza, tuttavia, mi dice anche che ci sono tante energie nella scuola che la rendono viva e feconda. Non mi riferisco solo ai docenti, ma anche ai dirigenti, ai collaboratori, agli alunni, ai genitori, che giorno per giorno, come un fiume carsico, sanno andare oltre le difficoltà, sono aperti al dialogo, alla ricerca e, soprattutto, continuano a credere nell'uomo e nelle sue potenzialità».

Certi riti, persino un certo linguaggio che dice e non dice, certe lezioni che si ripetono immutabili negli anni spesso sono delle "foglie di fico" che stanno lì a coprire la nudità di una scuola a volte auto-referenziale

Cosa può, allora, imparare la Chiesa dalla scuola e la scuola dalla Chiesa?

«È una domanda difficile. Mi piace pensare che nella misura in cui entrambe sono alla ricerca della diversità, in qualche misura l'abbiano raggiunta e che questo cammino non finisca mai. Una diversità che non è sinonimo di eccentricità, ma aderenza all'uomo e alla sua dignità da salvaguardare e custodire, sempre.

Sull'imparare credo che la Chiesa potrebbe acquisire dalla scuola l'opportunità che essa dà di favorire la partecipazione e la rappresentanza di tutti i suoi membri, attraverso gli organismi costituiti a tal fine (senza ricalcarne gli errori!), mentre la scuola potrebbe far sua la capacità dalla Chiesa di vivere una dimensione ecumenica, aperta al mondo, attraverso un impegno sempre più ampio e inclusivo».

FOCUS ON

DALLA PROGETTAZIONE ALLA VALUTAZIONE. IDEE PER UN CURRICOLO

Luisa Bartoli
Dirigente scolastica

Il nuovo sistema di valutazione, introdotto con il DL 22/2020, è una sollecitazione a rivedere i curricoli d'Istituto, al fine di renderli praticabili in quanto "ben ambientati", adeguati al contesto e comunicabili perché focalizzati su aspetti essenziali e significativi. Si propone di seguito un'idea per la revisione, frutto del percorso di formazione promosso dalla Fidae sul tema.

Le modalità valutative introdotte dall'Ordinanza n. 172/2020 e mediate dalle allegate Linee Guida sollecitano, nell'approccio alla valutazione, un cambio di paradigma da tempo invocato dalla comunità scientifica.

L'attuale quadro normativo, infatti:

1. suggerisce una rappresentazione dinamica e continua del processo valutativo: ***in fase diagnostica***, all'avvio del percorso, si tratta di predisporre l'allievo agli apprendimenti accertando, in qualità e quantità, lo stato delle preconoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti; ***in itinere***, mediante opportuni e regolari *feed-back*, si tratta di orientare e supportare l'allievo passo dopo passo verso l'obiettivo da conseguire; ***in fase sommativa*** si tratta di verificare gli esiti complessivi del percorso compiuto, accertando se attraverso l'azione d'insegnamento gli allievi sono giunti al traguardo di competenza desiderato;

2. evidenzia l'intreccio profondo, la reciprocità tra processo didattico e processo valutativo: in ogni fase, la valutazione deve tendere alla promozione dell'allievo, fornendogli indicazioni incoraggianti[1] e ponendosi a servizio del suo personale percorso di apprendimento (valutazione *amica* dell'apprendimento; valutazione per l'apprendimento);

3. prospetta la valutazione come processo intrinsecamente formativo, richiamando la riflessione proposta delle *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* allegate alla nota Miur n. 312/2018, secondo cui *"La valutazione diventa formativa quando si concentra sul processo e raccoglie un ventaglio di informazioni che, offerte all'alunno, contribuiscono a sviluppare in lui un processo*

[1] Possiamo descrivere l'incoraggiamento "come un processo di cooperazione tra insegnante e allievi che mira a generare in questi ultimi uno stato d'animo positivo, di coraggio, rispetto alla possibilità di superare le diverse situazioni e raggiungere gli obiettivi preposti" (cfr Franta H. – Colasanti A.R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991, p. 25).

di autovalutazione e di auto orientamento. Orientare significa guidare l'alunno a esplorare sé stesso, a conoscersi nella sua interezza, a riconoscere le proprie capacità e i propri limiti, a conquistare la propria identità, a migliorarsi continuamente".

Pensare e agire la valutazione entro il paradigma formativo significa connetterla strettamente al curricolo di scuola, che dovrebbe esprimere in modo organico e strategico le scelte del Piano Triennale dell'Offerta Formativa.

La riflessione che segue prende avvio dal recupero del concetto curricolo; fa riferimento all'esperienza compiuta sul campo, nell'ambito del progetto FIDAE relativo alla formazione sulle nuove modalità di valutazione nella scuola primaria, ma l'idea di curricolo messa a punto può essere generalizzata a tutti i livelli di scuola; intende infine mostrare come il nuovo sistema di valutazione possa motivare una revisione sostenibile del curricolo, tale cioè da renderlo praticabile in quanto "ben ambientato", adeguato al contesto, comunicabile in quanto focalizzato su aspetti essenziali e significativi, rinnovabile in quanto strutturato non su prodotti, ma su processi, nella prospettiva del *"learning to become"*: imparare a diventare in forza di un apprendimento per competenze, sviluppate in modo autonomo, consapevole, ricorsivo.

Pensare e agire la valutazione entro il paradigma formativo significa connetterla strettamente al curricolo di scuola

UNA DEFINIZIONE DI CURRICOLO

Partendo da un contributo di Baldacci[2], il curricolo può essere definito come l'*«insieme organizzato delle esperienze di apprendimento che la comunità scolastica intenzionalmente progetta e realizza per gli alunni, al fine di conseguire le mete formative desiderate»*. Non è fuori luogo paragonare l'impresa di elaborazione del curricolo a un compito autentico rivolto alla scuola come comunità professionale: si tratta infatti di determinare precisi obiettivi, di operare scelte culturali, di articolare e organizzare forme molteplici di intervento formativo e di comunicazione didattica. Si tratta, in una parola, di *«gestire con chiare finalizzazioni e complesse strumentazioni operative l'intero arco delle opportunità di sviluppo e di apprendimento di un gruppo di alunni»*[3].

RIPENSARE IL CURRICOLO

Con riferimento al quadro concettuale descritto, uno schema procedurale per la revisione del curricolo d'istituto, al fine di curare la coerenza con la

[2] BALDACCI M., *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma 2006, p. 67.

[3] SCURATI C., *Un nuovo curricolo nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia 1977, p. 22.

prospettiva della "valutazione *per* l'apprendimento", può essere la seguente.

Premessa

È importante anzitutto chiarire a livello di comunità professionale la distinzione tra Indicazioni nazionali per il curricolo (testo ministeriale di riferimento per l'esercizio, da parte delle istituzioni scolastiche, dell'autonomia progettuale e didattica), curricolo di scuola (documento teorico-pratico illustrativo dei percorsi di apprendimento offerti agli allievi, elaborato sulla base delle Indicazioni nazionali) e programmazione curricolare (adeguamento del curricolo alla peculiarità dei diversi gruppi di allievi). Al termine di questa fase, si potrebbe elaborare e condividere un'immagine creativa di curricolo: una metafora capace di raccogliere e riflettere le sfumature di significato suggerite dalla cultura pedagogico-didattica "interna" della scuola e da quella di ciascuno dei suoi docenti (curricolo come percorso, viaggio, cammino, mappa; come tavolozza, affresco, canovaccio, pannello polimaterico; come struttura, architettura, organizzazione; come catalogo, archivio, memoria; come storia, narrazione, avventura; come ricerca; come ambiente). Il materiale prodotto in questa fase può essere utilizzato nella premessa stessa.

Non è fuori luogo paragonare l'impresa di elaborazione del curricolo a un compito autentico rivolto alla scuola come comunità professionale: si tratta infatti di determinare precisi obiettivi, di operare scelte culturali, di articolare e organizzare forme molteplici di intervento formativo e di comunicazione didattica

È importante anzitutto chiarire a livello di comunità professionale la distinzione tra Indicazioni nazionali per il curricolo, curricolo di scuola e programmazione curricolare

Vincoli normativi

Si tratta poi di richiamare i riferimenti normativi irrinunciabili a partire dalle Indicazioni nazionali, che costituiscono i vincoli dell'autonomia progettuale delle scuole (ad esempio, oltre alle Indicazioni, il documento «Nuovi scenari» del 2018; la Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanete, la Legge n. 107/2015 e i relativi decreti applicativi, la Legge n. 92/2019 sull'insegnamento dell'Educazione civica e l'Ordinanza n. 172/2020).

Documenti di riferimento e "saperi" scelti dalla scuola

In una logica di contestualizzazione culturale del curricolo, è possibile e opportuno esplicitare anche riferimenti specifici assunti dalla scuola

in base a precise scelte valoriali e a convinzioni radicate nella propria storia (la *Carta della Terra*, ad esempio, o l'*Agenda 2030*, o altri documenti di respiro internazionale, emblematici rispetto ai principi che ispirano l'azione della scuola).

Dimensioni trasversali

Si tratta, dopo averle ben selezionate tra le varie liste esistenti (*life skills*, *soft skills*, atteggiamenti o "disposizioni della mente"), di esplicitare le competenze trasversali su cui tutta la comunità professionale, in relazione a particolari bisogni rilevati, è chiamata a scommettere, impiegando campi d'esperienza e discipline di studio. L'insegnamento dell'Educazione civica, con il suo percorso a tre dimensioni (*cittadinanza planetaria, sostenibile, digitale*) può essere collocato e descritto in questo punto assieme ai criteri per la valutazione del *comportamento*, espressione delle competenze sociali e civiche sviluppate dall'allievo nell'ambito scolastico.

Valutazione formativa dei campi d'esperienza e delle discipline

L'esplicitazione della logica valutativa, secondo questa prospettiva di elaborazione curricolare, deve precedere liste più o meno consistenti di contenuti e di obiettivi. Si tratta di chiarire subito che, nel nuovo paradigma formativo, verifiche e valutazioni non si basano su "programmi" cadenzati da argomenti da svolgere o su finalità generali, ma su profili di competenza da raggiungere (cosa deve conoscere in profondità l'allievo, al termine dell'intervento didattico? Cosa dobbiamo osservare in termini di conoscenze, abilità, atteggiamenti, per poter dire che il traguardo è stato raggiunto?). In questo senso il curricolo dovrebbe esplicitare:

- per ciascuna disciplina, lo *specifico formativo* e le *abilità fondamentali*, quattro o cinque al massimo, sulla cui base articolare gli *obiettivi di apprendimento per arco di età*; sarebbe inoltre utile, ai fini del recupero della valenza euristica della didattica, associare alla profilatura delle discipline alcune *domande essenziali* intese come questioni complesse, cognitivamente sfidanti, tali da configurare il percorso di apprendimento come ricerca aperta a sviluppi non sempre prevedibili;

- criteri, fasi e strumenti di valutazione degli apprendimenti;

- significato di simboli utilizzati per comunicare gli esiti delle valutazioni, livelli, formulazioni mediante legende, tabelle, esempi.

Dal curricolo di scuola alla programmazione curricolare del* team *docente

Il capitolo conclusivo potrebbe contenere le indicazioni per elaborare la programmazione, il documento in cui il *team*, a partire dal curricolo di scuola, esplicita l'organizzazione di spazi, tempi, gruppi, relazioni; l'articolazione e definizione delle unità di lavoro in relazione alle peculiarità del gruppo di allievi e del contesto di lavoro.

In questo modo, la logica curricolare si qualifica come formativa, coerentemente con le finalità della valutazione e la scuola può motivatamente riscoprirsi come ambiente educativo di apprendimento per la vita.

Sarebbe... utile, ai fini del recupero della valenza euristica della didattica, associare alla profilatura delle discipline alcune domande essenziali intese come questioni complesse, cognitivamente sfidanti, tali da configurare il percorso di apprendimento come ricerca aperta a sviluppi non sempre prevedibili

QUANTO È INTELLIGENTE ISTRUIRE UNO STUPIDO

Vindice Deplano
Psicologo
e formatore
v.deplano@tin.it

Come dare istruzioni a un robot?
È un gioco da ragazzi!
Un viaggio interessante tra Boston, il Freedom Trial, Papert e Piaget per capire come apprendere divertendosi.

Dicono tutti che la robotica è "divertente". Ma è così divertente vedere un aggeggio, frutto di ore di lavoro, che gira in tondo invece di andare dritto o si ribalta sbattendo su ostacoli che dovrebbe elegantemente evitare? Probabilmente, dietro il "divertimento" c'è qualcosa di profondo.

Dobbiamo rispondere a due domande:

• Cosa si apprende giocando a costruire robot?

• Perché è così appassionante?

Ci aiuterà Jean Piaget. Per interposta persona.

Pensare col LEGO

Seymour Papert è stato il primo a impiegare la programmazione e la robotica per stimolare i bambini ad apprendere matematica, logica e fisica. La sua biografia è ricchissima: dal 1964, anno dell'arrivo al prestigioso Mit di Boston, è stato condirettore dell'Artificial Intelligence Laboratory, cofondatore del Media Lab e molto altro, lavorando gomito a gomito con i pionieri dell'intelligenza artificiale. Prima, però, ha passato cinque anni a Ginevra collaborando con Piaget al Centro Internazionale di Epistemologia genetica.

Mentre umanisti e tecnologi vivono ancor oggi in universi paralleli, Papert già negli anni '60 usa la migliore tecnologia digitale per un nuovo modo di apprendere, partendo da alcune idee portanti del pensiero di Piaget. Due in particolare: i processi

È così divertente vedere un aggeggio... che gira in tondo invece di andare dritto o si ribalta sbattendo su ostacoli che dovrebbe elegantemente evitare? Probabilmente, dietro il "divertimento" c'è qualcosa di profondo

di *assimilazione* e *accomodamento* nell'apprendimento e gli stadi dello sviluppo cognitivo, lungo un percorso che va dal concreto all'astratto. Su quest'ultimo punto, però, Papert, come vedremo, ha qualcosa da aggiungere.

Papert è anche noto come padre del linguaggio LEGO. LEGO, oltre a sponsorizzare il Media Lab, ha avviato nel 1985 una lunga collaborazione con Papert, il cui frutto commerciale è la confezione LEGO Mindstorms[1].

Oltre ai soliti mattoncini, nella scatola si trovano ruote, motori, sensori e un'unità "intelligente" che consentono di costruire un veicolo in grado di muoversi, per poi programmarlo, con un computer esterno, per fargli eseguire diversi compiti: esplorare lo spazio "rimbalzando" sulle barriere che lo delimitano, fermarsi davanti a cerchi verdi, evitare quelli rossi e così via. Fino al più difficile: seguire un percorso, una linea nera con alcune curve, disegnata su uno sfondo uniforme con un pennarello.

Come percorrere il *Freedom Trial*?

Si capisce subito che al robot serve un sensore ottico in grado di distinguere il nero dal colore dello sfondo. Ma come fare per guidarne il movimento? È un bel problema e richiede molto tempo per venirne a capo. Le cose si sbloccano solo quando arriva un'illuminazione...

Per ripercorrere il filo del ragionamento, invito tutti a trasferirsi mentalmente a Boston, ma non per visitare i luoghi di Papert (che pure lo meriterebbe). L'obiettivo è il *Freedom Trail*. A noi italiani viene da ridere, ma per una città storica degli Stati Uniti la cosa ha un senso: si tratta di una linea rossa di 4 chilometri che congiunge le piazze e gli edifici da vedere in città. Qualcuno pensa di avere difficoltà a seguirla senza perdersi? Immagino di no.

Il problema è "spiegarlo" a un robot. Perché questo passaggio ci porta obbligatoriamente a una consapevolezza: ci sono cose che siamo in grado di fare benissimo, con maestria e senza sforzo, ma non sapremmo dire esattamente come. Per dare indicazioni a qualcuno, per esempio a un bambino, ce la caviamo con frasi del tipo: *«Andiamo lungo la linea rossa: fai come me»*. Ovvero diciamo cosa fare, ma non come, immaginando che il come sia chiaro in sé o, al massimo, si apprenda per imitazione.

Mentre umanisti e tecnologi vivono ancor oggi in universi paralleli, Papert già negli anni '60 usa la migliore tecnologia digitale per un nuovo modo di apprendere, partendo da alcune idee portanti del pensiero di Piaget

[1] Lo stesso nome "Mindstorms" ricalca il titolo del primo, fondamentale, testo di Papert, tradotto in Italia nel 1984 e oggi (scandalosamente) introvabile.

Ma per un robot, non basta: come tutti i computer è profondamente "stupido" e funziona in modo molto diverso da noi. Per questo vuole istruzioni dettagliate che non diano niente per scontato. Per farlo funzionare dobbiamo:

• riflettere su come noi stessi riusciamo a seguire un percorso come il *Freedom Trail*, integrando la percezione visiva con la muscolatura delle gambe e con le funzioni mentali superiori;

• capire in cosa quel robot è diverso da noi (per esempio non capisce il concetto di "linea", ma solo le differenze di colore davanti al sensore);

• adattare il nostro modo di funzionare alle caratteristiche del robot;

• tradurre questo adattamento in un algoritmo (cioè una procedura operativa precisa);

• comunicarlo al robot con un linguaggio di programmazione formale.

Si tratta di un esercizio mentale formidabile, ma non impossibile. È, letteralmente, un gioco da ragazzi. Anzi, da bambini, come Papert scopre molto presto. In particolare, per apprendere la geometria: prima di enunciare le proprietà del cerchio, tanto per fare un esempio, si può chiedere al piccolo allievo di istruire una tartaruga meccanica per disegnarlo.

Il bambino, invitato a riflettere, pensa subito a come riesce a camminare in circolo: «Faccio *un passetto* avanti, poi mi giro *un po'* e ripeto la cosa fino a quando non completo il giro». Quindi, il programma della tartaruga è, più o meno:

• AVANTI X (equivalente a *un passetto*)
• GIRA A DESTRA Y (equivalente a *un po'*)
• RIPETI FINCHÉ NON FINISCI.

All'inizio, invece di un cerchio vengono fuori spirali di tutti i generi, poi le cose cambiano quando il bambino scopre il giusto valore di *un po'*. E scopre anche che, mantenendo lo stesso angolo, a seconda della lunghezza del "passetto" si producono poligoni con diverso numero di lati. E così facendo si impadronisce di aritmetica e geometria molto meglio dei coetanei che hanno seguito la sola spiegazione del maestro.

La robotica educativa è simile alla programmazione di computer per fini didattici. Ma... ha un'arma in più... il pensiero è supportato dalla percezione

Perché giocare con i robot non è solo una metafora, ma è un potente facilitatore dell'apprendimento. Per tre buoni motivi.

PROBLEM SOLVING, ASSIMILAZIONE, PERCEZIONE

Il primo motivo ha a che fare con il funzionamento della mente che percepisce un problema. Vale per tutti: scienziati, impiegati e bambini: la mente tollera poco le questioni irrisolte e vi risponde con uno stato di mobilitazione, fino all'ossessione, che sollecita l'attenzione, la ricerca di informazioni e la speri-

mentazione attiva di soluzioni fino a trovare quella giusta. È uno stato emotivamente ricco, dall'ansia al senso di trionfo, difficile da osservare in una lezione. Perché a volte fare lezione, a scuola come nella formazione manageriale, significa presentare soluzioni a problemi che nessuno percepisce.

Il secondo motivo è la presenza di un "aiutino cognitivo". Perché sappiamo già muoverci nello spazio, ballare in cerchio o seguire una strada, e sappiamo di saperlo, anche se ci vuole un po' per prendere consapevolezza del come. Partendo da qui, ci resta "solo" di spiegarlo a un robot. È un tipo di apprendimento che, almeno inizialmente, procede per *assimilazione* (seguendo la terminologia di Piaget): assimilare il nuovo al già noto è molto più "facile" e rassicurante dell'*accomodamento*, cioè della radicale ristrutturazione degli schemi mentali.

Fin qui, la robotica educativa è simile alla programmazione di computer per fini didattici. Ma la robotica ha un'arma in più. Avere a che fare con oggetti che si possono vedere e toccare costituisce un terzo fattore di facilitazione: il pensiero è supportato dalla percezione. In questo, Papert si distacca da Piaget, che vede lo sviluppo cognitivo come un passaggio dal concreto all'astratto (e formale), dallo sbattere ripetutamente per terra la ciabatta di papà alla formulazione della teoria dei quanti. Papert, invece, sottolinea che il pensiero concreto resta, anche nell'adulto, alla base di "sofisticate imprese intellettuali".

Quanti di noi, alle prese con un ragionamento sufficientemente complesso, rinunciano a disegnare schemi, modelli o formule su un foglio? Esternalizzare il pensiero obbliga a formularlo con ordine, poterlo "vedere" aiuta a valutarne gli esiti, a trovarne i difetti, a correggerli.

Come finisce?

Tentativo dopo tentativo, i robot, sbandando e ondeggiando, raggiungono la fine del percorso.

Applausi: non c'è niente di più intelligente che istruire uno stupido.

Infografia

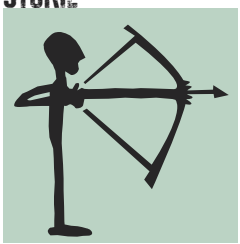
• LEGO Mindstorms, sito ufficiale. <https://www.lego.com/it-it/themes/mindstorms/buildarobot>

• Papert S., 1980, *Mindstorms. Bambini, computer e creatività*, Emme edizioni.

• Papert S., 1994, *I bambini e il computer*, Rizzoli.

• Peracaula-Bosch M., González-Martínez J., 2021, "Developing Computational Thinking among Pre service Teachers", Qwerty, vol. 16, n. 2 (in corso di pubblicazione). < https://www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/issue/archive>

• Schön D.A., 1983, *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo.



LA NUOVA NARRAZIONE SUI MIGRANTI PARTE DAI BANCHI DI SCUOLA

Stefania Careddu
Giornalista

Con il progetto Educare senza confini, *l'impresa sociale Sophia cerca di provocare nei ragazzi un cambiamento nella percezione del fenomeno migratorio. Attraverso la lettura, le testimonianze e i laboratori sui dati dell'immigrazione.*

"I pregiudizi sono le catene forgiate dall'ignoranza per tenere separati gli uomini", affermava la scrittrice irlandese Marguerite Di Blessington. Ebbene, c'è un gruppo di giovani che ha deciso di spezzare quelle catene – specialmente gli anelli che tengono distanti dai migranti – e per farlo ha scelto di iniziare dalle scuole: dal 2015 l'impresa sociale Sophia ha avviato il progetto *Educare Senza Confini* che ha coinvolto finora oltre 9000 studenti delle scuole medie e superiori in più di 100 istituti scolastici di 11 regioni, raccogliendo, nel tempo, un numero sempre maggiore di consensi. Nell'anno scolastico 2021-22, ad esempio, almeno 2000 ragazzi di cinque regioni (Lazio, Toscana, Marche, Lombardia, Abruzzo) parteciperanno all'iniziativa. Tra questi anche diverse classi dei Licei Scientifici statali "S. Cannizzaro" e "Primo Levi" di Roma. "Oltre a sensibilizzare e informare gli alunni sul fenomeno delle migrazioni, cerchiamo di lavorare con loro sul modo in cui percepiscono i migranti", spiega Marco Ruopoli, presidente della cooperativa, nata a Roma nel 2013, che oggi conta 13 soci e circa 10 collaboratori provenienti dall'Italia, dalla Mauritania e dal Bangladesh.

> ***"Educare senza confini"... ha coinvolto finora oltre 9000 studenti delle scuole medie e superiori in più di 100 istituti scolastici di 11 regioni***

Tre fasi, tanti numeri e una buona dose di creatività

Il progetto, inserito dall'ONU fra le "Good Practices" mondiali per il raggiungimento dell'Obiettivo 4 dei Sustainable Development Goals ("Fornire una educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per

tutti"), è basato sulla metodologia "Information and Knowledge For Change" e prevede tre step. Si comincia con la lettura del libro *Là non morirai di fame* che narra la storia di integrazione di Dullal Ghosh, arrivato dal Bangladesh e ora socio di Sophia. Al termine, i ragazzi incontrano il protagonista così da conoscerlo ed entrare in contatto con la realtà della migrazione. Si prosegue con un laboratorio nel quale, con il supporto dei dati di un Dossier elaborato sulla base del Rapporto Immigrazione di Caritas e Migrantes, vengono analizzati i più aggiornati aspetti economici, numerici e legali relativi al fenomeno migratorio. "Ci focalizziamo su Italia, Europa e mondo per comprendere quali sono i motivi, spesso ambientali, che spingono le persone a lasciare la loro terra, ci soffermiamo sulle normative e le leggi ma anche su come i migranti contribuiscono all'economia italiana", racconta Ruopoli sottolineando che "questa attività di studio scientifico aiuta a far crollare la percezione errata sui numeri e mette in evidenza l'apporto all'economia locale, altro elemento completamente ignorato fino a quel momento che va a scardinare un atteggiamento di pietismo diffuso". Nell'ultima tappa, gli studenti vengono guidati nella realizzazione di elaborati, che sono presentati a esperti del settore e ad autorità nel corso di un evento finale. "In quei *project work*, i ragazzi hanno modo di esprimere come è cambiata la loro percezione sia del fenomeno sia delle persone migranti e ogni volta è una bella sorpresa", confida il presidente di Sophia. Con il progetto, sostenuto dalla Fondazione Migrantes della CEI, "riusciamo a dire ai ragazzi che è possibile lavorare con le persone integrate e che insieme si possono portare avanti attività significative".

IL CAMBIAMENTO C'È... E SI VEDE

***C**he la percezione sul mondo dei migranti cambi dopo aver preso parte al progetto* Educare senza confini *non è una sensazione, ma un vero e proprio dato di fatto. Lo dimostra una ricerca realizzata da Sophia nel corso dell'anno scolastico 2018-2019 su un campione di circa 1500 studenti di 21 istituti di Roma e provincia. Per buona parte degli intervistati, il numero di migranti presenti in Italia appare meno allarmante e, così, l'accoglienza diventa la risposta migliore agli sbarchi. Dal punto di vista dei sentimenti, si osserva una diminuzione dell'atteggiamento di fastidio a fronte dell'aumento della possibilità di amicizia.*

"Ci focalizziamo su Italia, Europa e mondo per comprendere quali sono i motivi che spingono le persone a lasciare la loro terra, ci soffermiamo sulle normative e le leggi ma anche su come i migranti contribuiscono all'economia italiana"

Un ponte tra Italia e Africa

La novità di quest'anno è che l'evento finale si svolgerà in parallelo con il Senegal, dove sono coinvolti circa 3500 studenti: i ragazzi saranno collegati in videoconferenza e potranno così scoprire il punto di vista di chi si trova in una situazione diametralmente opposta alla loro. "Dal 2019 – ricorda infatti Ruopoli – *Educare Senza Confini* si svolge anche in Senegal e in Guinea, ovvero in Paesi dove è forte la spinta a emigrare: qui sono stati formati più di 1500 studenti di 5 istituti sui rischi dell'immigrazione clandestina. Quest'anno hanno aderito all'iniziativa 10 scuole nel territorio di Dakar e nella periferia".

L'incontro: un valore aggiunto

Il punto di forza del progetto è certamente l'incontro. "Poter sentire dalla viva voce di chi l'ha vissuta quella storia letta in un libro fa la differenza, in quanto quella realtà narrata si fa più vicina", conferma Sabina Moschella, docente di lettere al Liceo Cannizzaro, evidenziando "la bellezza e la ricchezza dell'incontro con Mor Amar", fuggito dalla Mauritania e ora socio della cooperativa: "gli alunni hanno capito che pur essendo immigrato, musulmano e con la pelle di un colore diverso, lui parlava la loro stessa lingua, cioè aveva i loro stessi valori". E così, la conoscenza si trasforma in sintonia e in amicizia che, con molti ragazzi, continua nel tempo anche sui social. Non solo: parlare con chi è stato costretto a lasciare la propria terra ma è riuscito ad integrarsi permette di "guardare all'emigrazione come a una risorsa, una ricchezza per il Paese di arrivo". "Mor Amar è l'esempio di chi ha messo a frutto in Italia il proprio bagaglio di esperienza e di conoscenza, contribuendo a creare una cooperativa che produce e dà lavoro", osserva la docente mettendo in luce un altro effetto positivo del progetto, ovvero la sua capacità di mostrare "un approccio nuovo al mondo del lavoro. "I ragazzi – rileva – si sono accorti che esistono idee imprenditoriali diverse, dove si lavora non per guadagnare ma perché si ha qualcosa da dare che viene restituita in termini di felicità". Si tratta di "un aspetto decisivo che ha anche a che fare con l'importanza di mettersi in ascolto della propria vocazione per poterla realizzare al meglio".

Se l'incontro permette di "capovolgere la prospettiva e di demolire alcuni pregiudizi", per la professoressa Moschella "il lavoro sui dati, sulle statistiche e sui grafici aiuta a sfatare le dicerie e porta gli studenti di fronte a una realtà che è diversa da quella che solitamente viene presentata

Il lavoro sui dati, sulle statistiche e sui grafici aiuta a sfatare le dicerie e porta gli studenti di fronte a una realtà diversa da quella solitamente presentata loro

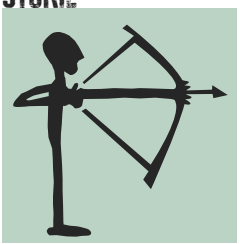
loro". Attraverso le varie fasi di *Educare Senza Confini*, sintetizza la docente, "i ragazzi comprendono che è possibile costruire una società più giusta e più rispettosa".

Dal pregiudizio a una nuova consapevolezza

"Si parte dalla questione dell'immigrazione per approdare al concetto più ampio di *diversità* e, dunque, alla necessità di avvicinarsi con attenzione all'altro che è sempre portatore di una storia, di scelte e di motivazioni da rispettare", le fa eco Tecla Paolicelli, docente di lettere al Liceo "Primo Levi", dove il progetto è riuscito a raggiungere un numero sempre maggiore di studenti, "coinvolgendoli sul piano delle emozioni e dei vissuti". "Non si tratta – commenta la professoressa - di convincere sulla bontà degli immigrati, ma di dare informazioni obiettive sul fenomeno che non si riescono ad avere nemmeno dai media". Dalla condizione iniziale che è quella di "una scarsa conoscenza della questione, alimentata spesso dai 'sentito dire' e da discussioni in famiglia oltre che da una certa diffidenza, si arriva poi ad approfondire e ad apprendere il contrario". È quello che è accaduto ascoltando la testimonianza di Mor Amar: "gli alunni pensavano a lui come ad un immigrato arrivato sul barcone; invece, hanno scoperto molto altro, tra cui anche cosa è l'asilo politico". Per la professoressa Paolicelli, *Educare Senza Confini* è stato l'antesignano dell'insegnamento dell'educazione civica: "grazie alle testimonianze e al confronto, ha aiutato a recuperare i cardini della Costituzione e a considerarli non più lontani, ma attuali e attuabili". Il progetto, conclude la docente, permette infatti "di scardinare i pregiudizi verso gli immigrati, ma anche quelli che riguardano gli stessi ragazzi" e di guardare all'altro come a una persona da rispettare. A prescindere dell'angolo di mondo da cui proviene.

UN KIT PER INSEGNARE CHI SONO I RIFUGIATI

Si chiama "Insegnare il tema dei rifugiati" ed è un kit lanciato da Unhcr Italia per aiutare gli insegnanti a spiegare il fenomeno delle migrazioni forzate e le sue complessità. Pensato per la scuola primaria e secondaria, si compone di una serie di animazioni video che illustrano alcuni concetti chiave, spiegano da dove provengono i rifugiati e dove si trovano, quali sono i loro diritti e quali organizzazioni forniscono loro assistenza. Agli insegnanti vengono offerti poi tre pacchetti adatti alle varie fasce d'età: se per la scuola primaria ci si focalizza sull'apprendimento di abilità socio-emotive, per la secondaria si propongono attività di classe per la costruzione dell'empatia, la comprensione di fatti e cifre e lo sviluppo del pensiero critico.



CREARE AMBIENTI SANI PER TUTTI: UNA MISSIONE POSSIBILE

Stefania Careddu
Giornalista

Continua il viaggio di Docete *tra le scuole che hanno ottenuto la Certificazione Antibullismo. Stavolta tocca all'Istituto Massimiliano Massimo di Roma, che vede premiato il lavoro fatto e rilancia il suo impegno in questo ambito.*

Un traguardo raggiunto, ma soprattutto un incoraggiamento a proseguire sulla strada tracciata. Per la scuola paritaria cattolica romana, inserita nella rete dei collegi dei Gesuiti, aver conseguito la Certificazione Antibullismo "è un riconoscimento molto importante" sia "perché vede il coronamento di tre anni di lavoro da parte di tutte le componenti nel riconoscere insieme gli strumenti di prevenzione per contrastare il bullismo e il cyberbullismo a ogni livello" sia "perché ci pone in prima linea e ci impegna ad essere di riferimento per gli altri istituti che come noi danno priorità assoluta al fenomeno ponendo al centro del nostro operare i ragazzi". Inoltre, "perché come scuola della Compagnia di Gesù ci impegniamo a creare ambienti sani per tutti", spiega il professor Paolo Rossitto, referente antibullismo, che ripercorre i passi compiuti finora disegnando gli orizzonti di un'azione che vuole essere sempre più a 360°.

LE VITTIME? SOPRATTUTTO RAGAZZE E STRANIERI

Piaga per lo sviluppo dei ragazzi e la loro inclusione, il bullismo ha come effetto quello di isolare chi ne è preso di mira, ridicolizzarlo ed emarginarlo.

In Italia sono 2 su 10 gli adolescenti che hanno subito comportamenti offensivi o violenti almeno una volta al mese o più.

Si tratta di un fenomeno tanto grave quanto difficile da monitorare. Secondo l'elaborazione prodotta da "Openpolis" e "Con i Bambini" sui dati Istat del 2020, le vittime sono per lo più i preadolescenti e le ragazze, stranieri in numero maggiore degli italiani.

Il 22,2% delle vittime è stato colpito anche da azioni di cyberbullismo: pure in questo caso sono soprattutto le ragazze a subire le violenze.

Un luogo sicuro e accogliente

Sin dall'entrata in vigore della Legge 71 del 2017, l'Istituto Massimo, "si è subito attivato per offrire alle famiglie un riferimento ed una assistenza in caso di presenza di fenomeni di bullismo e di cyberbullismo", ricorda Rossitto evidenziando lo spirito che ha animato scelte e attività: "offrire un luogo sicuro, accogliente, dove sentirsi protagonisti della propria crescita".

In linea con l'obiettivo di "creare ambienti sani per tutti", la prassi antibullismo viene declinata nei diversi ordini presenti e vede "tutti i plessi coinvolti su fronti comuni": dalla scuola dell'infanzia che accoglie 65 bambini con 10 docenti, alla primaria frequentata da 261 alunni seguiti da 24 insegnanti, fino alla scuola secondaria di primo grado (213 ragazzi per 20 docenti) e ai Licei dove 30 docenti accompagnano 337 studenti. "Punti fondamentali – rileva il professore – sono un piano di vigilanza, una politica, una procedura e un regolamento antibullismo, un piano di formazione e infine una Commissione antibullismo".

Scuola e famiglie insieme

Durante questo anno scolastico, nello specifico, racconta il docente, "verranno sottoposti questionari sul bullismo e cyberbullismo agli alunni della quinta classe della primaria e delle medie". Per i Licei, invece, "sarà riproposto, sull'esperienza di quello dello scorso anno, un nuovo questionario". Sono stati inoltre organizzati "dei percorsi di formazione per i docenti di tutti i plessi ed a breve sono in calendario alcuni incontri con gli alunni dei vari plessi nonché con il personale ATA". Ogni itinerario formativo consta di tre appuntamenti nell'arco dell'anno scolastico.

> ***"Punti fondamentali sono un piano di vigilanza, una politica, una procedura e un regolamento antibullismo, un piano di formazione e infine una Commissione antibullismo"***

"Il coinvolgimento dei ragazzi è e sarà fondamentale", sottolinea Rossitto: "attraverso gli incontri di formazione cercheremo di responsabilizzarli sul fenomeno e di istituire delle figure, adatte alla loro età, che mi affiancheranno nel contrasto al bullismo e al cyberbullismo: ogni classe e ogni plesso avranno dei referenti interni quotidianamente attenzionati".

Se l'apporto degli studenti, degli insegnanti e del personale scolastico è decisivo per prevenire e fermare episodi di violenza, non meno importante è il contributo delle famiglie che, confida il professore, rappresentano "il nostro pensiero principale". "Le ultime generazioni stanno crescendo 'diversamente' dalle precedenti e il ruolo del genitore sta diventando sempre più complesso: vorremo

aiutarli a essere più adulti e meno adultescenti, e a essere un riferimento forte e unico per i loro ragazzi", osserva Rossitto. Va nella direzione di un sostegno all'intero percorso genitoriale, dunque, anche il coinvolgimento sul fronte della battaglia al bullismo: "stiamo valutando modalità sanitarie e tempi, ma siamo convinti che la componente genitoriale sia quella che più di ogni altra dovrà confrontarsi con le tematiche che presentiamo nei nostri incontri". Sebbene mettere in campo tutte queste azioni per target differenti comporti un surplus di lavoro, "l'aver dato inizio alla fase operativa – commenta il docente – ci rende fiduciosi e certi che i nostri obiettivi a medio e lungo termine saranno pienamente raggiunti".

Imparare a stare insieme

Non manca poi l'attenzione ai social, teatro o cassa di risonanza di episodi riprovevoli. Pur essendo "consa-

MIRKO E IL MOVIMENTO "MABASTA": UNA STORIA DI SUCCESSO

Un anno fa, nel numero di novembre-dicembre 2020, Docete *ospitò la storia di una start-up nata tra i banchi dell'Istituto Galilei-Costa-Scarambone di Lecce e diventata la molla per una mobilitazione degli adolescenti a livello nazionale per aiutare le vittime e tendere una mano anche ai bulli. A raccontarci della nascita di "MaBasta", il Movimento AntiBullismo Animato da Studenti Adolescenti, fu Mirko Cazzato, il coordinatore dell'iniziativa che nel frattempo si era trasformata in una Onlus, impegnata a far circolare il "modello". Puntuale e determinato, Mirko intrecciava il dettaglio della cronaca con l'entusiasmo di chi crede fermamente in un progetto rivoluzionario, in quanto basato su un approccio che guarda al fenomeno con gli occhi dei ragazzi e lo affronta dal basso, trasformando quelli che di solito restano passivi in soggetti attivi.*

Proprio per il suo impegno "innovativo", Mirko è arrivato (tra oltre 3500 candidature da 94 Paesi di tutto il mondo) tra i dieci finalisti del "Global Student Prize 2021", il nuovo premio per il miglior studente del mondo ideato dalla Varkey Foundation insieme a Chegg.org. Unico europeo, il giovane leccese entrerà nella "Chegg Changemaker community", una comunità globale di studenti che lavorano insieme per rendere la vita migliore per i loro coetanei e il mondo che erediteranno.

"Non sarò arrivato primo, ma non importa. So di aver vinto comunque! Da questa splendida esperienza porto a casa un grande e ricco bagaglio dove, ancora una volta in quest'anno magico, l'Italia si è distinta perché è stata capace di urlare forte contro una piaga sociale devastante, il bullismo e il cyberbullismo", ha commentato Mirko sui social al termine della cerimonia di premiazione.

pevoli della loro importanza – afferma il referente antibullismo del Massimo – siamo convinti che le nostre azioni abbiano maggiore forza e incidenza *in presenza*". Insieme all'aumento esponenziale dell'uso delle nuove tecnologie, si registra una crescita "dei fenomeni di solitudine, di depressione e mancanza di relazione tra i nostri giovani". Per questo, "attualmente come scuola non ci concentriamo tanto sui social per contrastare i fenomeni di bullismo e cyberbullismo, quanto sul far stare insieme i ragazzi". Con il tempo, assicura, "ci collocheremo pure in ambito social".

Se l'apporto degli studenti, degli insegnanti e del personale scolastico è decisivo per prevenire e fermare episodi di violenza, non meno importante è il contributo delle famiglie

Anche l'insegnamento dell'educazione civica può essere un valido alleato in questa sfida: "nelle nostre proposte si respira sempre un sottofondo di partecipazione comune e condivisione sulle tematiche che vengono affrontate", evidenzia Rossitto per il quale "l'orizzonte è sempre rivolto all'apprendimento, all'esperienza, e alla successiva ricaduta sulla realtà, con uno sguardo all'altro". Del resto, l'Istituto Massimo si propone di affiancare al successo scolastico dell'alunno la cura della sua unicità e della sua crescita umana e spirituale, nel solco della tradizione della pedagogia ignaziana. Perché, come diceva sant'Ignazio di Loyola, "non è l'abbondanza del sapere che sazia e appaga l'anima, ma il sentire e gustare le cose interiormente".

Anche l'insegnamento dell'educazione civica può essere un valido alleato in questa sfida

IN VIAGGIO COL NONNO, ALLA SCOPERTA DEL WEB

Nonno Agenore e i suoi due nipotini, Davide e Matilde, compiono un viaggio attraverso i "quattro regni di Interland", alla ricerca di un regalo nascosto.

Lungo il tragitto, si imbatteranno in haters, phishing, incidenti legati alla privacy online, che riusciranno ad affrontare grazie ad alcuni consigli.

La storia è raccontata nel libro "Interland: avventure digitali – in viaggio col nonno alla scoperta del web", realizzato dalla Polizia di Stato, Google, Mondo Digitale e Altroconsumo, ed edito da Gribaudo con l'obiettivo di aiutare bambini e ragazzi, insieme a docenti e genitori, a diventare cittadini digitali responsabili.

Il libro è scaricabile gratuitamente dal sito della Polizia di Stato.

LA POLIZZA DI RESPONSABILITÀ CIVILE VERSO TERZI

Francesco Lorenzini
JanuaBroker
genova@januabroker.it

Cosa è e quali rischi assicura la polizza RCT. Gli elementi da considerare quando si procede alla stipula e i termini di prescrizione dei diritti dell'assicurato e del danneggiato.

Nell'ambito dello svolgimento di attività educative gli Istituti dovranno rispondere non solo per responsabilità presunte per fatto proprio, ma anche per quelle presunte per fatto altrui, compresi quindi i danni cagionati dagli stessi minori che in quel momento gli sono stati affidati

Qualunque fatto doloso o colposo che cagiona ad altri un danno ingiusto obbliga colui che ha commesso il fatto a risarcire il danno (articolo 2043 del Codice Civile).

Ognuno di noi è potenzialmente esposto al rischio di causare involontariamente un danno a un soggetto terzo, sia nell'ambito della vita privata che nello svolgimento di una professione o di un'attività, con la conseguenza di vedere compromesso il proprio patrimonio.

Se a causa di un comportamento negligente, imprudente o comunque colpevole, si danneggia qualcosa o qualcuno, il responsabile del danno dovrà risarcire il soggetto danneggiato.

In particolare, nell'ambito dello svolgimento di attività educative gli Istituti dovranno rispondere non solo per responsabilità presunte per fatto proprio, ma anche per quelle presunte per fatto altrui compresi quindi i danni cagionati dagli stessi minori che in quel momento gli sono stati affidati (articolo 2048 del Codice Civile).

Lo strumento a disposizione per tutelarci da questo rischio è rappresentato dalla polizza di Responsabilità Civile verso Terzi (RCT) in base alla quale la Compagnia di assicurazione è obbligata a tenere indenne l'assicurato/contraente (la Scuola) di quanto questi debba pagare a un terzo, in considerazione di un fatto accaduto durante il tempo dell'assicurazione, in dipendenza

della responsabilità dedotta dal contratto. Sono esclusi i danni derivanti da fatti dolosi (articolo 1917 del Codice Civile).

La Polizza di Responsabilità Civile verso Terzi copre principalmente due tipologie di danni:

• danno alle cose: la sua natura può essere totale o parziale. Sta di fatto che con il risarcimento diventano effettive la sostituzione o la riparazione della cosa. Inoltre, occorre tutelare il danneggiato anche a fronte di mancato impiego di ciò che è stato danneggiato, di perdita di opportunità e di mancati guadagni;

• danno alle persone: morte, invalidità permanente, invalidità temporanea.

In particolare:

• danno patrimoniale: se la vittima subisce lesioni personali che possono causargli perdite al patrimonio, vale a dire danni di natura economica;

• danno non patrimoniale: collegato alla sfera psichica della persona a cui è stato arrecato il danno. Il danno morale è l'esempio tipico di danno di natura non patrimoniale.

Lo strumento per tutelarci da questo rischio è rappresentato dalla polizza di Responsabilità Civile verso Terzi (RCT) in base alla quale la Compagnia di assicurazione è obbligata a tenere indenne l'assicurato/contraente (la Scuola) di quanto questi debba pagare a un terzo, in considerazione di un fatto accaduto durante il tempo della assicurazione

Sempre nella categoria dei danni di natura non patrimoniale figurano:

• il danno biologico, connesso all'integrità fisica della vittima, in cui l'entità del risarcimento avviene in base a specifiche tabelle;

• il danno esistenziale: chi lo subisce non può proseguire con lo svolgimento di alcune attività, non di tipo lavorativo, ma fondamentali nell'ottica del benessere individuale.

Nel provvedere alla stipula della polizza di Responsabilità Civile, i responsabili della Scuola dovrebbero verificare, definire e far prevedere nel contratto alcuni elementi fondamentali:

• l'oggetto dell'attività, con la previsione della copertura per lo svolgimento di tutte le attività principali, accessorie e complementari;

• l'entità dei massimali assicurati: un evento con gravi conseguenze per i danneggiati (Terzi e/o Dipendenti) solitamente comporta l'esborso di risarcimenti anche di notevole entità;

• che gli allievi siano considerati terzi tra loro;

• la copertura per la responsabilità nei confronti dei dipendenti (sia per la rivalsa Inail che per il riconoscimento del danno differenziale ossia la differenza tra l'importo corrisposto dall'Inail e il danno risarcibile in sede civilistica);

• la copertura per la proprietà e /o conduzione degli immobili destinati all'attività.

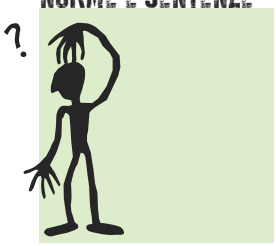
Nei prossimi numeri seguiranno approfondimenti sull'argomento.

TERMINI DI PRESCRIZIONE DIVERSI A SECONDA DEL DIRITTO

Nel settore Responsabilità Civile Terzi esistono termini di prescrizione diversi a seconda che si tratti del diritto alla prestazione assicurativa da parte dell'assicurato o del diritto al risarcimento da parte del danneggiato.

1) Prescrizione del diritto al risarcimento da parte del danneggiato (art. 2947 del Codice Civile). Il danneggiato può far valere i propri diritti entro cinque anni dal giorno in cui si è verificato il danno.

2) Prescrizione del diritto alla prestazione assicurativa da parte dell'assicurato (art. 2952 del Codice Civile). L'assicurato deve, entro due anni dal momento in cui riceve una richiesta di risarcimento da parte del danneggiato, informare la compagnia assicuratrice dell'accaduto. In caso contrario, il diritto alla prestazione assicurativa si prescrive, mentre permane il diritto del danneggiato di ottenere il giusto risarcimento. Ne consegue che, in questo caso, gli oneri economici rimarranno a carico dell'assicurato il quale dovrà, tra l'altro, provvedere alle eventuali spese legali, giudiziarie o extra-giudiziarie.



QUELLO MORALE E QUELLO BIOLOGICO. DUE DANNI AUTONOMI

Novella Caterina
Dirigente con funzioni tecnico-ispettive presso l'Usr per la Lombardia

Con la sentenza n. 380 del 12 aprile 2021, la sezione civile del Tribunale di Potenza chiarisce le differenze tra danno morale e danno biologico, nell'ambito della più ampia categoria del danno non patrimoniale.

Il danno biologico... afferisce alla sfera dinamico-relazionale... il danno morale si sostanzia nella rappresentazione di uno stato d'animo di sofferenza interiore, che prescinde del tutto dalle vicende dinamico-relazionali della vita del danneggiato

Il fatto

Un bambino di 10 anni, durante la ricreazione, è vittima di un'aggressione da parte di un altro alunno dell'Istituto, che gli provoca ecchimosi al viso e problemi ortodontici. I giudici di primo grado condannano l'Amministrazione scolastica a rifondere i danni, riconoscendola responsabile ai sensi dell'art. 2048, comma 2, del codice civile.

La sentenza di cui trattasi merita attenzione per le precisazioni contenute in ordine ai vari tipi di danni che possono essere risarciti in sede civilistica.

Si tralascia il danno patrimoniale, di facile comprensione, nel caso di specie riconosciuto nella sua declinazione di danno emergente, per le perdite economiche dovute alle spese mediche sostenute, e ci si concentra invece sui concetti di danno non patrimoniale, danno morale, danno biologico di cui la sentenza traccia chiaramente i confini.

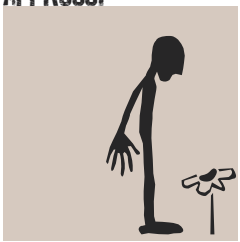
Premette il TAR lucano che sui criteri di risarcibilità del danno non patrimoniale è annosa la disputa giurisprudenziale e dottrinale, composta dalla Suprema Corte nell'ordinanza Cass. civ., sez. III, Ord. 27 marzo 2018, n. 7513. Condividendone l'impostazione, il Tribunale affronta la questione della liquidazione del danno non patrimoniale, *"all'interno della unitaria categoria*

della quale si possono elencare segnatamente: il danno biologico, eventualmente personalizzato, e il danno morale". Precisato che il primo afferisce alla sfera dinamico-relazionale – conseguente, nel caso in parola, all'invalidità accertata dal consulente tecnico –, puntualizza che *"la voce di danno morale è autonoma... trattandosi di sofferenza di natura del tutto interiore... quindi, meritevole di un compenso aggiuntivo... il danno morale si sostanzia nella rappresentazione di uno stato d'animo di sofferenza interiore, che prescinde del tutto dalle vicende dinamico-relazionali della vita del danneggiato"*.

L'autonomia del danno morale è da inquadrarsi nella più ampia categoria del danno non patrimoniale al bene salute. La sofferenza che deriva dalla lesione di questo bene primario, infatti, può essere declinata in due differenti contenuti: quella *"fisica e della vita di relazione"* e quella *"interiore"* intesa come vergogna, paura, disistima, disperazione. Si tratta in pratica di un disagio psicologico che non si traduce quindi nel pregiudizio alle *"attività quotidiane"* e agli *"aspetti dinamico-relazionali della vita del danneggiato"*, ma comporta comunque *"intense reazioni emotive e comportamentali del soggetto"*.

La sofferenza conseguente alla lesione del bene salute... può essere declinata in due differenti contenuti: quella "fisica e della vita di relazione" e quella "interiore" intesa come vergogna, paura, disistima, disperazione

Chiarita la differenza tra i due tipi di danni, non riconosce la personalizzazione di quello biologico che *"deve trovare giustificazione nel positivo accertamento di specifiche condizioni eccezionali ulteriori rispetto a quelle ordinariamente conseguenti alla menomazione"*. Spiegano i giudici che qualunque invalidità comporta necessariamente una perdita o una riduzione della "*possibilità di attendere alle ordinarie attività, come pure di intrattenere rapporti sociali"* e che la personalizzazione afferisce invece a un pregiudizio *"peculiare"*. *"L'esempio di scuola* – si legge nella sentenza – *... è rappresentato dalla frattura carpale (di un dito) della mano, che dovrà considerarsi personalizzante ove la vittima sia un pianista"*.



A SCUOLA DI AFFETTI ED EMOZIONI

Gabriella Picerno
Psicologa
e pedagogista
drpicerno@gmail.com

Le emozioni sono diventate centrali nell'educazione. Famiglia e scuola, in particolare, sono i contesti in cui trovano maggiori occasioni di sviluppo, con benefici sulla crescita del bambino ma anche sull'apprendimento.

La nostra società ha messo al centro le emozioni e nel mondo adulto c'è più attenzione rispetto al passato verso i bisogni emotivi dei figli. Ma, dalla famiglia ai media alle istituzioni educative, sono presenti delle contraddizioni

Le emozioni coinvolgono, catturano l'attenzione, colorano la nostra vita di mille sfumature diverse, fanno fluire energie oppure le bloccano. Negli ultimi anni molto si è scritto sulle emozioni e sull'educazione agli affetti. Gli adulti sono consapevoli che è necessaria un'educazione alle emozioni che permetta ai bambini e ai ragazzi di gestire il loro sentire interiore. Ma il passaggio dalla teoria alla pratica non risulta così lineare. La nostra società ha messo al centro le emozioni e nel mondo adulto c'è più attenzione rispetto al passato verso i bisogni emotivi dei figli. Ma, dalla famiglia ai media alle istituzioni educative, sono presenti delle contraddizioni: in molte situazioni i genitori si occupano molto dei beni materiali per i figli e troppo poco dei loro stati d'animo; i media presentano spesso esempi di emozioni finte e anche in ambito scolastico non sempre vi è un'attenzione alla componente emotiva dell'apprendimento. Quest'ultimo, in molte realtà, continua a essere legato al rendimento.

In un contesto così complesso, gli stimoli ricevuti, se non efficacemente gestiti, possono generare confusione.

I componenti della vita affettiva

Pensando a un modello che racchiuda gli elementi principali della vita affettiva, potremmo far riferimento alle emozioni, agli stati d'animo, al temperamento, all'autostima, ai sentimenti.

Le emozioni sono impulsi ad agire, quindi al loro interno vi è una carica, un'energia che ci permette di vivere e di affrontare la quotidianità. Quando siamo privi di emozioni entriamo in una dimensione di depressione e siamo apatici.

Gli stati d'animo, al contrario delle emozioni, sono una modalità affettiva più duratura e ricca di componenti complesse sia di natura cognitiva che valutativa. La gamma degli stati d'animo è molto ampia ed è frutto sia del nostro temperamento che della personalità. Gli stati d'animo positivi (quali la fiducia in se stessi, la forza interiore) creano un terreno favorevole per poter affrontare in modo efficace gli eventi della vita. Al contrario quelli negativi (quali la frustrazione, la confusione emozionale) possono generare senso di impotenza e incapacità ad agire.

Pensando a un modello che racchiuda gli elementi principali della vita affettiva, potremmo far riferimento alle emozioni, agli stati d'animo, al temperamento, all'autostima, ai sentimenti

Non possiamo sottovalutare il temperamento costituito da un insieme di caratteristiche innate individuali non mediate dalla cultura. Già nei neonati si possono distinguere diversi tipi di temperamento e come si può immaginare essi sono difficilmente modificabili. Possiamo però attuare risorse e strategie per potenziarne o inibirne le caratteristiche. L'autostima è il passaporto per la vita, un complesso e articolato giudizio di valore che noi attribuiamo a noi stessi. Un buon livello di autostima permette di interpretare in modo positivo gli eventi della vita, a trovare soluzioni più efficaci ai problemi e di vivere le emozioni positive con maggiore frequenza. Al contrario una bassa autostima può legarsi ad autovalutazione errata di sé e stati d'animo negativi. Infine, i sentimenti hanno caratteristiche di stabilità per un lungo periodo, orientano la nostra vita verso un fine e uno scopo ben preciso e sono originati da un'influenza culturale e sociale. Sono le radici del nostro modo di essere e sono alla base delle nostre relazioni più significative.

La famiglia

Nell'intimità familiare impariamo a vivere l'affettività. Non sempre però genitori amorevoli e attenti ai bisogni dei figli riescono a gestire le emozioni dei figli, soprattutto quando sono molto intense. Un primo passo riguarda la capacità di auto-

LA CREATIVITÀ AL CENTRO DI UN PROGETTO

La creatività è stata al centro del progetto IO DENTRO COSÌ MI SENTO, cui hanno partecipato gli alunni di due Istituti Comprensivi della Toscana. Durante il lock-down, sollecitati a esprimere le emozioni e i sentimenti vissuti nei mesi di chiusura, attraverso vari mezzi espressivi, sono riusciti a comunicare al mondo adulto speranze, paure, rabbia. Un'occasione importante per lasciare una traccia autentica e sincera.

Si rimanda al seguente link per poter sfogliare il volume: http://istitutocomprensivorufina.edu.it/index.php/io-dentro

La scuola dovrebbe facilitare il processo di conoscenza di sé, tanto da avere tra gli obiettivi quello di insegnare a guardarsi dentro, a essere cosciente delle emozioni, ad ascoltare "il cuore" che pur sempre condiziona la nostra quotidianità

consapevolezza emotiva del genitore, senza la quale è difficile immedesimarsi nelle emozioni del figlio. Attraverso l'ascolto e il dialogo è possibile accogliere gli stati emotivi dandogli un nome e anche un senso, una direzione. In questo possono essere d'aiuto anche le regole, quei limiti che facilitano nel bambino la regolazione emotiva dell'espressione delle emozioni. Ciò che può essere spaventoso e difficile (ad esempio una forte paura) può diventare accettabile se conosciuto e inserito in un contesto di comprensione e sostegno.

La scuola

Nel contesto scolastico il bambino impara a diventare consapevole dei propri pensieri, sensazioni ed emozioni, grazie all'aiuto dell'insegnante e del gruppo dei pari.

I bambini e i ragazzi apprenderanno che si possono esprimere sia le emozioni positive che quelle dolorose e anche queste ultime, se espresse con sincerità e chiarezza, non possono nuocere a nessuno, in quanto fanno sentire utile chi le ascolta e aiutano a stare bene chi le esprime.

La scuola dovrebbe facilitare il processo di conoscenza di sé, tanto da avere tra gli obiettivi quello di insegnare a guardarsi dentro, a essere cosciente delle emozioni, ad ascoltare "il cuore" che pur sempre condiziona la nostra quotidianità. Nel momento

in cui ci occupiamo dell'educazione emozionale, dando forma, colore ed espressione ai sentimenti, riusciamo a rendere i bambini più propensi ad aprirsi agli adulti e ai coetanei spiegando i loro pensieri, i sogni, manifestando il loro mondo interiore. Spesso si assiste anche a un miglioramento delle prestazioni scolastiche, perché gli alunni percepiscono l'attenzione e l'ascolto verso il loro sentire. Di contro non è infrequente constatare che molti fallimenti scolastici non siano dovuti solo a difficoltà nell'apprendimento, ma anche a disagi, malesseri relazionali, che inducono una scarsa motivazione allo studio.

Quali percorsi

La creatività è una delle strade più importanti per poter affrontare e superare disagi e malesseri, una via alternativa alla consueta soluzione dei problemi, a volte il mezzo più immediato per farsi ascoltare

Per aiutare i bambini e i ragazzi a esprimere le emozioni oltre che a conoscerle può risultare interessante proporre alcune attività quali la poesia, la narrazione, il teatro, la pittura. La fantasia e la creatività possono diventare strumenti molto potenti per aiutare i minori a liberare le proprie emozioni. Il disegno e la pittura spontanea, senza imposizioni stimolano il pensiero e la vita interiore e il desiderio di conoscersi meglio. Alle forme si affiancano i colori che rispecchiano stati d'animo diversi e a volte contraddittori che a parole sarebbe più difficile esprimere. Anche la narrazione e la poesia sono forme di dialogo che danno significato alla realtà e alle esperienze vissute, aiutano a condividere emozioni, a interagire con gli altri. In un contesto sociale sempre più tecnologico gli adulti dovrebbero aiutare i ragazzi a scoprire altre forme di linguaggio espressivo che non sono in contrapposizione con quelle che loro già usano e spesso abusano, ma forme vere e proprie di apprendimento che vanno ad arricchire il bagaglio di conoscenze e abilità. La creatività è una delle strade più importanti per poter affrontare e superare disagi e malesseri, una via alternativa alla consueta soluzione dei problemi, a volte il mezzo più immediato per farsi ascoltare.

SUI PASSI DI PAPA FRANCESCO

DIALOGO: PALESTRA EDUCATIVA

Vincenzo Corrado
Direttore dell'Ufficio per le Comunicazioni Sociali della CEI

«Il dialogo è una modalità privilegiata e indispensabile per vivere, esprimere e maturare l'amore nella vita coniugale e familiare. Ma richiede un lungo e impegnativo tirocinio. Uomini e donne, adulti e giovani, hanno modi diversi di comunicare, usano linguaggi differenti, si muovono con altri codici. Il modo di fare domande, la modalità delle risposte, il tono utilizzato, il momento e molti altri fattori possono condizionare la comunicazione. Inoltre, è sempre necessario sviluppare alcuni atteggiamenti che sono espressione di amore e rendono possibile il dialogo autentico».

(Papa Francesco, *Amoris laetitia*, 136-141)

Non sappiamo più dialogare. In una società iperconnessa e "instagrammata", che fa abbondante uso di immagini e parole a corredo di esse, si sta perdendo quella capacità di costruire il tessuto connettivo tra l'"io" e il "tu"

Non sappiamo più dialogare. In una società iperconnessa e "instagrammata", che fa abbondante uso di immagini e parole a corredo di esse, si sta perdendo quella capacità di costruire il tessuto connettivo tra l'"io" e il "tu". Questa è comunicazione che passa dalla quotidianità, che non richiede mediazione, che restituisce la vitalità dell'incontro. Nell'esortazione *Amoris laetitia* Papa Francesco dedica alcuni paragrafi a questo tema (nn. 136-141), offrendo alcuni suggerimenti concreti: *«Darsi tempo, tempo di qualità, che consiste nell'ascoltare con pazienza e attenzione, finché l'altro abbia espresso tutto quello che aveva bisogno di esprimere. (...) Ampiezza mentale, per non rinchiudersi con ossessione su poche idee, e flessibilità per poter modificare o completare le proprie opinioni».*

Essere in dialogo con qualcuno non è un semplice gesto esteriore, ma è soprattutto predisposizione interiore alimentata dal silenzio e dall'ascolto. Dare spazio agli altri è rinunciare, in qualche modo, a un pezzetto di sé. La ricchezza e la bellezza sono nel mosaico che si compone. Non è un gioco

linguistico ma ciò che avviene ogni volta che i nostri dialoghi quotidiani nascono dalla tenerezza, sono capaci di tessere, sono autentici, promuovono l'unità. È una grande palestra educativa.

Un dialogo di tenerezza. È quello tipico delle madri. È il sentimento intrinseco alla stessa maternità. La tenerezza comunica... la persona, la sua intimità, i suoi segreti… Se è vero che la tenerezza appartiene in modo particolare alle madri, è altrettanto vero che essa è propria di un dialogo inclusivo, che sa dare spazio all'altro accogliendolo dentro di sé.

Un dialogo che tesse. Il dialogo è promotore di unità, anche quando i punti di vista sono diversi e occorre fare sintesi. Non si è mai vista, infatti, una mamma che divide anziché unire. E se ciò avviene, è sicuramente contro-natura. E dovrebbe essere anche così per tutti coloro a cui stanno a cuore l'educazione e la formazione: l'unità nella verità non accetta mormorazioni e maldicenze che dividono. Ecco perché un buon dialogo non può rinunciare all'obiettivo primo: l'unità, anche nella diversità!

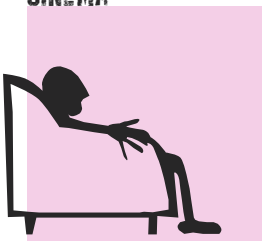
Essere in dialogo con qualcuno non è un semplice gesto esteriore, ma è soprattutto predisposizione interiore alimentata dal silenzio e dall'ascolto

Un dialogo autentico. L'attenzione e la vicinanza richiedono empatia, disponibilità, arricchimento reciproco... In una parola: ascolto! E questo vale, soprattutto, a livello educativo. Ascolto attento con il desiderio di andare oltre, di "riscaldare il cuore"... Il dialogo – lo ripeto – si fonda sull'ascolto.

Un dialogo che promuove unità. È il punto focale e l'orizzonte cui guardare. L'insieme e l'unità indicano una strada ben precisa: l'educazione! Il dialogo favorisce l'educazione. Che poi, a dirla tutta, l'educazione e la formazione sono fondate su un dialogo continuo che sa farsi donazione di sé. È l'insegnamento dei grandi maestri. Pensiamo, ad esempio, a don Milani. «E allora il maestro – affermava – deve essere per quanto può, profeta, scrutare i "segni dei tempi", indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso».

Il punto di contatto sta in un dialogo di tenerezza, che tesse, che è autentico e che promuove unità.

CINEMA



DAL DOLORE ALLA SPERANZA

ALESSANDRA
DE TOMMASI

Amare vuol dire lasciare andare. Si dice per una coppia, ma difficilmente si applica a un genitore. In *Nowhere special*, invece, presentato alla Mostra di Venezia, il ragazzo-padre protagonista, John, scopre di avere una malattia terminale e deve decidere a chi affidare Michael, il suo bimbo di quattro anni, quando non ci sarà più.

La dignità non in vendita

John lavora come lavavetri, ha una vita semplice ma piena di dignità, con il cuore gonfio di amarezza per il futuro con non può vivere con il figlio. Eppure la storia, dotata di una poesia incredibile nel raccontare il quotidiano, non punta mai il dito, non cova rancore, non usa toni retorici né buonisti. La grandiosità del racconto sta proprio in questa spiazzante verità. Gli ultimi giorni sulla Terra di quest'uomo vengono spesi alla ricerca di una casa, di una famiglia, dove il piccolo possa essere il benvenuto.

TITOLO: *Nowhere special*
USCITA: 8 dicembre 2021
REGISTA: Uberto Pasolini
CAST: James Norton, Daniel Lamont

La forza della disperazione

Guardare il mondo attraverso il dolore di John ma anche attraverso la speranza sul domani cambia totalmente la prospettiva dello spettatore, che quasi prova sulla sua pelle lo stesso senso d'impotenza e gratitudine. La morte, sembra dire, non è la fine.

Film da videoteca
7 PRIGIONIERI

Il traffico di essere umani nel Sud America è una delle piaghe sociali più diffuse. Ecco perché il film brasiliano racconta i lati più bui di San Paolo. Qui, in un'officina di copertura, il signor Luca (Rodrigo Santoro), fa rapire giovani dispe-

rati dalle province attirandoli con la prospettiva di un lavoro. In realtà sequestra loro i documenti e di fatto li riduce in schiavitù, chiudendoli a chiave in una sorte di squallida prigione.

TITOLO: *7 prigionieri*
USCITA: Disponibile su Netflix
REGISTA: Alexandre Moratto
CAST: Rodrigo Santoro, Christian Malheiros

Senza un domani

Il protagonista vive di fatto una doppia esistenza: da un lato si comporta da cittadino modello e figlio amorevole, dall'altro vessa senza pietà i suoi "sottoposti". I sette prigionieri del titolo sono i nuovi arrivati nella Capitale, un gruppo di ragazzi disperati e comunque speranzosi di trovare in città un futuro migliore della miseria nella provincia.

Scelte ambigue

Il Male ha un volto ben preciso? In questo caso ne ha due e il confine fra giusto e sbagliato si fa labile quando il signor Luca "arruola" uno dei nuovi arrivati per fare da sorvegliante e aguzzino. In pratica la sua libertà viene barattata con quella altrui, un dilemma che strazia il ragazzo ma anche il pubblico in questo ritratto a tinte forti.

Quegli strani esseri dei "normali"

«Stanno fermi ore davanti a quell'attrezzo e poi danno degli infelici a noi tetra. [...] Guardano la vita delle persone [...] ma almeno io lo faccio dal vivo, in questa stanza. Allora sono pure dei gran vigliacchi».

Emanuela Vinai
Giornalista

Giulio è il nipote del dottore del paese "un nonno formidabile!", ha sedici anni e passa le sue giornate ad ascoltare "i normali". Li osserva con curiosità e ottimismo e si stupisce di quanti problemi lamentino e di quanti ne vadano a cercare. Lui, dal canto suo, è per tutti "Coso" o "Coso lì": "Lì perché è facile saper dove mi trovo, così nessuno ha da cercarmi o da badare a me, visto che sono lì dove sto e mi bado da solo". Giulio è tetraplegico dalla nascita, vive immobile in un letto con le sbarre e nell'Italia degli anni '60 la sua condizione è motivo di vergogna per la famiglia: quando ci sono ospiti inattesi, il suo lettino è spostato dal tinello alla camera e lì resta. Diversamente, gli adulti non si fanno mai scrupolo di parlare di qualsiasi cosa in sua presenza, perché convinti che tanto non capisca. Invece ama la vita e continua a prestare la massima attenzione a quel succede, interpretando con stupore e ironia tutto ciò che sente menzionare. Negli anni si è costruito un'esistenza a propria misura e raffigurazione, in cui guarda con tenerezza e indulgenza ai nonni, cugini e genitori perduti. Così, quando arriva una strana forma di letargia che dilaga tra gli anziani e che richiama medici da ogni dove, Giulio partecipa alle indagini come può, raccontandoci in prima persona tutti gli sviluppi del caso. La sua voce ci giunge fresca e cristallina dalla prima riga del romanzo. Non sa cosa siano la malizia o le critiche o tutte quelle sovracostruzioni che infestano il parlare di chi lo circonda: la sua decodificazione di quel che ascolta è sempre sincera e vera, di quella verità non adulterata da pregiudizi che solo i puri di cuore hanno, senza mai piangersi addosso o indulgere alla pietà. Il secondo romanzo di Cecchini mette ancora una volta a tema la disabilità con profondità e delicatezza e sa accompagnarci nella storia inventata per introdurre l'elemento di realtà: l'opera di Adriano Milani, medico e fratello di don

TITOLO: *E questo è niente*
AUTORE: Michele Cecchini
EDITORE: Bollati Boringhieri
PAGINE: 144
PREZZO: € 14.00

Lorenzo, che proprio in quegli anni ha fondato e diretto il primo Centro per bambini con paralisi cerebrale infantile e che cambierà le giornate di Giulio.

Michele Cecchini è nato a Lucca nel 1972. Insegna materie letterarie in una scuola superiore di Livorno, dove vive. Sempre per Bollati Boringhieri nel 2019 ha pubblicato *Il cielo per ultimo*.

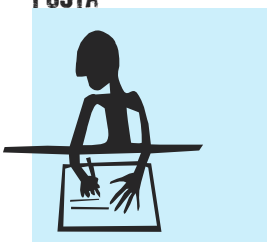
CONSIGLIATO

TITOLO: *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber* (edizione rivista e aggiornata)
AUTORE: Giuseppe Milan
EDITRICE: Città nuova
PAGINE: 224
PREZZO: € 17.00

Martin Buber (1878-1965), definito "filosofo del dialogo", è riferimento indispensabile per una pedagogia dialogico-comunitaria aperta all'interculturalità e alla cittadinanza planetaria. A partire dall'innovativa proposta dell'antropologia del dialogo, che vede l'essere umano come creativa relazionalità io-tu-noi-mondo, Buber, spiega Milan, offre consigli relazionali – come "fantasia-reale", "inclusione", "lotta", "conferma" – entrati da tempo nella terminologia pedagogica e utili per un coerente processo formativo. È una prospettiva importante per il contesto odierno, che ha forte bisogno di un'iniezione di valori e di un "patto pedagogico" capace di fondare la cultura dell'incontro. "Bisogna recuperare – scriveva Diega Orlando Cian nella prefazione alla prima edizione nel 1994 –, insomma, i valori più autentici dell'esistenza, in primo luogo quella dimensione interpersonale e comunitaria che non significa mera convivenza – lo stare l'uno «accanto» all'altro – o, peggio, conflitto distruttivo, ma implica proprio l'«incontro», il dialogo che sa cogliere e rispettare la dignità dell'altro, sollecitando ciascuno a migliorare e ad arricchire la propria umanità. A distanza di 25 anni queste parole suonano più che mai attuali e l'autore arricchisce la sua opera con una terza parte dedicata a varie esperienze pedagogiche "sul campo" condotte da Buber in prima persona.

Giuseppe Milan. Già ordinario di Pedagogia interculturale all'Università di Padova, direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione (2008-2011) e del Centro interdipartimentale di Pedagogia e Psicologia dell'infanzia (2008-2017), residente del Corso di Studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione (2015-2019). Autore di 140 pubblicazioni sulla formazione al dialogo, all'intercultura e alla cittadinanza planetaria, è docente presso l'Università di Trento e l'Istituto Universitario "Sophia" (Incisa Valdarno).

POSTA



Risponde **Virginia Kaladich**
Presidente nazionale Fidae – posta@docete.it

SINODO E SCUOLA

***G**entile Virginia,*
è iniziato il Sinodo universale della Chiesa con i correlati percorsi a livello locale. Mi chiedo, e le chiedo, come l'invito del Santo Padre alla partecipazione, all'inclusione, alla comunione possano tradursi in stimoli di riflessione e azione anche nel mondo scolastico.
Gianluca, Pistoia

Gentilissimo Gianluca,
grazie per questa domanda che ha stimolato anche il mio Editoriale. L'invito di papa Francesco ha nella scuola un terreno fertile per l'agire educativo: saper ASCOLTARE! Un ascolto silenzioso, accogliente, amorevole, paziente. Un ascolto che crei relazioni rigeneranti. E, in questa situazione pandemica in cui siamo immersi da mesi, c'è un bisogno grandissimo di prenderci cura gli uni degli altri. Tutti siamo coinvolti, tutti possiamo dare il nostro contributo.

Papa Francesco ci invita a chiederci: *«Come va "l'udito" del nostro cuore? Permettiamo alle persone di esprimersi, di camminare nella fede anche se hanno percorsi di vita difficili... senza essere ostacolate, rifiutate o giudicate? Fare Sinodo è porsi sulla stessa via del Verbo fatto uomo: è seguire le sue tracce, ascoltando la sua Parola insieme alle parole degli altri... evitando risposte artificiali e superficiali, risposte prêt-à-porter. Lo Spirito ci chiede di metterci in ascolto delle domande, degli affanni, delle speranze. Non insonorizziamo il cuore, non blindiamoci dentro le nostre certezze. Le certezze tante volte ci chiudono. Ascoltiamoci»* (papa Francesco, – *Omelia in apertura del Sinodo*, 10.10. 2021). Buon cammino sinodale!

CERTIFICAZIONE DaD. ANCHE PER LE STATALI?

***G**entile Presidentessa,*
sono una docente di scuola statale e lettrice appassionata di Docete. *Ho seguito con interesse l'iniziativa relativa alla certificazione "Sistema di gestione della DaD e mista" e le chiedo se anche le scuole statali possono aderire al protocollo e a chi rivolgersi per questo. Grazie.* **Stefania, Matera**

Gentilissima Stefania,
la PdR Uni/PdR 89:2020 – "Linee guida per il sistema di gestione della didattica a distanza e mista nelle scuole di ogni ordine e grado" – è un documento tecnico molto importante pubblicato da Uni, come previsto dal Regolamento UE n. 1025/2012, che raccoglie in un testo omogeneo e coordinato tutte le indicazioni ed i modelli di lavoro in materia di organizzazione della didattica a distanza e mista a seguito di un accordo di collaborazione tra

UNI (Ente italiano di normazione) e FIDAE (Federazione Istituti di attività educative).

Le norme sono documenti che definiscono le caratteristiche (prestazionali, ambientali, di sicurezza, di organizzazione ecc.) di un prodotto, processo, servizio o professione, secondo lo "stato dell'arte" e sono il risultato del lavoro di decine di migliaia di esperti in Italia e nel mondo. In estrema sintesi, sono documenti che definiscono "come fare bene le cose" garantendo sicurezza, rispetto per l'ambiente e prestazioni certe. UNI partecipa, in rappresentanza dell'Italia, all'attività di normazione internazionale ISO ed europea CEN. Pertanto, è una prassi per la scuola tutta: statale e paritaria, non solo a livello nazionale ma anche a livello europeo. Per informazioni può scrivere a fidae@fidae.it.

Buon lavoro!

UNA SCELTA DI QUALITÀ

Cara Virginia, l'ultimo Report relativo alle scuole cattoliche mostra un incremento delle iscrizioni nelle paritarie dopo la pandemia. Si tratta a mio avviso di un'importante indicazione della qualità del servizio offerto agli studenti e alle famiglie che premia anche l'attenzione e la cura nei confronti degli alunni. Condivide il mio pensiero?

Graziella, Busto Arsizio

Gentilissima Graziella,

sì, è così! Molte delle iscrizioni che hanno incrementato il numero degli alunni nelle scuole paritarie sono state motivate da: *«Abbiamo visto come avete fatto scuola nell'emergenza!»*. L'aspetto vincente: la relazione educativa!

A un docente basta uno sguardo per farsi capire come basta uno sguardo per capire il proprio alunno, questo fa parte di una dinamica relazionale quotidiana che si instaura nel corso dei mesi tra la classe e i suoi insegnanti. In una fase del genere gli insegnanti si sono dovuti, prima di tutto, concentrare sul mantenimento di questa relazione: c'è stato bisogno di uno sforzo davvero grande per cercare di entrare nella nuova condizione degli studenti cercando di dare una nuova dignità a quello schermo che magari usavano solamente per chattare con gli amici, per vedere video, per giocare, al massimo per fare qualche ricerca pomeridiana.

E l'aspetto interessante è stato quello che per molti la didattica a distanza si è trasformata in didattica di vicinanza.

Grazie per la condivisione.

vk

Pubblicazioni FIDAE

QUADERNI

1. Una presenza educativa al servizio della comunità (1982)
2. La sperimentazione nelle scuole cattoliche (1983)
3. Attualità e prospettive della scuola cattolica (1983)
4. Scuola e comunità europea (1984)
5. Libertà scolastica nella costituzione italiana (1984)
6. Costituzione, scuola e libertà (1985)
7. Educazione cristiana e scuola cattolica (1986)
8. Quale scuola per una società più libera (1987)
9. Ipotesi sperimentali (1987)
10. Scuola cattolica e modelli di sviluppo (1988)
11. Presenza e identità della scuola cattolica italiana (1989)
12. Itinerari di programmazione educativa (1990)
13. Valenze educative (1991)
14. Una scuola nuova per una società nuova (1998)
15. Alla ricerca della qualità (1999)
16. I contenuti essenziali della formazione nella S. C. (1999)
17. Scuole Cattoliche in difficoltà (1999)
18. L'educazione multimediale nella scuola dell'autonomia (2000)
19. Qualità a confronto (2001)
20. L'educazione, frontiera avanzata della scuola (2002)
21. La scuola di fronte alle sfide della post-modernità (2005)
22. Educare. Un compito, una responsabilità, una vocazione (2006)
23. Sui sentieri dell'educazione (2008)
24. Parità ed autonomia (2008)
25. Protagonisti di un mondo più vero (2009)
26. I.C.T. to support new ways of lifelong learning (2012)
27. Il Tablet a scuola. Come e perché (2014)
28. Protagonisti del cambiamento (2014)
29. QPA – Nuove metodologie contro l'abbandono scolastico (2015)

CD

1. L'Utopia della pace (2004)
2. L'Europa della conoscenza nell'era digitale (2005)
3. La scuola nei documenti del Magistero (2007)
4. I.C.T. to support new ways of lifelong learning (2012)

- EDUCARE OGGI E DOMANI. Una passione che si rinnova (2017)
- *Design for Change* – Un movimento educativo per cambiare il mondo (2018)
- Leadership e management nelle scuole cattoliche – Profilo e funzione (2018)
- Didattica a distanza nelle scuole paritarie FIDAE (2020)
- Linee guida per abitare la scuola da settembre 2020 (2020)

docete

Iscrizione al ROC 11 ottobre 1989 – n. 1208
Registraz. al Tribunale Civile di Roma 26 Settembre 2016, al n. 177/2016

periodico di pedagogia e didattica

Direttore responsabile: Gianni Epifani
Comitato di redazione: Virginia Kaladich, Sebastiano De Boni
Caporedattore: Simone Chiappetta
Grafica: Giancarlo Olcuire

Associato USPI

Direzione e Amministrazione: FIDAE – Via della Pigna 13/a – 00186 Roma
Tel. 06 69880624 – 06 6791341 – www.fidae.it – info@fidae.it
Stampa: Eurolit srl – Via Bitetto, 39 – 00133 Roma • cod. ISSN 0391-6324

MISTO
Carta da fonti gestite
in maniera responsabile
FSC® C119002