

Temi commentati da Scuola 7

13 ottobre 2020

Sommario

1. *Didattica Digitale Integrata: una proposta per la scuola primaria (Roberto SCONOCCHINI)*
2. *L'educazione civica come terreno di sperimentazione (Nilde MALONI)*
3. *Dirigenti scolastici neoassunti al tempo del Covid-19: una prova nella prova (Lorella ZAULI)*
4. *Perché i giovani non rispettano le regole? (Angela GADDUCCI)*

1. Didattica Digitale Integrata: una proposta per la scuola primaria

Roberto Sconocchini

Dalla DAD alla DDI

Dopo essere uscite dall'esperienza della DAD e dopo aver operato le necessarie riflessioni sugli aspetti positivi emersi, soprattutto in termine di sviluppo di competenze digitali degli insegnanti e sulle tante criticità rilevate sia a livello di utenza (vedi indagine Bicocca rivolta alle famiglie), le scuole stanno definendo le regole di attuazione della Didattica Digitale Integrata. L'intento da un lato è quello di definire un modello per ogni scuola e per ogni grado, in cui la didattica digitale assuma un ruolo significativo nei processi di insegnamento/apprendimento in una prospettiva applicabile e sostenibile sia in presenza che a distanza, dall'altro quello di **reinvestire nella prassi didattica** l'expertise acquisita dai docenti sull'utilizzo di strumenti digitali e piattaforme per innovare le modalità di mediazione educativa con i propri studenti, rendendola più adeguata a modalità di apprendimento e stili di attenzione in costante mutamento.

Oltre a questo, occorre riprogettare (nella malaugurata ipotesi in cui ciò si rendesse necessario) una modalità di erogazione della Didattica a Distanza che, in particolare nei confronti degli studenti più piccoli, tenga conto degli errori commessi e dei feedback ricevuti da tutti i soggetti coinvolti.

Consumatori digitali e studenti digitali: due realtà diverse

Sgombriamo subito il campo da un possibile equivoco. La tendenza a considerare il giardino degli altri sempre più verde del nostro in questo caso non ha molto senso. Le rilevazioni effettuate da **tutti i sistemi scolastici del mondo** interessati dal lockdown hanno evidenziato enormi **criticità**. Negli Stati Uniti sono stati pubblicati i dati di una ricerca che evidenzia come gli studenti, a livello nazionale, abbiano riportato un calo nei progressi del 30% nell'ambito linguistico e del 50% in ambito matematico, rispetto allo standard in presenza e, aspetto ancor più grave, che ad essere penalizzati maggiormente sono stati i bambini delle famiglie a basso reddito che hanno meno accesso alle tecnologie.

Ma quello del *digital divide* è un tema che non può essere trattato in questa sede, anche se resta uno dei maggiori problemi che si è cercato di limitare inoculando nelle casse delle scuole discrete risorse finanziarie per fornire strumentazioni e connessioni.

Si è inoltre progettato un modello di DAD partendo da un presupposto sbagliato. Si è infatti pensato che gli studenti immersi fino dai primi giorni di vita in un mondo digitale, non avrebbero avuto problemi con l'apprendimento remoto. In effetti esiste un **profondo divario** tra ciò che i bambini riescono a fare per divertirsi con i loro dispositivi mobili e quanto invece sappiano **trasferire quelle abilità per attività didattiche** anche banali, come leggere un documento, rispondere a una domanda o capire un problema. Essere consumatori digitali e studenti digitali sono cose assai diverse.

Le criticità della DAD: non cambia il modello didattico

Altra questione piuttosto discutibile, perlomeno in certe realtà, è stato il tentativo di traslare sic et simpliciter il modello tradizionale di scuola con i suoi orari, lezioni, interrogazioni, compiti, dalla classe alla piattaforma di videoconferenza. Questo ha comportato un enorme sforzo per studenti e famiglie, per il livello di impegno e di attenzione che implica, ed ha finito per affievolire il legame, anche e soprattutto, affettivo con la scuola. Connesso a questa impostazione, è il problema della **valutazione a distanza**. Le scuole hanno affannosamente tentato di adeguare i loro protocolli di valutazione integrando criteri ed indicatori, senza però giungere ad una sintesi efficace in grado da un lato di restituire al docente i feedback necessari

per orientare la propria proposta didattica e dall'altro di garantire oggettive ed eque valutazioni degli studenti.

L'aspetto problematico che più emerge da ogni sondaggio svolto tra docenti, genitori e studenti e che non può non preoccupare ogni operatore della scuola, è l'aspetto legato alle **relazioni**, sia tra alunni ed insegnanti che all'interno del gruppo classe. Soprattutto quest'ultimo aspetto va rilevato e contestualizzato per la scuola primaria, in quanto per gli ordini di scuola superiori esistono altre forme di contatto mediate dalle tecnologie che restano sostanzialmente escluse ai più piccoli. Sono stati molti i casi in cui i bambini, terminata la lezione in videoconferenza, hanno tentato, spesso riuscendoci, di mantenere aperte le sessioni per continuare ad alimentare quel senso di comunità scolastica che doveva rappresentare uno degli obiettivi della DAD[1].

Lascio per ultimo quello che invece, probabilmente andrebbe individuato come primo dei fallimenti della DAD: l'**inclusione**. In un monitoraggio svolto da Dario Ianes è emerso che un alunno con disabilità su tre è rimasto escluso dalla Didattica a Distanza, il 51% dei docenti ha visto peggioramenti comportamentali nei propri alunni e il 62% negli apprendimenti.

Uno sforzo di immaginazione per una DDI a misura di allievo

Quella che probabilmente è venuta a mancare nei vari protocolli di attuazione della Didattica a Distanza è stata una **visione** che andasse oltre un servizio da istituire come rimedio necessario all'emergenza e non si limitasse semplicemente a corrispondere a quanto prescritto dalle varie Circolari Ministeriali.

Quello **sforzo di immaginazione** può e deve essere recuperato ora che le scuole sono chiamate a progettare ambienti di apprendimento in cui gli spazi, i tempi e le relazioni debbano ristrutturarsi anche considerando il ricorso strumentale alle TCI, sia in presenza che da remoto. Si tratta di provare ad integrare modelli non più incentrati solo sulla trasmissione dei contenuti da parte del docente, centrata sulle conoscenze e affidata alla sua capacità di farsi comprendere e di suscitare interesse. I nostri bambini apprendono per imitazione, attraverso l'interazione sociale e nell'esperienza diretta, certamente non in maniera passiva come normalmente avviene nella lezione frontale.

Le potenzialità della didattica capovolta (anche per i più piccoli)

Una tra le proposte più convincenti in questo senso è quello rappresentato dalla **didattica capovolta**, attuabile in ogni scenario della Didattica Digitale Integrata. Non esclude la trasmissione dei contenuti, ma ne differisce la fruizione a casa e prevede la presenza del docente accanto allo studente nel momento più importante e significativo degli apprendimenti: la comprensione, l'applicazione, l'analisi. Questa soluzione consente di reinvestire quelle competenze tecniche necessarie per la preparazione dei materiali da inviare agli alunni e che sono state acquisite dai docenti per attuare la didattica a distanza in modalità asincrona.

Anche se dovessero verificarsi misure di distanziamento, parziali o totali, i team docenti (non solo delle primarie) potrebbero integrare attività asincrone per la preparazione dei contenuti e, successivamente, incentrare l'erogazione della didattica in videoconferenza, organizzando **sessioni per gruppi ridotti di alunni** che, in tal modo, lavorando da remoto in maniera cooperativa su proposte e modalità organizzative chiaramente definite dall'insegnante, potrebbero recuperare la fondamentale dimensione relazionale e continuare a sviluppare quelle competenze sociali, in particolare relative allo stare insieme in gruppo per raggiungere un risultato comune.

Quello della *flipped classroom* diventa dunque un modello attuabile progressivamente anche nella scuola primaria e, soprattutto nelle classi iniziali, può comunque caratterizzarsi in una organizzazione del lavoro in cui l'invio dei materiali da parte del docente abbia il ruolo più rilevante ed inclusivo per la possibilità concessa ad ogni studente di fruire dei contenuti nel rispetto dei suoi tempi e delle sue eventuali difficoltà. Tutta la parte sincrona in questo caso dovrebbe rappresentare l'occasione per recuperare il necessario dialogo tra docenti e bambini e tra alunni stessi e per esercitazioni in cui l'insegnante si mette a disposizione della classe come facilitatore.

Solo a partire dalla classe terza in avanti, la *flipped class* potrebbe strutturarsi in maniera più definita, mantenendo comunque un approccio decisamente ancora propedeutico ad uno dei vari modelli adottati nelle scuole secondarie, decisamente più sistematici.

Ricordo che le linee guida sulla DDI del Ministero dell'Istruzione[2] includono la Didattica Capovolta tra le metodologie (anche se di vera e propria metodologia non si tratta) consigliate in quanto "fondate sulla costruzione attiva e partecipata del sapere da parte degli alunni che consentono di presentare proposte didattiche che puntano alla costruzione di competenze disciplinari e trasversali".

Quali "ingredienti" per attuare la flipped classroom nella scuola primaria?

Cosa è necessario per poter attuare, a distanza, la flipped classroom nella propria scuola?

- acquisire familiarità con strumenti per creare video lezioni o per aggregare contenuti da inviare agli studenti (ad esempio: Screencast-o-matic, Adobe Spark Video, Blendspace, podcast, ecc.)
- Usare piattaforme per condividere i materiali (dal classico LMS come Google Classroom o Microsoft 365 alla personalizzazione di spazi online con web editor)
- Usare strumenti per videoconferenze adottati dall'Istituzione scolastica, possibilmente per sessioni a piccoli gruppi
- Scegliere le modalità di scelta per la composizione dei gruppi (omogenei o eterogenei a seconda del tipo di obiettivo su cui lavorare)
- Attingere materiali didattici dalle tante repository presenti in rete (Youtube, Khan Academy, l'archivio video di Weschool, ecc.)
- Conoscere ed utilizzare varie piattaforme utili per la costruzione di contenuti per l'attività cooperativa. In questo caso suggerisco strumenti per la narrazione digitale (Google Presentazioni, Book Creator, Powtoon, ecc.) e per la gamification (Kahoot!, Wordwall, Flippity, Learning Apps, ecc.)
- predisporre adeguate rubriche di valutazione
- partecipare a un corso di formazione sulla flipped classroom;

Formarsi per la flipped classroom

Ed ora qualche buona lettura:

- 101 idee per ORGANIZZARE la scuola oltre la distanza - Laura Biancato e AA.VV. - Erickson 2020
- 101 idee per INSEGNARE oltre la distanza - AA.VV. - Erickson 2020
- La classe capovolta - Maurizio Maglioni e Fabio Biscaro - Le guide Erickson 2014
- Flipped Teacher - Severino Zeoli 2016
- Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere - Graziano Cecchinato e Romina Papa - UTET 2016
- Condurre la classe capovolta. Strumenti cooperativi per il flipped learning- Stefano Rossi - Pearson 2017
- Flip your classroom: Reach every student in every class every day - Bergmann J. e Sams A - Giunti 2012
- Insegnare con la flipped classroom. Stili di apprendimento e «classe capovolta» - Leonarda Longo - La Scuola 2016
- La Classe Capovolta / Flipped Classroom: Risalire La Corrente Per Insegnare Felici - Marcello Bettoni e Marialetizia Mangiavini 2016

[1] "report complessivo docenti studenti famiglie - Centro Studi AU"
https://www.centrostudiumire.it/images/monitoraggio/report_2020/report_complessivo__docenti_studenti__famiglie.pdf. Ultimo accesso: 1 ott. 2020.

[2] "Linee guida per la Didattica digitale integrata - Miur."
https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf. Ultimo accesso: 2 ott. 2020.

2. L'educazione civica come terreno di sperimentazione

Nilde **MALONI**

Perché partire dalla Carta Costituzionale

L'incipit delle Linee Guida (DM 35/2020) per l'insegnamento dell'educazione civica sostiene: "La Legge (legge n.92/2019), ponendo a fondamento dell'educazione civica la conoscenza della Costituzione Italiana, la riconosce non solo come *norma cardine* del nostro ordinamento, ma anche come *criterio* per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti

i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. La Carta è? in sostanza un codice chiaro e organico di valenza culturale e pedagogica, capace di accogliere, dare senso e orientamento alle persone e alle discipline..."

Ora, è bene che anche il punto di partenza della sperimentazione triennale delle istituzioni scolastiche vada ad indagare:

- come e perché la Costituzione possa costituire il *principio unificante* di tutti i contenuti di insegnamento (nuclei tematici essenziali), quelli citati nell'art.3 della Legge e quelli delle discipline curriculari; che tutti concorrano ai traguardi di competenze/ competenze dei Profili disegnati negli allegati B e C delle stesse Linee Guida;
- se l'operazione di *orientamento* sia facilitata dalla trasversalità dell'insegnamento di EC piuttosto che utilizzarla come disciplina a sé stante;
- se è vero che i nuclei tematici di EC siano già ricompresi nell'episteme delle discipline curriculari.

Principi e criteri per l'insegnamento dell'Educazione civica

Proviamo prima ad analizzare i significati assegnati alle parole *principio* e *criterio*, per poi trarne le conseguenze per la nostra ricerca.

1. Per *principio*[1] si intende sia un concetto, un'affermazione, un enunciato che sta a fondamento di una teoria, di un ragionamento o un sistema di ragionamenti sia una norma morale, un valore etico su cui si basano atti e orientamenti della vita pratica, una vera e propria guida consapevole (o meno) ai comportamenti.

2. Per *principio*[2] si intende il punto di partenza, il fondamento, la causa, l'elemento costitutivo di un processo/ragionamento, ma anche l'elemento che può determinare un cambiamento nel processo stesso sia sul piano conoscitivo sia su quello pratico, e, in questo caso, il principio funge contestualmente come *criterio* per stabilire la *verità di un ragionamento* e la sua corrispondenza ai fatti.

3. Per *criterio* (il nome ha la stessa radice etimologica di crisi, critica...) si intende il fondamento o la norma adottata per *distinguere, discernere, giudicare*. Anche in questo caso lo strumento logico conoscitivo diventa o può diventare regola morale, guida sul piano etico per distinguere il bene dal male. Il criterio è una regola da seguire per decidere ciò che è vero o falso, ma anche ciò che si deve fare o non si deve fare.

Il richiamo alla Carta costituzionale come principio unificante e orientante il processo di insegnamento/apprendimento e come criterio per definire se un sapere si è trasformato in comportamento coerente è un richiamo a dare *centralità al valore pratico delle conoscenze* come guida indispensabile e dirimente nelle scelte dei comportamenti quotidiani.

I saperi sono a fondamento dei comportamenti, ne sono la condizione necessaria ma non sempre sufficiente.

Se la sostenibilità (o lo sviluppo sostenibile) diventa un principio costituzionalmente protetto.

Come è possibile tenere insieme l'universalità dei saperi (e dei diritti) e la ineludibile storicità dei comportamenti? Il richiamo alla Carta costituzionale può dare risposta alle emergenze educative della società globalizzata? Come si affrontano le nuove e inedite conflittualità tra gli stessi principi costituzionalmente protetti poste dalla globalizzazione?

I movimenti ambientalisti sostengono da tempo che occorre dare sostanza, obiettivi, a parole come sostenibilità che rischiano di essere abusate prima ancora di trovare posto in azioni concrete e in tutele istituzionali e legislative. La Corte Costituzionale (sentenze 407/2002 e 536/2002) ha già dichiarato l'ambiente *valore trasversale costituzionalmente protetto* integrando di fatto quanto stabilito dall'articolo 9. Protezione dell'ambiente e della biodiversità, sviluppo sostenibile entrano dunque a pieno titolo accanto alla tutela del paesaggio e dei beni culturali già prevista nella nostra Carta.

È interessante notare come l'aggettivo *trasversale* sia stato usato anche qui (lo ritroveremo per *l'insegnamento trasversale* di EC), per significare che non si tratta di aggiungere un nuovo valore, quanto piuttosto di cogliere nell'ambiente una cultura, una chiave di lettura che consente di integrare concetti fondamentali quali appunto la *qualità ambientale, l'equità sociale e la prosperità economica*. La cultura dello sviluppo sostenibile viene proposta come *quadro concettuale e valoriale* di tipo interdisciplinare, in grado di poter assicurare l'individuazione di

un equilibrio dinamico che coniuga risposte etiche, sociali, economiche e scientifiche alle crisi sempre più globali.

Diritto all'ambiente come diritto al futuro

Il *diritto all'ambiente* è in realtà il *diritto al futuro* di cui parlava nel 1987 il rapporto Brundtland quando definì per la prima volta lo sviluppo sostenibile *uno sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere le possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri*.

Il diritto all'ambiente e allo sviluppo sostenibile è un modo unificante di leggere i primi 12 articoli della Costituzione. Un aiuto indubbio per dipanare l'antico e difficile dilemma della definizione delle *priorità* tra valori costituzionalmente protetti, per non parlare dei nuovi conflitti tra diritti umani e diritti di cittadinanza.

È il difficile dilemma del bilanciamento tra i diritti che sarà sempre più spesso oggetto di disputa, anche perché al bilanciamento dei diritti occorre far corrispondere il bilanciamento degli interessi e il concetto di *bene comune*.

Si tratta di disegnare un nuovo profilo del *cittadino come persona prima e come persona solidale poi* all'interno delle comunità nazionali, sovranazionali e globali, a cui la scuola tutta non può sottrarsi prima ancora di vedere integrata la Carta costituzionale. Si tratta, ancora, di far conoscere ai nostri giovani indicatori come l'Human Development Index[3] e l'Happy Planet Index, come indicatori del benessere individuale e della qualità della vita.

Il ministro Costa e il Presidente del Consiglio[4] hanno in più occasioni ribadito la necessità di introdurre nel dettato costituzionale il riferimento alla sostenibilità, consapevoli soprattutto del notevole ritardo dell'Italia nel raggiungere i 17 Goal fissati dall'Agenda 2030.

È già stata depositata alla Camera (2018) una Proposta di Legge Costituzionale per la "Modifica degli articoli 4, 9, 41 della Costituzione in materia della tutela dell'ambiente e della promozione dello sviluppo sostenibile".

Esistono specifici Programmi Europei come il *Next Generation EU*, che vanno letti e analizzati nelle scuole proprio perché indicano come sia indispensabile rispondere allo shock delle emergenze e della globalizzazione con la ricerca di nuove solidarietà, poiché ancora siamo in piena emergenza occupazionale, energetica e climatica.

Per formare le competenze del cittadino globale e aiutare gli studenti a problematizzare e tematizzare la sostenibilità, la scuola deve saper utilizzare e integrare il proprio curriculum.

Indagare la specificità disciplinare delle competenze in uscita

I sistemi educativi sono centrali nella formazione delle competenze utili a governare la complessità e quindi utili alla costruzione di quel profilo *dinamico* (ma non per questo confuso o frutto di giustapposizioni) che oggi caratterizza la definizione di *cittadino, competenza di cittadinanza, competenza sociale e civica*.

Perché questo accada, è necessario contestualmente valorizzare la sussistenza di *uno zoccolo duro di saperi disciplinari* con cui formare lo spirito critico degli studenti e la resilienza dei cittadini. È bene che le scuole partano proprio da quei traguardi di competenze/competenze in uscita dal percorso scolastico che rappresentano la direzione e l'esito verso cui indirizzare i curricula.

Il rischio da evitare è che l'educazione civica diventi il gran calderone dell'educazionale dagli epistemi incerti: educazione alla legalità, educazione all'ambiente; educazione alla salute e alla sicurezza, educazione sessuale, educazione alla differenza di genere...

Sembrerebbe imporsi un ossimoro: per ottimizzare l'insegnamento *trasversale di EC*, occorre prima indagare la *specificità disciplinare*, ovvero indagare a quale aspetto dello statuto epistemologico della disciplina e/o a quale nucleo tematico essenziale della disciplina o delle discipline del curriculum possiamo far riferimento per far conoscere, applicare e responsabilmente scegliere un comportamento adeguato ad esprimere una competenza sociale e civica.

L'integrazione dei Profili di uscita e dei curricula

Il terreno semantico fertile e la presa in carico collegiale di questo insegnamento sono offerti proprio dalla capacità di *integrare* i risultati di apprendimento esistenti e *non giustapporre di nuovi* che non siano già all'interno del curriculum disciplinare.

Un primo aiuto viene proprio dallo stesso concetto di competenza sotteso ai Profili di uscita dai percorsi scolastici: insieme di comportamenti evidenti e rilevabili come risultati di apprendimento alla cui formazione *hanno concorso* le discipline del curricolo.

Cosa aggiungono di nuovo gli Allegati B e C delle Linee guida? Cosa è effettivamente necessario integrare? Il primo passo è allora il confronto tra i Profili degli allegati B e C alle Linee Guida e quelli già adottati:

- Il Profilo dell'allegato B va comparato al profilo generale al termine del primo ciclo d'istruzione del DM n. 254/2012
- Il Profilo dell'Allegato C va comparato al profilo generale al termine del secondo ciclo del D.lgs. 226/2005.

Il confronto, per la scuola secondaria superiore, non confortata dalla certificazione delle competenze, va poi affinato procedendo con l'esame di tutti i profili (PECuP) cui è necessario fare riferimento:

- a) per i Licei, l'Allegato A al D.P.R. 89/2010 con i profili comuni ai sei licei e i risultati di apprendimento distinti per ciascuno di essi, a cui si aggiungono gli obiettivi specifici di apprendimento del D.I. 7 ottobre 2010 n.211;
- b) per gli Istituti Tecnici, l'Allegato A al D.P.R. n.89/2010 con i profili generali del settore economico e i profili generali del settore tecnologico, successivamente integrati dalla Direttiva n. 57/2010 per il primo biennio e dalla Direttiva n.4 del 2012 per il secondo biennio e quinto anno con la declinazione dei risultati di apprendimento.
- c) per gli istituti professionali, l'ultima "Revisione dei percorsi degli Istituti Professionali" con l'Allegato A del D.lgs. 61/2017, con il D.I n.92/2018 e le Linee Guida DM n.766/2019.

Far emergere i traguardi di competenza di EC già presenti nei profili vigenti

Dall'esame comparato è possibile rilevare che gli undici traguardi di competenza dell'Allegato B e le 14 competenze dell'Allegato C, attribuiti all'insegnamento dell'EC, sono in realtà già presenti nei profili generali e specifici di ogni ordine e indirizzo di scuola: si tratta di *farli emergere e di assegnarli strategicamente a una o più discipline* (al di là della disciplina elettiva per eccellenza come diritto non sempre presente nei curricoli) *o ad un asse disciplinare* che funga da riferimento per tutti.

Quello che appariva un ulteriore *carico programmatico* (con riferimento ai *contenuti e agli obiettivi* dell'art.3 della legge 92/2019) svolge in realtà una notevole funzione integrativa attraverso lo sviluppo della *competenza chiave di cittadinanza* e si esalta nella *competenza sociale e civica*[5], intesa come competenza di base.

Dalla Comparazione si evidenzia come i traguardi di competenza del Profilo di Educazione civica siano dei facilitatori di una vera e propria *emersione* del rapporto tra *valori, saperi e azioni*, cioè di un uso più consapevole del curricolo disciplinare per la formazione delle competenze stesse. Si tratta di un modello che prima di tutto mette in crisi una visione separata e settoriale delle discipline oggetto di insegnamento. Il quadro concettuale dello sviluppo sostenibile contiene il nucleo della trasversalità a cui potersi ispirare.

La trasversalità dell'insegnamento *tout court* è dunque una chiave importante per la formazione di competenze: trasversalità richiama *incrocio, attraversamento, passaggio* che, in sintesi, potremmo dire, richiama la prefigurazione del nuovo e del cambiamento desiderabile e possibile da costruire con comportamenti concreti. Non a caso la valutazione del comportamento è centrata sulla competenza di cittadinanza.

Un'ipotesi di lavoro per arrivare alla scrittura del curricolo di EC

L'ipotesi che si suggerisce, parte da alcune osservazioni sui punti di forza dell'insegnamento trasversale dell'EC, già messi in luce, che necessariamente investono anche il piano organizzativo e la funzionalità degli organismi collegiali. In questo caso corroborare la centralità dei Consigli di classe può essere particolarmente utile in una fase sperimentale come quella che prende avvio in questo anno scolastico e che si dice alla ricerca di *buone pratiche*.

Compiti dei Dipartimenti del Collegio

1. Integrano il Profilo Culturale Educativo e Professionale dello specifico corso di studi con i 14 obiettivi/risultati di apprendimento e/o traguardi specifici dell'insegnamento di EC, questi ultimi raggruppati nei tre contenitori *Costituzione, Agenda 2030 e sostenibilità, cittadinanza digitale*.

2. Selezionano, per confronto, le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti della sesta competenza chiave della Raccomandazione del Consiglio 22 Maggio 2018[6], "competenza in materia di cittadinanza".

3. Traducono i 14 obiettivi dell'Allegato C in evidenze comportamentali su cui costruire rubriche di valutazione pertinenti alle competenze specifiche di Educazione civica.

4. Costruiscono il riferimento puntuale agli obiettivi specifici/risultati di apprendimento con cui le discipline realizzano nello sviluppo progettuale delle conoscenze e abilità sia obiettivi e competenze disciplinari sia traguardi (competenze) di EC in funzione dei comportamenti selezionati.

5. Individuano così le discipline elettive e quelle complementari.

Compiti dei Consigli di classe

1. Individuano nella progettazione didattica annuale delle discipline il percorso o i percorsi da attuare, per la formazione delle competenze disciplinari in precedenza individuate e collegate a quelle di EC, definendone il corpo di conoscenze e di abilità, le modalità di verifica e valutazione.

2. Ricompongono in una Unità di apprendimento interdisciplinare o pluridisciplinare il *nodo problematico della vita sociale, politica, economica* che può essere interpretato alla luce di quanto appreso.

3. Predispongono compiti di realtà per la valutazione autentica della competenza raggiunta.

In questo caso, la sperimentazione poggerebbe prevalentemente sulle scelte dei Consigli di classe, abituati a declinare annualmente lo sviluppo delle competenze nelle programmazioni disciplinari e/o per competenze trasversali.

Le didattiche orientative per lo sviluppo della persona

I contenuti/nuclei tematici di Educazione civica, se condivisi in questa sede, trovano una più rapida *collocazione* all'interno del campo disciplinare elettivo e una più rapida consonanza con le discipline complementari. Per la scuola secondaria superiore potrebbe diventare, inoltre, un'occasione importante per valorizzare una collegialità che, se pur non strutturata come *coordinamento didattico* al pari della scuola primaria, è un elemento qualificante e fondativo della stessa sperimentazione.

Altri elementi qualificanti e unificanti dell'azione così impostata si possono rintracciare nella messa a sistema delle didattiche orientative allo sviluppo della persona e nell'implementazione dei campi di osservazione dei comportamenti degli studenti: dalla governance condivisa della scuola, ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'orientamento, ai progetti di Service Learning. Il risultato potrebbe essere uno *sguardo aumentato* degli insegnanti su quello che lo studente sa fare con ciò che sa.

[1] Cfr. Dizionario Treccani

[2] Cfr. Dizionario di Filosofia, N. Abbagnano, UTET, 1971

[3] È il Premio Nobel per l'Economia Amartya Sen a introdurre gli indicatori per lo sviluppo economico sostenibile, spesso utilizzati per le iniziative di Banca Etica.

[4] il presidente del Consiglio G. Conte lo ha dichiarato nella Conferenza stampa dell'8 ottobre 2020, tenuta in occasione del Festival dello Sviluppo Sostenibile.

[5] Cfr. OECD (OCSE) Learning Framework 2030.

[6] Ibidem.

3. Dirigenti scolastici neoassunti al tempo del Covid-19: una prova nella prova

Lorella ZAULI

Un professionista alle prese con sfide difficili

È trascorso già un mese dall'inizio di questo difficile anno scolastico che, dopo il lock-down della primavera scorsa, segna un auspicato ritorno alla normalità, inevitabilmente segnata da vincoli, misure contenitive e una pluralità di disposizioni normative, a volte addirittura sovrabbondanti e contraddittorie.

In una cornice variegata, composita ed estremamente complessa, i Dirigenti scolastici si muovono come abili ginnasti in grado di gareggiare con tanti attrezzi o come ciclisti alle prese con una gincana dal tracciato tortuoso e particolarmente impegnativo. I DS con una lunga esperienza alle spalle hanno vissuto lo scorso anno come una difficile tappa del loro percorso professionale. Quelli come me di nuova nomina nel 2019/20 sono stati travolti dagli eventi

come un fiume in piena, con sei mesi (da febbraio ad agosto) dall'impatto tanto travolgente da poter essere paragonabili a diversi anni di servizio.

E i 487 Dirigenti scolastici assunti il 1° settembre 2020, come seconda tranche dell'ultimo concorso? Entrano in *medias res* come su un treno in corsa, di cui devono cercare di orientare rotta e velocità senza farsi travolgere.

I dirigenti scolastici di nuova nomina

Metafore a parte, anche per loro è previsto un percorso di formazione e prova, che il Ministero ha definito con la nota n. 28422 del 17.09.2020. Analizziamone il contenuto.

Pur con gli opportuni distinguo legati evidentemente ai diversi profili professionali, mi si permetta un confronto fra il piano di formazione dei Dirigenti scolastici neoassunti, che ho personalmente sperimentato lo scorso anno e quello dei docenti in periodo di formazione e prova, che conosco discretamente per trascorse ragioni professionali. Entrambi i percorsi, infatti, fanno riferimento a uno specifico Decreto ministeriale (DM 850/2015 per i docenti, DM 956/2019 per i dirigenti) e sono strutturati in tre macro-aree:

L'accompagnamento e il tutoraggio

L'accompagnamento è esercitato per entrambi i profili con la collaborazione dei tutor. Il tutoraggio fra docenti, la parte più apprezzata di tutto il percorso, prevede programmazione e osservazione reciproca nelle classi; nel caso dei DS, sono chiamati ad affiancare i colleghi di nuova nomina i dirigenti scolastici che possiedono esperienza, solide competenze professionali, attitudine a svolgere funzioni di consulenza, tutoraggio e supervisione, nonché, specificatamente per quest'anno così singolare, comprovate capacità di gestire l'emergenza COVID-19. Stante il numero contenuto di DS in anno di prova (487 rispetto ai 1995 dello scorso anno), la nota ministeriale di avvio del percorso indica come base per poter garantire un accompagnamento efficace il rapporto di 1:1, che non potrà superare comunque il 2:1, mentre nel 2019/20 ogni tutor seguiva indicativamente tre DS neoassunti. Pleonastico sottolineare quanto questa figura sia cruciale e strategica. Gli Uffici Scolastici Regionali stanno provvedendo alla loro individuazione e designazione, tanto che qualche DS neoassunto ha già avuto i primi contatti con il proprio tutor/mentor.

La formazione e alcuni temi emergenti

L'ambito della formazione si sostanzia per i docenti in incontri iniziali e finali e in laboratori tematici, per un totale di 18 ore complessive, mentre per i Dirigenti scolastici si prevede un pacchetto di 40 ore di attività formative online per gruppi di norma non superiori a 25 DS. Nella citata nota MI n. 28422 viene giustamente sottolineata la modalità telematica della formazione. Lo scorso anno gli UU.SS.RR. avevano infatti pianificato un articolato piano di incontri in presenza, con professionalità interne ed esterne all'Amministrazione, che è stato inevitabilmente stravolto e fortemente rimodulato, talvolta anche in più riprese, a causa del prolungarsi dell'emergenza sanitaria. Per i needs 2020/21 le tre aree tematiche restano quelle del DM 956/2019 (dell'ordinamento scolastico, giuridico-amministrativa, professionale e formativa), ma si auspica che quest'anno alcuni momenti formativo-laboratoriali siano inerenti alla gestione dell'emergenza, al nuovo curriculum di educazione civica, alla valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria e alla cultura digitale, con particolare riferimento alla didattica digitale integrata, alla cittadinanza attiva, all'uso responsabile di internet da parte degli studenti, all'accessibilità e all'inclusione digitale.

L'auto-riflessività professionale

Le azioni che nel percorso di formazione e prova dei docenti neoassunti afferiscono al portfolio digitale compilato nella piattaforma gestita da INDIRE trovano analogia con la "Cartella DS in anno di formazione e prova". Si tratta di uno strumento cui si accede tramite SIDI e attraverso il quale i needs hanno la possibilità di documentare, attraverso la riflessione sulle azioni intraprese in più ambiti di intervento e alcuni significativi atti e/o provvedimenti di propria competenza, le attività più rilevanti, svolte con riferimento al possesso ed esercizio delle competenze:

- gestionali ed organizzative, finalizzate alla correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale;
- formative e relazionali, per lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane;

- di governance, concernenti i rapporti con la comunità scolastica, il territorio ed i referenti istituzionali;
- di progettazione strategica: dall'analisi della realtà scolastica di assegnazione alle iniziative volte al suo miglioramento.

La valutazione del Dirigente Scolastico neoassunto

La descrizione della cartella dei DS ci conduce verso il sempre delicato tema della valutazione. Così come al Dirigente Scolastico compete infatti la valutazione dei docenti in periodo di formazione e di prova, i Dirigenti Scolastici neoassunti sono soggetti a valutazione da parte dei Direttori degli Uffici Scolastici Regionali. Sono confermati gli ambiti e i criteri del 2019/20, con l'integrazione dei descrittori per ciascun ambito, che lo scorso anno erano stati esplicitati solo in un secondo momento.

Il paragrafo "Il processo valutativo" a pag. 7 chiarisce compiti e ruoli dei soggetti a vario titolo coinvolti (I needs, i tutor e i Direttori degli UU.SS.RR., che potranno avvalersi della collaborazione di dirigenti amministrativi e tecnici, nonché di DS di comprovata esperienza e specifica professionalità). L'esito della valutazione da parte del DG può essere favorevole o non favorevole e, in caso di giudizio sfavorevole, non è previsto un secondo anno di prova.

Di seguito uno schema sintetico delle attività previste, con i riferimenti agli articoli del DM 956/2019 e un confronto con la formazione 2019/20.

DM 956/2019	Che cosa	Chi	Come	Quando/Quanto nel 2019-20	Quando/Quanto nel 2020-21
ART. 4	Attività di accompagnamento	Uffici Scolastici Regionali, avvalendosi di DS tutor	modalità online sincrona e asincrona	25 ore	35 ore
ART. 5	Attività di formazione	Uffici Scolastici Regionali	online, per gruppi di DS non superiori a 25	50 ore	40 ore
ART. 6	Tutoraggio	Dirigente Scolastico tutor	sotto forma di ascolto, consulenza e collaborazioni	orientativamente 1 DS tutor ogni 3 DS neoassunti	1 DS tutor ogni neoassunto e comunque non più di 1 ogni 2
ART. 7	Valutazione	Direttore Generale degli UU.SS.RR., con eventuale collaborazione di dirigenti tecnici, amministrativi o scolastici	sulla base di: <ul style="list-style-type: none"> - istruttoria del tutor - documentazione della formaz. - eventuali verifiche effettuate - ulteriori elementi conoscitivi 	Entro il 31 agosto 2020	entro il 31 agosto 2021
	cartella DS	Il Dirigente	documentand	Entro il 30	Entro il 30

Scolastico neoassunto	o a SIDI, nella "Cartella DS in anno di formazione e prova", le attività svolte	giugno 2020	giugno 2021
--------------------------	--	-------------	-------------

Non dimentichiamoci dei DSGA!

A settembre sono entrati in ruolo anche 1985 Direttori dei Servizi Generali e Amministrativi (DSGA), distribuiti in tutto il Paese. È il Piemonte la regione con il maggior numero di immissioni, ben 250. Ebbene, anche i DSGA hanno il loro piano di formazione, disciplinato dalla [nota n. 28419 del 17.09.2020](#).

23 ore complessive di formazione comprendenti incontri di formazione on-line, laboratori formativi dedicati, sempre on-line e la redazione di un elaborato finale. Avremmo letto volentieri che anche per ciascun DSGA neoassunto fosse stato previsto l'affiancamento di un DSGA di comprovata esperienza, sacrificando eventualmente parte della quota pro-capite assegnata per la formazione online. Peccato. Vale infatti la pena ricordare quanto sia strategica e centrale all'interno delle istituzioni scolastiche autonome la figura del DSGA e come essa sia stata negli ultimi mesi più che determinante per il loro andamento, anche in considerazione delle risorse messe in campo da diverse fonti di finanziamento, dai decreti rilancio ai progetti europei (PON), con somme da impegnare e rendicontare secondo tappe e scadenze cogenti e spesso complicate, che non si sono ancora concluse, sono anzi prossime e stanno mettendo a dura prova le segreterie.

A tutti i neoassunti, DS e DSGA (compresa la mia), i miei migliori auguri di un anno di formazione e prova sostenibile e arricchente, dal punto di vista professionale e personale.

4. Perché i giovani non rispettano le regole?

Angela **GADDUCCI**

L'esperienza sociale della scuola

Far rispettare ai giovani regole e disciplina sembra rappresentare oggi uno dei maggiori e più diffusi problemi lamentati da genitori e insegnanti. Buona parte dei ragazzi ha difficoltà non solo ad introiettare emotivamente le norme di comportamento sociale, ma anche ad inserirle in modo permanente nel proprio ventaglio di azioni e ad autoregolarsi rispetto ad esse.

Ma per quale motivo alcuni ragazzi non ce la fanno a rispettare le regole o, comunque, ne sono insofferenti?

La scuola rappresenta per loro un'importante esperienza sociale perché è l'ambiente di vita in cui le abilità comunicative dei ragazzi si arricchiscono in forza delle maggiori occasioni di contatto con i coetanei: l'appartenenza al gruppo dei pari, con i quali hanno l'opportunità di compiere nuove esperienze, diventa per loro un bisogno perché il gruppo si delinea come luogo di confronto, di scontro, di discussione, di valutazione delle proprie capacità. Ma la convivenza, soprattutto nelle istituzioni scolastiche, presenta loro nuove sfide: capire il punto di vista dell'altro, collaborare con i compagni, frenare gli impulsi aggressivi, imparare a difendersi quando occorre. Sfide talora difficilmente superabili da condurre all'esordio di litigi e tensioni, peraltro, normali durante la fase della crescita: il ragazzo ha il diritto di vivere il conflitto o il litigio perché ciò rappresenta per lui una specifica forma di apprendimento per l'acquisizione di regole sociali; è nel conflitto che egli impara ad arginare il proprio egocentrismo, a controllare la propria irruenza e a riconoscere il senso del limite nella presenza degli altri, siano essi adulti o coetanei.

Trasgredire ... come passare oltre

I ragazzi sanno che per poter soddisfare l'innata propensione di ciascuno alla socialità hanno bisogno di regole di comportamento come espressioni del diritto di 'essere' di ciascuno in un gruppo sociale. E ne reclamano la necessità per poterle infrangere, per vedere fino a che punto possono spingersi, per contrastare il sistema valoriale conosciuto. La trasgressione è una

caratteristica fisiologica del percorso di crescita, in cui il rapporto con le regole educative e sociali viene rivisitato: per poter crescere un ragazzo deve mettere in discussione e disancorarsi dagli schemi pregressi e dalle regole che gli adulti gli hanno fino a quel momento impartito. Trasgredire, nel senso etimologico del termine (dal latino *transgredior* = passare oltre), significa infatti andare avanti, superare preesistenti piani di comportamento per esplorare, sperimentare nuovi contesti e acquisire nuovi modelli, alla ricerca della propria adeguatezza personale e sociale.

E', quindi, tipico di ogni ragazzo andare oltre le regole conosciute e prenderne le distanze per differenziarsi, rendersi autonomo, esprimere la propria unicità, ma anche per conferire una misura ai propri limiti e valutare come e quando valicarli. E' necessario, quindi, fissare dei paletti, perché sono proprio quei vincoli che vanno a strutturare l'io consentendo al giovane di uscire da quella fase di onnipotenza che fa di lui una persona 'illimitata'.

I ragazzi, però, oltreché di limiti necessitano anche di confini capaci di salvaguardare la loro sicurezza e tutelare la loro protezione. Ne hanno bisogno per testare la tenuta del sistema familiare, per misurare la coerenza dei genitori e la loro capacità di garantire un contenimento sano e sicuro: le regole e i NO sono fondamentali nella crescita di un soggetto, favoriscono lo sviluppo del senso morale e soprattutto aiutano a tracciare i confini psichici, perché laddove non ci sono confini o c'è troppa fragilità, si manifestano disagi e inquietudini, se non addirittura disturbi della personalità.

Legami stabili e nuove esperienze

I ragazzi devono crescere con la consapevolezza di un legame stabile con i genitori in modo da potersi esprimere sapendo di essere sostenuti da un adulto che fa loro da guida, che porge loro la mano quando occorre e li incoraggia a camminare da soli quando necessario: essi hanno bisogno di un porto sicuro dal quale muovere i primi passi per tentare di salpare, osare, mettersi al timone della vita. I rapporti con i coetanei contribuiscono in modo sostanziale allo sviluppo delle competenze sociali, ma la mediazione dell'adulto resta comunque necessaria per far sì che il ragazzo si adegui alle regole di comportamento dettate dal gruppo dei pari e dal mondo societario.

Le regole non piacciono, rappresentano la continua rievocazione della dipendenza e del limite, e i limiti sfidano, saggiano e affaticano, ma soprattutto gli adolescenti, ignari di se stessi e affamati di identità, hanno più che mai bisogno di norme, ossia di stabilità e di sostegno, quindi necessitano della presenza, forte e delicata, vigile e discreta degli adulti. E' importante, quindi, che i genitori siano tanto flessibili da saper accogliere, sia le loro richieste di autonomia, sia quelle di protezione e di contenimento adattandosi ai bisogni sempre nuovi dei figli che crescendo adottano procedure diverse per esprimersi e relazionarsi con il mondo degli adulti.

Costruire il senso delle regole

Altrettanto importante è impartire il giusto insegnamento: a differenza della punizione che implica l'idea di sofferenza, la disciplina racchiude in sé il concetto di educazione, come modalità per aiutare i giovani a diventare maturi e indipendenti, a farsi carico della loro vita e ad affrontare responsabilmente il loro domani. Importante è anche la congruità con cui genitori ed educatori affrontano il rispetto delle regole: facendo rispettare elementari regole di buona convivenza e di rispetto reciproco all'interno del nucleo familiare, si realizza nel ragazzo la prima socializzazione con la norma, ma i genitori devono in primo luogo fornire l'esempio ed essere rispettosi verso gli altri. Perché i giovani ci guardano e ci ascoltano: se le regole fissate sono molte, perdono di valore; se sono poche ma vengono rispettate innanzitutto dai genitori, hanno sicuramente più pregnanza.

Il motivo per cui un ragazzo non rispetta le regole che il genitore considera fondamentali è da ricercare nel fatto che, o gli sono state imposte, o non sono state esplicitate con chiarezza, essenzialità e ragionevolezza, oppure perché egli non ne riconosce l'utilità. Se si riuscisse, invece, a connettere la dimensione conoscitiva con quella orientativa e fosse ben chiara la meta verso cui indirizzarle, la conoscenza delle regole non si ridurrebbe, né ad una serie di richiami moralistici, né ad un elenco di prescrizioni per una corretta riuscita delle relazioni interpersonali: le istruzioni non dicono nulla del perché debbano essere rispettate né della finalità cui sono orientate.

Le regole come frutto di un processo partecipato

Le regole dovrebbero essere il risultato di un lavoro di partecipazione e condivisione tra genitori e figli, in cui ognuna delle parti avanza proposte per arrivare ad una conclusione condivisa, attraverso lo sforzo di entrambi. Si tratterebbe, quindi, di coinvolgerli nel fissare preventivamente accordi e condizioni, esplicitandone le motivazioni e illustrandone concretamente le conseguenze, e poi concedere loro la possibilità di scelta assumendosene ogni responsabilità, facendoli anche imbattere nelle conseguenze delle loro azioni.

Le stesse dinamiche dovrebbero essere attivate anche nel contesto scolastico. Qui il dialogare, il confrontarsi apertamente con l'altro è essenziale per condividere le proprie idee e attivare la pratica della partecipazione attiva e critica, perché nessuno, senza confrontarsi con le prospettive altrui, può comprendere e governare adeguatamente la complessità del mondo che lo circonda: il contesto nel quale viviamo diventa comprensibile e ordinabile solo con regole condivise, confrontandoci criticamente e mettendo in comune il nostro con i punti di vista altrui.

Dalle regole della classe al codice morale

Fermo restando che il compito della scuola, oltretutto istruire è anche quello di educare, educare nel senso etimologico del termine (dal latino *ex ducere* = trarre fuori) significa promuovere nei ragazzi la consapevolezza che ogni azione specificamente umana è orientata da valori e guidata da norme. Da qui, la necessità che la scuola non solo induca i ragazzi a riflettere sui propri comportamenti a partire dal contesto classe, e sull'importanza di individuare regole o norme che disciplinino la loro adeguatezza, ma che promuova in loro lo stimolo alla riscoperta e all'introiezione di valori condivisi, che saranno poi le regole interne, gli ideali regolativi, il codice morale dei loro futuri riferimenti comportamentali. In altri termini, il rispetto, o meglio l'interiorizzazione, delle regole che stanno a presidio dell'efficienza di un'istituzione scolastica, rappresentano l'*humus* sul quale si innesterà poi il rispetto delle norme di legge, come personali contributi ad una pacifica convivenza civile.

La scuola e la tenuta emotiva delle persone

E' anche vero che, dato il carattere "*liquido*" (Z.Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002) della società contemporanea, una società complessa, polimorfa e in continua evoluzione, le situazioni in cui i giovani si trovano ad operare si modificano prima ancora che si siano diffusi, nella coscienza collettiva, i processi di adattamento psicologico adeguati all'entità delle trasformazioni, e quindi prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e regole. La crisi epocale che attraversa le nostre vite sembra mettere a dura prova la 'tenuta emotiva' delle persone: il mondo giovanile, in particolare, è il sensore più acuto della durezza di questa sfida. Navigando in questo mare di instabilità i giovani, che sono al timone della vita, non sono in grado di governare la rotta per lungo tempo, per cui non riescono a concretizzare i propri risultati in beni duraturi, perché le condizioni in cui operano e le strategie che formulano in risposta a tali condizioni, invecchiano rapidamente e diventano obsolete prima ancora che abbiano avuto la possibilità di essere apprese correttamente ed assurgere ad abito mentale, a principio regolatore di coscienza. Agli educatori-nocchieri, dunque, il compito di tracciare le nuove rotte della convivenza solcando, al fianco dei ragazzi, le onde dell'accoglienza, del rispetto, del confronto, ma soprattutto del dialogo.

L'educazione emotiva dei giovani

La richiesta educativa, anche se non sempre esplicitata, è oggi più che mai quella del dialogo che, sostenuto dal pensiero critico, facilita sia l'incontro delle differenze salvaguardando le reciproche alterità e peculiarità individuali, sia il confronto sereno e costruttivo con gli altri. Solo con il dialogo la scuola può affrontare con matura competenza i turbamenti caratteristici della crescita. Dotati di una straordinaria debolezza emotiva, i giovani vivono e comunicano solo emozioni. La condivisione delle emozioni costituisce un elemento centrale nella loro vita di relazione: la loro socialità, confusa, disordinata, imprevedibile, instabile, si alimenta di emozioni.

Per loro è essenziale sapere di essere riconosciuti e compresi: ascoltare i ragazzi, dialogare e far capire loro che comprendiamo le loro emozioni, li aiuta ad accrescere nella loro autostima, perché in questo modo essi si sentono valorizzati e ciò li stimola a sviluppare un sano concetto del Sé. Aiutarli, quando si sentono arrabbiati, a riflettere e a capire perché e cosa vorrebbero

fare, rappresenta un buon punto di partenza per iniziare a prendere dimestichezza con le proprie emozioni; sollecitarli ad esprimere senza remore i propri turbamenti e desideri, li agevola a scoprire le occasioni giuste e le parole adatte per esprimere ciò che sentono, e quindi a scaricare la tensione.

Il valore del dialogo a scuola

Dialogare con gli altri valorizza l'interazione faccia a faccia e, dunque, la partecipazione dell'io come elemento di una comunità. Ma anche il dialogare con se stesso è altrettanto utile per ogni ragazzo, per comprendere la realtà che lo circonda e la sua posizione in essa, per acquisire consapevolezza delle dinamiche di mutamento che lo attraversano, e provare ad interpretarle.

Purtroppo, accade spesso che il contesto plurale proprio di una comunità scolastica sia scarsamente valorizzato in funzione dialogica: le cosiddette discussioni di classe, pur essenziali allo sviluppo della capacità di pensare, risultano praticate raramente nei contesti scolastici.

Relativamente a questo riscontro, si tratterebbe di allestire ambienti di apprendimento come contesti dialogico- collaborativi dove gli studenti fossero chiamati a confrontarsi su questioni aperte, con l'invito ad esercitare un pensiero libero e creativo: una scuola, animata dalla cultura del dialogo, tesa al confronto sereno e costruttivo con gli altri, è una comunità che assume come fulcro la partecipazione ad una costruzione condivisa della vita democratica.

In questa prospettiva la scuola è chiamata ad indirizzarsi verso un orizzonte proattivo nei confronti del benessere sociale degli studenti strutturandosi come comunità di dialogo dove si pratica il pensare insieme, dove i ragazzi possano esercitarsi al confronto, alla discussione, all'esprimere dubbi, al sollevare questioni, al mettere alla prova ipotesi di pensiero, al negoziare punti di vista per poter giungere a costruire insieme teorie ragionevoli così da sviluppare quelle buone pratiche che sono essenziali per sostanziare una vita autenticamente democratica.

Lo sviluppo del pensiero critico

Discutendo insieme mettono in gioco le proprie idee, individuano le ragioni di quanto vanno dicendo per argomentare in modo fondato le proprie asserzioni, e imparano a pensare. La capacità di pensare non è qualcosa che si riceve attraverso un processo di scambio di informazioni, ma si costruisce argomentando dialogicamente con gli altri. Da qui la necessità di un'educazione al pensiero critico, in modo da indurre i giovani a saper controllare il loro pensiero prima di esporlo, saper mutare parere senza sentirsi sconfitti appena si accorgono di non aver ragione, saper rifiutare i punti di vista assoluti, saper sottoporre ogni presunta certezza al vaglio del rigore e della ragionevolezza in modo da non dare mai nulla per scontato fino a prova contraria, saper rispettare le idee degli altri anche quando non sono inquadrabili nelle proprie idee mentali.

Le regole nella concretezza della pratica quotidiana

In conclusione possiamo affermare che offrire un orientamento, indicare una direzione significa proporre delle regole da seguire. Regole che vanno individuate, stabilite, condivise, ma soprattutto accompagnate dalla concretezza della pratica quotidiana per educare ad una libertà che non scada nell'anarchia né risulti minata dall'egoismo. L'idea di libertà, quale "*nutrimento indispensabile al l'anima umana*" (S.Weil, *La prima radice*,1949), non rimanda all'assenza di limiti, ma si definisce e si realizza proprio a partire da un limite. Ne consegue che il proponimento di genitori e insegnanti è di adoperarsi affinché la regola, la norma, la legge torni a svolgere quella funzione di principio regolatore dei comportamenti umani che, ponendo un limite al godimento illimitato, rappresenti l'unica via perseguibile per poter tornare ad inseguire il desiderio di un qualcosa che meriti di essere tenacemente conquistato.