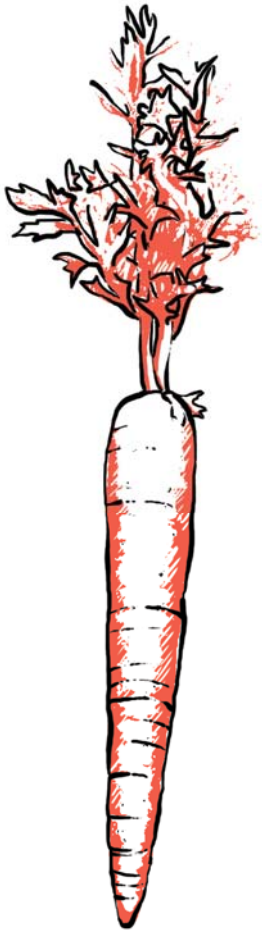
Scuola Italiana Moderna

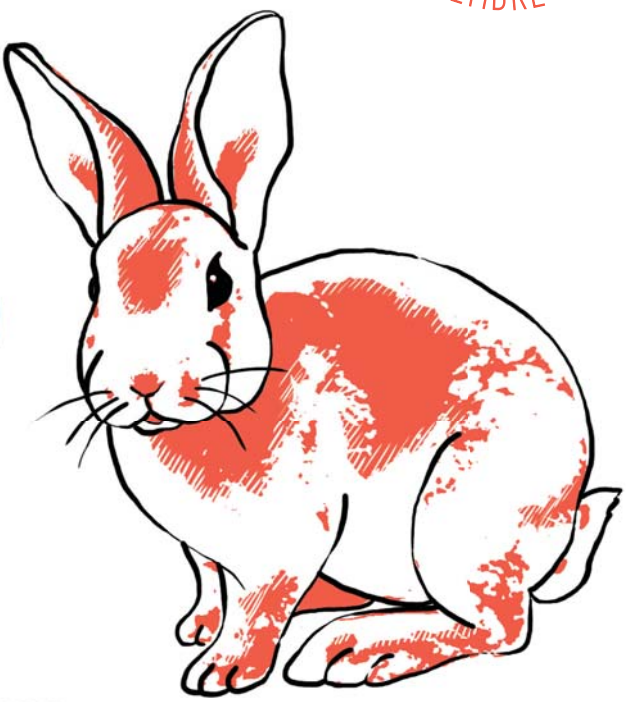
Sim

Rivista per la scuola primaria

1

Settembre 2016





CA

cu

CO

Poste italiane S.p.A. Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia
Editrice La Scuola - 25121 Brescia Expédition en abonnement postal taxe perçue - tassa riscossa Pubblicazione mensile - Anno 124 - ISSN 0036-9888

EDITRICE LA SCUOLA

SIM ANDATA E RITORNO: UN NUOVO SPAZIO DI INCONTRO CON I LETTORI

Editoriale

di Pier Cesare Rivoltella
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

La nuova annata

È ora di ripartire. Il nuovo anno è alle porte e così anche SIM riapre i battenti per accompagnarvi lungo quest'anno scolastico. Com'è tradizione, dedico questo primo editoriale alla presentazione delle novità e alla programmazione dell'anno: queste righe potranno così essere utilizzate come mappa per la navigazione dei diversi numeri.

Le novità

Lasciano il loro incarico due redattori.
Laura Fiorini, dopo due anni di lavoro, passa la mano. L'**Angolo del Dirigente** da quest'anno sarà curato da Alessandra Grassi che già faceva parte del gruppo di dirigenti scolastici che insieme a Laura davano vita a questo appuntamento. Laura non lascia: continuerà a scrivere e a far parte del gruppo, ma senza più la responsabilità della rubrica. A lei il mio grazie e ad Alessandra gli auguri di un buon lavoro.
Anche Lorella Giannandrea, dopo due anni di coordinamento del ***Focus*** sul **Valutare** sarà avvicendata, pur rimanendo anche lei nel gruppo degli autori di SIM: come nel caso di Laura, anche a Lorella il nostro grazie sentito. Le subentra Silvia Biondi, sempre parte dell'équipe di ricerca dell'Università di Macerata: a Silvia un in bocca al lupo per l'avventura che sta per iniziare.
Ancora una novità. Lo scorso anno avevamo iniziato ad aprire una linea diretta con i nostri lettori, chiedendo loro di essere parte più attiva nella vita della Rivista, anche attraverso lettere da rivolgere a me o alla Redazione. Ci siamo accorti che quello spazio aveva bisogno di essere animato per poterne fare una finestra aperta sul mondo della scuola e costruirlo come opportunità di comunicazione anche per la famiglia e le altre agenzie educative. Da quest'anno questa parte della Rivista si trasforma in un nuovo appuntamento fisso, ***SIM-a/r***, andata e ritorno. A coordinarlo è Enrica Ena, un'insegnante blogger che fa della fantasia, della creatività didattica e della capacità di interpretare l'innovazione le sue principali doti. Sono sicuro che apprezzerete i suoi contributi. Da parte mia la ringrazio di aver accettato di entrare a far parte della famiglia di SIM.

Focus su...

Le sei rubriche su cui la Rivista è costruita, quest'anno saranno così organizzate lungo i dieci numeri.
• **Progettare:** l'inclusione. Il tema è molto gettonato, quasi inflazionato, e vorremmo portare il nostro contributo, soprattutto nel senso di un'estensione del concetto oltre la sua accezione "speciale". Come già abbiamo cercato di fare di recente (*Didattica inclusiva con gli EAS*, La Scuola, 2015) l'idea è di allargare il concetto di inclusione dalle persone (i BES, i DSA, ma in fondo tutti gli studenti nella prospettiva della personalizzazione), ai luoghi (le scuole dei piccoli plessi, la scuola in ospedale), alla scuola stessa (che si tratta di includere rispetto alla società attuale per renderla capace di rispondere alle sue sfide).
• **Comunicare:** tra presenza e assenza. Le tecnologie digitali sono sempre più addentro il mondo della scuola e configurano nuovi spazi di comunicazione, sia formale (come capita per la videocomunicazione nei progetti di istruzione domiciliare o con la scuola in ospedale e dei piccoli plessi) che informale (come i gruppi in WhatsApp di genitori e alunni). Proveremo a capirne le ragioni e a riflettere sugli usi educativi e didattici. L'obiettivo non è di contrapporre la scuola a un'ipotetica "scuola digitale", ma di capire come grazie a questi dispositivi si possa costruire una proposta più efficace e significativa.

• **Valutare:** l'autovalutazione. Spesso trascurata, ritenuta eccessiva per la scuola primaria (in base all'assunto che i bambini ancora non sarebbero dotati della maturità sufficiente a sviluppare consapevolezza riflessiva sulle loro pratiche), l'autovalutazione rappresenta per l'insegnante un'importante risorsa per fare valutazione formativa. Ne indagheremo metodi e strumenti.
• **Professione insegnante.** Il PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale) e l'introduzione nella scuola dell'animatore digitale e dei team dell'innovazione ci hanno convinto a lavorare quest'anno sull'e-teacher, sull'insegnante capace di usare le tecnologie nella sua didattica. Complementare al focus sul comunicare, questo significherà andare alla ricerca di pratiche e casi interessanti in giro per l'Italia.
• **Studi di caso:** la bella scuola. Quella buona la conosciamo, ormai... Vorremmo invece riflettere sulla scuola bella, ovvero la scuola che pone al centro dell'attenzione le questioni estetiche, la scuola che promuove il gusto, che fa apprezzare ai bambini l'eleganza. È la scuola che scopre i beni culturali, l'arte, la cultura. Siamo convinti che l'educazione debba essere estetica, che educare al bello significhi educare anche al bene, che crescere persone dotate di gusto voglia dire innalzare anche il livello della cittadinanza.
• **Angolo del Dirigente.** Il tema di quest'anno, per i dirigenti, è: "Fronteggiare il cambiamento". Lo abbiamo voluto per aiutare i dirigenti nel lavoro di appropriazione e di declinazione delle novità della 107: un lavoro che sta forzando il cambiamento e ha bisogno di strumenti. Questo vorrà dire, certo, confrontarsi con il PNSD, ma non solo: la formazione degli insegnanti, l'autovalutazione di istituto e i piani di miglioramento, l'utilizzo dell'organico aggiuntivo, sono tutte questioni che necessitano di riflessione e di possibili soluzioni. I dirigenti in redazione vi aiuteranno a ragionare in questa direzione.

Gli *Zoom*

Come i lettori di SIM ormai sanno, ogni numero della Rivista ospita un approfondimento tematico, un vero e proprio Dossier curato dai gruppi di ricerca che fanno capo ai professori che siedono nel Comitato Scientifico. Ecco di seguito tutti gli Zoom dell'annata:
• Settembre, "Media, scuola, educazione" (a cura di P.C. Rivoltella). Tornare a riflettere sulla Media Education, nello specifico sull'educazione digitale, significa oggi dotare la scuola degli strumenti per promuovere cittadinanza e prevenire il cyber-bullismo;
• Ottobre, "Il tutor accogliente" (a cura di P.G. Rossi). Ricevere in tirocinio studenti in formazione dall'Università, vuol dire per l'insegnante sapere cosa fare e come;
• Novembre, "Esercizi di semplessità"(a cura di M. Sibilio). Il tema della semplessità allude alle strategie con le quali ridurre la complessità per gli studenti a scuola: starà a questo zoom di renderla accessibile didatticamente;
• Dicembre, "Scrivere per l'infanzia" (a cura di A. La Marca). Leggere è un valore che continua ad avere il suo spazio, anche al tempo dei tablet e della Rete;
• Gennaio, "Lavorare con le competenze" (a cura di D. Maccario). Il costrutto di competenza chiede di essere reso operativo, chiede di poter entrare nella progettazione e nel lavoro degli insegnanti;
• Febbraio, "Fare ricerca a scuola" (a cura di R. Cerri). Un dossier per capire cosa significhi per l'insegnante fare ricerca in scuola;
• Marzo, "A scuola di esperienza" (a cura di L. Guerra). L'apprendimento significativo parte sempre dall'esperienza;
• Aprile, "Il metodo Montessori, oggi" (a cura di L. Perla). Per comprendere il valore profetico e l'attualità della lezione della Dottoressa;
• Maggio, "Didattica e didattiche" (a cura di E. Nigris). Come declinare didatticamente le singole discipline in scuola?
• Giugno, "Fare CLIL alla scuola primaria" (a cura di M. Muscarà). Altro tema di grande attualità che richiede proposte operative.

Didattica per competenze: i vantaggi del metodo EAS

A cura
della Direzione Marketing
di Editrice La Scuola

Da qualche anno diversi insegnanti stanno sperimentando quotidianamente i vantaggi del metodo EAS per strutturare il percorso didattico delle proprie classi.

Ma che cos'è un EAS?

Un **Episodio di Apprendimento Situato** ovvero, secondo la definizione di Pier Cesare Rivoltella, professore di Didattica e Tecnologie dell'Istruzione e apprendimento presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, la porzione minima dell'attività didattica dell'insegnante.

In particolare un EAS si articola in 3 fasi distinte:

- la **fase preparatoria** in cui gli alunni accedono alle informazioni in maniera autonoma, solitamente a casa (fatto salvo per le prime classi della primaria), rispondendo a una breve lezione-stimolo dell'insegnante;
- la **fase operatoria** in cui, dopo una verifica in classe dei contenuti emersi nella fase 1, l'insegnante affida al piccolo gruppo un'attività, come ad esempio: realizzare un servizio fotografico o un video, scrivere un post su un blog realizzare una mappa concettuale, ecc.;
- la **fase ristrutturativa** in cui l'insegnante corregge le false credenze che si possono essere create nel percorso di ricerca svolto dai ragazzi e li aiuta a fissare i concetti fondamentali.

Il metodo, quindi, stimola negli studenti un **processo di attivazione, di problem solving, di ipotesi** da verificare con l'aiuto dell'insegnante e **aiuta i ragazzi ad essere protagonisti del proprio apprendimento utilizzando abilità, preconoscenze, risorse personali e competenze**. Dal punto di vista dell'**insegnante**, invece, questo metodo - che si lega alla didattica 2.0 e alla flipped classroom - **valorizza il suo ruolo quale regista del processo didattico**: parlando *meno* (nella 1ª fase) e parlando *dopo* (nella 3ª fase), economizza e rende più efficace il suo stare in aula, lascia spazio agli studenti dando loro la possibilità di fare esperienza del sapere in maniera attiva.

È possibile approfondire il metodo EAS grazie ai corsi on line di **Editrice La Scuola/La Scuola Academy** che propongono un percorso strutturato per apprenderne le regole fondamentali e per esercitarsi nella preparazione delle lezioni. Inoltre, sempre a marchio Editrice La Scuola, sono disponibili in libreria gli ultimi volumi del Prof. Rivoltella sull'argomento: *Che cos'è un EAS? L'idea, il metodo, la didattica; Fare didattica con gli EAS; Didattica inclusiva con gli EAS.*

LA SCUOLA Academy

Corso on line Didattica per Competenze e Metodo EAS

Scuola Primaria 5ª edizione

Con la direzione scientifica del Prof. Pier Cesare Rivoltella

dal 20 settembre all'11 novembre 2016

4 moduli con **videolezioni** e **webinar**, **esercitazioni con feedback di un esperto** ed **esempi di EAS completi**.

Per consultare il programma e iscriversi:
www.lascuola.it/formazione, oppure contattare il **Servizio Clienti**:
030.2993.286/322 – formazione@lascuola.it
Iscrizioni entro il 15 settembre

Direttore
Pier Cesare Rivoltella

Redazione
Gloria Sinini
g.sinini@lascuola.it

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

Comitato di Redazione
Progettare: Rosaria Pace
(Università di Foggia)
Comunicare: Alessandra Carenzio
(Università Cattolica di Milano)
Valutare: Silvia Biondi
(Università di Macerata)
Studi di caso: Elena Mosa
(INDIRE di Firenze)
Professione insegnante: Valentina
Pennazio (Università di Macerata)
Angolo del Dirigente: Alessandra Grassi
(Istituto Comprensivo di Arluno, MI)
Bookmark: Serena Triacca
(Università Cattolica di Milano)
Sim-Kit: Paola Amarelli
(Dirigente scolastico, Adro, BS),
Alessandro Sacchella
(supervisore di tirocinio a Scienze
della formazione primaria,
Università Cattolica di Brescia)
Curatore notiziario normativo:
Mario Falanga (Università di Bolzano)

Autori in redazione
Stefano Bertora, Enrica Brichetto,
Laura Comaschi, Cristina Cuppi,
Fabia Dell'Antonia, Laura Fiorini,
Chiara Friso, Paolo Gallese,
Lorella Giannandrea, Mariolina Goduto,
Rita Marchignoli, Antonella Mazzoni,
Francesca Musetti, Francesca Panzica,
Eva Pigliapoco, Fabiola Scagnetti,
Ivan Sciapeconi, Anna Soldavini,
Isa Sozzi, Elena Valdameri, Elena Valgolio

Sommario

SIM-a/r

Primo giorno di scuola
di Enrica Ena, pag. 6

L'altro sguardo
di Simona Banci, pag. 8

Editoriale

La nuova annata
di Pier Cesare Rivoltella, pag. 1

Bookmark

Zunal di Isa Maria Sozzi, pag. 19

La ragazza delle balene di Antonella Mazzoni, pag. 29

3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali di Laura Comaschi, pag. 41

WebQuest.org di Chiara Friso, pag. 51

Giocare all'arte con Christo, pag. 61

Spigolature sul POF di Cristina Lerede, pag. 95

Land Art: ripercorriamo "The Floating Piers"

Focus

Progettare

Una scuola aperta all'adozione
di Oriana Scalas, Enrica Ena, Isabella Ongarelli, pag. 10

Comunicare

La scuola tra presenza e assenza
di Alessandra Carenzio, pag. 22
La comunicazione tra reale e virtuale
di Alessandra Carenzio, pag. 25

Valutare

L'autovalutazione
di Silvia Biondi, pag. 33
Il Teacher portfolio
di Silvia Biondi, pag. 37

Studi di caso

A scuola un posto piacevole, vivo e personale
di Elena Mosa, pag. 44
Arteascuola: creatività in rete
di Miriam Paternoster, pag. 47

Professione insegnante

Chi è l'e-Teacher?
di Valentina Pennazio, pag. 54
La formazione dell'e-Teacher
di Valentina Pennazio, pag. 57

Angolo del Dirigente

Creare comunità di pratica
di Laura Fiorini, pag 63
Tra passato e futuro
di Alessandra Grassi, pag. 65

Zoom

La Media Education, le *Indicazioni* e la Scuola Digitale
di Pier Cesare Rivoltella, pag. 70

Un curricolo per la Media Education
di Laura Comaschi e Elena Valdameri, pag. 72

Il curricolo di ME: descrizione di una attività
di Gloria Sinini, pag. 76

Quali competenze per l'insegnante?
di Alessandra Carenzio, pag. 80

Come costruire la cittadinanza con la Media Education
di Enrica Bricchetto, pag. 83

Bibliografia ragionata
cura di Federica Pelizzari e Carla Lojacono, pag. 87

SIM-Kit

SIM-Kit
di Paola Amarelli, Alessandro Sacchella e Serena Triacca, pag. 91

Elaborazione grafica e impaginazione
Elena Laura Bresciani

Segreteria di Redazione
Annalisa Ballini
sim@lascuola.it

Illustrazioni di copertina
Monica Frassine

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

Quote di abbonamento
Abbonamento annuo 2016-2017
Italia: € 60,00
Europa e bacino del Mediterraneo: € 105,00
Paesi extraeuropei: € 129,00

Il presente fascicolo: € 8,00

Abbonamento digitale: € 39,00 (iva incl.) (istruzioni dettagliate sul sito dell'Editrice La Scuola o presso l'Ufficio Abbonamenti)

Conto corrente postale n° 11353257 (riportare nella causale il riferimento cliente)

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

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

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

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

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

Contiene I.P.

SIM-a/r

SIM-a/r è un nuovo spazio della rivista che apre a un rapporto diretto con la scuola.
Mi piace pensare che lo considererete uno spazio di dialogo.
Qui potrete entrare in contatto con il direttore, attraverso le vostre lettere, e riflettere con noi su alcuni temi estrapolati dalla scuola viva. Ve li porteremo direttamente dalle aule, dagli uffici di presidenza e da tutti quegli spazi in cui si fa scuola.
Troverete più punti di vista, che vogliono essere un vero e proprio scambio tra i tanti attori. Per questo, da quest'anno SIM propone una vera e propria novità: la presenza del genitore in uno spazio riservato a "L'altro sguardo".
Alla rubrica, daranno il loro contributo stabile due mamme, Isabella Ongarelli e Simona Banci, già mie compagne di viaggio sul blog di classe, e Giuseppe Scarpa, dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo di Santu Lussurgiu (Oristano).
Ruoli diversi, ma uniti da una convinzione profonda: la scuola deve essere capace di accogliere tutti e deve recuperare il suo ruolo fondamentale che non è istruire, ma formare.

Per sapere qualcosa di me: **https://goo.gl/2f9M3B**

Primo giorno di scuola

di Enrica Ena
insegnante

Ecco ci siamo. Si ricomincia. L'emozione è sempre la stessa.
Non dormivo da alunna. Il grembiule bianco sulla sedia, il fiocco inamidato e lo zaino che profumava di nuovo.
Non dormo da insegnante. I file necessari, i documenti per le famiglie ricontrollati mille volte, i materiali per le prime attività.
La verità è che sento la forza di ciò che si gioca il primo giorno di scuola. È il momento in cui dichiariamo/rinnoviamo chi siamo, che insegnanti vogliamo essere, che relazioni vogliamo costruire, quali sono le nostre intenzioni educative.
Dal primo settembre, sono giorni intensi per arrivare pronti a questo appuntamento, faticando a strappare il tempo necessario da dedicare allo spazio, alla classe, alle prime attività.
Collegi, commissioni, corsi, progetti, quadri orari... Tutto importante. La vita delle classi si snoda all'interno di scenari organizzativi ampi che ci devono trovare presenti, ma noi insegnanti abbiamo una grande preoccupazione, la responsabilità di ripresentare la scuola agli attori principali, i bambini e i loro familiari.
L'aula accogliente, perché sia riconosciuta come spazio nel quale stare bene, e i materiali pronti per assolvere al loro scopo.
Gli aggiornamenti al computer e le cartelle in ordine, pronte per accogliere le nuove attività.
La verifica della LIM e l'installazione delle nuove applicazioni studiate durante l'estate.
Una semplice presentazione per illustrare a genitori e bambini l'organizzazione e le scelte fondamentali che caratterizzeranno l'anno scolastico.
E le buste per ogni famiglia: il calendario, l'orario, l'elenco dei materiali, le regole della scuola, i moduli da firmare e quelli per

raccogliere le informazioni essenziali, il libretto delle giustificazioni.
Troppe cose? Non so. Io credo che sia importante accogliere i genitori con mezz'ora di professionalità che faccia sentire loro di essere davanti a una scuola bene organizzata. Un investimento che si traduce in fiducia nelle persone alle quali affidare i propri figli.
E poi c'è la prima attività. Quella con la quale riavvicinare i bambini durante i primi giorni di scuola. Un'attività orientata ai nuovi percorsi, che sappia essere coinvolgente e graduale. Pensata per rimisurarsi con il gruppo e per far riemergere i saperi e le capacità da rimettere in gioco in nuove scoperte.
Per la mia terza, per la quale era previsto l'incontro con le specificità disciplinari, lo scorso anno è stato un impegnativo, ma divertente gioco di classificazioni.
In tutto questo, l'attenzione è perché arrivi il messaggio più importante. Non stiamo ricominciando, stiamo proseguendo. L'estate non chiude un percorso, lo sospende per un po', ma si riprende lo stesso viaggio.
La nostra campana suona e io sento salire l'emozione. I bambini con i loro genitori sono in classe. Accorciamo le distanze, ci accogliamo.
Li vedo scrutare lo spazio e interrogarsi. Che cosa nasconderanno quelle tavole colorate appese dappertutto?
Do spazio agli adempimenti, tengo i bambini in sospeso. Lascio che vivano questa prima mezz'ora con i genitori accanto, che si crei quel tempo che costruisce il passaggio tra loro e noi.

La mezz'ora termina, i genitori, con gli occhi lucidi per il rinnovato distacco, si allontanano e noi ci ritroviamo soli. Insegnanti e bambini.
Io chiedo solo di guardarsi intorno e di osservare ciò che è lì, pronto per perdersi nel loro tempo di scoperta.
Si riparte da loro, non può essere diversamente.
Io, ancora una volta, non ho intenzione di mettermi di fronte. Cerco da subito spazio al loro fianco.
Li accolgo e parto.

(...) Vi aspetto pronti a navigare, senza paura di nessun mare. Seguiremo ancora il tempo e il vento. Quando sarà necessario faremo bordi lunghi. La forza del mare non si contrasta ma si asseconda.
E, come sempre, avremo la fortuna di non essere mai soli, possiamo contare sui genitori e lo sappiamo. Noi non vogliamo una scuola che li lasci a terra, preoccupati di vederci allontanare senza conoscere la nostra direzione. La nostra è una barca spaziosa e ci piace accogliere.

Risorse web

Invito alla lettura sul blog di classe
- Nuovo inizio? No, semplice ripresa: **http://goo.gl/SZtc4V**
- Noi genitori. Primo giorno di scuola: **http://goo.gl/ur27Y4**
- Il programma tra le dita: **http://goo.gl/7hkl7m**
- Ed è arrivato il punto interrogativo: **http://goo.gl/aWCm7C**

L'altro sguardo

di Simona Banci
genitore

Il primo giorno di scuola è quel giorno particolare, unico e irripetibile, che incontra alunni carichi di aspettative, ricchi della tensione positiva di un viaggio che sta per iniziare, pieni dell'ansia febbricitante della partenza, dell'adrenalina tipica dell'avventura, insegnanti adeguatamente attrezzati pronti a partire, genitori preoccupati di fronte a un viaggio che, in apparenza, sembra escluderli.

Tutti bramano questo primo giorno con incanto e tensione, ma soprattutto tutti sperano che sia all'altezza delle rispettive attese: quelle degli insegnanti, dei genitori, degli alunni.

Anna freme al pensiero di rivedere la maestra e i compagni, all'emozione delle nuove scoperte e conquiste, e per questo vuole arrivarci giusta – come dice lei -. Inizia così la nostra settimana di preparazione alla scuola, che vede coinvolte una bambina pronta a mettersi in gioco e una mamma desiderosa di condividere tutte le sue inquietudini.

Io cerco di essere una mamma lucida ed entusiasta, non voglio lasciar trapelare pensieri agitati o di preoccupazione, così al posto di rassicurazioni e raccomandazioni preferisco raccontare alla bambina la mia esperienza della scuola elementare con tutti i suoi ricordi bellissimi. Lei ascolta divertita e intanto la tensione cala.

Altri momenti topici, per il significato che assumono, sono il taglio dei capelli e l'acquisto di un paio di scarpe nuove, perché ho spiegato a mia figlia che un viaggio va vissuto con la testa e con i piedi, cioè con mente libera e pronta ad accogliere e con scarpe comode, adatte ad affrontare ogni tipo di percorso, anche il più accidentato.

Infine mi dedico, con cura e attenzione, a preparare lo zaino insieme a lei, uno zaino che accoglie il suo equipaggiamento e che deve custodire innanzi tutto dentro di sé e così, dopo aver riposto in buon ordine un paio di quaderni, l'astuccio e il diario, la aiuto a riempire le varie tasche con pezzetti del suo vissuto, di ieri, di oggi, dei giorni che verranno: una tasca con la paura dell'imprevisto e dell'ignoto (che ogni anno si fa sempre più piccina), un'altra con la curiosità (che non si è ancora ristretta), un'altra ancora con le scoperte (che cresce ogni anno), una tasca con la disponibilità a condividere con gli altri (a questa Anna tiene moltissimo perché la maestra dà molta importanza al lavoro di gruppo, al fare insieme), una con l'impegno e la responsabilità (la più malconcia, la più usata), un'altra con l'autonomia e la fiducia in se stessi (che prenderà il sopravvento con lo scorrere degli anni), l'ultima con il tempo (lento o veloce, l'importante è che consenta di gustarsi tutto il percorso).

Anna si rallegra e quando giunge il primo giorno di scuola eccola pronta ad affrontarlo con la tenacia di chi vuole vincere la propria sfida personale, con la consapevolezza di chi sa che può farcela e con la curiosità di chi vuole scoprire cosa l'attende al termine del cammino.

Ho scelto di condividere con la mia bambina anche il peso dello zaino e, infatti, il primo giorno di scuola anch'io ne porto sulle spalle uno, costituito da un'unica tasca, quella "dell'incontro" tra i tre protagonisti del viaggio educativo: un'avventura a cui credo in particolar modo e per la quale mi preparo per esserne all'altezza, giacché l'incontro con l'altro rappresenta la sfida del nostro secolo.

In una scuola con valenza educativa l'incontro diventa la più valida e più importante delle esperienze, coinvolgendo sempre di più il rapporto insegnante-genitore; per questo cercherò di riempire la mia sacca di confronto continuo, fiducia, partecipazione, attenzione costante.

Tutto è pronto, soprattutto io, questo primo giorno sarà dedicato interamente a mia figlia e alla sua avventura scolastica, arriverò in ritardo in ufficio ma non importa, questo è un giorno speciale e alle 13 sarò già davanti alla scuola ad aspettarla, a sorriderle e correrle incontro e allora sarà un parlare continuo tra di noi: "La maestra ha detto, la maestra ha fatto, io ho raccontato...".

Ci incammineremo verso casa con allegria.

Sarà un anno di scoperta. Sarà il nostro libro preferito. Sarà la storia più bella da raccontare.

Se desideri scrivere al direttore, o dire la tua sulle questioni affrontate nella rubrica questo è lo spazio di dialogo tra lettore e rivista!
Scrivi a **sim@lascuola.it**

di Rosaria Pace
Università degli Studi di Foggia

Ripartiamo dall'inclusione: dal progetto al reale

La rubrica "progettare" affronterà quest'anno un tema complesso, che cercheremo di declinare nel corso dei diversi numeri della rivista. Le esperienze degli insegnanti, dei ricercatori, degli operatori a vario titolo coinvolti nei processi di inclusione contribuiranno a definire un quadro variopinto, che arricchirà la nostra visione sul tema approfondendo quattro principali aspetti: le pratiche, le metodologie, i contesti, gli strumenti dell'inclusione. Nelle pagine della rubrica si leggeranno le descrizioni di una scuola che si apre davvero, che interpreta la realtà secondo il ruolo culturale che le è proprio. Leggeremo esperienze di una scuola che si confronta con le adozioni, che si estende fino a raggiungere gli adulti in carcere, che abbraccia l'arte e la musica come linguaggi universali, che valorizza la manualità creativa, che si impegna per l'inclusione digitale e per quella ospedaliera, che adotta strumenti mirati per supportare processi di apprendimento di studenti con difficoltà. E non si tratta di una scuola immaginaria, ma di tante realtà che operano concretamente in una società complessa.

L'inclusione diventa dunque cultura dell'accoglienza, ma soprattutto chiave in grado di scardinare e riconfigurare due concetti fondanti del vivere in scuola: il confine tra interno ed esterno e il concetto di appartenenza. Il tutto in vista di una "apertura alle storie differenti", di una comprensione che diventa atto emotivo e cognitivo, un agire insieme, una capacità di cogliere e di intendersi, nella varietà di lingue, linguaggi, situazioni che includono e superano il momento di presenza in aula.

La didattica monolinguistica è lontana da molto tempo, al di là delle dinamiche di inclusione rese urgenti e possibili dai movimenti socio-culturali più recenti e dalla pluralità di risorse disponibili. Ne sono prova le esperienze di una scuola che non fa dell'inclusione soltanto una parola politicamente corretta, ma la professa e la rende realtà vera e concreta. Per contribuire alla formazione umana e culturale dei futuri cittadini, per consolidare la loro apertura al cambiamento sociale.

Proprio per questo inaugureremo il numero del nuovo anno con un tema, quello dell'adozione, che ci condurrà a riflettere sui delicati meccanismi di integrazione tra la sfera personale e quella scolastica. I contributi che seguono ci parleranno di emozioni forti e di progetti di integrazione quotidiana, di parole e di sguardi attenti e sensibili, di azioni e micro-rivoluzioni quotidiane.

Buon nuovo anno a tutti e buona lettura!

Favorire il diritto allo studio degli alunni adottati

Una scuola aperta all'adozione

Che cosa sono le linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati?

di Oriana Scalas, GSD Sardegna
Enrica Ena, insegnante di scuola primaria, blogger appassionata di tecnologie
Isabella Ongarelli, madre adottiva[1]

Nel mese di dicembre 2014 sono state emanate le Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati, accolte all'interno della Legge 107, conosciuta come "La buona scuola", approvata nel luglio 2015.
Ma perché si è reso necessario stendere delle linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati? Erano davvero necessarie o aggiungeranno nuove classificazioni a una scuola che ne contiene già troppe?
I contributi di queste pagine ci accompagneranno alla scoperta del documento, guidati da Oriana Scalas, Genitori si diventa Sardegna (perché si è reso necessario il documento, cosa contiene, che cosa ci si aspetta) e cercheremo di conoscere il rapporto tra scuola e adozione, attraverso l'esperienza personale offerta da Enrica Ena, insegnante di scuola primaria, e da Isabella Ongarelli, madre adottiva.

Le *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati*

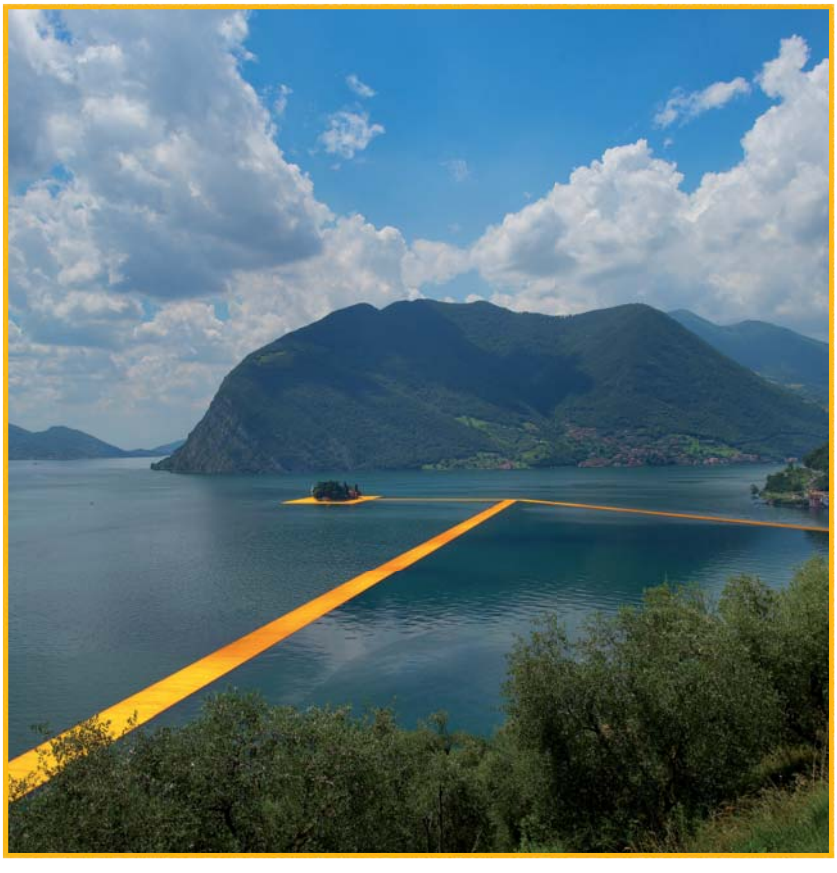
di Oriana Scalas, GSD Sardegna
diventaresardegna@genitorisidiventa.org

Le *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati* sono state emanate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca a firma del Ministro Stefania Giannini nel mese di dicembre 2014, e poi incluse nella recente Legge n. 107 del 15 luglio 2015, inerente la riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione, meglio nota come legge sulla "Buona scuola". Un ulteriore e importante passaggio che fornisce uno strumento fondamentale per esigerne la piena attuazione su tutto il territorio nazionale, dato che le stesse mettono a regime le buone prassi già sperimentate in tante parti d'Italia uniformando finalmente gli interventi in tutto il paese.

1 Tre voci diverse, ma legate da un'importante esperienza. Aver condiviso l'organizzazione dei primi Seminari sulle linee di indirizzo in Sardegna, svolti a Iglesias e a Santu Lussurgiu l'11 e 12 marzo 2016.

Le *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati* nascono da quattro anni di lavoro congiunto di tecnici del Miur e rappresentanti delle famiglie adottive, riuniti nel Care, un'associazione di coordinamento che riunisce 32 associazioni famigliari, nella convinzione che una problematica complessa come la piena integrazione si affronti con successo solo in un'ottica di rete. È dunque facile comprendere come si sia potuto affrontare il discorso dell'inserimento scolastico nell'ambito del delicato percorso adottivo supportati da un bagaglio esperienziale consistente, confortato anche dall'esistenza di precedenti protocolli locali nati da esigenze concrete e frutto di preziose collaborazioni di gruppi di lavoro, dove di volta in volta hanno partecipato, ciascuno con le proprie competenze, la scuola, l'amministrazione scolastica, le associazioni dei genitori, i servizi sociali, le Equipe adozioni, il Tribunale per i minorenni.

L'esigenza di elaborare questo documento non è nata a tavolino ma nel quotidiano, in famiglia e a scuola, dove si è urgentemente imposta la realtà di un fenomeno sociale in ampia diffusione, sicuramente positivo e di grande valore umano e culturale, ma anche portatore di peculiarità e specificità. Soprattutto per quanto riguarda i bambini adottati internazionalmente, per i quali l'inserimento nel mondo della scuola si pone in maniera immediata, dato che la maggior parte di loro vengono adottati in età scolare o comunque prossima ai 6 anni.



Di fronte a queste necessità sempre più quantitativamente rilevanti si è rivelato fondamentale conoscere per bene accogliere. Nella non-conoscenza, infatti, sappiamo nascondersi il rischio della non-inclusione, della mancata integrazione e dell'emarginazione. Gli insegnanti più consapevoli si sono fatti portatori del bisogno di conoscere il percorso individuale e famigliare dei loro alunni adottati, di indicazioni che facilitassero i passaggi di inserimento, di strumenti utili per organizzare a loro favore percorsi di apprendimento efficaci e adeguati alle criticità spesso presenti, nonché di diffusi fattori di rischio. Le famiglie, d'altro canto, della necessità di poter garantire ai loro figli un percorso sereno di inclusione, rispettoso delle loro peculiarità: un'accoglienza capace di produrre buone relazioni e che contribuisse a infondere benessere psicologico, base necessaria per una positiva esperienza scolastica duratura, nonché di una pedagogia che mirasse al recupero della sfera emotiva di questi bambini, prima ancora di quella cognitiva.

Dal confronto di queste esigenze e dalla pluriennale collaborazione delle parti, sono nate le Linee guida, prezioso vademecum "elaborato con l'obiettivo di fornire conoscenze e linee di indirizzo teorico-metodologico che aiutino a far sì che la scuola possa garantire ai bambini e ai ragazzi adottati e alle loro famiglie ulteriori strumenti nel loro percorso di crescita".

Schematizzando il documento, esso si sostanzia in una trentina di pagine così articolate:

1. INTRODUZIONE 1.1. *Le caratteristiche dell'adozione internazionale* 1.2. *Il vissuto comune* 1.3. *Le aree critiche* 1.3.1. Difficoltà di apprendimento 1.3.2. Difficoltà psico-emotive 1.3.3. Scolarizzazione nei paesi d'origine 1.3.4. Bambini con bisogni speciali o particolari 1.3.5. Età presunta 1.3.6. Preadolescenza e adolescenza 1.3.7. Italiano come L2 1.3.8. Identità etnica	Uno sguardo sulle caratteristiche dell'adozione internazionale e sulle specificità di questi alun-ni, che spesso hanno subito danni da esposizio-ne prenatale a droghe o alcol, da istituzionaliz-zazione precoce, maltrattamenti, deprivazione e abuso, e che hanno tutti sofferto il trauma dell'abbandono. Inevitabilmente presentano serie problematiche nella sfera psico-emotiva e cognitiva, tali da interferire sensibilmente con le capacità di apprendimento o meglio con quelle che ci si aspetterebbe da coetanei non adottati di pari età.
2. LE BUONE PRASSI 2.1. *Ambito amministrativo-burocratico* 2.1.1. L'iscrizione 2.1.1.1. Prime classi di ciascun grado scolastico 2.1.1.2. Tempi d'inserimento 2.1.1.3. Scelta della classe d'ingresso 2.1.2. La documentazione 2.1.2.1. Certificazioni scolastiche 2.1.2.2. Documenti sanitari 2.2. *Ambito comunicativo-relazionale* 2.2.1. Prima accoglienza 2.2.2. L'insegnante referente 2.2.3. Passaggio dalla Lingua1 alla Lingua2 2.3. *Continuità* 2.3.1. Continuità nel percorso scolastico 2.3.2. Continuità con le risorse del territorio	Si parla in termini pratici di iscrizione, tempi e classe d'inserimento. Considerando che i bimbi arrivano in famiglia in ogni momento dell'anno scolastico, si ammette una deroga all'iscrizione on line a favore di una cartacea. Fondamentale la novità dei tempi d'inserimento: il bambino deve trascorrere con i genitori adottivi un tem-po sufficientemente lungo al fine di creare una base affettiva da cui poter partire per investire energie nell'ambito scolastico, per cui un alun-no adottato internazionalmente in età di scuola dell'infanzia e primaria sarà inserito in classe non prima di 12 settimane dal suo arrivo in Italia, 4/6 settimane se si parla di scuola secondaria. Possibile l'iscrizione fino ad una classe inferiore rispetto all'età anagrafica. Per quanto riguarda l'ambito comunicativo-relazionale, si ribadisce la necessità della continua cooperazione fra famiglia, insegnanti e professionisti del settore e viene introdotta una nuova figura cardine: l'insegnante referente per l'adozione.
3. RUOLI 3.1. Gli USR 3.2. I dirigenti scolastici 3.3. Gli insegnanti referenti d'istituto 3.4. I docenti 3.5. Le famiglie 3.6. Il MIUR	Vengono evidenziati tutti i ruoli e in particolare quello del docente referente per l'adozione, appositamente formato, punto di riferimento per i proprio colleghi e motore propulsivo del coordinamento fra la famiglia e gli insegnanti di classe, sulla scia del processo di collaborazione che ha dato vita alle linee guida.
4. FORMAZIONE 4.1. Metodi e contenuti	Si auspica una formazione specifica a tutti i livelli, indicando soggetti promotori e destina-tari.

Come emerge dalla breve disamina delle principali novità di questo documento, si tratta di un testo molto pratico e concreto, completo di allegati utilizzabili, ricco di indicazioni per comprendere meglio la specificità degli alunni adottivi e attuare quelle buone prassi per favorirne il diritto allo studio. Le linee guida stesse invitano, nella loro introduzione, ad andare oltre l'applicazione del "prodotto finale" per proseguire nel dialogo e nella collaborazione interistituzionale che ha portato all'elaborazione del documento. Per questo se ne auspica la più ampia diffusione, constatato che molti Dirigenti scolastici anche di scuole che accolgono alunni figli adottati, ne ignorano l'esistenza e il valore di legge.

Scuola e adozione: la parola all'insegnante

di Enrica Ena
insegnante di scuola Primaria, Istituto Comprensivo "Pietro Allori", Iglesias (CI)
enrica.ena@gmail.com

Fino a qualche tempo fa dell'adozione conoscevo ben poco. Nonostante avessi già avuto modo di incontrarla da insegnante, non sapevo, e certo non posso comprenderlo davvero neanche ora, che cosa significhi "portare dentro bambini nati altrove", la fatica di costruirsi famiglia, di fare i conti con un passato di cui si conosce solo una parte.
Questi sono aspetti sui quali mi sto affacciando solo adesso, con le occasioni formative offerte dalle linee di indirizzo, che mi hanno aiutato a guardare con gli occhi dei genitori adottivi. Una grande opportunità per capire che un insegnante che accoglie in classe bambini adottati, deve allungare lo sguardo oltre la scuola, solo così può riconoscerli davvero.

Le *Linee di indirizzo* sono necessarie?

Se questa domanda mi fosse stata fatta prima di approfondire la mia conoscenza delle linee guida, sono certa che avrei risposto di no. Avrei sicuramente guardato a queste come a uno strumento che avrebbe portato un'etichetta in più dentro la scuola.
Io sono una che non ama le etichette facili. Credo che ognuno sia diverso e che si debba partire da questa consapevolezza.
Sono sempre stata convinta, confortata dalle mie esperienze positive, che mettere al centro il clima educativo, la collaborazione, la cura e l'aiuto dell'altro, il rispetto e i tempi distesi, sia sufficiente.
Oggi so che non è così.
Partecipando ai seminari sulle Linee di indirizzo, ho capito quanto sia importante conoscere i vissuti di chi sperimenta un'altra realtà. Ho capito che la vera inclusione ha bisogno di tanta formazione capace di offrirci gli occhi delle specificità.
Come posso io conoscere ciò che avviene all'interno di una famiglia che si apre all'adozione?
Questo cambiare sguardo, mi ha rinforzato prima di tutto in una grande convinzione. La scuola deve grande rispetto ai bambini che ha di fronte ma anche alle loro famiglie. Deve avere riguardo di ciò che di loro conosce e, ancora di più, di ciò che non conosce.

Le cose che ho imparato

La prima cosa che ho imparato è che la scuola non può mettersi al centro. Deve capire quale spazio e tempo può occupare e deve sapersi spostare con delicatezza riconoscendo i bisogni che è impossibile ignorare.
Quando il bambino adottato arriva nella sua nuova famiglia è disorientato, spaventato, diffidente. Se anche lascia un Istituto o una situazione di malessere, di fatto, abbandona le uniche certezze che fino a quel momento lo hanno accompagnato per ritrovarsi in un contesto del quale non conosce niente.
Se poi il bambino è straniero, non conosce la lingua né la cultura della nuova comunità in cui si trova a vivere; deve confrontarsi con persone che deve imparare a riconoscere come genitori, facendo i conti anche con la fatica di comunicare.
Dice bene Anna Guerrieri, è una realtà molto diversa questa da quella dei bambini emigrati alla quale la scuola spesso li assimila. I bambini emigrati sono stranieri a scuola, ma tornano a casa e trovano braccia familiari, la loro lingua, la loro cultura. I bambini adottati sono stranieri a scuola e lo sono a casa.
Questo rende evidente che la scuola deve riconoscere priorità al bisogno di sicurezza, alla costruzione dell'appartenenza, al farsi famiglia.
Percorsi che hanno bisogno di serenità, di fiducia, di tempo.
Le pratiche, invece, raccontano di scuole concentrate esclusivamente sui saperi, di tempo extrascolastico invaso dai compiti, di comportamenti di disagio che si vorrebbe arginare con il controllo.
La scuola, davanti al bambino adottato, deve sapere aspettare.
Davanti a ogni bambino, dico io.
Mi piace ripensare alle parole di

Monica Nobile, "Con i bambini bisogna prima di tutto occuparsi del terremoto che è in loro perché si sentano al sicuro".
La seconda cosa che ho imparato, è che dobbiamo prestare molta attenzione alla storia dei bambini che abbiamo di fronte, specie quando ci troviamo ad affrontare contenuti delicati.
Quando, in seconda elementare, viene affrontata la storia personale, non è inusuale che si apra la pagina del libro e si consegni un compito dimenticandosi la storia adottiva.
Non ci si ferma davanti alla pagina 78 che chiede di compilare una scheda con l'albero genealogico, di indicare la data, l'orario di nascita e il peso. Di riportare quando è spuntato il primo dente e si sono mossi i primi passi. Magari di incollare anche la prima fotografia.
Per noi insegnanti è solo la pagina 78. Per il bambino e la sua famiglia significa gestire un vero e proprio terremoto.
Lo stesso accade in tante altre occasioni, e ancora di più quando, passato del tempo, si pensa che l'adozione appartenga solo al periodo di inserimento.
E qui arriviamo alla terza cosa che ho imparato. Un bambino adottato non smette mai di esserlo.
Lui ha sempre zone d'ombra con le quali deve fare i conti e quelle si ripresentano puntuali a tutte le età e necessitano di trovare adulti significativi preparati e attenti.
Inutile dire che per essere presenti a questi aspetti, non avrebbero dovuto essere necessarie le linee guida, ma la realtà è che, in molti casi, la scuola rappresenta un grosso scoglio per le famiglie che adottano.

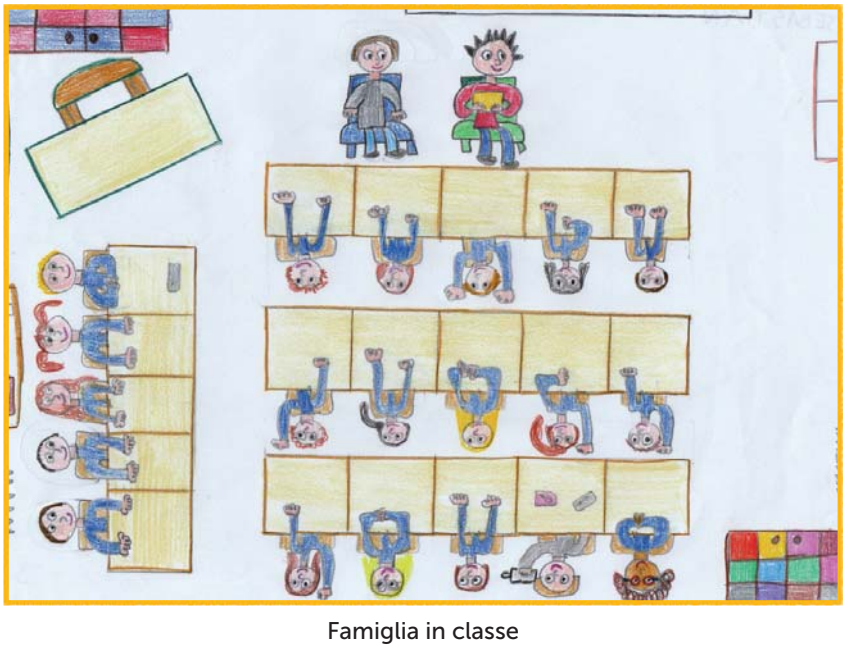
Famiglia

Questa è un'evidenza che non faticherete a conoscere direttamente entrando in qualunque spazio di discussione occupato in rete dai genitori adottivi.

Il mio incontro con l'adozione

I miei incontri con l'adozione sono stati incontri belli, come lo sono stati quelli con tutte le storie differenti.
Non perché avessi competenze specifiche, ma solo perché lavoro con la convinzione che nel nostro mestiere ci siano aspetti che dobbiamo saper mettere prima di qualunque apprendimento.
Mi riferisco alla costruzione di un buon clima educativo, alla capacità di rispettare le storie che abbiamo di fronte, ciò che di queste conosciamo e ciò che non conosciamo, di costruire la capacità di accogliere la diversità e di prendersi cura gli uni degli altri. Credo che nel nostro lavoro sia fondamentale ricordarsi che ci sono appuntamenti che non si possono stabilire in anticipo e che dobbiamo saperci fermare ogni volta che è necessario, ricordandoci che per un bambino la serenità è davvero l'unica cosa che viene prima di tutto.
Quando da insegnante mi chiedono come mi muovo davanti a certe situazioni, senza timore do una risposta netta: quando devo scegliere, scelgo sempre il bambino.
Sono le storie difficili che non passano mai dritte per strada. Sono le storie difficili che ti abbracciano stretta stretta e ti guardano dritto negli occhi per dirti, anche dopo tanto tempo: – Ti voglio sempre bene, maestra. Grazie per esserti fidata di me.
Nella mia classe attuale c'è Sebastian, storia differente tra storie differenti.
L'ho accolto in classe sapendo che c'era un pezzo grande di lui che non avrei conosciuto mai.
L'ho rispettato completamente e lui l'ha sentito.
Ho lavorato prima di tutto per costruire una relazione, ho cam-

minato fianco a fianco con la famiglia e mi sono mossa in punta di piedi. Quando è stato necessario, sono intervenuta contemporaneamente su lui e sugli altri.
Ho visto Sebastian vivere la scuola con grandissimo entusiasmo, costruire relazioni positive, riconoscere e affrontare con disponibilità le sue difficoltà, conquistare il suo terreno fino a riconoscere anche la classe come famiglia.
La conferma di quello che vedevo e sentivo l'ho avuta una mattina quando, in seconda elementare, Sebastian, improvvisamente, ha deciso di accoglierci lui, portandoci dentro la sua storia.
Lo sapevamo tutti che Sebastian era adottato, non ci sono più i segreti di una volta. I genitori adottivi fanno percorsi importanti e non nascondono la loro storia ai loro figli. Con loro la svolgono e la riavvolgono ogni volta che è necessario, nella fatica quotidiana di mettere insieme appartenenze diverse e costruirsi come famiglia.
Era novembre, Sebastian aveva appena compiuto otto anni, ha un anno in più dei suoi compagni. Stavamo lavorando sui diritti dei bambini e affrontavamo il diritto alla famiglia e, inevitabilmente, ci siamo fermati su che cosa significa essere famiglia.
A un certo punto Sebastian prende la parola. Lo vedo ancora davanti a me, vedo esattamente il suo banco, il punto esatto nel quale si trovava.
– Io sono adottato, dice a tutti noi.
Mi coglie di sorpresa, ma mi riprendo subito, capisco che sta succedendo qualcosa di straordinario e voglio accoglierlo. Accorcio le distanze e, una volta vicino a lui, gli chiedo: – Ci vuoi raccontare? Capisco di aver fatto la domanda giusta, era quello che desiderava.
Intorno silenzio assoluto. Bambini di sette anni immobili e muti, occhi attenti, espressione di chi è pronto ad accogliere.
E Sebastian, come un fiume, parte portando in classe la storia di tre candele, quella che i genitori hanno usato con lui e che lui ha fatto completamente sua.
Mi volto verso i bambini. Ho capito subito che non dovevo spiegare niente, avevano capito perfettamente.
Sorridiamo, ci riprendiamo e lascio che la giornata prosegua e si concluda. Ogni tanto guardo Sebastian e gli sorrido. Lui mi guarda e mi fa l'occhiolino. Siamo complici, sa che io lo sto ringraziando e lui si sente felice e sta ringraziando me.
Il pomeriggio non sono riuscita a pensare ad altro, se non al dono che ci aveva fatto Sebastian.
Così ho cercato una candela e l'ho avvolta aspettando il giorno dopo. L'indomani l'ho chiamato e gliel'ho donata chiedendogli di consentirci di essere per lui la quarta candela.
Qualche giorno dopo, i genitori di Sebastian sono venuti in classe a raccontarci la sua storia. Eravamo pronti, era lui a volerli presentare.
Io ho solo aperto la porta a una storia che ci avrebbe cambiato per sempre.
Non esistono solo le mamme di pancia. Esistono tante mamme di cuore. La mamma è chi si prende cura di te.
Qualche settimana fa i bambini l'hanno riconosciuta nell'amore di Zorba, il gatto nero che si è preso cura di Fortunata, la gabbianella di Luis Sepùlveda, e le ha insegnato a volare.
Qualcuno potrebbe pensare che ciò che ho raccontato abbia poco a che fare con la scuola, ma non è così. Io credo che prima di ogni cosa, il nostro compito di fronte a un bambino, qualunque bambino, sia quello di saperlo accogliere tutto intero.
E quando i bambini si sentono dentro, quando sanno che non ignoriamo il terremoto che è in loro, si preparano a crescere.



Famiglia in classe

Scuola e adozione: la parola alla mamma adottiva

di Isabella Ongarelli, Iglesias
mamma1972@gmail.com

È necessario che la scuola sia preparata all'accoglienza dei minori adottati

Sono una mamma, una mamma adottiva di tre bambini colombiani e il mio sguardo, per un momento, si sposta dal testo che sto leggendo per posarsi su quel giorno agli inizi della seconda elementare.

– Mamma, oggi in classe ho raccontato la mia storia.

Così Sebastian, un giorno di novembre di due anni fa, mi saluta all'uscita di scuola aggiunge un abbraccio accompagnato da un bacio e si lancia in una spericolata corsa senza ostacoli per raggiungere i suoi compagni per un breve momento di gioco e un ultimo saluto.

Da quel momento inizia la mia attesa. Arriviamo a casa, appoggia lo zaino, si toglie il giubbotto e il grembiule, si lava le mani e si siede a tavola. Lo fa con la velocità e la spensieratezza di sempre, eppure quel giorno vedo muoversi tutto a rallentatore, ritorno a quelle parole pronunciate all'uscita di scuola e ogni pensiero si dissolve, i rumori si allontanano e intorno a me tutto si trasforma in bianco e nero.

Quando si adotta occorre prima di tutto fare spazio, non riempire. Uno spazio che per noi genitori adottivi vuol dire saper attendere, senza forzare e invadere, saper ascoltare per accogliere e comprendere, liberare e contenere, aprirsi con coraggio al nuovo, all'inaspettato, riposizionarsi continuamente davanti ai quei bisogni che spesso rimangono inespressi, riconoscere e accettare i propri limiti e debolezze senza paura di viverli per trasformarli in risorse e certezze. Un'attesa che quel giorno diventa immaginazione, per cercare di comprendere cosa possa essere accaduto in classe, per dare un nome a tutte le sensazioni ed emozioni che si stanno attorcigliando dentro di me.

Saranno ansia e preoccupazione? Perché la scuola nella vita di tutti i bambini adottivi e di tutti quei bambini con storie differenti, riveste un ruolo davvero importante, rappresenta il luogo di partenza di un lungo viaggio verso l'appartenenza, alla ricerca di un'identità. Un viaggio che richiede attenzione, sensibilità e cura perché nascono e si costruiscono i primi legami che non potranno mai ritenersi consolidati una volta per tutte, ma che quotidianamente andranno rinegoziati, rivisti, ricollocati e rafforzati con dedizione, pazienza e fiducia, in un continuo investimento.

La scuola è il luogo e il tempo dove i bambini adottivi portano con sé tutto il loro faticoso e complesso vissuto, che richiede di essere riordinato lentamente, di essere coniugato con un presente e un futuro fatti di speranza, di domande indispensabili e di risposte possibili; che porta con sé tanto dolore e altrettante ferite, ma anche la forza di saperle guardare senza timore, l'unica possibilità per riuscire a curarle e risanarle.

Insieme alla loro storia i bambini adottati portano a scuola anche il bisogno di formarsi e crescere al di fuori della loro famiglia, di misurarsi, di riconoscersi, di sentirsi all'altezza e adeguati attraverso un incontro vero e autentico con i compagni e le insegnanti che, inevitabilmente, diventano figure di riferimento e di sostegno davvero importanti. E non solo per loro, ma anche per noi genitori adottivi. Sulle loro spalle quindi uno zaino che non contiene solo libri e quaderni, ma soprattutto una storia che va ascoltata, accolta e valorizzata nella sua specificità e unicità, senza volerla normalizzare.

La scuola diventa per loro un nuovo orizzonte.

Improvvisamente, mi accorgo che in questo tempo di sospensione Sebastian mi sta osservando e il suo sorriso mi riporta a quei sentimenti che mi hanno sempre accompagnato fin dal suo primo giorno di scuola: no, nessuna ansia o preoccupazione, al contra-

rio la felicità e l'assoluta certezza di sapere che mio figlio quel giorno, con la gioia nel cuore e con orgoglio, non solo ha portato in classe la sua storia adottiva, ma ha portato la sua maestra e i suoi compagni proprio dentro quella sua storia per occupare un posto speciale, che sarà loro per sempre. Per lui è stata una meravigliosa conquista e con convinzione penso che la storia di mio figlio ancor prima di essere accolta, è stata proprio desiderata ed è riuscita a trasformare non solo il cuore di chi ha parlato, ma anche di chi ha ascoltato.

Ecco come l'attesa iniziale che si fa prima immaginazione, ora diventa una visione chiara di Sebastian che entra a scuola, nella sua classe, con fierezza, certo di trovare un luogo sicuro e avvolgente, caldo e aperto, semplice e speciale, dove lui e ciascun bambino prima di essere ascoltato per quello che sa e impara, viene ascoltato per quello che sente: uno spazio capace di dare vita alle emozioni, senza sfuggirle, ma ospitandole e vivendole totalmente.

Un luogo dove ogni bambino è un tesoro da conoscere con umiltà e attenzione, un progetto di vita che va rispettato, valorizzato nella sua unicità e specificità, educato con dedizione e profondo rispetto, perché non esiste bambino che insieme alle sue insicurezze, dolori, paure e fragilità non porti con sé una forza immensa.

Ormai la porta dell'aula si chiude, è ora di incominciare una nuova giornata e mio figlio nello sguardo della sua maestra e dei suoi compagni vede e sente quel legame e quell'affidamento che si rinnova e si consolida ogni giorno. Si sente bene, perché sa che in qualsiasi momento potrà raccontarsi, sente che la sua storia verrà sempre accolta e accettata insieme ai suoi ricordi, perché sono questi che fanno di lui un portatore di esperienze, di scoperte e di saperi che insieme ai suoi compagni di viaggio potranno essere recuperati, integrati e valorizzati per restituirglieli in una forma e colori a lui più comprensibile.

Allora penso che i bambini adottati e tutti quei bambini con storie differenti, non abbiano bisogno di avere al loro fianco degli adulti, degli insegnanti esperti di adozione, ma unicamente persone sensibili al loro vissuto, al mondo che portano dentro di sé. Insegnanti che con delicatezza si accostano ai bambini in punta di piedi, rispettando i loro tempi, accettando i loro silenzi e a volte anche i loro rifiuti, pazienti nel saper cogliere un loro segno di avvicinamento, per far percepire la loro presenza e il loro interesse. Con la consapevolezza che, come capita a noi genitori adottivi, non sempre possiamo sapere di aver fatto la scelta giusta, ma sicuramente quella migliore: quella di non smettere mai di essere portatori di un messaggio di fiducia. Presenze silenziose e discrete che cambiano la vita dei nostri figli, che nel cercare insieme a loro quelle risposte possibili, illuminano, accolgono, aprono e liberano, semplicemente...amano.

Nelle *Linee di indirizzo per il diritto allo studio dei bambini adottati* si parla di una realtà, di una capacità di accoglienza, che io ho conosciuto già due anni fa grazie all'esperienza di Sebastian e che ho voluto condividere qui. Inutile dire che non ne sentivo il bisogno.

Ma sono una mamma. Una mamma adottiva di tre bambini colombiani. Le sorelline di Sebastian non hanno incontrato la stessa scuola.

Per questo, per me, oggi, le linee guida hanno assunto un nuovo significato. Sono il documento al quale affidarmi. È in questo che ripongo la speranza di riuscire a sensibilizzare la scuola, perché si apra a una formazione che costruisca attenzione, che guidi ogni insegnante a guardare da vicino il bambino adottato, e, con lui, tutte le storie differenti.

Il racconto di mio figlio parlava di tre candele... Io ora sono qui con la quarta candela in mano, a leggere il messaggio che la accompagnava: consentici di essere per te la quarta candela. Forse non ti potrà brillare sempre accanto, ma desideriamo che sia capace di aggiungere luce, calore e forza al tuo incontro con il mondo.

Questo, per me, è ciò che conta.

Risorse web

Invito alla lettura:

• *Un tema in classe* in *Una famiglia per quattro*, blog di Antonio Fatigati

Link: **http://unafamigliaperquattro.blogspot.it/2016/04/un-tema-in-classe-theme-in-classroom.html?m=1**

Tema in classe

Dal blog di Antonio Fatigati

"Papà, mi dice Andrea raggiungendomi nello studio con un foglio in mano, guarda cosa ho trovato. Te lo ricordi?". Smetto di leggere e butto un occhio al foglio.

Titolo: quando sono nato...
Indicazioni per lo svolgimento: *partendo dai ricordi dei suoi genitori, lo studente ricostruisca la sua nascita, l'emozione di sua madre, di suo padre. Racconti le ragioni della scelta del suo nome e provi a ricostruire il suo volto sulla base delle rassomiglianze familiari.*

Svolgimento
Quando sono nato... aveva smesso di nevicare da poche ore. La luna brillava e faceva risaltare le stelle una a una. Mia madre capì che era arrivato il momento, quando le due del mattino erano appena suonate al campanile della vicina chiesa. Svegliò mio padre, che per essere subito pronto dormiva con indosso i pantaloni. Mentre mia mamma cominciava a lamentarsi per i dolori, mio padre corse al telefono e chiamò l'ospedale. Poi se ne stettero insieme ad attendere l'arrivo dell'ambulanza.
Mio fratello più grande, che allora aveva otto anni, sentì i rumori e le grida della mamma e corse a vedere cose stesse succedendo ma papà lo rispedì subito a letto dicendogli di non muoversi. Mio fratello più piccolo e mia sorella, che sono gemelli e avevano allora 4 anni, continuarono invece a dormire.
"Chiamo tua madre?", chiese papà stringendo forte la mano della mamma. La mamma, che sudava freddo e stringeva i denti per i dolori sempre più forti, fece di sì con la testa.
Mia nonna, che abitava nella casa accanto alla nostra, arrivò subito.
Poco dopo arrivò anche l'ambulanza. Mio padre mi racconta sempre che, quando uscì in strada per mostrargli la strada, rimase colpito dal freddo che faceva. (...) Era una bella ambulanza e io ne sono contento perché... sono nato lì dentro a pochi chilometri dall'ospedale. "Sta uscendo..." fece appena in tempo a dire mia mamma e poi nacqui io.
Subito il personale dell'ambulanza fece quanto era necessario e poi mi appoggiarono sulla pancia della mamma. Mio padre piangeva di gioia, l'autista si mise a suonare il clacson per festeggiare ma siccome c'era anche la sirena accesa, non ebbe l'effetto desiderato. Nell'ambulanza tutti ridevano felici, perché ero nato, stavo bene ed... era la notte del primo dell'anno...
"Come lo chiamerete?", chiese l'infermiere.
Mio padre guardò la mamma e disse: "magari lo chiamiamo Guido, mi sembra un nome adatto!"
Così, da una battuta fatta da mio padre, fu scelto il mio nome. Per questo mi chiamo Guido.
A chi assomiglio? Sicuramente ho preso gli occhi della mia mamma, il suo sorriso. Il naso e la fronte sono invece del mio papà, così come la mia alta statura. Della nonna materna sono invece le orecchie un po' a sventola.
Così, quando mi guardo allo specchio, rivedo anche le persone che mi vogliono bene. (...)
Ecco, cara professoressa, il tema potrebbe essere finito qui. Uno svolgimento discreto, anche se forse potrei rileggerlo per migliorarne la forma.
Ma non ne ho voglia.
Come lei ha potuto notare, infatti, è tutto inventato dalla prima all'ultima parola. Non le sarà sfuggito, naturalmente, che io non mi chiamo Guido e soprattutto non ignora che nel paese africano da cui provengo la neve non sanno neppure che cosa sia. Ciò che non può sapere, invece, è che non sono nato il 01 gennaio. Per la verità, non ho la più pallida idea di quale sia il giorno e il mese della mia nascita e a dirla tutta non sono neppure certo che l'anno corrisponda a verità. Quando mi hanno trovato hanno fatto una stima basata sulla mia altezza e sui denti. E poi chi mi ha registrato ha fatto ciò che si fa in questi casi, indicando il primo giorno dell'anno presunto. Siamo in molti, sa, a essere nati il 1° gennaio...
Non ho mai visto neppure una fotografia delle persone che mi hanno messo al mondo. E quindi non saprei neppure dirle a chi assomiglio.
Mio padre e mia madre (ovvero quella coppia di adulti che io chiamo papà e mamma non in quanto mi hanno generato ma perché, avendomi amato, sono gli unici a cui possa riconoscere il ruolo di genitori) mi dicono che è meglio così. Che assomigliare a qualcuno è fuorviante, finisci per prendere non solo i tratti somatici ma anche i pregiudizi sul carattere. Invece così sei libero di poter diventare ciò che desideri, fuori da ogni schema. Quegli schemi, cara professoressa, che lei, senza pensarci, oggi ha riproposto con questo tema. Senza riuscire ad andare al di là di luoghi comuni, senza preoccuparsi delle possibili sensibilità di qualcuno dei suoi allievi (e si che la mia pelle nero scura dovrebbe essere un continuo richiamo al fatto che la realtà non è sempre come ce la immaginiamo).
In fondo, lei non è diversa da quanti mi insultano per il solo fatto di essere di colore nero e con i capelli crespi. Ha solo usato, spero involontariamente, un metodo più subdolo e più pericoloso perché meno evidente.
Ma oggi con questo tema lei mi ha spinto nell'angolo della diversità. Come quel piccolo ignorante che vive accanto a casa mia e che da quando ero bambino mi dice che con me non parla perché sono negro.
Ecco, forse avrei potuto evitare tutto questo, inseguire le sue strade e provare a scrivere qualcosa che avrebbe soddisfatto i suoi schemi inutili. Ma, mi creda, sono molto stanco di finzioni, di superficialità, di parole dette senza voler ferire ma che aprono (o riaprono) ferite profonde che fanno sempre più fatica a rimarginarsi.
E naturalmente, come può vedere, la mia pelle è bianca ma non per questo ciò che ho scritto è meno vero...
Alzo gli occhi verso Andrea. Come potrei dimenticare quel tema. Mio figlio faceva la terza superiore, e fino ad allora avevo avuto il dubbio che fosse indifferente a ogni discussione o ragionamento fatto in casa. Poi lessi quel tema...e mi commossi. Questo malgrado il fatto che la professoressa non avesse messo neppure un segno sullo svolgimento e si fosse limitata a scrivere: non si prendono in giro gli insegnanti. Aggiungendo un voto tondo tondo: 2.
Ricordo anche che dopo averlo letto, con mio figlio accanto a me, occhi bassi e rosso in volto, presi una penna e scrissi in fondo al tema: non si prendono in giro gli studenti. Il 2 se lo tenga per sé. Il resto glielo dirò al primo colloquio, possibilmente in presenza del preside.
Ecco, i miei ricordi si fermano qui. Ah no! Sbaglio. In realtà non potrei mai dimenticare la soddisfazione e l'orgoglio che lessi nello sguardo di mio figlio dopo aver visto ciò che avevo scritto...

Bookmark App

Zunal

di Isa Maria Sozzi
insegnante, scuola primaria
"Aldo Moro", Airuno (LC)

http://zunal.com/

Descrizione

Zunal permette di creare facilmente WebQuest per gli studenti, che utilizzeranno i loro device. *Zunal* guida attraverso un tutorial nella progettazione, costruzione e pubblicazione del proprio lavoro. Inoltre sono consultabili e, con account Pro, modificabili numerosissimi WebQuest creati da altri docenti per quasi ogni area disciplinare (matematica, arte, musica, studi sociali, scienze, ecc.) e per tutti i livelli scolastici. La maggior parte sono in inglese, ma sono presenti anche in altre lingue. Solo tre istituti italiani risultano iscritti, tra cui l'Università di Perugia. La ricerca può avvenire per parole chiave, categorie o per autore. Nell'home page vengono proposti i WebQuest più visitati e quelli più votati, inoltre ai lati sono presenti dei riquadri con della anteprime random. Sarebbe bello avere una funzione di ricerca per lingua!

Sul sito sono presenti oltre 100 modelli tra cui scegliere, si possono inserire i propri file, URL (singolarmente o per gruppi), video da Youtube, TeacherTube, Vimeo ecc., gallerie fotografiche, Voki, poster da Glogster e attività con Google Maps, ha molti extra (o moduli) che migliorano il lavoro, come la creazione automatica di quiz, tabelle, pagine di domande e risposte. I WebQuest hanno generalmente una struttura fissa che si compone di 6 passi:

- una introduzione in cui si spiega agli utenti l'obiettivo/il tema generale;
- la descrizione del compito;
- la descrizione del procedimento;
- un elenco di risorse già validate;
- una pagina di valutazione e di autovalutazione;
- una breve pagina di conclusioni.

L'home page di *Zunal*

Zunal guida passo passo il docente nell'elaborazione del WebQuest, quindi è adatto anche ai meno esperti. Alla fine viene proposta anche una rubrica per auto-valutare quanto elaborato. È molto dettagliata e prende in esame tutti gli aspetti e i materiali inseriti.

Una volta completato il percorso è possibile condividerlo tramite e-mail o i principali social network.

Come descritto più avanti, l'account free consente il salvataggio di un solo lavoro: per crearne di successivi, senza perdere il lavoro già fatto, si deve esportare il WebQuest prima di cancellarlo e di crearne uno nuovo. È disponibile l'apposita funzione, che consente di salvare in locale in formato pdf, word o excel.

Specifiche tecniche

Registrazione

La registrazione è necessaria per creare da zero o modificare WebQuest già presenti sul sito. La consultazione dell'archivio, davvero molto nutrito, è invece libera.

Lingua dell'interfaccia

La lingua è l'inglese, ma la sua interfaccia è molto chiara, caratteristica che ne facilita l'utilizzo anche da parte di chi non conosce questa lingua.

Costo

L'account gratuito è molto limitato, infatti consente la creazione di un solo WebQuest. In più

Una fase dell'elaborazione di un WebQuest di prova

sono presenti annunci pubblicitari. Per un utilizzo comunque adeguato, senza pubblicità, ecc. è necessario l'upgrade alla versione Pro, con un costo di 20 $ e una durata di tre anni. Per avere la possibilità di lavoro collaborativo in team, tra docenti o studenti, esiste il contratto triennale da trenta o cento utenti, con un costo variabile da 99 a 199 $.

Presenza di pubblicità

La versione a pagamento è libera dalla pubblicità. Quella free è talmente limitata che la presenza di annunci è ininfluente.

Tutorial

Sul sito è presenta un help molto dettagliato, ma in inglese.
In italiano: **http://goo.gl/kJjrr3, https://goo.gl/ZNWuGO**

Specifiche didattiche

Funzione

Il webquest è una modalità di ricerca che accompagna gli studenti nella ricerca di informazioni in Internet, con un percorso guidato da indicazioni fornite dagli insegnanti e utilizzando siti già validati dai docenti stessi. È pensato come approccio alla consultazione di siti Internet ma si rivela molto adatto anche per i più esperti per aiutare nel processo di sviluppo di competenze decisionali e di problem-solving. Si tratta di un ottimo strumento per la valutazione autentica; naturalmente è necessario fornire una rubrica significativa per le caratteristiche essenziali da sviluppare.

Usi didattici

Un WebQuest efficace sviluppa capacità di pensiero critico e spesso include una componente di apprendimento cooperativo. Gli alunni imparano e si divertono, durante la ricerca di informazioni utilizzando il Web, aiutati dal formato predisposto e familiare, finalizzato sulla soluzione dei problemi e la valutazione autentica. Un WebQuest ben scritto richiede agli studenti di andare oltre la semplice raccolta dei dati. Si chiede loro di analizzare una varietà di risorse e di utilizzare le proprie competenze, la creatività e il pensiero critico per risolvere un problema. Il WebQuest aiuta gli alunni ad analizzare, sintetizzare e valutare le informazioni. È in qualche modo protetto, perché i siti e i materiali indicati sono già stati attentamente controllati dai docenti. Però stimola gli alunni, per quanto siano già alfabetizzati sulla navigazione, a diventare ricercatori creativi e critici piuttosto che fruitori passivi del primo link trovato, senza valutare l'attendibilità delle fonti.

Risorse

• S. Triacca, *WebQuest*, in P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 203-209
Per informazioni in italiano sul tema webquest:
• **http://www.bibliolab.it/webquest.htm**
• **http://www.webquest.it/**
• **http://www.noiosito.it/wqins.html**
Raccolta in italiano, per materia e livello scolare:
• **http://www.apprendereonline.it/public/elenco_webquest.php**

Alcuni esempi

In italiano sull'effetto serra:
• **http://zunal.com/webquest.php?w=321070**
In inglese, sulla grammatica di base:
• **http://zunal.com/webquest.php?w=72040**

Glossario

Teacher Tube: Teacher Tube è un sito web di video sharing, ovvero di condivisione di video, esclusivamente didattici attraverso la rete. Interessante la possibilità di scaricare direttamente i filmati.

di Alessandra Carenzio
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Reale, virtuale, presenziale, possibile

La comunicazione didattica tra assenza e presenza

Immaginare la comunicazione didattica tra assenza e presenza è, probabilmente, la sfida che, come insegnanti, raccogliamo tutti i giorni, soprattutto da quando gli strumenti del comunicare sono diventati più accessibili e parte del nostro abituale corredo informale. Si tratta di un tema molto interessante che farà da cornice all'intera annata della Sezione della Rivista dedicata al verbo *comunicare*, toccando diversi aspetti della comunicazione, che in questo primo articolo vogliamo presentare brevemente, non prima di aver delineato il quadro del percorso.

Che cosa intendiamo per assenza? E come possiamo mettere in relazione assenza, comunicazione e scuola? Possiamo fare riferimento ad almeno due categorie con cui affrontare il discorso: i *media* e i *luoghi* della didattica.

Confrontarsi con il binomio presenza-assenza, come categoria che interessa la scuola, l'educazione e la comunicazione, richiede all'insegnante di consolidare alcune competenze e di costruirne altre. Per saper scegliere mediatori adeguati alle nostre intenzioni didattiche dobbiamo conoscerli e averli sperimentati, per predisporre strategie didattiche oltre l'aula è necessario studiarle e preparare materiali capaci di trasporre il nostro canovaccio di pensieri, idee e conoscenze, pensando che essi devono essere autonomi, auto-sussistenti perché privi della voce di chi li ha prodotti. È necessario conoscere codici e strutture: una cosa è comunicare in presenza, nella nostra classe, usando un role playing o una lezione dialogata, un'altra è allestire la comunicazione in uno spazio di condivisione online.

Entrare in classe non significa più solamente varcare la soglia della scuola, attraversare il corridoio invaso dai cappotti dei bambini, salutare i colleghi in sala professori e chiudersi dietro la porta per iniziare il lavoro con gli alunni. Posso entrare in classe in Google (Google Classroom non a caso mantiene intatta l'idea anche nella terminologia adottata, si tratta appunto di una classe a tutti gli effetti) o in una piattaforma organizzata per accogliere materiali, forum, fotografie. Allo stesso tempo sono in classe quando interagisco via Skype con un mio alunno in istruzione domiciliare, con la possibilità di essere presente quando serve annullare davvero il divario tra dentro e fuori. Insegnare oggi significa essere capaci di agire con consapevolezza all'interno delle diverse aule e di sapere scegliere tra situazioni, scenari, strumenti, mediatori e strategie che sempre più spesso annullano la distanza tra presenza e assenza.

Ormai è il terzo anno che questa Sezione accompagna i docenti nel mondo della comunicazione: buon anno a tutti i maestri e le maestre, oltre ai dirigenti, che hanno la pazienza di leggere e la curiosità di ricollocare parole e idee nel proprio spazio emotivo e professionale. Non si scrive con la pretesa di insegnare, ma con l'augurio di incontrare un bisogno, di dare spazio alla creatività, di raccontare esperienze capaci di solleticare l'interesse e la voglia di trasformare ciò che non ci soddisfa.

Costruire il discorso comunicativo tra assenza e presenza

La scuola tra presenza e assenza

Saper orchestrare le situazioni didattiche per fare sintesi tra l'assenza e la presenza della comunicazione

di Alessandra Carenzio
Ricercatore CREMIT: media education e didattica con le tecnologie
alessandra.carenzio@unicatt.it

Insegnare oggi significa essere capaci di agire con consapevolezza all'interno delle diverse aule e sapere scegliere tra situazioni, scenari, strumenti, mediatori e strategie che sempre più spesso annullano la distanza tra presenza e assenza.

I media: l'assenza diventa presenza

La scuola, da sempre, svolge un importante ruolo di mediazione, rappresentando la possibilità – per molti – di accedere a ciò che non sarebbe altrimenti immaginabile: contenuti, materiali, racconti, libri, esperienze, luoghi, persone. Succedeva nella pluriclasse di Freinet, nelle scuole in contesti difficili, che accolgono bambini spesso soli.

Di questa operazione sono ampiamente responsabili i mezzi di comunicazione, in relazione al processo sbalorditivo di riduzione delle distanze tra soggetti, ambienti, cose, possibilità.

La fotografia, ad esempio, ci consente di accedere a contesti impenetrabili, portando ciò che sarebbe stato fisicamente inaccessibile ai nostri occhi fermi: pensiamo all'immagine di un leone in una scuola di Milano o a un grattacielo in una classe di uno sperduto villaggio africano. In un baleno il leone è fisicamente presente tra i banchi, posso vederlo e descriverlo, associare le parole e le descrizioni dei testi a una figura chiara e curiosa. E ancora, il grattacielo è visibile e sembra quasi occupare spazio, facendo svettare la mia immaginazione fino al quarantesimo piano. In tempi nei quali il viaggio non rappresentava, come per molti oggi, un modo per conoscere il mondo e trascorrere il tempo in luoghi piacevoli, ma un vero e proprio traguardo, un cambiamento di vita o un rischio, la fotografia ha annullato le distanze fisiche, amplificando il pensiero. Pensiamo, senza andare troppo lontano nel tempo, a chi nei primi del Novecento, pur abitando su un'isola, non aveva mai visto il mare o a chi abbandonava il proprio paese per non tornarci, se non dopo moltissimi anni.

La mobilità è una conquista che non sempre apprezziamo, ma se pensiamo alla comunicazione didattica, ecco che – in situazioni statiche – una fotografia permette di aprire una finestra sul mondo. Si tratta di un aspetto che era stato messo in luce molto prima della fotografia, attraverso la pittura, e che il cinema e la televisione hanno amplificato in maniera esponenziale (senza pensare alle webcam che, in tempo reale, ci consentono di ospitare nella nostra classe l'Empire State Building o la savana). L'assenza – di esperienze o luoghi – diventa presenza grazie ai media.

Oltre il luogo fisico: la comunicazione a distanza

Ma c'è una seconda categoria interpretativa del concetto di assenza in didattica e riguarda il concetto di luogo. La didattica, anche prima di essere "au-

mentata" grazie a codici QR e ai supporti digitali, è sempre meno confinata in un luogo fisico e sempre più diffusa oltre al luogo nel quale abitualmente siamo portati a identificarla: la scuola.
Se nei contesti a oralità primaria, così ben descritti da Walter Ong, la comunicazione del docente non poteva che avvenire in presenza, non avendo sistemi di mediazione che funzionassero da luoghi altri, è con la comparsa dei sistemi di scrittura che possiamo parlare di una vera e propria didattica a distanza. Certo, il racconto del maestro rendeva pur sempre presente l'assente, grazie alla capacità di descrivere situazioni che in un certo senso si "manifestavano" attraverso la parola. Si tratta di una «cultura che ha una relazione con il tempo diversa dalla nostra. Non ha documenti. Ha una memoria, ma questo non è assolutamente la stessa cosa, poiché il documento scritto non è un ricordo, ma un espediente per ricordare. Non ci appartiene come la memorai ci appartiene. È qualcosa di esterno» (Ong 1970, p. 32).
Senza segni scritti si richiede al maestro di usare l'esempio, l'analogia, la natura che racchiude e "rivela" la conoscenza, poiché la rende visibile attraverso il proprio accadere (per parlare delle stagioni, in sostanza, seguo e osservo il loro susseguirsi indicando nella primavera i primi germogli e nel terreno secco l'estate). Come direbbe Ong, «l'espressione forma sempre un tutt'uno con la situazione vitale» (Ong 1970, p. 43). Si tratta di una comunicazione intima, fatta di prossimità e di vera e propria partecipazione (anche corporea,

quasi attoriale), di esperienze concrete e soprattutto ripetitiva. Il coraggio di Achille rimaneva in mente sia per le gesta, raccontate con trasporto, sia per l'aggettivazione ricorrente adatta alla creazione di una sorta di "formula" funzionale al ricordo: «ma è un errore pensare che questo abilissimo cantore impari a memoria o ripeta quanto ha imparato, nello stesso modo delle persone che si servono di testi. (...) La sua memora, per quanto ci risulta, non è mai letterale, non ritiene parola per parola» (Ong 1970, 33).
La scrittura, dunque, ha collocato la comunicazione in un luogo "assente", lontano dalla scuola come spazio fisico. I nostri allievi ricorderanno senza dubbio il famoso quaderno di pietra del piccolo Gugù, protagonista di una nota canzone dello Zecchino d'Oro, tra fatiche e incidenti con il proprio impegnativo e ingombrante "notes", ai tempi dell'Età della Pietra. La canzone è stata presentata nel 1976 e si presta a usi disparati (il confronto tra bambini di ieri e di oggi, la scrittura, lo scorrere del tempo, la fatica). E ora, la Rete, gli spazi didattici allestiti online, le piattaforme, i MOOC, le aule della formazione a distanza tra *brick* e *click* (Ardizzone, Rivoltella 2008) rendono ancora più evidente il decentramento dei luoghi dell'apprendimento, sia per l'insegnante sia per gli alunni. Il concetto è interessante: la formazione presenziale è rappresentata dal concetto di mattone (*brick*), le esperienze di didattica online sono invece legate all'operazione del *click* (clicchiamo per vedere video-lezioni, per scaricare materiali, per accedere ai testi, verificare link); mentre la terza via – mista – mette in sinergia l'aula fisica e quella decentrata, il *brick* e il *click* appunto.

Un percorso lungo un anno

I temi che affronteremo sono numerosi, pur accomunati dalle parole chiave introdotte in apertura: i *media* e i *luoghi*. Li presentiamo in ordine cronologico dal primo all'ultimo numero. Approfondiremo per prima cosa il concetto di "reale" e di "virtuale" (lo faremo insieme nel secondo articolo di questo primo numero di settembre, che fa da sfondo a tutta l'annata) per ricollocare il rapporto tra presenziale e virtualità in un

ambito neutro e privo di giudizi di valore aprioristici. Come vedremo, il virtuale rappresenta uno stato del nostro essere e agire nel mondo, capace di agire sul reale (così come il reale incide sul virtuale). Questo primo affondo serve per accogliere alcuni discorsi che insieme proveremo a fare nei numeri successivi.

Seguirà un'analisi approfondita dei mediatori e delle strategie didattiche, capaci di collocare al centro del nostro spazio educativo esperienze e luoghi distanti: la simulazione, ad esempio, consente di attraversare un luogo lontano senza uscire dalla classe, il role playing di essere qualcun altro senza per questo annullare la propria identità. Lo faremo riconducendo le principali strategie alle quattro dimensioni della comunicazione trattate da Rivoltella – informativa, relazionale, esplorativa, partecipativa (Rivoltella 2001) – e raccontando un progetto molto insolito svolto in una scuola primaria.

Il terzo tema è quello dell'istruzione domiciliare e dei protocolli che favoriscono la reciprocità tra scuola di appartenenza e scuola in ospedale (Carenzio- Rivoltella 2016) per supportare tutti gli insegnanti di scuola primaria che stanno seguendo alunni con problematiche di salute (o che vorrebbero conoscere le procedure necessarie per attivare percorsi di accompagnamento scolastico adeguati). Sono responsabili di questi articoli due autori che in questi anni si sono spesi con fiducia nel campo della scuola in ospedale, sia come referenti e coordinatori, sia come insegnanti. Le "aule virtuali" saranno invece descritte attraverso una rassegna ragionata e aggiornata e il racconto di un'esperienza didattica ampia e ben documentata (l'adozione di Fidenia). Certamente, il ritmo con cui le aule e le piattaforme si susseguono non garantisce di mette il punto alla rassegna, ma si tratta di un tentativo che vorrebbe essere orientativo più che definitivo.

Pur occupando numeri diversi, saranno poi affrontati alcuni media noti, con un accento prevalente sul nodo dell'assenza/presenza, come si può immaginare: dall'uso di mappe, cartine e di fotografie, capaci di azzerare le distanze e rendere visibile ciò non è presente, alla selezione di video adeguati per formato e contenuto; dalle tipologie di repository video a disposizione della scuola primaria per fare video-education e per usare video-stimoli per le proprie attività (decisivi per il metodo EAS e la *flipped lesson* ma importanti per tutti i docenti, a prescindere dal metodo didattico prescelto) ai podcast (che nascono di fatto anche per aggiornare gli alunni assenti, oltre che per studiare e diventare autori di comunicazione, creando un ponte visibile tra scuola e studenti).

Infine, chiudono l'annata due tematiche: la trasposizione online e l'organizzazione degli spazi in Google Classroom, per aiutare i docenti che vogliono allestire spazi di lavoro online con suggerimenti, esempi e strategie sperimentate sul campo; le attività di coding nella scuola primaria, attraverso il racconto di esperienze e una sperimentazione italiana condotta all'interno di una rete di scuole. Il coding di fatto ci consente di rendere visibili alcuni processi, lavorare sulla presa di decisione strategica (ADM) o adattiva, imparare ad aprire il cruscotto dei propri *device*.

Risorse

- P. Ardizzone, P.C. Rivoltella, *Didattiche per l'e-learning*, Carocci, Roma 2008
- A. Carenzio, P.C. Rivoltella (a cura di), *Nessuno escluso. Formazione e strumenti per la scuola in ospedale*, Junior, Bergamo 2016
- W. Ong, *La presenza della parola*, Il Mulino, Bologna 1970
- P.C. Rivoltella, *Teoria della comunicazione*, La Scuola, Brescia 2001

Idee e problemi attorno alla dinamica del reale-virtuale

La comunicazione tra reale e virtuale

Reale e virtuale non vivono in contrapposizione, ma sono stati che quotidianamente viviamo, nello spazio informale di tutti i giorni

di Alessandra Carenzio
Ricercatore di Didattica
alessandra.carenzio@unicatt.it

I termini "reale" e "virtuale" da sempre vivono in un campo interpretativo non sempre cristallino e univoco, situazione che ha finito per rendere la questione del virtuale molto più complessa di quanto in realtà essa sia, ma soprattutto distante dalla logica che ne ispirava la nascita e il significato più profondo. Che cosa comporta per l'insegnante, capire il senso dei due termini? Quali questioni educative suscita la natura delle nostre azioni negli ambienti di relazione reali e in quelli nei quali viviamo una "presenza virtuale"? Di questo si occupa l'articolo, che vorrebbe fare chiarezza all'interno della speculazione teorica sui termini, per proporre un'assunzione di responsabilità creativa e attiva da parte della scuola.

Da quando il termine "virtuale" è entrato in gioco nel campo del linguaggio comunicativo prima, ed educativo poi, non sono mancate polemiche, fraintendimenti, discussioni e contributi circolati in forme disparate per decifrare in maniera più chiara il senso della distanza e dell'imponderabile che il termine racchiude. Sono passati molti anni, come vedremo tra poco, ma l'impatto della falsa contrapposizione tra reale e virtuale continua ad avere stralci importanti nelle conversazioni informali, a scuola, come nelle discussioni più strutturate sul tema della comunicazione online, soprattutto quando questa si colloca nello spazio dei social network. È come se quello del virtuale fosse un concetto che ha iniziato a vivere di vita propria, aldilà delle intenzioni originarie.

Alle origini del termine

Facciamo un passo indietro nel tempo. Siamo negli anni '90 dello scorso secolo, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione si stanno sviluppando a pieno, si stanno diffondendo come strumenti del vivere e come ambienti della relazione. Si tratta di aspetti che oggi conosciamo bene, esplosi nelle nostre tasche grazie ai dispositivi mobili sempre connessi e alla potenza relazionale dei social media. Ecco che l'individuo, autonomo, esploratore della comunicazione in Rete, inizia a vivere esperienze differenti e a sperimentare diversi stati dell'essere, quando chatta, partecipa ai *newsgroups*, prende parte alla Rete. Pierre Levy chiama "virtuale" lo stato che il soggetto vive quando è online: una modalità dell'essere, non certo uno stato illusorio o falso.

Che cosa significa allora virtuale? Irreale, meno reale, non vero, inesistente? La definizione fornita dallo stesso Levy in un'intervista del 2001 (**http://www.mediamente.rai.it/articoli/20011212a.asp**) è incredibilmente chiara: "non è il falso o l'illusorio, come ho cercato di dire. Nel virtuale siamo immersi, fa parte di noi e a volte è dentro di noi". Già in queste parole è chiaro il senso del pensiero del filosofo francese. Ma il significato è stato fortemente manipolato, forse a causa

del timore di non capire l'estensione di quanto stava accadendo, sotto occhi increduli e incapaci di leggere quella presunta assenza del limite che l'allora cyberspazio sembrava offrire al soggetto. Erano certamente altri tempi, il bello dei gruppi online era proprio il gioco identitario (la possibilità di vivere su più palcoscenici) che i soggetti esibivano, la simulazione di identità libere (o forse più libere di quella quotidiana). Ritorneremo su questo punto più avanti.

Il reale e il virtuale nel quotidiano

Proviamo a concretizzare la questione con qualche esempio del rapporto – quotidiano – tra reale e virtuale in ambito scolastico e didattico.

Una conversazione tra due colleghi che condividono lo stesso spazio, magari davanti alla macchinetta del caffè durante l'intervallo o nella sala professori, parlando di un alunno in difficoltà o particolarmente bravo, è senza dubbio reale/materiale. Siamo insieme, nella stessa stanza, condividiamo parole e gesti, contenuti ed emozioni: nel caso dello studente in difficoltà siamo preoccupati, nel secondo caso siamo invece felici e motivati, oppure sorpresi perché si tratta di un traguardo sofferto. In ogni caso, proviamo sentimenti e ci interroghiamo sul comportamento da adottare.

Come classifichiamo la conversazione che vede confrontarsi le stesse persone, ma questa volta da luoghi diversi sul web? La mia presenza davanti alla macchinetta del caffè è fisica e dotata di realtà tangibile (occupa spazio!), ma anche la mia identità online è presente, pur priva della stessa fisicità. Condivido pensieri, parole (non gesti fisici, ma comunque simboli che indicano gesti, emoticon tristi se siamo abbattuti e segni del pollice in su se siamo d'accordo con l'altro), siamo insieme (anche se non nella stessa stanza) e scambiamo contenuti. La Rete non è un luogo geografico (e soprattutto non è un "luogo altro"), diceva Rivoltella in un bel libro di qualche anno fa, ma uno "scenario di azione". Dal paradigma "geografico" passiamo quindi al paradigma "pragmatico", ancora del tutto funzionante: la Rete, le pagine dei social, i nostri blog sono situazioni sociali e comunicative che hanno un peso e una chiarissima implicazione in qualsiasi forma assunta dal nostro "stato".

Questo significa, in poche parole, che la realtà fisica e la nostra esperienza digitale si co-costruiscono: ciò che accade qui (nella sala professori) impatta il mio modo di abitare la Rete (magari quando capito nel profilo Facebook del mio collega proseguo la conversazione o scrivo una battuta che solo noi possiamo capire, perché nata proprio in attesa del caffè parlando di quell'alunno); allo stesso modo, ciò che accade lì (sulla mia bacheca) incide sulla mia identità "visibile", quando il collega condivide con me un link interessante che posso far vedere in classe (esperienza positiva) o mi tratta con sufficienza, commentando ironicamente un mio post (esperienza negativa). Ecco che, ancora una volta, la comunicazione è un atto, se ne parlava già nella scorsa annata in questa Sezione della Rivista.

I termini "reale" e "virtuale", dunque, sono utilizzati frequentemente per qualificare l'esperienza che viviamo quando siamo in rete e per definire i confini di tutte le forme di partecipazione e identità online ("confinandole" erroneamente in ambiti contrapposti).

La tendenza, fino a poco tempo fa, indicava nel primo concetto (il reale, la realtà) il nostro essere nel mondo – e in un certo senso la "verità" – mentre riconosceva nel secondo una sorta di immaterialità che renderebbe esperienze, partecipazione e identità "meno reali", e quindi non veri. Questa posizione è vicina al cosiddetto *dualismo digitale* messa in discussione da Jurgenson, posizione che separa nettamente il nostro vivere online e off line. Corpo fisico e profilo digitale, al contrario, non sono separabili: «le ricerche dimostrano qualcosa che chi usa i social media conosce già: non stiamo affatto barattando una realtà per un'altra, ma invece, usiamo siti come Facebook e simili in realtà per aumentare l'interazione offline. Questo è un dualismo a somma non zero» (Jurgenson 2005).

Nella definizione di Levy troviamo, come detto, la soluzione: non contrapposizione ma stati diversi.

Le domande che questa contrapposizione frettolosa ci pone, come anche il giudizio di valore implicito che molti ancora forniscono, sono questioni decisive che toccano non l'area delle teorie della comunicazione, quanto l'area dell'educazione e della didattica. In che modo? Proviamo a capirlo insieme nelle righe che seguono.

Implicazioni educative e didattiche

Il problema è più che mai educativo e culturale, intendendo qui il sostrato che accoglie novità (come i media, per alcuni) e indicazioni per l'azione.

Procediamo per punti. In termini educativi superare la contrapposizione tra reale e virtuale, intendendo il virtuale come un modo di essere delle persone (non meno importante, non meno vero, né meno rilevante per il suo sviluppo), consentirebbe un triplice guadagno che possiamo associare a tre parole chiave: responsabilità, identità, didattica.

Responsabilità. Il primo guadagno proviene dal superamento di uno dei problemi legati a questa frettolosa contrapposizione, ovvero la "deresponsabilizzazione" del soggetto. Perché dovrei comportarmi in modo "virtuoso", leale verso i compagni e verso me stesso, educato e rispettoso verso la sensibilità altrui se il virtuale non ha conseguenze? Se ciò che faccio, dico, comunico e condivido rimane confinato in uno spazio altro, lontano e, appunto, senza materialità, perché sentirmi responsabile e impegnarmi?

L'educazione dei bambini esige verità e onestà, come sappiamo: impostare in modo corretto il senso del virtuale – abitare il digitale fin da piccoli in modo consapevole – ci aiuta a educare i bambini in termini di cittadinanza digitale: nel momento in cui mi responsabilizzo davanti allo schermo, assumo un atteggiamento chiaro, pulito, consapevole e divento un bambino capace di sostenere il mio pensiero, di pensare prima di scrivere un messaggio, di leggere il significato delle mie azioni comunicative. Si tratta di un concetto che porta in campo ciò che molti psicologi definiscono come "effetto disinibitorio" dello schermo, effetto che in alcuni casi legittimerebbe un comportamento più ostile e aggressivo quando comunichiamo online: l'anonimato presunto aumenterebbe la difficoltà a contenere gli impulsi, agendo insieme alla distanza fisica dell'interlocutore, che non vedo e non osservo in modo diretto ed emotivamente forte. Ciò, tuttavia, è solo parzialmente vero quando dalle email si passa ai sistemi di messaggistica istantanea (uno dei temi a sostegno dell'effetto disinibitorio è legato al tempo che trascorre tra invio del messaggio e ricezione della risposta, cosa che non vale per Whatsapp e simili). Il problema è legato alla mediazione dello schermo, certamente, ma soprattutto all'educazione affettiva ed emotiva dei bambini.

Identità. Il secondo guadagno è associato al tema dell'identità. Quando sostengo che la mia identità è "virtuale", associando l'aggettivo a qualcosa di altro da me (dal vero me!), il rischio è di sostenere l'idea che, tutto sommato, in Facebook o su Instagram non sono io del tutto: si tratta di una sorta di identità protetta, oppure di una identità rivista, *fake* (falsa) perché agita e collocata in una realtà che non "esiste", che non ha peso. Pensiamo ai discorsi che negli anni '90 dello scorso secolo accompagnavano due fenomeni molto studiati, gli avatar di Second Life, il gioco di identità nei *MUD* (*Multi User Domain*, ovvero un ambiente virtuale che favorisce la comunicazione in tempo reale tra più soggetti, alcuni si ispirano a mondi fantasy altri invece ricreano le condizioni di una più tipica chat di messaggistica istantanea, con trame narrative), il "second self" – o secondo sé – della studiosa Sherry Turkle. Come ben sintetizzato da Rivoltella, viviamo «con la diffusione dei social network, una graduale ridimensionamento del fenomeno: se il mio profilo deve servirmi a farmi conoscere per mantenere relazioni con i miei amici (come in *Facebook*), per intrattenere rapporti di tipo professionale (come in *LinkedIn*), per esprimere il mio punto di vista sulla cronaca o su un tema di cui sono specialista (come in *Twitter*, o in un personal blog), non ha senso che simuli la mia identità» (Rivoltella 2015).

Non serve grande esperienza per

affermare che le conseguenze degli atti, delle conversazioni e di ciò che esprimo online sono essenzialmente tangibili: uno sguardo di sfida nei corridoi, una presa in giro in classe, un evitamento, un insulto sono – nella vita presenziale – conseguenze osservabili di gesti e atti "digitali", perché agiti nell'ambito di piattaforme, servizi di comunicazione e gruppi di confronto sociale. L'identità oggi, come molti affermano, è "aumentata". Anche in questo caso lavorare con i bambini e i ragazzi su questi temi significa aiutarli a leggere la comunicazione e a interpretare meglio i dispositivi digitali che «sono mediatori essenziali dei rapporti interpersonali» (Palfrey e Gasser p. 19). L'identità, dunque, è sintesi di espressioni, modi, esperienze che fanno parte del nostro mondo (online e offline che sia).

Didattica. Il terzo guadagno, infine, è più propriamente didattico – ma può a ben vedere supportare i precedenti aspetti, poiché consentirebbe di esercitare il senso della responsabilità e la gestione attenta dell'identità in classe e a scuola: si tratta del tema della didattica online e in presenza. Superare il dualismo reale/virtuale significa appropriarsi finalmente di tutti i dispositivi, mezzi, ambienti e occasioni per lavorare con i propri allievi, non tanto in maniera esclusiva o sostitutiva, quanto in chiave aumentata e integrativa. Se pensassimo che il reale è "il vero", allora daremmo un maggiore peso alla didattica presenziale, frontale o meno che sia, disinvestendo nella Rete e nelle potenzialità didattiche ed educative che essa ci consegna all'interno di una cornice metodologica ragionata. Se pensassimo invece che la didattica "virtuale" è semplicemente un "modo di fare didattica", con regole e accorgimenti propri (come avviene per la comunicazione online, ci sono indicazioni e segnali da cogliere) e che merita di essere percorsa, ecco che come insegnanti potremmo attraversare con pari interesse le aule, passando tra i banchi dei nostri allievi per capire come stanno lavorando, come anche le righe di un blog, le repository di video (taggati, modificati e contestualizzati con strumenti che consentono una maggiore personalizzazione) e gli spazi virtuali di una piattaforma. Si tratta di un investimento che gli insegnanti che lavorano con il digitale ben conoscono: tempo, risorse cognitive, creatività.

Pensiamo al metodo EAS (Rivoltella 2013). In esso è chiaro il ricorso all'idea originaria di reale e virtuale: uso gli spazi in rete per estendere la mia aula presenziale, ma non sottovaluto il significato dello stare online; utilizzo una *webquest* per organizzare la ricerca dei miei allievi in modo ragionato e in un modo in cui la dispersione sia tollerata, per lasciare intatto il piacere della scoperta; ricorro ai video online come situazioni stimolo, ma fornisco strumenti di lettura per non perdersi. Non rinuncio alla lezione a posteriori, fatta di riflessione e messa in comune di pensieri sull'azione e allo stesso tempo valuto come rendere disponibili i miei materiali per la comunità di colleghi che lavora con me. Reale e virtuale entrano in gioco, si mescolano, si alimentano e rendono migliore questo o quell'altro modo (presenziale o virtuale) del fare didattica.

Smitizzare la contrapposizione tra reale e virtuale, dunque, consente alla scuola di vivere a pieno il presente, riprendendo le tre parole chiave che, a ben vedere, sono l'ossatura della scuola: aiutare la formazione di soggetti *responsabili*, capaci di agire nel mondo, supportare il processo di costruzione dell'*identità*, lavorare con metodo per consolidare contenuti, abilità e competenze, quindi avere cura della *didattica*.

Risorse

Letture consigliate sul tema reale e virtuale:

- N Jurgenson, *Towards theorizing an augmented reality*, in Internet: **http://nathanjurgenson.wordpress.com/2009/10/05/towards-theorizing-an-augmented-reality/**
- P. Levy, *Il virtuale*, Raffaello Cortina, Milano 1997
- P. Levy, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 1996
- S. Turkle, *Insieme, ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Codice Edizioni, Torino 2012
- S. Turkle, *La vita sullo schermo*, Apogeo, Milano 1997

Altri testi citati nell'articolo:

- J. Palfrey, U. Gasser, *Nati con la Rete*, BUR, Milano 2009
- P.C. Rivoltella, *Le virtù del digitale*, Morcelliana, Brescia 2015
- P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*, La Scuola, Brescia 2013
- P.C. Rivoltella, *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Erickson, Trento 2003

La ragazza delle balene

Il mito, il passato, il presente

di Antonella Mazzoni
insegnante, scuola primaria
"F. S. Quadrio", Sondrio

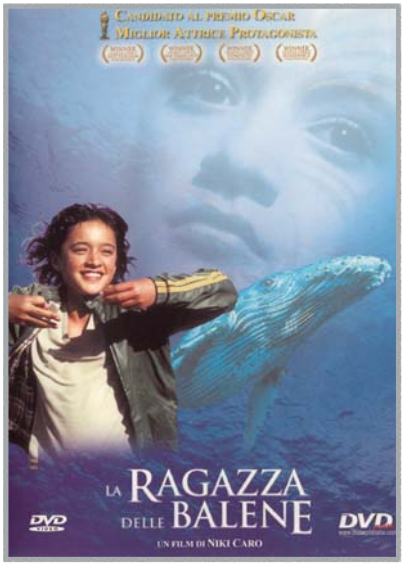
Scheda tecnica
Titolo originale: *Whale rider*
Anno: 2002
Paese di produzione: Nuova Zelanda, Germania
Durata: 101 min
Regia: Niki Caro
Genere: drammatico

Tag

mito, situazione femminile, ecologia

Sinossi

Paikea vive in un villaggio delle coste neozelandesi. È una bambina Maori che porta il nome dell'eroe che per primo raggiunse le coste dell'isola sul dorso di una balena e ne è anche la diretta discendente. Ma la tradizione vuole che solo i primogeniti maschi possano guidare la tribù e Paikea, agli occhi del nonno Koro, ha la grande colpa di essere femmina e per di più sopravvissuta al fratello gemello, morto con la madre durante il parto.
Il padre è andato in Europa e si è rifatto una vita. Paikea, pur soffrendo per il rapporto ambivalente col nonno, rifiuta di seguire il padre in Germania in quanto legatissima alla sua cultura.
Koro, in accordo con gli anziani del villaggio, istituisce una scuola per trovare il predestinato, il nuovo capo, tra i primogeniti



maschi del villaggio. Paikea viene esclusa dal nonno dalle lezioni, ma con l'aiuto della nonna e dello zio apprende segretamente l'arte della taiaha e i canti rituali. Dimostra di possedere i requisiti per diventare un grande capo, cosa che nessun altro ragazzo riesce a fare. Nonostante il dolore per il fallimento nella sua ricerca del predestinato, Koro continua a ignorare le doti della nipote.
Una sera Paikea intona un canto agli antenati per riportare la serenità nel villaggio e il suo canto attira sulla spiaggia le balene. Gli abitanti del villaggio tentano in tutti modi di riportare in acqua le balene per salvare loro la vita, ma i loro sforzi non hanno risultati. Paikea, non vista, risolve la situazione e cavalca, come il suo antichissimo antenato, la balena principale riportandola in mare con le compagne. Data già per morta, Paikea invece viene salvata e Koro chiede perdono agli Dei per non averla accettata come sua legittima erede. Nonno e nipote trovano finalmente il modo di vivere serenamente il loro rapporto, andando oltre la superstizione.

Il film in classe: proposte didattiche

La ragazza delle balene offre l'opportunità di affrontare temi come l'emarginazione, il pregiudizio, il rapporto tra adulti e bambini. Malgrado il progresso e la globalizzazione, nel mondo alcune comunità ancora seguitano a vivere seguendo criteri ancestrali, sulla scorta di miti antichi. Se da un lato il film vuole evidenziare la negatività e la pericolosità dei pregiudizi, dall'altro esalta fortemente l'attaccamento alle radici, auspicando un mondo in cui la superstizione scompaia e in cui al contempo si rimanga fedeli alle proprie tradizioni.

Attività 1: Il mito
(consigliata alle classi 3^)
La storia di Paikea è strettamente legata al mito che ancora governa le regole sociali della sua tribù.

In un'attività pensata tra italiano e storia si può partire leggendo diversi miti. Gli alunni individuano gli elementi tipici del mito, comuni a questi racconti anche se provenienti dalle più disparate parti del mondo, e fanno ipotesi sulle ragioni primordiali che hanno spinto l'uomo a inventare e tramandare queste narrazioni. In piccoli gruppi, seguendo lo schema che hanno ricavato dalle letture, inventano un mito, precisando che cosa vuole spiegare, e lo illustrano. I personaggi e gli elementi importanti del paesaggio possono essere ritagliati e incollati a un bastoncino o a una cannuccia e gli alunni raccontano il loro mito alla classe, animando i personaggi.

Obiettivi:
- conoscere la struttura e gli elementi del mito;
- confrontare miti diversi e cogliere gli elementi comuni;
- produrre, illustrare e animare racconti;
- comprendere l'importanza del mito per tutte le popolazioni;
- collaborare nel piccolo gruppo.

Tempo previsto: 6 ore

Attività 2: La condizione femminile (consigliata alle classi 5^)

Paikea passa la sua infanzia a cercare di essere perdonata di essere una femmina, sopravvissuta al fratello. Non esiste ancora civiltà al mondo che non discrimini in un modo o nell'altro le donne, pur ovviamente con i dovuti distinguo. I bambini (individualmente, in coppia o in gruppo) effettuano una ricerca storica sulla condizione delle donne (di ogni classe sociale) nel tempo, dai primitivi ai giorni nostri. In alternativa la ricerca può essere centrata sulla situazione femminile nelle varie parti del mondo odierno. Il materiale si può inserire su cartelloni, quaderni o supporto digitale. Gli alunni sono poi invitati a fare ipotesi sulle radici storiche di questo atteggiamento comune e a esprimere i loro suggerimenti per superare i pregiudizi e le discriminazioni nella vita quotidiana.

Obiettivi:
- conoscere la situazione femminile nel tempo e nelle diverse parti del mondo;
- intuire le radici storiche della discriminazione nei confronti delle donne;
- capire l'importanza di abbattere differenze sociali di genere;
- proporre soluzioni ragionevoli.

Tempo previsto: 8 ore

Attività 3: Le balene e gli altri (consigliata alle classi 4^ e 5^)

Nella storia di Paikea le balene hanno un grande rilievo. Purtroppo esse rientrano tra le specie a rischio di estinzione. Si avvia un discorso sugli ecosistemi, fermando l'attenzione sul fatto che ogni specie vegetale e animale è indispensabile perché l'equilibrio dell'ambiente sia stabile. Suddivisi in piccoli gruppi i bambini cercano informazioni sulle balene e i cetacei in genere, sulle cause che stanno mettendo a rischio la specie (buco nell'ozono, inquinamento dei mari, inquinamento acustico, le reti per la pesca, la caccia...), su altre specie di animali a rischio di estinzione (quali, dove, perché...). Ogni gruppo realizza un prodotto (cartaceo o digitale) che raccolga le informazioni trovate e lo condivide con la classe. In alternativa le informazioni e le immagini possono essere raccolte in un file condiviso (su Google Drive, per esempio) lavorando contemporaneamente nel laboratorio informatico.

Obiettivi:
- conoscere il concetto di ecosistema e comprendere l'importanza di preservarlo;
- conoscere le caratteristiche dei cetacei;
- conoscere alcune specie di animali a rischio di estinzione;
- conoscere le cause che portano alcune specie animali sulla via dell'estinzione;
- conoscere i comportamenti corretti per rispettare l'ambiente naturale.

Tempo previsto: 8 ore

Per approfondire

- Tratto dal romanzo *The whale rider di Witi Ihimaera*, di origine Maori, il film ha vinto numerosi premi internazionali;
- L'attrice Keisha Castle-Hughes è stata candidata agli Oscar 2004 come migliore attrice protagonista;
- I Maori sono un popolo polinesiano, diffuso principalmente nel nord della Nuova Zelanda;
- Il maori viene insegnato, unitamente all'inglese, nella scuola dell'obbligo. *Māori* è una parola che significa *normale*, in contrapposizione agli inglesi, definiti dagli autoctoni *pakeha*.

La citazione

Non ci fu gioia quando nacqui [...]. Tutti aspettavano il primogenito, colui che ci avrebbe guidati. Ma lui morì. E io no.

Scrittori di Classe – STORIE A FUMETTI.

Riparte il concorso di scrittura creativa promosso da Conad per le scuole

Riparte **Scrittori di Classe**, concorso nazionale di scrittura creativa promosso da Conad nell'ambito del progetto **Insieme per la Scuola.**

L'iniziativa, aperta alle **scuole primarie e secondarie di primo grado** italiane, giunge alla sua **terza edizione** dopo il ripetuto successo del 2015 che ha visto la partecipazione di quasi 13.000 classi e la creazione di 6.000 racconti.

Anche quest'anno Conad, società cooperativa attiva nella grande distribuzione, intende rinnovare il proprio impegno a favore dei giovani attraverso un progetto denso di novità in cui l'obiettivo di sostenere il piacere della scrittura creativa si intreccia con l'esigenza di una alimentazione equilibrata.

Grazie alla pluralità dei temi proposti, nasce quindi **Scrittori di Classe – Storie a fumetti**, un progetto sviluppato in collaborazione con Disney, in cui i ragazzi avranno l'opportunità di scrivere il soggetto di un fumetto legato al mondo della buona alimentazione.

Le classi partecipanti potranno scegliere uno degli 8 incipit disponibili, che riflettono le situazioni "alimentari" della giornata dei ragazzi, e comporre un breve racconto.

Lungo il percorso di realizzazione degli elaborati, inoltre, insegnanti e alunni potranno avvalersi di una serie di lezioni pratiche e schede sul tema dell'alimentazione, sviluppate da **Editrice La Scuola** con il supporto dell'**Associazione Nazionale Dietisti (ANDID).**

Tutti questi materiali, attentamente studiati per coinvolgere in modo mirato il primo e secondo ciclo di scuola primaria e le scuole secondarie di primo grado, sono disponibili sul sito dell'iniziativa www.insiemeperlascuola.it.

Le classi vincitrici del concorso avranno l'opportunità unica di incontrare i disegnatori e gli sceneggiatori Disney per una divertente giornata dedicata alla scoperta di come si crea un fumetto.

Le 8 migliori storie, inoltre, si trasformeranno in veri e propri fumetti che verranno pubblicati all'interno di originalissimi "libri a fumetti", collezionabili nei punti vendita Conad a partire da marzo 2017.

Il principio cardine del progetto Scrittori di Classe è fornire agli alunni gli strumenti per arrivare a **sapere in autonomia che cosa è meglio fare** in determinate situazioni «alimentari» della loro giornata, in un percorso d'imprenditorialità di sé e sviluppo di competenze sociali e civiche che prevede compiti autentici sperimentabili nel quotidiano.

Grazie al variopinto **mondo dei fumetti** cui appartengono, **i personaggi Disney rappresentano il miglior modo** per rendere il tema dell'alimentazione ancora più appassionante per i ragazzi.

© Disney

www.insiemeperlascuola.it

di Silvia Biondi
Università degli Studi di Macerata e
insegnante di scuola primaria
silvia.biondi86@gmail.com

L'autovalutazione

Il tema della sezione valutare, che farà da filo conduttore dell'annata 2016, sarà l'autovalutazione. Questo argomento richiama il processo riflessivo che deve essere compiuto sia da chi apprende, i nostri alunni, sia da chi insegna, noi docenti. Per tale motivo nel corso dell'annata si susseguiranno contributi che mostreranno metodi, strumenti e racconti di esperienze che potranno venire adottati dagli stessi insegnanti per supportare la propria crescita professionale ma anche per sottoporre gli alunni a una consapevolezza riflessiva che deve cominciare fin dalla scuola primaria.
Il primo contributo di questa sessione si apre con una breve panoramica relativa alla tematica dell'autovalutazione e, successivamente, vengono proposte alcune delle metodologie di attuazione di questo processo, indirizzate sia ai docenti che agli alunni. Secondo gli studi di Philippe Perrenoud, riguardanti "Le 10 nuove competenze per insegnare", il docente deve saper gestire la propria formazione continua, producendo un bilancio di competenze in cui valuta l'operato scolastico, riflette sugli aspetti da migliorare e, allo stesso modo, sviluppa, nei propri alunni, la capacità di autovalutazione. In quest'ultimo caso si tratta di una valenza formativa per gli studenti che hanno la possibilità di riflettere sul percorso svolto, sui risultati raggiunti ma anche sugli aspetti problematici da affrontare. È necessario però che gli alunni vengono abituati, fin dalla scuola primaria, a valutare i loro apprendimenti, a riflettere sulle modalità adottate per svolgere il compito, per aiutarli poi a diventare responsabili del proprio apprendimento. Allo stesso modo il docente che valuta il proprio lavoro diventa il protagonista del suo processo di valutazione. Nel contributo si propongono diversi metodi: il portfolio o il diario per monitorare l'attività svolta in classe; le registrazioni audio o video che permettono allo stesso insegnante di osservare, in modo olistico, la propria azione didattica da una prospettiva differente; i feedback forniti dagli stessi alunni o le osservazioni di altri colleghi. Queste differenti metodologie permettono di compiere un'analisi delle proprie attività didattiche per andare poi a lavorare sugli aspetti riscontrati che necessitano di miglioramenti.
Il secondo contributo riprende e sviluppa lo strumento del Teacher Portfolio, ossia il portfolio dell'insegnante, che viene utilizzato soprattutto a livello internazionale per guidare il processo di professionalizzazione dei docenti a partire dalla formazione iniziale per continuare anche durante tutti gli anni di servizio. Si tratta sia di uno strumento ma anche di un processo che favorisce l'autoanalisi e l'autoformazione: supporta la formazione continua, che conduce allo sviluppo identitario e professionale del docente, e aiuta ad attuare una valutazione autentica compiuta in diverse fasi e da punti di vista differenti. Come si può evincere dal contributo, il Teacher Portfolio sostiene, nell'insegnante, l'adozione di un atteggiamento flessibile, ma anche critico, in grado di dialogare continuamente con le situazioni didattiche che vive, che lo rendono consapevole del proprio agire didattico ma che, allo stesso tempo, favoriscono negli studenti un apprendimento significativo.

Risorse

• P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002
• P.G. Rossi, *Progettare e realizzare il portfolio*, Carrocci editore, Roma 2005

Una panoramica generale sull'autovalutazione

L'autovalutazione

I protagonisti del processo di autovalutazione sono sia i docenti che gli alunni, fin dalla scuola primaria

di Silvia Biondi
Università degli Studi di Macerata e insegnante di scuola Primaria
silvia.biondi86@gmail.com

Il seguente articolo intende offrire una panoramica sul tema dell'autovalutazione. In particolare la trattazione vuole soffermarsi sui protagonisti di questo processo che riguarda non solo gli alunni ma gli stessi insegnanti. I docenti sono chiamati a compiere un'autovalutazione quotidiana della propria pratica didattica che permetta loro di valutare l'efficacia o meno del proprio operato, di diventare consapevoli dei punti di forza o di debolezza posseduti, ma anche di crescere professionalmente. Insieme ai docenti, anche ai singoli alunni deve venir data l'opportunità di compiere un'autovalutazione del proprio operato, sia in merito alle modalità di svolgimento delle varie attività didattiche proposte ma anche per riflettere e valutare il proprio processo di apprendimento.

Il tema della sezione "Valutare" di quest'anno è quello dell'autovalutazione.
L'enciclopedia Treccani fornisce questa definizione del termine: "processo riflessivo sia di chi apprende sia di chi insegna. Per i primi, consiste nell'elencare e definire quanto appreso, individuando così le eventuali ulteriori necessità. Per i secondi, nell'individuazione di strumenti di esame critico dell'efficacia della propria azione didattica".
La valutazione e l'autovalutazione giocano un ruolo importante nel processo di apprendimento strettamente connesso alla qualità dei percorsi di formazione. Il termine autovalutazione rimanda al concetto di valutazione ma il prefisso "auto-" puntualizza che tale operazione deve essere compiuta in prima persona: si tratta di una riflessione, da svolgere regolarmente, da parte dei soggetti stessi, che permetta di analizzare il proprio operato e ricercare nuove soluzioni.
Nella lingua inglese vi è la compresenza di due termini riguardanti l'autovalutazione: con self-evalutation si fa riferimento all'autovalutazione, sia nel contesto scolastico che non; con self-assessment si indica l'autovalutazione del proprio apprendimento in classe.

L'autovalutazione dei docenti

Secondo Perrenoud (2002), tra le competenze professionali per insegnare c'è anche quella che fa riferimento alla gestione della propria formazione continua: il docente deve "saper esplicitare la propria pratica, stabilire il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua" (Ibidem, p. 2) che gli permetta di riflettere sugli aspetti acquisiti e messi in pratica durante l'attività didattica e su quelli che, invece, intende sviluppare, in futuro, anche attraverso corsi di formazione.
Solo recentemente il bilancio delle competenze (termine nato in Francia agli inizi degli anni Novanta) si è andato diffondendo nelle scuole primarie italiane legato soprattutto ai compiti che sono chiamati a svolgere i docenti neoassunti nel corso dell'anno di prova, a partire dall'anno scolastico 2014/2015, con lo scopo di autovalutare il loro operato e per verificare i progressi relativi alla propria professionalità.
Anche i futuri docenti, durante la formazione universitaria, sono

chiamati a elaborare un'autovalutazione della formazione svolta per tracciare un bilancio del percorso che permetta al futuro insegnante di acquisire consapevolezza delle conoscenze e competenze ma anche di riflettere sulle modalità che hanno accompagnato e determinato la propria autorappresentazione personale e professionale.

L'autovalutazione non spetta solo ai docenti alle prime armi ma si tratta di un processo che ogni insegnante dovrebbe svolgere quotidianamente nell'analizzare le proprie pratiche, nel momento in cui ripensa all'insegnamento in classe, agli obiettivi che si prefigge di raggiungere, ai punti di forza o di debolezza del suo operato ma anche alla crescita professionale che intende perseguire.

Chan (2010) propone quattro differenti metodologie per l'autovalutazione del docente.

1. Il primo procedimento è l'auto-monitoraggio: i docenti dovrebbero monitorare le loro prestazioni durante l'insegnamento e, al termine di ciascuna sessione di lavoro, bisognerebbe compilare una breve autovalutazione chiedendosi se gli obiettivi prefissati inizialmente sono stati raggiunti e se si sono verificati aspetti da migliorare, se gli alunni si mostravano interessati o partecipi alla lezione. Per realizzare ciò si può utilizzare un diario oppure un registro, come il portfolio, che diventa una fonte di informazioni significative per l'autovalutazione. Bisogna tenere comunque presente che, trattandosi di un monitoraggio personale, non sempre si riesce a mantenere la neutralità.

2. Un altro metodo fa riferimento alle registrazioni audio e video delle sessioni didattiche che possono fornire informazioni effettive su quanto è accaduto in classe nel corso delle diverse attività; questo lavoro può essere svolto individualmente, o con il supporto di altri colleghi, e permette di osservare l'azione didattica in maniera olistica favorendo la discussione in merito agli aspetti problematici appena visionati e alle possibili aree di miglioramento. Infatti il video dà la possibilità di rivedere più volte le stesse azioni didattiche e ciò permette di individuare gli schemi di azioni, le interazioni, le routines. È formativo, comunque, per il soggetto stesso rivedersi dall'esterno, da una differente prospettiva, e domandarsi se ha parlato troppo lentamente o velocemente, se non ha dato il tempo sufficiente ai suoi allievi di rispondere alle domande, se ha favorito la partecipazione dei suoi alunni oppure ha causato distrazione con i gesti. L'uso delle registrazioni audio o video richiede comunque di effettuare più riprese per avere modo di valutare i progressi in un periodo di tempo stabilito.

3. Un terzo metodo è inerente ai feedback degli studenti, forniti attraverso questionari o interviste, relativi alle attività didattiche vissute in classe: i dati raccolti diventano utili, per lo stesso insegnante, per comprendere la qualità del lavoro svolto in aula e può essere di supporto nell'attivare eventuali adattamenti del percorso didattico in merito all'acquisizione dei contenuti, alla chiarezza delle consegne e alle rielaborazioni degli studenti stessi.

4. Un ultimo metodo riguarda le osservazioni da parte di colleghi o esperti che possono fornire indicazioni, consulenze, all'insegnante stesso dopo averlo osservato in azione e permettono quindi di favorire una riflessione sulle proprie pratiche.

L'autovalutazione di istituto

È necessario precisare che, sempre ai docenti, spetta il compito

di autovalutare l'istituto scolastico dove lavorano, in particolare l'adempimento di questo dovere viene affidato a alcuni insegnanti che vanno a costituire il nucleo di valutazione. L'autovalutazione di istituto ha origine dalla necessità di verificare la qualità dell'azione formativa delle singole scuole e tale processo si è andato intensificando con l'introduzione della normativa sull'autonomia (D.P.R. 275/1999). Successivamente il D.P.R. 80/2013, riguardante il Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione, ha introdotto un procedimento valutativo costituito da quattro frasi differenti: l'autovalutazione d'istituto, la valutazione esterna, la progettazione di azioni finalizzate al miglioramento e la rendicontazione sociale. Il Sistema Nazionale di Valutazione sostiene infatti che il processo di valutazione inizi con l'autovalutazione e costituisca un passo importante che porta al completamento del percorso incominciato con l'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche.

La prima fase fa riferimento all'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) che rappresenta lo strumento che accompagna e documenta questo processo. I RAV di tutte le scuole nazionali sono stati successivamente pubblicati nella sezione "Scuola in chiaro" e sono diventati definitivi dal 30 settembre 2015 ma le singole scuole, ogni anno, avranno comunque l'opportunità di aggiornare e integrare il proprio rapporto. Il RAV fornisce un'analisi del funzionamento dell'istituto scolastico e da questa si parte per individuare gli aspetti prioritari su cui orientare il piano di miglioramento. Nel momento in cui si deve compilare il rapporto, i docenti hanno a disposizione sia fonti interne che fonti esterne. Le prime fanno rifermento a documenti, dati, posseduti dalla scuola mentre le seconde richiamano i dati forniti dal Miur (relativi a risorse economiche, professionali, ma anche ai risultati scolastici), dagli Invalsi (popolazione scolastica, pratiche educative, organizzative, esiti delle prove, questionari), dall'Istat (contesto sociale).

Queste tipologie di dati devono essere integrate dal gruppo di autovalutazione che deve tenere presente la conoscenza del contesto scolastico, delle pratiche e delle scelte che contraddistinguono ogni istituto.

L'autovalutazione degli alunni

Oltre agli insegnanti, il processo di autovalutazione deve essere compiuto dagli stessi alunni.

Perrenoud afferma infatti che il docente deve essere in grado di stimolare il desiderio di apprendere nei suoi allievi, di spiegare il senso del lavoro svolto in classe e di "sviluppare la capacità di autovalutazione nel bambino" stesso. L'autovalutazione costituisce un'abilità che può essere utilizzata per tutto il corso della vita poiché permette di:

- riflettere sul proprio apprendimento;
- identificare aspetti problematici, poco chiari;
- fornire risultati riguardanti l'apprendimento;
- valutare i progressi;
- migliorare i risultati.

L'autovalutazione è fondamentale poiché l'alunno diventa responsabile del proprio apprendimento: i bambini devono cominciare a riflettere su ciò che sanno o non sanno fare e man mano, diventano anche consapevoli degli aspetti sui quali lavorare per migliorare. L'autovalutazione, o "self assess ment", fa quindi riferimento agli studenti che, in prima persona, sono coinvolti nella valutazione. Questo approccio ha spesso una valenza formativa poiché favorisce una riflessione sui percorsi compiuti e sui risultati raggiunti: l'alunno è chiamato a osservarsi durante lo svolgimento del compito per decidere se ciò che sta eseguendo sia adeguato alle aspettative, agli obiettivi.

Secondo alcuni ricercatori si è osservato come gli studenti maggiormente dotati abbiano la tendenza a sottostimare i risultati del proprio lavoro e, al contrario, gli alunni meno capaci tendono a sopravvalutarsi; tale aspetto non si modifica con il progredire della formazione degli alunni: la capacità di autovalutarsi rimane simile tra gli alunni più piccoli e quelli delle classi superiori. Gli studiosi hanno invece constatato come la capacità di autovalutazione migliora nei casi in cui «vi è un'attenzione continua da parte del docente alla condivisione dei feedback con gli studenti e alla strutturazione di percorsi di valutazione che accompagnano le attività scolastiche per tutta la durata del percorso formativo» (Giannandrea 2012, p. 79). Perciò, per affinare le competenze autovalutative è necessario che lo studente, nel corso delle attività e al termine di ciascun

percorso, rifletta su quanto ha realizzato, sulle sue modalità di lavoro e sui modelli adottati, ma è necessario che questa pratica venga adottata fin dalla scuola primaria.

Gli strumenti utilizzati per l'autovalutazione da parte degli studenti fanno riferimento a questionari, diari, colloqui, schede di riflessione. Esistono strumenti di lavoro con diversi livelli di strutturazione; quelli con un elevato livello possono essere: la lista di abilità, fornite dall'insegnante, in cui l'alunno individua le aree in cui si sente competente; la scala likert da utilizzare in riferimento a un gruppo di abilità, in cui l'allievo deve indicare il livello di possesso di tale abilità rispetto al contesto classe; un elenco di esempi riguardanti l'applicazione di un'abilità in cui lo studente, in riferimento a tali esemplificazioni, può valutare la propria performance.

Nel caso delle riflessioni, in cui viene chiesto all'alunno di ripensare al proprio apprendimento, i ricercatori consigliano di utilizzare inizialmente prove strutturate, con poche domande aperte che fungano da guida; quando i bambini avranno acquisito una maggiore abitudine a questa tipologia di lavoro, si potranno utilizzare strutture libere.

Come già accennato, un altro strumento che permette di esplicitare il processo di autovalutazione è il diario dove, attraverso la narrazione, l'alunno riflette non solo su ciò che ha appreso ma anche su come è stata svolta l'attività didattica. Narrare "cosa si è appreso" è in relazione all'insegnante, mentre riflettere su "come si è svolto il compito" mette in risalto le modalità di lavoro, le strategie e lo stile di ciascun studente; in questo modo il diario favorisce l'esplicitazione del processo di autovalutazione messo in atto dal bambino.

La modalità del "self-assessment" può essere scritta oppure orale e questa tipologia di processi può venire attuata giornalmente o avere delle scadenze più ampie. Anche i supporti tecnologici possono essere di supporto per rendere maggiormente fruibile questa modalità di lavoro.

Conclusioni

L'autovalutazione costituisce un processo che deve essere sviluppato sia dagli insegnanti che dagli alunni stessi. Spesso si accantona questa modalità di valutazione perché richiede tempo che il docente deve dedicare a svolgere la propria autovalutazione o a sottoporre i propri alunni a tale lavoro ma ciò andrà a influire positivamente sulla qualità del percorso formativo degli studenti e sulla propria formazione professionale.

Risorse

- M. Castoldi, *Autovalutazione dell'insegnamento*, in Internet, URL: **http://www.itcdantealighieri.it/home25/phocadownload/Formazioneingresso/469.pdf** [06/05/2016]
- C. Chan, *Assessment: Evaluating Your Own Teaching*, Hong Kong: Assessment Resources@HKU (2010)
- L. Giannandrea, *Traiettorie del sé. Dispositivi per la costruzione dell'identità nei percorsi di formazione*, Franco Angeli, Milano 2012
- P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002
- S. Romiti, *Gli indicatori del RAV: fonti e tipologia di informazioni*, in Internet, URL: **http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/Romiti_Gli_indicatori_del_RAV.pdf** [09/05/2016]
- M. Schwartz, *Self Evaluation of Teaching*, in Internet, URL: **http://www.ryerson.ca/content/dam/lt/resources/handouts/SelfEvaluation.pdf** [06/05/2016]

Modalità per favorire l'autovalutazione nei docenti

Il Teacher portfolio

Uno strumento che guida l'insegnante nel processo di professionalizzazione mediante la riflessione e l'autovalutazione

di Silvia Biondi
Università degli Studi di Macerata e insegnante di scuola Primaria
silvia.biondi86@gmail.com

Il Teacher Portfolio (d'ora in poi TP), nel corso degli ultimi quindici anni, è diventato uno dei più importanti strumenti utilizzati, a livello internazionale, per accompagnare il processo di professionalizzazione degli insegnanti. Viene adottato per la formazione iniziale, nei percorsi universitari, ma può essere considerato un valido supporto anche per i docenti in servizio. Il TP rappresenta quindi uno strumento e, allo stesso tempo, un processo che richiama a una valutazione di tipo formativo: nel momento in cui il docente diviene consapevole di quanto ha operato e dei risultati conseguiti, sarà in grado di attivare in autonomia dei miglioramenti. L'insegnante diventa il protagonista del proprio processo valutativo.

Nel 1999 il D.P.R. 275 prevedeva che la valutazione riguardasse soprattutto i progetti trasversali mentre un interesse minimo spettava al lavoro didattico in classe e alla qualità dell'insegnamento. Con il trascorrere degli anni si è compresa però l'importanza di porre l'attenzione sui processi di insegnamento-apprendimento che avvengono nella quotidianità scolastica, come pure sulla formazione dei docenti. È nata la necessità di integrare la valutazione gestita dal sistema scolastico nazionale con forme autovalutative da parte dell'insegnante e, per tale motivo, è stato sperimentato lo strumento del TP che, secondo Varisco, è «finalizzato alla critica professionalizzante sull'operato quotidiano» (Rossi 2005, p. 168). Nel glossario elaborato per la Nuova Didattica, troviamo la seguente definizione di TP: «è uno strumento per l'autoanalisi e per l'autovalutazione, utilizzato nella formazione continua e nella valutazione autentica; è personale e significativo per chi lo costruisce».

La struttura del Teacher Portfolio

Rossi (2005) propone un modello per il TP suddiviso in cinque parti:

1. e **2.** *Collection* e *Selection*.
Nella parte iniziale della collezione sono inserite le informazioni generali del docente, l'ordine di scuola in cui insegna, i titoli posseduti, le specializzazioni, le attività di formazione. Segue poi la documentazione di materiali riguardanti:

a. la filosofia educativa e la formazione. Il primo aspetto rappresenta il cuore del TP ed «esplicita la dichiarazione personale delle proprie teorie relative all'organizzazione didattica e alla gestione dei processi di apprendimento per il raggiungimento di specifiche finalità» (Rossi 2005, p. 171): permette al docente di acquisire maggiore consapevolezza di sé e, allo stesso modo, rappresenta un elemento di unitarietà utile a spiegare i materiali e le osservazioni.

b. la progettazione didattica. Fa riferimento alle modalità con cui il docente adatta i principi ai quali si ispira alla realtà scolastica. In questa sezione l'insegnante argomenta gli obiettivi e le competenze che ritiene utili per gli studenti oltre a precisare i risultati attesi. In seguito il docente rilegge il tutto confrontandosi con la propria filosofia educativa per verificare la coerenza del percorso. Alcuni esempi di quesiti per la riflessione posso-

no essere: la scelta delle finalità, degli obiettivi e della metodologia rispecchiano la filosofia educativa? Le strategie didattiche esplicitate consentono la realizzazione di quanto esposto nella filosofia educativa? Sono rilevabili delle incoerenze?

c. l'attività didattica. I materiali riguardano la metodologia di lavoro adottata in classe oppure i risultati degli studenti. Nel primo caso si fa riferimento all'analisi dei materiali, che possono essere preparati per la lezione, a video e audio registrazioni che permettono di comprendere le motivazioni che si nascondono dietro determinate scelte, definite dalla propria filosofia educativa, come può essere l'utilizzo di specifici mediatori o le tipologie di attività proposte. Nel secondo caso, si parla di materiali e valutazioni dei singoli studenti per verificare sia le modifiche nel processo di insegnamento-apprendimento sia i livelli di conoscenza e competenza raggiunti dalla classe. Di grande interesse è anche l'inserimento di narrazioni o questionari di qualche studente che permetta di analizzare, in merito a una stessa attività, le differenze di percezione tra l'alunno e l'insegnante.

La selezione rappresenta una raccolta dei materiali che hanno l'obiettivo di documentare la propria professionalità; per ciascuno di questi l'insegnante dovrebbe motivarne la scelta tenendo presente l'apporto fornito al proprio sviluppo sia personale che professionale.

3. *Reflection/Connection*. Una prima modalità «consiste nell'analisi personale dei materiali raccolti nelle fasi precedenti, utilizzando come indicatore la coerenza tra dichiarato (filosofia educativa) e agito (progettazione e attività)» (idem, pag. 176). La riflessione, che può avvenire sia in itinere che alla fine dell'anno scolastico, permette al docente di descrivere i cambiamenti riguardanti la propria competenza professionale, cioè modifiche alle convinzioni personali, scelta di nuove strategie didattiche, considerazioni sull'acquisizione degli apprendimenti da parte degli studenti. Una diversa modalità fa riferimento al confronto con un collega o un esperto che permette di rafforzare un approccio collegiale del portfolio ma, allo stesso tempo, i fattori emotivi e le insicurezze possono creare difficoltà.

La connessione è costituita da due dimensioni: quella interna rimanda alla coerenza che può esserci tra le varie parti del portfolio e alle ricadute sulla progettazione e la ri-progettazione delle diverse attività didattiche; la dimensione esterna compara le analogie o le differenze presenti nel portfolio del docente, in quello dello studente e in quello d'istituto.

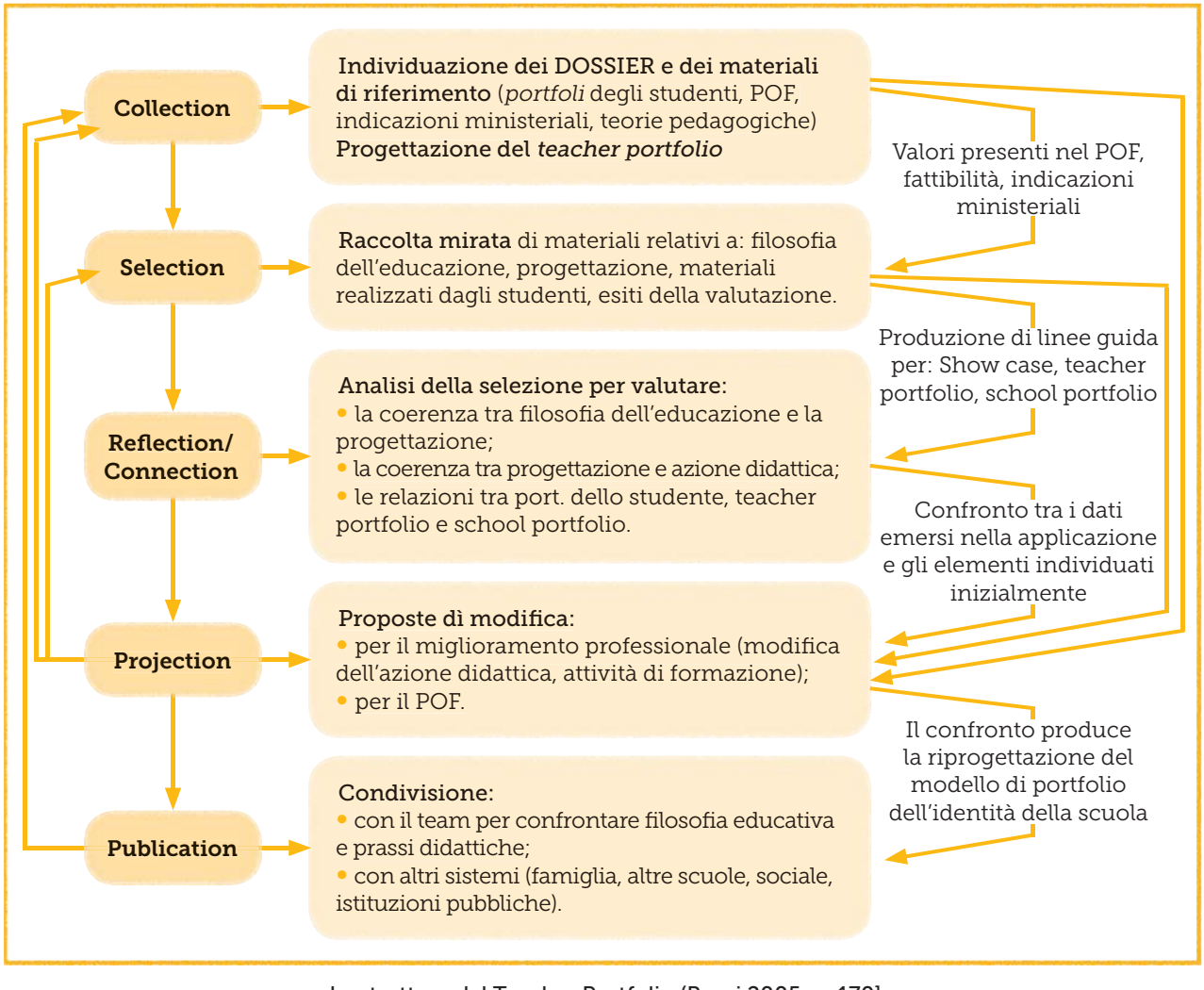
4. *Direction* «è la fase che concretizza la progettualità per il miglioramento professionale» (Rossi et al., 2015, p. 227), rappresenta la sezione in cui si analizzano i materiali e l'insegnante riflette avendo come riferimento una rubrica contenente indicatori e competenze relativi alla professionalità docente. Si tratta quindi di «un processo utile a determinare quali degli obiettivi che ci si è dati sono stati raggiunti, a individuare i prossimi traguardi per migliorare la propria professionalità e per vivere in modo più soddisfacente l'attività lavorativa» (Rossi 2005, p. 178).

Un esempio di competenze proviene dall'Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) che fornisce indicazioni per costruire una rubrica personale. Le competenze individuate sono: conoscenza della disciplina (concetti centrali, metodi di ricerca, nodi epistemologici) e dello sviluppo dell'apprendimento (favorisce lo sviluppo intellettuale e sociale degli studenti), personalizzazione (predispone situazioni didattiche in cui vengono valorizzate le diversità degli alunni in funzione dell'interesse personale, della motivazione e delle risorse del singolo che permettono il raggiungimento di traguardi differenti), competenza nella progettazione didattica (si parte dai concetti base della disciplina, dalle conoscenze possedute dagli alunni e dagli obiettivi fissati nel curricolo), conoscenza delle diverse strategie d'insegnamento (per sviluppare diverse competenze negli alunni), conduzione della classe e incremento della motivazione (per favorire un positivo sviluppo delle relazioni e dell'ambiente di apprendimento), competenze nella valutazione autentica (si adottano strategie valutative sia formali che informali per migliorare lo sviluppo del bambino in tutti gli ambiti), competenza comunicativa (vengono utilizzate comunicazioni verbali, non verbali e altri media), competenza riflessiva (l'insegnante riflette continuamente sugli effetti delle scelte che attua per migliorare la propria professionalità), e, infine, competenza collaborativa (il docente mantiene relazioni positive con colleghi, genitori e altre agenzie al fine di favorire il benessere degli alunni).

5. *Publication* rimanda alla pubblicazione di tutti i materiali, o di parte di essi, e alla riflessione su questi documenti che può avvenire tra colleghi dello stesso team (si riflette reciprocamente sulla coerenza delle scelte, sulle motivazioni) oppure tra tutti i docenti dell'istituto (ciò permette di attuare un'analisi in cui possono emergere punti di forza e di debolezza del sistema) o, ancora, con il confronto con il dirigente o con esperti (che consente di acquisire una visione reale delle competenze in modo da attivare corsi rispondenti alle necessità reali).

Le finalità del portfolio: l'autovalutazione

Il TP rappresenta uno strumento per l'autoanalisi (intesa come rilevazione sistematica) e per l'autovalutazione. Il docente è chiamato a mettere in atto continui processi di riflessività e autovalutazione per realizzare una progettazione didattica che migliori costantemente; il TP costituisce uno strumento utile a tali scopi.
La "riflessività" è una dimensione che qualifica il profilo del docente a tal punto che «la professionalità educativa è stata in sé definita come professionalità riflessiva» (Montalbetti 2005, p. 38); l'insegnante deve saper riflettere e analizzare le proprie pratiche, giustificare le decisioni prese, elaborare strategie e modellizzazioni, ma anche essere in grado di affrontare situazioni sempre più complesse. Non si tratta solamente di attuare una riflessione che riguarda il polo pragmatico, ma di rimandare alla riflessività, un'attività incentrata sul polo identitario che risulta significativa nell'ambito dello sviluppo professionale. La riflessione «sull'azione didattica assume un valore propedeutico per lo svi-



La struttura del Teacher Portfolio (Rossi 2005, p. 170]

luppo di un'attività riflessiva sull'identità professionale e personale del docente» (Montalbetti, 2005, p. 71). La riflessività sulla propria azione diventa un elemento essenziale nella formazione continua degli insegnanti; ciò implica la mobilitazione di saperi plurali, eterogenei, e favorisce la costruzione progressiva di schemi d'azione e di una modellizzazione che permette di rielaborare e riconfigurare le situazioni che si vivono quotidianamente a scuola per affrontare al meglio le attività didattiche.

Il TP costituisce quindi uno strumento in grado di:

- favorire un percorso di autoanalisi e autovalutazione;
- supportare la propria formazione continua per migliorare la qualità dell'istruzione;
- rispondere alla necessità di valutare autenticamente l'agire del docente.

La funzione del portfolio può quindi essere sia formativa che valutativa.

Diversi ricercatori (Seldin in Rossi 2005) affermano come l'utilizzo del portfolio, da parte del docente, permetta di migliorare l'organizzazione degli aspetti essenziali dell'insegnamento, di ripensare alle strategie attuate favorendo una riprogettazione continua; inoltre la narrazione delle prassi didattiche facilita una presa di coscienza delle teorie e delle convinzioni implicite riguardanti i propri studenti, il curricolo, la materia d'insegnamento come anche il ruolo di docente. Il TP «si presenta pertanto come uno strumento formativo che permette all'insegnante di adottare un atteggiamento fluido, flessibile, critico, quasi in continuo colloquio con le situazioni, che gli garantisce una consapevolezza sul proprio agire e favorisce un apprendimento significativo da parte degli studenti» (Rossi 2005, p. 181).

La valutazione della professionalità docente riguarda invece la seconda funzione del TP. Valutare l'attività dell'insegnante significa tenere in considerazione le diverse prospettive delle singole attività, c'è bisogno che la valutazione sia "autentica" (cfr. Wiggins 2003) poiché l'azione didattica deve essere esaminata da punti di vista differenti e in diverse fasi. Le varie informazioni possono derivare dalla progettazione iniziale, dalle sue fasi attuative, dalla ri-progettazione a seguito di osservazioni, dall'analisi dei risultati che ottengono gli allievi e dalle riflessioni personali del docente che giustifica le scelte fatte, sperimenta, solleva dubbi e ne ipotizza le soluzioni.

Il TP, che intende svolgere una funzione essenzialmente valutativa, deve possedere determinati requisiti:

- le categorie che definiscono la qualità delle prestazioni di insegnamento del docente e l'attribuzione di una valutazione per ciascuna categoria;
- le domande che permettono di comprendere il raggiungimento o meno degli obiettivi;
- i materiali che supportano le risposte alle domande poste precedentemente; possono essere testi riflessivi, narrativi. Nel caso in cui i materiali facciano riferimento a produzioni libere da parte del docente, queste devono venire esaminate attraverso degli indicatori riguardanti il progetto d'insegnamento, le convinzioni personali e le teorie adottate, la descrizione delle azioni didattiche e la relativa documentazione, la valutazione sommativa dei risultati conseguiti dagli allievi.
- degli esempi di prodotti di qualità che chiariscono all'insegnate l'impostazione del lavoro di documentazione e ricerca.

Conclusioni

Come affermano Grion, Roberts e Casanova (2011), «l'autovalutazione è certamente il cardine su cui si costruisce un portfolio, ma autovalutazione non significa chiusura nei confronti di forme valutative esterne; il giudizio personale ha anzi bisogno di confrontarsi» con gli altri, che siano colleghi, formatori.

Risorse

- C. Cerini (a cura di), *La strategia del portfolio docente*, in Internet URL: **http://storage.istruzioneer.it/file/La_strategia_del_portfolio_docente.pdf** [20/05/2016]
- V. Grion, S. Roberts, G. Casanova, *Valutare gli insegnanti italiani? Uno sguardo alle esperienze europee*, in Internet URL: **https://www.academia.edu/8619264/Valutare_gli_insegnanti_italiani_Uno_sguardo_alle_esperienze_europee** [20/05/2016]
- K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano 2005
- P.G. Rossi, *Progettare e realizzare il portfolio*, Carrocci editore, Roma 2005
- P.G. Rossi, P. Magnoler, L. Giannandrea, G.R. Mangione, M.C. Pettenati, A. Rosa, *Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti*, in Internet URL: **http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_Rossi_MAGNOLER.pdf** [16/05/2016]

Serge Tisseron

3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali

Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pp. 160, € 11,00

Recensione di Laura Comaschi
collaboratrice CREMIT e media educator

Tascabile, di piacevole lettura e ricco di spunti educativi concreti. È così che si presenta il libro di Serge Tisseron, *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, un manuale di piccole dimensioni dedicato a tutti coloro che si occupano di educazione: genitori, insegnanti, educatori.

3-6-9-12 si propone come una formula matematica, ma lungi dall'essere un ricettario di soluzione educative! L'autore, infatti, suggerisce alcuni comportamenti e attenzioni in merito all'utilizzo degli schermi digitali, ma sempre con lo scopo di stimolare il confronto, la consapevolezza e produrre riflessione perché le difficoltà e le preoccupazioni connesse ai media si risolvono insieme e non da soli.

Tisseron nel suo libro evidenzia come spesso le persone pensino che molti dei problemi sociali siano causati dall'abuso degli schermi, senza invece riflettere che purtroppo a volte questi consumi eccessivi sono la conseguenza di altri problemi o possono diventare una via di fuga dalle difficoltà della nostra quotidianità. Pertanto l'autore dichiara che non bisogna negare l'uso degli schermi o continuare a denunciarne solo i pericoli; è importante, invece, incoraggiare a seguire pratiche virtuose al fine di creare consapevolezza e responsabilità. Per fare ciò, Tisseron riprende tre indicazioni fornite nel 2013 dall'Avviso dell'Accademia delle Scienze: *apprendere all'autoregolazione*, la *pratica dell'alternanza* e l'*accompagnamento*, tre attenzioni chiave per crescere in una società multischermo come la nostra (Capitolo Primo).

Il Secondo e il Terzo capitolo si contraddistinguono per la loro struttura perché i paragrafi si suddividono in base alle fasce di età (prima dei 3 anni, tra i 3 e i 6 anni, tra i 6 e i 9 anni, tra i 9 e i 12 anni e dopo i 12 anni): qui l'autore individua vantaggi e pericoli derivanti dall'utilizzo degli schermi nelle diverse età e suggerisce alcuni comportamenti da attuare con figli e/o studenti. I temi affrontati sono di diversa natura: dalla costruzione della propria identità alla capacità di saper narrare, dalla quantità del tempo davanti allo schermo alla qualità dei contenuti che fornisce lo schermo, dall'utilizzo rispettoso delle immagini proprie e altrui al diritto all'intimità.

Il volume prosegue (Capitolo Quarto) con l'analisi di alcuni falsi luoghi comuni che purtroppo spesso regolano l'agire ed il modo di educare dell'adulto. La maggior parte delle volte è proprio l'adulto a non sapere (quasi) nulla in merito ai social network (Tisseron fa riferimento in particolare a Facebook) e alle logiche che li caratterizzano. L'autore, nel Quinto Capitolo, si sofferma sull'utilizzo della Rete come ambiente di comunicazione e socializzazione ed approfondisce il tema dell'intimità, dell'interiorità e dell'estimità. Quest'ultima[1], la maggior parte

delle volte, è un comportamento che si innesca nell'adolescenza ed è dovuto principalmente a una ricerca di autostima e di relazioni. Pertanto l'autore fa notare come prima dei dieci anni un bambino non sia in grado di distinguere le emozioni contraddittorie che spesso le informazioni su Internet ci procurano. Per questo motivo la presenza di un adulto è fondamentale per aiutare e guidare il minore a riconoscere e a districarsi da queste influenze emotive che spesso portano ad agire senza prima pensare e riflettere su quello che si sta facendo o dicendo in Rete.

«L'invenzione del digitale ha messo in evidenza altri elementi, in modo tale che è oggi possibile contrapporre due modi di pensare: l'uno organizzato secondo la logica lineare del testo parlato o scritto; l'altra che utilizza tutte le possibilità della costruzione spaziale e dell'interattività» (p. 95-96).

Ecco come Tisseron introduce nel Sesto Capitolo le quattro rivoluzioni delle tecnologie digitali: una rivoluzione nella relazione con i saperi, una rivoluzione in relazione agli apprendimenti, una rivoluzione psicologica e una rivoluzione dei legami e della socialità. Esse vengono illustrate mediante la logica della "cultura del libro" e quella della "cultura degli schermi" che si contrappongono e allo stesso tempo sono complementari.

Infine l'autore ripercorre le diverse fasce d'età focalizzando l'attenzione su come le istituzioni scolastiche e le associazioni possano prendersi carico dell'educazione digitale accettando innanzitutto di affrontare la sfida di un cambiamento culturale al loro interno (Capitolo Settimo).

Ciò che contraddistingue questo volume è la possibilità di riflettere sui contenuti, la capacità di poter andare oltre le pagine del testo per potersi confrontare con la realtà che ci circonda, con i vissuti e con le esperienze quotidiane che abbiamo in termini di educazione e di utilizzo degli schermi digitali.

Questa riflessione viene proposta e stimolata attraverso iniziative e percorsi educativi (workshop dedicati a genitori e insegnanti, laboratori rivolti a scuole di diversi gradi) gestiti da esperti del settore, media educator del CREMIT con la direzione scientifica del prof. Pier Cesare Rivoltella, al fine di accompagnare, guidare e fornire competenze di cittadinanza digitale a coloro che si occupano di educazione.

Organizzazione del volume

Il libro, a cura del prof. Pier Cesare Rivoltella, è l'edizione italiana del volume *3-6-9-12. Apprivoiser les écrans et grandir*. Il testo è corredato da sette capitoli, una sintesi e in aggiunta presenta cinque schede operative, suddivise per fasce d'età, rivolte principalmente a insegnanti. Lo scopo di queste schede è quello di fornire esempi di attività didattiche da sperimentare in classe con i propri studenti. Il volume fa parte del programma *3-6-9-12*. Quest'ultimo comprende il sito *Educazione Digitale* (**www.educazionedigitale.net**) dove è possibile scaricare il manifesto *Schermi a misura delle singole età* tradotto in italiano, diversi approfondimenti in merito al tema dell'educazione agli schermi digitali e alcune iniziative formative proposte dai promotori del portale (CREMIT dell'Università Cattolica, Editrice La Scuola e dall'associazione WeCa della CEI)[2].

L'Autore

Serge Tisseron è psichiatra e dottore in psicologia. Molte delle sue opere analizzano il rapporto che abbiamo con gli schermi e le immagini.

Le parole dell'Autore

L'espressione "3-6-9-12" evoca, come si può intuire, quattro tappe fondamentali della vita del bambino: 3 anni, l'entrata nella scuola dell'infanzia; 6 anni, la prima elementare; 9 anni, l'avvenuto incontro con la letto-scrittura; 11-12 anni, il passaggio alla scuola media. Ma queste stesse tappe rappresentano anche un valido spunto per capire a che età e con quali modalità introdurre gli schermi nella vita dei nostri bambini.
Di fatto, come esistono delle regole per introdurre nella dieta del bambino latticini, verdure e carne, allo stesso modo è possibile immaginare una dietetica degli schermi per imparare a usarli correttamente, né più né meno di quando si apprende a nutrirsi in modo sano. In ogni caso occorre rinunciare a due tentazioni: idealizzare queste tecnologie e demonizzarle.

dall'*Introduzione*, p. 15

1 Tisseron nel 2001 definisce "estimità" il desiderio di "rendere pubblici alcuni elementi della propria vita intima al fine di valorizzarli grazie ai commenti di coloro che abbiamo scelto per esserne testimoni".
2 Cfr. recensione del portale a cura di Elena Valdameri su SIM n. 10, 2016.

di Elena Mosa
INDIRE, Firenze
e.mosa@indire.it

Documentare l'arte

#scuolacreativa

Con questo primo contributo di Miriam Paternoster inauguriamo la programmazione sulle scuole belle. Rispetto alle declinazioni dei tre macro temi annunciati per la sezione, questa narrazione ci trasporta nell'ambito di #scuolacreativa.
La docente Miriam ci racconta un'esperienza di scuola secondaria di primo grado facilmente trasferibile anche alla primaria.
Quando pensiamo ai disegni dei bambini, ai cartelloni, ai mosaici e a tutte le forme dell'espressività dei più piccoli, in genere viene in mente di valorizzarli tramite l'affissione alle pareti della classe o del corridoio. In questo caso Miriam ha fatto un passo in più e si è avvalsa della rete, potenziando la visibilità dei lavori anche oltre oceano. Attraverso il suo blog è riuscita a intessere gemellaggi e collaborazioni con classi negli Stati Uniti, in Svezia e in diverse regioni d'Italia.
Il sito è gradualmente cresciuto partendo da un blog fino a diventare un'occasione di collaborazione tra scuole. Gli studenti realizzano delle piccole opere d'arte della grandezza di una carta da gioco, create con varie tecniche che vengono scambiate tra scuole di tutto il mondo. Analogamente, altre classi italiane contattano Miriam per condividere i propri prodotti, come ad esempio questi segnalibri realizzati e offerti dai ragazzi di un'altra scuola (fig. 1).
La dimensione della documentazione è di vitale importanza ai fini dei processi meta cognitivi che può innescare sotto la guida del docente. In questo caso la più ampia visibilità di cui godono i prodotti dei ragazzi funziona anche da forte leva motivazionale a fare di più e meglio.
Inoltre, questo caso dimostra come la dimensione di rete concorra a potenziare quel gioco di squadra che fa crescere la professione docente, con la convinzione che, come sostiene G.B. Shaw, "se tu hai una mela, e io ho una mela, e ce le scambiamo, allora tu e io abbiamo sempre una mela ciascuno. Ma se tu hai un'idea, e io ho un'idea, e ce le scambiamo, allora abbiamo entrambi due idee".

Figura 1. I segnalibri prodotti dagli studenti della Scuola Media Paisiello di Cinisello Balsamo (MI)

La bella scuola

A scuola un posto piacevole, vivo e personale

Scuole buone e belle

di Elena Mosa
Ricercatrice presso INDIRE, Firenze
e.mosa@indire.it

Al suono della campanella, eccoci di nuovo pronti a partire con una nuova programmazione che scandirà, mese per mese, il lavoro di questo anno scolastico.
Il tema oggetto della sezione studio di caso è davvero di grande appeal. Dopo tanta *buona* scuola di cui il nostro Paese è ricco, avviamo insieme una riflessione sulla *bella* scuola.
I contributi saranno incentrati su tre declinazioni di questo concetto: la scuola che mette in atto un cambiamento di paradigma generando un impatto sugli ambienti di apprendimento (#scuolanuova), la scuola che si lascia contaminare di prodotti artistici diventando quasi un museo (#scuolacreativa) e la scuola personale, quella dove la cura e il senso di appartenenza la rendono un posto dove stare bene e andare volentieri (#scuolaviva).
Questi tre aspetti del bello sono complementari e non esclusivi e sono finalizzati a descrivere un posto dove non solo si apprendono "cose", ma s'impara anche a immaginarle, a crearle, a usare la fantasia e la creatività... anche dopo la scuola primaria! Un posto dove andare volentieri, dove stare bene.

#scuolanuova

La necessità di modificare l'ambiente fisico è stata una delle priorità avvertite dai padri fondatori dell'attivismo e di tutti coloro che hanno (davvero) messo il bambino al centro del percorso di apprendimento. Don Milani, Freinet, Montessori, Dewey, Malaguzzi sono solo alcuni dei promotori di questo messaggio che abbiamo forse trascurato in favore di altre priorità. A essere sinceri questo aspetto è uno dei fiori all'occhiello della scuola primaria, da sempre attenta alla progettazione dell'ambiente di apprendimento nella misura in cui esso è costrutto pedagogico, portatore di significato, curricolo implicito. L'ambiente è il "terzo insegnante" come lo descrisse Malaguzzi, è quel contesto di significati funzionale alla montessoriana libera espressione del bambino: "aiutami a fare da solo". La casa dei bambini, per Maria Montessori, deve anche essere *attraente e bella* affinché venga favorita la naturale inclinazione del bambino verso tutto ciò che di bello lo circonda.
Il tema del bello non è nuovo, le sue radici affondano nelle riflessioni di filosofi illustri, di artisti, psicologi e letterati. Il bello non è un valore assoluto, risente di condizionamenti personali, emotivi, culturali, storici. Quello che appare chiaro, però, è che troppo spesso le nostre scuole sono grigie e tristi, inospitali e poco curate. Gli articoli di questa parte della programmazione ci racconteranno come hanno fatto alcune scuole a cambiare i propri locali, senza intaccare la struttura dell'edificio o ricorrere a finanziamenti ingenti.
Quello delle scuole belle e del più ampio tema dell'ambiente di apprendimento sta attirando le sensibilità del decisore politico e della comunità scientifica. Il primo, immediato, riflesso lo si trova nel testo della Buona Scuola che destina grande attenzione e le relative risorse per la messa in sicurezza, ristrutturazione e realizzazione di edifici scolastici che

siano innovativi dal punto di vista architettonico, impiantistico, tecnologico.
Dalla legge 107 originano tutte le opportunità del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) che hanno un più diretto impatto sull'organizzazione degli ambienti scolastici come ad esempio quello sugli "Ambienti digitali", linea #4, il cui obiettivo è stato quello di "investire su una visione sostenibile di scuola digitale, che non si limiti a posizionare tecnologie al centro degli spazi, ma che invece abiliti i nuovi paradigmi educativi che, insieme alle tecnologie, docenti e studenti possono sviluppare e praticare". Le tre linee di innovazione sono orientate alla creazione di "spazi alternativi per l'apprendimento", "laboratori mobili" e "aule aumentate dalla tecnologia".
Nella stessa direzione vanno gli Atelier Creativi, linea #7, la cui finalità è quella di "riportare al centro la didattica laboratoriale, come punto d'incontro essenziale tra sapere e saper fare, tra lo studente e il suo territorio di riferimento".
Un impatto sull'organizzazione degli ambienti è previsto anche dal bando "biblioteche scolastiche innovative", azione#24, intese come centri di informazione e documentazione anche in ambito digitale.
Nel frattempo, si è da poco concluso un altro bando, quello destinato a ingegneri e architetti per l'acquisizione di idee progettuali finalizzate alla realizzazione di 52 scuole innovative. Dai criteri del bando si apprende che a contare sono sia i criteri funzionali (efficienza energetica, sostenibilità ambientale, aspetti legati alla manutenzione...) che di impianto educativo, tenendo presenti le esigenze pedagogiche e didattiche e la relazione che queste intrattengono con la progettazione degli spazi.

#scuolacreativa

La scuola creativa è quella che valorizza le capacità artistiche dei bambini e le restituisce alla comunità. Un compito di realtà aumenta la sua efficacia se continua a vivere anche dopo la sua realizzazione. Dipinti, graffiti, prodotti di artigianato in esposizione (e a volte in vendita) abbelliscono la scuola e accrescono la soddisfazione per avere contribuito a renderla un luogo migliore. La motivazione e l'impegno aumentano se il risultato di un lavoro viene reso visibile agli amici, ai genitori a chiunque attraversi i locali della scuola e, benevolmente, possa giudicarne il valore.
L'apprendimento, la competenza, diventa significativo e situato e agisce da leva per la metacognizione.
Nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione a tal proposito si legge: "i bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività: l'arte orienta questa propensione, educando al piacere del bello e al sentire estetico".
Nell'ottica di aprire la scuola alla più ampia e fattiva alleanza educativa con il territorio, verremo a contatto anche con casi di scuole rese più belle e accoglienti grazie all'intervento di artisti locali, genitori, cittadini che dispongono di tempo e competenze da mettere a disposizione della scuola come bene comune.
Sia in un caso che nell'altro appare subito evidente come la scuola diventi viva e si arricchisca nella dimensione sociale dell'incontro e del confronto nella completa visibilità del progetto educativo che prende forma e si fa tangibile.
Tutto ciò contribuisce a gettare le fondamenta del tema #scuolaviva, di seguito descritto, in quanto alimenta, nei bambini, un senso di appartenenza alla scuola che diventa migliore anche grazie al loro piccolo-grande contributo personale. I bambini possono in questo modo sentirsi attivamente coinvolti nel progetto educativo della scuola e, al tempo stesso, padroni di un piccolo pezzetto di essa, il loro "personal learning environment".

#scuolaviva

Le rilevazioni internazionali, oltre ad ammonirci sui risultati dei nostri studenti, ci pongono di fronte a un altro aspetto critico: i ragazzi non vanno volentieri a scuola. È ovvio e naturale, se pensiamo alla nostra esperienza. Ma se proviamo a prendere le distanze dalla scuola che abbiamo vissuto come studenti e proviamo a pensare a un posto nuovo, in grado di ascoltare le esigenze del cambiamento che sono espresse dalle nuove generazioni, allora non è più naturale. Mutuare le pratiche del gioco già in essere nella scuola dell'infanzia e della primaria per farle diventare dei grandi giochi di ruolo immersivi anche alla scuola secondaria può essere una strada per recuperare terreno. Innovare la didattica per rendere sempre più autonomo e protagonista il bambino anche a fronte delle grandi sfide sollevate dalla società della conoscenza, sempre meno bisognosa di nozioni e di informazioni (testa piena) e più avida di cittadini consapevoli e competenti (testa ben fatta), è la direzione verso la quale orientare la bussola per l'innovazione.

Questi nuovi scenari collidono con l'immagine di una scuola inospitale e poco accogliente. L'ambiente, il colore, gli arredi morbidi hanno un ruolo importante nel favorire il senso di piacere e di benessere. Il bando sulle scuole innovative menzionato poco fa, evidenzia l'importanza dell'attrattività degli spazi anche al fine di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e invita i progettisti a ideare gli spazi "nell'ottica del benessere individuale e della socialità, anche attraverso la previsione di aree sociali e informali in cui la comunità scolastica può incontrarsi e partecipare ad attività interne o aperte al territorio". La scuola gradualmente diventa una piazza, il luogo degli studenti e della comunità, un punto di incontro allettante e accogliente, non uno spazio asettico qualsiasi, ma un posto nel quale proiettare vissuto, emozioni, energie.

Il tema dello star bene a scuola è davvero ampio. Per la nostra programmazione ho scelto di fare un focus sulla dimensione accogliente dello spazio, reso personale da graffiti e murales fatti dagli studenti sotto la guida dei docenti o dagli adulti che decorano le aule docenti con *trompe-l'oeil*.

Queste tre dimensioni, #scuolanuova, #scuolacreativa e #scuolaviva sono fortemente interconnesse in quanto una alimenta e dà senso alle altre.

È importante considerare che il cambiamento è davvero tale quando non è un vezzo artistico fine a se stesso o un'operazione scollegata dal PTOF e dalla vision della scuola. Si avvia un percorso di innovazione quando si parte dal ripensamento della didattica e dalla centralità dello studente rispetto ai quali l'ambiente, le tecnologie, i sussidi e i contenuti sono elementi funzionali ad avere il vento in poppa per navigare verso la nuova rotta.

Risorse

- **Sito Scuole Innovative:** in Internet, URL **http://www.scuoleinnovative.it/**
- **Bandi del PNSD:** in Internet, URL **http://www.istruzione.it/scuola_digitale**
- **Sito Indire Architetture Scolastiche:** in Internet, URL **http://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/**
- **Sito Indire Abitare la Scuola:** in Internet, URL **http://www.indire.it/progetto/abitare-la-scuola/**

Letture:

- L. Malaguzzi, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Begramo 2010
- E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000

Una scuola creativa

Arteascuola: creatività in rete

La condivisione professionale nel web come prassi quotidiana

di Miriam Paternoster
insegnante di Arte e Immagine presso
l'Istituto Comprensivo di Mezzolombardo (Trento)
alla scuola Secondaria di I grado "Eccher dall'Eco"
patermir@gmail.com

Il sito **www.arteascuola.com** è nato con lo scopo di creare una vetrina virtuale per i lavori creati dagli studenti e soprattutto per condividere esperienze educative e creative con insegnanti di tutto il mondo. Questa realtà si inserisce in una prassi di condivisione e di lavoro di squadra che si sta rivelando sempre più necessaria nel mondo della scuola.

Sto passando in rassegna tutte le foto dei disegni dei miei studenti; il lavoro è stato concluso nella lezione di ieri e, come da qualche anno a questa parte, ho fotografato tutti i loro elaborati durante il lavoro, in ogni passaggio, e poi i disegni finiti uno ad uno. Sorprendentemente riconosco i loro segni, i colori che hanno scelto, il tratto preciso e sicuro di Gabriele, quello più delicato di Sabrina, quello frettoloso di Davide. Ormai la mia è un'abitudine nota: i miei allievi di prima, seconda e terza media sanno che giro tra i banchi con la macchina fotografica in mano, e sanno anche che possono continuare indisturbati il disegno mentre fotografo le loro mani al lavoro.

Insegno Arte e Immagine in una scuola Secondaria di I grado e lo ritengo un privilegio. La possibilità di esaltare l'esperienza creativa, l'espressività personale, l'elaborazione delle idee e, perché no, anche il talento e le abilità manuali, è un aspetto fondamentale del mio lavoro. Da questo desiderio di valorizzare in ogni modo l'attività dei ragazzi è nato il sito **Arteascuola.com**

Ho cominciato a insegnare pochi anni fa e da subito ho cercato un modo per esporre e condividere con un "pubblico" i disegni e i dipinti che gli studenti realizzavano durante l'anno. Secondo me è davvero importante mostrare quello che i ragazzi sanno fare: è un modo per renderli orgogliosi delle loro opere e per accrescere la loro autostima. Qualche anno fa, molte ore del mio tempo erano occupate da chiodi, puntine da disegno, nastro adesivo e cartelloni, nella volontà di esporre e condividere il nostro lavoro; così i corridoi della scuola si riempivano di colori, immagini, indici puntati su un foglio e commenti del tipo "Ti piace? Quello l'ho fatto io!"

Da insegnante inesperta e smaniosa di fare meglio, ho sempre cercato il confronto tra colleghi, sia per le strategie didattiche che per le metodologie, le tecniche e le idee. Ho interpellato tutti quelli che potevano aiutarmi a capire come far bene questo mestiere. Per approfondire ogni argomento trattato, i libri di testo

non mi sono mai bastati: ho cominciato fin da subito a cercare in rete nuove idee e tecniche diverse da realizzare in classe. Nella mia ricerca costante sul web, mi sono imbattuta in qualche blog di insegnanti americani e inglesi che pubblicavano i lavori dei loro studenti. Anche qualche insegnante italiano di arte e immagine cominciava allora a pubblicare alcuni lavori sul sito della scuola o su un blog personale.

Nasce Arteascuola.com

Ho creato il blog Arteascuola nel 2009, ispirandomi in particolare a una mia collega italiana (**http://artiscuola.blogspot.it/?view=flipcard**) e a un'americana (**http://minimatisse.blogspot.it**) che hanno cominciato negli stessi anni a usare la rete come fonte di scambio e condivisione delle idee. L'idea primaria era quella di creare una vetrina virtuale per i lavori creati dai miei studenti, ma soprattutto si è rivelata prioritaria la volontà di condividere esperienze educative e creative con altri insegnanti.

Da allora i blog di insegnanti di Arte e Immagine in Italia si sono moltiplicati, anche se siamo comunque in pochi rispetto alle centinaia di siti americani e inglesi che si occupano di educazione artistica. Ho la fortuna di essere costantemente in contatto e in amicizia con straordinari colleghi italiani e non, che trovano l'entusiasmo e il tempo di condividere in rete quello che fanno in classe; con loro ho in comune l'esigenza costante di confronto e la scelta impegnativa di amministrare un sito web. (vedi elenco degli Art Blogs nella sidebar del sito)

Chi si occupa di un blog, a qualsiasi livello, sa che l'impegno richiesto è cospicuo, e aumenta con l'aumentare dei visitatori occasionali e degli affezionati followers che richiedono costante novità, contenuti interessanti e utili, belle immagini e testi non tediosi. Credere nella realizzazione di questo blog non è stato facile, soprattutto nella fase di crescita dei primi anni, dove si monitorava un certo livello di interesse per le attività proposte e il lavoro cominciava a farsi serio. La scelta era continuare anche a costo di fatica, tempo e denaro, o decidere che non valeva la pena di metterci tanta energia, abbandonando l'idea.

Una vicenda che sicuramente ha dato una svolta al mio timido esordio e ha trasformato il blog in un sito vero e proprio è stata l'esperienza in Inghilterra, dove mi sono trasferita con mio marito e i miei tre bambini per due anni. Con la mia famiglia avevo già vissuto in contesti esteri prima di cominciare la professione di insegnante; tutti insieme siamo stati due anni in Etiopia e due in Tanzania. Il contatto con le scuole internazionali e con il sistema educativo di altri paesi mi ha messo a confronto con metodologie didattiche completamente nuove e stimolanti.

Nella mia breve esperienza di collaboratore volontario alle attività didattiche della scuola (sì, lì è possibile fare volontariato nelle scuole!) ho avuto modo di confrontare anche i curricoli e i programmi scolastici di scuole primarie e secondarie, almeno per quel che riguarda l'educazione all'arte.

Quando in una di queste scuole mi è stato chiesto di trovare nuove idee per lavorare su un argomento che di solito non viene trattato nei nostri programmi ministeriali, ho imparato ad usare Pinterest, uno strumento straordinario che la rete mette a disposizione soprattutto per chi è abituato a lavorare con le immagini. Questo strumento è un raccoglitore di segnalibri visivi che ti aiuta a scoprire e salvare idee creative: esso permette agli utenti di creare bacheche per gestire la raccolta di immagini in base a temi preferiti. Attraverso questa bacheca di solito riesco a scovare tutto quello che è stato realizzato (e messo in rete) su uno specifico argomento. Questa panoramica mi fa ragionare su cosa ancora non è stato fatto per sviluppare un'idea o un argomento in classe, e mi apre un mondo di spunti, di possibilità e di varianti.

La vita in UK e l'esigenza di comunicazione con altri insegnanti a livello internazionale mi hanno convinto a trasformate il mio blog (sito web in cui i contenuti vengono visualizzati in forma anticronologica, cioè dal più recente al più lontano nel tempo) in un vero e proprio sito internet (un insieme di pagine web correlate, ovvero una struttura ipertestuale di documenti che risiede su un server web). Questo mi è costato alcuni mesi di lavoro in collaborazione con un'esperta di web content management, con la quale ho riconfigurato completamente il sito **Arteascuola.com**

La redazione del sito in due lingue e l'organizzazione del materiale in una struttura ipertestuale più professionale hanno lanciato il sito nella rete globale,

e la quantità di scuole, insegnanti, metodi scolastici e idee didattiche con cui confrontarmi si è ampliata a dismisura. Ho cominciato a conoscere insegnanti da tutto il mondo che hanno arricchito il mio modo di fare scuola e non finiscono mai di darmi nuovi spunti e ispirazione.

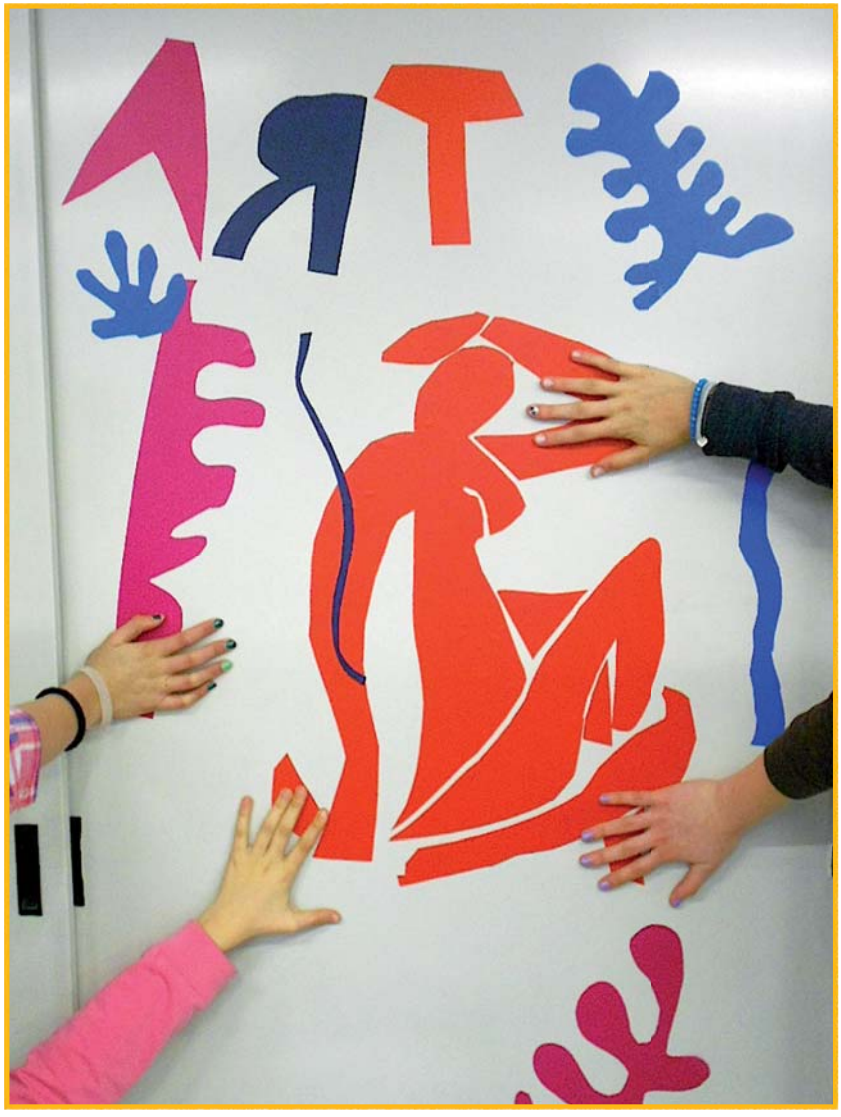
Una didattica sempre nuova

Il rientro in Italia e la ripresa dell'insegnamento alla Scuola Secondaria di Primo Grado mi ha stimolato ancora di più nella ricerca di nuove attività da mettere in pratica in classe, in accordo col curricolo nazionale di Arte e Immagine. Ogni giorno cerco nuove attuazioni dei temi proposti ai miei studenti, da realizzare in aula e successivamente pubblicare sul sito; questa continua ricerca di novità fa sì che gli argomenti vengano trattati sempre in modo diverso e stimolante per i ragazzi. La collaborazione con altri docenti in rete è costante e continua; nel sito esiste anche una sezione chiamata "un post per te", dedicata al lavoro di altri insegnanti che realizzano idee nuove e interessanti, e sono disposti a condividerle.

Dal punto di vista degli studenti devo dire che l'idea di avere tutti i loro lavori fruibili in rete li entusiasma e li incentiva a fare bene; in qualche modo sono consapevoli di avere un pubblico che apprezza quello che fanno, anche oltreoceano. A volte realizziamo dei video mentre creiamo un lavoro, per mostrare le fasi di una tecnica artistica particolare o dei procedimenti nuovi. I video tutorial sono un'occasione di grande coinvolgimento e i ragazzi vi partecipano con impegno e orgoglio, collaborando e divertendosi. Un progetto interessante, sul quale abbiamo creato uno di questi video, è stato quello delle Artist Trading Cards, piccole opere d'arte della grandezza di una carta da gioco, create dagli studenti con varie tecniche e scambiate tra scuole di tutto il mondo (**http://arteascuola.com/it/2015/10/video-tutorial-mixed-media-artist-trading-cards-in-5-mosse/**). Gli insegnanti coinvolti erano per lo più americani, ma abbiamo scambiato le nostre cards anche con australiani e svedesi.

In questo contesto di scambio professionale si inserisce il con-

corso per il "Best Art Ed blog of the Year" promosso dal sito americano The Art Of Education (**https://www.theartofed.com/**); Arteascuola.com ha vinto il primo premio della categoria Secondary School sia nel 2014 che nel 2015. Centinaia di siti internazionali ogni anno vengono monitorati, nominati e votati da migliaia di insegnanti di educazione artistica, e posso dire con orgoglio che Arteascuola è stato l'unico sito italiano ad essere inserito a pieno titolo tra i migliori.
Questa circostanza mi ha portato nuove opportunità, come la realizzazione di una conferenza on-line in un corso di aggiornamento per insegnanti americani, la pubblicazione di un testo d'arte per la didattica inclusiva con la Mondadori Scuola, e la possibilità di altri contatti con editori inglesi e con professionisti nel mondo dei laboratori creativi.
La questione più importante messa in gioco in tutta questa avventura è quella dell'uso della rete come strumento di crescita professionale ormai irrinunciabile. Nascono molti gruppi di scambio di idee sui social network, come quelli in facebook di Arte e Immagine alla Primaria (**https://www.facebook.com/groups/arteimmagineprimaria/?ref=ts&fref=ts**), Insegnanti 2.0 e molti altri, che diventano luoghi di aggiornamento continuo, in tempo reale, luoghi di formazione e ispirazione. Questa prassi ormai quotidiana della collaborazione tra insegnanti in rete sopperisce a una certa mancanza di gioco di squadra all'interno della scuola, e ne rende evidente l'esigenza.
Un esempio per tutti è la programmazione Clil, per la quale non esistono libri di testo con lezioni pronte all'uso, ma prevede una metodologia in continua crescita che necessita di ricerca assidua ed elaborazione costante di materiali. Nella didattica Clil, la documentazione creata dagli insegnanti va necessariamente condivisa in una mentalità di scambio reciproco. Nella rete oggi gli insegnanti trovano la risorsa principale in luoghi virtuali fatti da colleghi che condividono le stesse sfide: in questo panorama, Arteascuola vorrebbe essere uno di questi luoghi.



Risorse web

- Arteascuola – italiano in Internet, URL **http://arteascuola.com/it/**
- Arteascuola- inglese in Internet, URL **http://arteascuola.com**
- Pagina facebook in Internet, URL **https://www.facebook.com/Arte-a-Scuola-608828355832232/**
- Pagina Pinterest in Internet, URL **https://uk.pinterest.com/miriampaternost/**
- Miriam Paternoster Twitter in Internet, URL **https://twitter.com/miriampaternost**

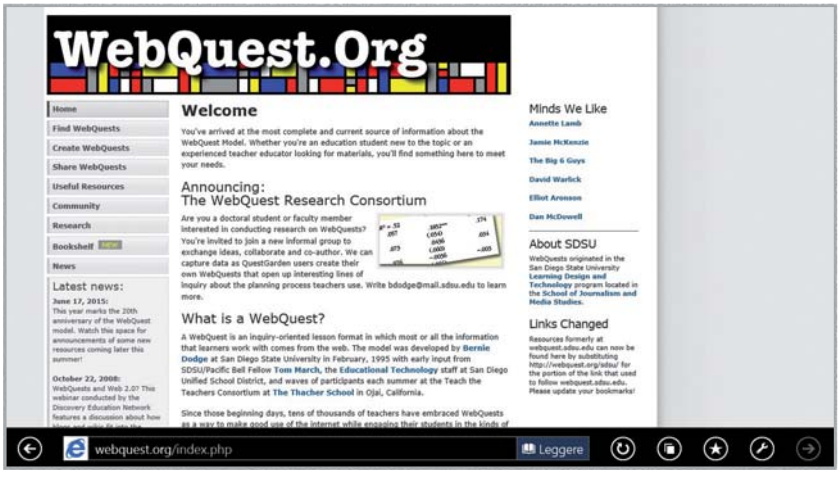
WebQuest.org

di Chiara Friso
insegnante di scuola primaria

http://webquest.org

Il sito WebQuest.org è l'ambiente online ufficiale dedicato al *webquest* così come teorizzato e applicato dal suo ideatore Bernie Dodge, professore di Education Technology presso la San Diego State University. Dodge illustra per la prima volta la metodologia del *webquest* in un articolo del 1995[1] e lo descrive come un'attività di ricerca guidata, in cui gli allievi, organizzati in gruppo, reperiscono informazioni in internet utili alla realizzazione di prodotti (un ipertesto, una guida cartacea, un giornale, un e-zine...), che si configurano come risultato della capacità dei discenti di elaborare autonomamente le informazioni da essi stessi trovate.

Tutto ciò che c'è da sapere sul *webquest* lo trovate proprio su **Webquest.org**: il sito è organizzato in aree tematiche (accessibili dalla colonna di sinistra dell'homepage):



- ***Find Webquest***: spazio in cui ricercare webquest sia attraverso *Google search* sia attraverso *Webquest Garden*; piattaforma per la creazione di *webquest* e archivio di sperimentazioni didattiche di questa metodologia; attiva dal 2005, ospita più di 20.000 *webquest*;
- ***Create WebQuests***: qui trovate tutte le indicazioni pratiche su come creare un *webquest* utilizzando *WebQuest Garden* o altri software dedicati;
- ***Share WebQuests***: è un database di *webquest*: basta compilare il format di descrizione del *webquest* e automaticamente esso viene condiviso con il mondo di creatori e utilizzatori di tale metodologia;
- ***Useful Resources***: si tratta di risorse (workshop-corsi-tutorial...) che illustrano l'utilizzo del *webquest* come metodo di insegnamento-apprendimento;
- ***Community***: area di comunicazione della community di utilizzatori di *webquest*; organizzata

1 B. Dodge, *Some thoughts about Webquest*, in Internet, URL: **http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html**

attraverso: una chat, una yahoo list, un forum e un sito dinamico *WebQuests Dialog*;

- ***Research***: raccoglitore di tesi, articoli scientifici, ricerche, studi di caso sul *webquests*;
- ***Bookshelf***: spazio di segnalazione di libri e manuali sul *webquest* e sulle nuove tecnologie didattiche;
- ***News***: annunci, informazioni su workshop, eventi o corsi.

Nonostante il *webquest* sia stato teorizzato più di vent'anni fa, non ha perso né la sua validità né la sua applicabilità; oggi, forse ancora più di ieri, esso è fortemente attuale perché si fonda su una concezione costruttivista, cooperativa e "situata" dell'apprendimento e perché punta a ottenere come risultati dei "prodotti collettivi".

Sicuramente uno dei punti qualificanti del *webquest* è proprio quello di mirare a realizzare un apprendimento "in situazione" che intende riproporre nelle condizioni dell'insegnamento formale alcune opportunità proprie dell'apprendimento informale. Un secondo elemento che fa guardare al *webquest* con particolare e vivo interesse ancora oggi è quello per cui esso punta a ottenere dai discenti un vero e proprio prodotto, compiuto e spendibile in sé, un'"opera" (di "bruneriana" memoria) che veicolato in contesti sociali può ricevere dei feedback in merito alla sua effettiva utilità per qualcuno che trovi in esso, per una ragione o per un'altra, validi motivi di interesse[2].

Detto questo... date un'occhiata al sito e non perdete tempo: sperimentate il *webquest*!

2 Cfr. S. Colazzo, *Webquest.it. Un sito per spiegare il webquest*, in Internet, URL: **www.webquest.it**

di Valentina Pennazio
Università degli Studi di Macerata

Digitale e identità professionale

Il focus di questa annata della sezione professione insegnante è il digitale e l'identità professionale con esplicito riferimento alla figura dell'e-Teacher.
I due articoli che seguono hanno lo scopo di delineare rispettivamente i confini semantici legati al termine, cercando di porre in evidenza, il primo, un nuovo ambito di azione per il docente, che si estende oltre il contesto classe percorrendo i sentieri del web e delle sue applicazioni; il secondo, le necessarie competenze che il docente, nella sua veste di e-Teacher, dovrebbe possedere per usufruire delle risorse messe a sua disposizione dalla rete e dalle diversificate strumentazioni tecnologiche oggi disponibili. Si tratta, dunque, di un termine che racchiude al suo interno molteplici significati legati a un nuovo modo di definire i ruoli (degli insegnanti e degli studenti), una nuova modalità di progettare l'azione didattica e di agire, un nuovo modo di gestire la relazione e il flusso comunicativo. Significati che rimandano al possesso di competenze non solo tecniche (utili indubbiamente per poter usare in maniera efficace la rete, le sue applicazioni, gli strumenti tecnologici, le differenti app), di per sé non sufficienti a creare un didattica innovativa. Ciò che risulta fondamentale è, dunque, una competenza che sappia aprirsi al piano progettuale, relazione, interdisciplinare, collaborativo nella sua connessione con il tecnologico. Si tratta di una competenza professionale complessa che, come si cercherà di evidenziare nell'ambito del secondo articolo, si è delineata nel tempo in associazione ai progetti di innovazione tecnologica che si sono susseguiti e che dalla semplice introduzione dei pc nella scuola hanno portato a sostenere la possibilità d'uso di tablet, smartphone social network e della rete in generale.

Un'evoluzione, dunque, nel profilo dell'insegnante e delle sue competenze che vorrà analizzare nel corso di questa annata attraverso contributi attenti ad evidenziare le nuove tipologie di azioni che gli insegnanti sono chiamati a mettere in atto.
Nello specifico verranno approfonditi i seguenti temi:

- l'Animatore Digitale: cercando di evidenziarne i compiti organizzativi e gestionali;
- la Scuola in ospedale e la classe virtuale: con una riflessione su progetti realizzati nella pratica che includono anche l'uso della robotica;
- la classe virtuale: con una definizione delle modalità di gestione e un approfondimento sulla tipologia di pensiero, quello computazionale, che emerge in stretta relazione a questo ambiente;
- la produzione di contenuti digitali;
- la gestione del lavoro in rete esemplificato con l'esperienza Bimed e arricchito con una riflessione sulla pratica relativa al cyberbullismo;
- l'organizzazione e la gestione di una biblioteca multimediale con la presentazione di Essediquadro;
- le caratteristiche funzionali del registro elettronico e la sua funzione di mediatore della/nella relazione con le famiglie;
- la gestione delle Tecnologie in rete per l'inclusione in caso di alunni con DSA e BES;
- E-Twinning con particolare riferimento al profilo dell'insegnante in rete e la presentazione di un progetto attivato su alcune classi.

Ogni articolo consentirà di: approfondire tematiche specifiche, grazie ai contenuti teorici presentati; vedere e comprendere la possibile applicazione pratica di quanto affrontato, grazie alla descrizione di esperienze intraprese; cogliere, al di là della dimensione tecnica, gli aspetti che sostanziano le competenze che un insegnante dovrebbe avere per identificarsi come "e-Teacher".

Insegnanti nell'era del digitale

Chi è l'e-Teacher?

Nuove competenze per una nuova didattica

di Valentina Pennazio
Università di Macerata
valentina.pennazio@unimc.it

La professionalità degli insegnanti si trova attualmente al centro di un evidente cambiamento educativo e didattico dovuto, in parte, alla possibilità di usufruire di nuove strumentazioni tecnologiche, di nuovi spazi in presenza e in rete, di nuove applicazione web per elaborare e costruire contenuti di conoscenza interagendo in maniera attiva e collaborativa. Questo richiede, da parte dell'insegnante, il possesso di competenze specifiche che vanno a delineare un nuovo profilo, quello dell'e-Teacher a cui è richiesta una mentalità pronta ad accogliere quanto l'attuale panorama tecnologico è in grado di offrire. Si tratta non solo di una padronanza tecnica nell'uso di strumenti, applicazioni e della rete ma anche di una capacità progettuale che porta a includere, in maniera significativa, nella didattica quotidiana, tecnologie e nuovi spazi d'azione in presenza e a distanza.

Definizione del nuovo profilo dell'insegnante

Un tempo c'era il maestro, ora c'è l'e-Teacher.

Nel contesto attuale, l'insegnante è chiamato a incorporare competenze comunicative, linguistiche, tecnologiche e gestionali per diventare un professionista dell'aula complessa aperta all'ingresso delle nuove tecnologie e del web sociale (Favaretto 2011).

La denominazione di e-Teacher è esplicita del fatto che il docente non propone più solo una didattica in aula, in presenza, ma si avventura nel mondo della rete e della connettività. L'e-Teacher è, dunque, un professionista esperto di contenuti didattici che, collaborando sinergicamente con colleghi e studenti, crea percorsi di apprendimento nell'ottica del web, del mobile, privilegiando la co-costruzione della conoscenza invece che la semplice trasmissione di contenuti.

È un professionista che non solo è in grado di utilizzare diverse strumentazioni tecnologiche per proporre lezioni multimediali e interattive, ma che sa supervisionare l'attività degli studenti, fornire feedback, porre rimedio alle difficoltà di apprendimento proponendo percorsi alternativi

Una prima immagine dell'e-Teacher che mi piace restituire è, quindi, quella del facilitatore (Tapscott 2006) che scardina la logica propria della cultura trasmissiva strettamente connessa all'idea di tempi e di spazi limitati dell'azione formativa.

La possibilità di predisporre percorsi di apprendimento in rete richiede di considerare nuove forme didattiche tra presenza e distanza applicando strategie a favore della costruzione della conoscenza, del lavoro individuale e di quello di gruppo. Questi sono tutti aspetti che, sviluppati con le tecnologie, le applicazioni, gli spazi e i tempi del web, vanno a integrarsi con alcuni fattori motivazionali attualmente ritenuti importanti per l'apprendimento: la necessità di apprendere usando ciò che normalmente si utilizza per acquisire conoscenza (rete, tablet, smartphone); il bisogno di acquisire una nuova forma di conoscenza percepita come realmente significativa; la possibilità di seguire percorsi di apprendimento interattivi e personalizzati; la necessità di integrare la realtà con i contenuti didattici proposti a scuola che vengono così a connotarsi come dotati di una propria autenticità.

Quale ruolo per l'e-Teacher?

Nel processo di insegnamento fondamentale diventa, per l'insegnante, la capacità di far corrispondere ipotesi di percorsi differenti con gli interessi e le abilità dei singoli studenti. In questo senso il ruolo dell'e-Teacher diventa fondamentale e rimanda alla scelta della tecnologia, dell'applicazione, dello spazio in rete più adatto a veicolare determinati significati. La sfida è proprio quella di stimolare percorsi originali (che solo l'utilizzo di determinati strumentazioni può consentire) che si adeguano alle abilità specifiche degli studenti, favorendo miglioramenti e rafforzamenti tramite l'uso di "nuovi catalizzatori dell'apprendimento (Favaretto 2011).

Il bravo e-Teacher è colui che sa rendere l'insegnamento efficace nel momento in cui non solo usa tecnologie di vari tipo e la rete ma sa coinvolgere lo studente, lo rende partecipe, co-costruttore del suo apprendimento e costruisce insieme a lui un itinerario negoziato e personalizzato (Margiotta 2007). La seconda immagine dell'e-Teacher che restituisco è, dunque, quella del progettista, in quanto l'attività di progettazione è una risorsa imprescindibile che origina certamente dalla frequenza di esposizione dello stesso docente a situazioni supportate dalla tecnologia ma anche dal grado di flessibilità cognitiva che lo porta a non irrigidirsi su progettazioni didattiche tradizionali ma più sfidanti, interattive, multimediali che contemplano l'uso di spazi e tempi allargati come quelli della rete.

Tipologie di e-Teacher

La figura dell'e-Teacher convoglia più ruoli al suo interno; in lui confluiscono le funzioni del docente, del tutor, dell'Instructional Designer in senso ampio. Per questo motivo la terza immagine che restituisco, in parte collegata alla seconda, è quella del regista che predispone percorsi formativi agevolando le interazioni tra gli studenti, tra gli studenti e gli oggetti culturali; orienta senza dirigere; fornisce punti di ancoraggio; garantisce la comunità di apprendimento in un'aula allargata (presenza e in rete), osserva il processo in corso di azione, lo valuta e aiuta gli studenti-attori a valutare e a valutarsi. Insomma è una figura poliedrica con numerose conoscenze acquisite attraverso una formazione permanente e la pratica (Favaretto 2011). La disciplina, la gestione del gruppo classe e la relazione interpersonale fanno parte della quotidianità del docente. Lo schema seguente esemplifica che cosa cambia per l'e-Teacher a seconda dell'approccio scelto (Morcellini 2004).

Approcci	e-Teacher
Democratico	• Condivide regole di comportamento nel lavoro collaborativo in aula e in rete • Scansiona quotidianamente le attività da svolgersi in classe e in rete (asincrono/sincrono) • Definisce i tempi delle attività, delle scadenze e delle verifiche
Indulgente	• Progetta percorsi e task • Costruisce contesti significativi • Concretizza situazioni in cui quello che si sta creando ha contenuti autentici • Realizza una comunità di pratica in aula e in rete per una condivisione della conoscenza
Libro da cucina	Sostiene conversazioni diadiche con il gruppo e in piccoli gruppi perché padroneggia una raccolta di suggerimenti per tutti i comportamenti (Margiotta 2003)
Istituzionale	Risolve i problemi di gestione confidando nella buona qualità della lezione, delle strategie didattiche dei materiali e degli strumenti
Trasformativo (dei comportamenti)	Eroga rinforzi opportuni per stimolare nella classe reale e virtuale l'apprendimento
Clima positivo	Presenta un eventuale problema, propone uno studio di caso, pone domande nel forum, nel blog cercando il livello di attenzione degli studenti sul comportamento indagato.

L'e-Teacher nella didattica quotidiana

Come ho già avuto modo di rimarcare, il compito dell'e-Teacher nella didattica quotidiana è quello di trovare un raccordo tra metodologie adottate e stili di apprendimento degli studenti fornendo mezzi utili per il raggiungimento di un apprendimento efficace e autonomo. Gli strumenti tecnologici e la rete consentono di operare cambiando il ruolo degli "attori" coinvolti nel processo di formazione (i docenti diventano facilitatori e progettisti, gli studenti "co-docenti", generatori di conoscenza condivisa). La rete consente infatti, di essere contemporaneamente fruitore e costruttore della propria conoscenza che diventa sapere "e-coordinato" mediato da tecnologie web come: RSS, contenuti di Video-Audio sarin, Blog, Wiki, Tag, folksonomy, bookmarking, social networking (Favaretto 2011). In questo modo è possibile sperimentare tipologie di apprendimento mescolato, combinando differenti strategie di e-learning ottimizzando l'apprendimento.

La conoscenza viene poi non solo trasmessa ma anche condivisa, grazie alla predisposizione di una struttura partecipata in un ambiente aperto e allargato. Il web, con le sue applicazioni, mette a disposizione enormi risorse che consentono all'e-Teacher di sviluppare la propria professionalità programmando una didattica innovativa, efficace, aderente alle aspettative e agli interessi degli studenti. Ovviamente la possibilità di adottare il nuovo "network" implica il possesso di competenze che dovrebbero diffondersi tra tutti i docenti affinché possa concretizzarsi un reale cambiamento capace di valorizzare l'esperienza didattica (Favaretto 2011).

Gli insegnanti devono, come prima cosa comprendere che non è più possibile lavorare da soli e che le pareti della scuola e dunque dell'insegnamento non hanno confini limitati. Blog, Wiki, repositories di learning object e altre tecnologie hanno innescato un meccanismo di collaborazione e co-costruzione della conoscenza. Ovviamente è necessario ragionare bene sulle potenzialità offerte dall'apertura della conoscenza e questo richiede tempo per analizzare nuove sorgenti di conoscenza e tecnologie adatte per la didattica. Nella sua veste di e-Teacher il docente svolge un ruolo di aggregatore di risorse, quarta immagine che restituisco, perché nell'impostare un'attività didattica con nuovi strumenti diventa il perno di questa circolarità di materiali, conoscenze, competenze, associando grazie alla sua capacità di comunicazione e costruzione didattica (con le tecnologie) tutti i percorsi attivati dagli studenti in classe, a casa e in percorsi extrascolastici (Favaretto 2011).

Grazie a un tipo di formazione che a sua volta deve aver ricevuto lo stesso docente, dinamica, all'insegna della ricorsività, dell'interattività e dell'elasticità nell'insegnamento l'e-Teacher progetta piani di lavoro orientati allo sviluppo della creatività.

Risorse

- Favaretto A. (2011). Insegnare nella società della conoscenza. eTeacher e Global Learning. In *Formazione & Insegnamento*, IX -2
- Margiotta U. (2007). Insegnare nella società della conoscenza. Lecce:pensa Multimedia
- Morcellini M. (2004). *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*. Milano:Franco Angeli
- Tapscott D., Williams A.D. 82006). How Mass Collaboration Changes Everything, trad. It. 2007. *Wikinomics. La collaborazione di massa che sta cambiando il mondo*. Milano: Etas

Competenze per insegnare nell'era digitale

La formazione dell'e-Teacher

Una professione in divenire

di Valentina Pennazio
Università di Macerata
valentina.pennazio@unimc.it

La professionalità degli insegnanti si trova attualmente al centro di un evidente cambiamento educativo e didattico dovuto, in parte, alla possibilità di usufruire di nuove strumentazioni tecnologiche, di nuovi spazi in presenza e in rete, di nuove applicazioni web per elaborare e costruire contenuti di conoscenza interagendo in maniera attiva e collaborativa. Questo richiede, da parte dell'insegnante, il possesso di competenze specifiche che vanno a delineare un nuovo profilo, quello dell'e-Teacher a cui è richiesta una mentalità pronta ad accogliere quanto l'attuale panorama tecnologico è in grado di offrire. Si tratta non solo di una padronanza tecnica nell'uso di strumenti, applicazioni e della rete ma anche di una capacità progettuale che porta a includere, in maniera significativa, nella didattica quotidiana, tecnologie e nuovi spazi d'azione in presenza e a distanza .

In questi anni, l'avanzata tecnologica ha sollecitato la scuola a sviluppare il proprio capitale culturale investendo risorse economiche notevoli. Questo ha richiesto e richiede di porre attenzione anche alla formazione degli insegnanti utile non solo per apprendere a "usare" la tecnologia ma per conoscere nuovi modelli di didattica e nuove strategie che, per essere maggiormente efficienti, possono avvalersi delle risorse messe a disposizioni dalle differenti applicazioni tecnologiche e dal web. Come insegnanti non è, infatti, sufficiente saper accedere alla rete, usare un tablet ma è importante domandarsi come sia possibile integrare queste risorse nelle proprie lezioni trasformandole grazie al loro utilizzo. Il riferimento torna a essere lo studente, non solo in una logica di centralità (lo studente al centro) ma in una prospettiva proiettiva (fiducia nello studente e nella sua possibilità di apprendere) e, quindi, di coinvolgimento attivo nei processi proposti.

Perché è importante la formazione

Come riportato nel documento de La Buona Scuola i dati dell'indagine OCSE TALIS 2013 vedono l'Italia al primo posto per esigenze di formazione ICT dei propri docenti: almeno il 36% ha, infatti, dichiarato di non essere sufficientemente preparato per la didattica digitale, a fronte di una media del 17%. Tale difficoltà è da ricondurre al fatto che, nell'era digitale, l'insegnamento non implica esclusivamente il saper porre al centro la tecnologia ma, soprattutto, nuovi modelli di interazione didattica (implicati nell'utilizzo della tecnologia stessa) e un'azione culturale che concepisca la scuola non solo come un luogo fisico, ma come uno "spazio aperto" per l'apprendimento di competenze utili e spendibili nella vita.

In questa ottica, le tecnologie vanno a integrarsi nelle quotidiane attività scolastiche diventando parte caratterizzante di tutti gli ambienti della scuola (classi, ambienti comuni, spazi laboratoriali, spazi individuali e spazi informali). Gli obiettivi che si intendono perseguire non si modificano ma sono aggiornati nei loro aspetti contenutistici e nei percorsi predisposti per raggiungerli rispondendo alle esigenze di una formazione che richiede una maggiore agilità mentale, competenze trasversali e un ruolo attivo degli studenti.

Per fronteggiare le nuove sfi-

de metodologico-didattiche, i cambiamenti richiesti dall'introduzione del web e delle varie strumentazioni tecnologiche, è necessario che la formazione riguardi tutti gli insegnanti, non solo quindi, i singoli "innovatori naturali" che, per predisposizione personale, si appassionano alla didattica tecnologica. La centratura deve essere sull'innovazione didattica considerando le tecnologie digitali e la rete come "sostegni" per realizzare nuovi paradigmi educativi e progettare nuove possibili attività (EAS). La logica che sottende al tutto è il passaggio dalla scuola della trasmissione a quella della costruzione della conoscenza.

L'evoluzione delle competenze dell'e-Teacher

Attualmente, il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) è il documento di indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per il "lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale". È un pilastro fondamentale de La Buona Scuola (legge 107/2015), una visione operativa al centro della quale vi sono l'innovazione del sistema scolastico e le opportunità dell'educazione digitale sostenuti dall'impiego di differenti fonti di risorse a favore dell'innovazione digitale, a partire da quelle proprie dei Fondi Strutturali Europei (PON Istruzione 2014-2020) e dai fondi della legge 107/2015 (La Buona Scuola). Nel 2007 si è discusso per la prima volta di un Piano Nazionale per la Scuola Digitale che aveva l'obiettivo principale di modificare gli ambienti di apprendimento e promuovere l'innovazione digitale nella Scuola. Contemporaneamente a tutto ciò, la formazione degli insegnanti all'uso delle tecnologie digitali, mobili e della rete si è agganciata indubbiamente a una storia di interventi pubblici ma, anche, di costante riflessione pedagogica e didattica che ha portato a delineare le attuali competenze plurime dell'e-Teacher a sostegno dell'innovazione metodologica e tecnologica della comunicazione educativa, che qualifica il nuovo ambiente integrato di apprendimento (Galliani 2014).

Ripercorriamo brevemente, alcune delle tappe che hanno portato alla nascita e successiva evoluzione delle competenze dell'e-Teacher così come oggi le conosciamo.

La strutturazione delle competenze dell'e-Teacher

Nel 2003 viene pianificato a livello nazionale FORTIC (Piano nazionale di formazione degli insegnanti) con tre obiettivi fondamentali: fornire competenze di base per l'integrazione delle TIC nell'attività didattica; acquisire competenze avanzate circa l'intreccio fra TIC e didattica; acquisire competenze specialistiche informatiche e telematiche per progettare-organizzare e gestire reti di istituto e/o territoriali.

Nel 2004 viene proposto dalle Università, il primo Master online in Tutoring per la formazione a distanza (web-enhanced, blended, on line) e, anche in questo caso, l'obiettivo era l'acquisizione di tre tipologie di competenze: *socio-comunicative* di facilitazione cioè, dei processi di apprendimento attraverso scaffolding cognitivo, di moderazione dei processi di negoziazione sociale attraverso scaffolding emotivo, di modellazione della funzione dell'e-tutor/e teacher attraverso l'esercizio trasparente della leadership; *tecnologiche* di gestione delle risorse multimediali (content learning), di ambienti interattivi (come MOODLE), di network (scolastici e territoriali); *strategiche* di accesso alla comunicazione e alla selezione delle risorse attraverso l'integrazione dei contesti d'apprendimento, di personalizzazione dei percorsi e di autoregolazione degli apprendimenti attraverso la riflessione metacognitiva, di monitoraggio e valutazione delle azioni formative attraverso capacità di coordinamento (Galliani 2014).

Nel Syllabus europeo sull'insegnante "pioniere", risultato finale del Progetto U-earn, seguito per l'Italia dall'ITD-CNR di Genova, sono riportate cinque tipologie di competenze relative a: la conoscenza scientifica degli ambienti di apprendimento contestualizzati e dei relativi processi adattivi, reattivi, regolativi sia a livello individuale che collaborativo; le abilità di utilizzo delle ICT nelle didattiche disciplinari (reperimento, scelta e applicazioni dei software; siti web rilevanti, motori di ricerca disciplinari; realizzazione e produzione di materiali didattici attraverso editor, ecc.); l'organizzazione scolastica e all'impatto delle ICT sul modello istituzionale e sulla programmazione di istituto, con l'acquisizione di specifici strumenti e software per la gestione delle classi e dei

servizi scolastici; lo sviluppo professionale personale e dei colleghi attraverso attività blended di formazione in servizio, con metodologie di ricerca-azione coinvolgenti le classi; la collaborazione, attraverso l'utilizzo della rete per l'accesso alle informazioni, per la condivisione delle informazioni prodotte direttamente, per la comunicazione interpersonale mediata da computer sincrona e asincrona, con il fine di costruire comunità di pratica di docenti (Martin 2003).

Il rafforzamento delle competenze dell'e-Teacher

La strategia degli investimenti negli anni 2008- 2012 (Azione LIM, Azione Azione Cl@ssi 2.0, Azione Scuol@ 2.0, Azione Editoria digitale scolastica) ha inteso portare il digitale in classe per rivolgersi a un numero elevato di studenti, indipendentemente dalle discipline trattate. In questo periodo, rispetto alle precedenti aree di competenze ne sono emerse di ulteriori: conoscenze psicopedagogiche sui tipi di apprendimento (adattivo, interattivo, collaborativo) e sulle strategie comunicativo-tecnologiche per attivarli; capacità di sviluppare professionalmente le competenze proprie e dei colleghi nell'utilizzo pedagogico delle ICT e in particolare delle LIM, anche come strumenti di ricerca-azione; capacità di individuare e valutare le buone pratiche, contestualizzando lo sviluppo delle ICT all'innovazione complessiva dell'insegnamento e al miglioramento dei risultati di apprendimento degli allievi e della qualità della scuola.
Con specifico riferimento alle tre tipologie di competenze (pedagogiche, tecnologiche, comunicative) dell'e-teacher/e-tutor se ne sono aggiunte altre: abilità nell'uso dell'hardware e delle applicazioni relative alle ICT, con particolare familiarità e sicurezza nell'agire dentro l'ambiente MOODLE per moderare il flusso comunicativo (push/pull), gli interventi (continui/mirati), il feed-back (individuale/collettivo); capacità didattiche di progettazione per integrare in classe (la LIM può essere un facilitatore e amplificatore) le potenzialità delle ICT (ambiente, applicativi, software didattico, siti web specializzati, produzione diretta di learning object) nella propria area disciplinare; capacità strategico-gestionali di progettazione per l'utilizzo pieno delle ICT nell'organizzazione degli Istituti e nel rapporto con le famiglie e con il territorio e di sviluppo delle competenze (tecniche, cognitive e soprattutto etiche) nell'uso di Internet da parte dei ragazzi (valorizzazione degli strumenti del web 2.0) (Galliani 2014).

Le attuali competenze dell'e-Teacher

Il processo di digitalizzazione si è sviluppato a partire dal 2013 fino a oggi anche attraverso risorse stanziate a livello europeo con la Programmazione operativa nazionale (PON Istruzione). Con l'Azione Poli Formativi inoltre, sono state individuate alcune istituzioni scolastiche per l'organizzazione e la gestione di corsi di formazione sul digitale rivolti ai docenti. Nello specifico, a seguito di apposito avviso pubblico le scuole interessate (sia come singole che organizzate in rete) sono state invitate a presentare i propri progetti formativi, rispetto ai quali quelli migliori sono stati selezionati per svolgere il ruolo di Poli formativi e, pertanto, hanno avuto il compito di organizzare e gestire la formazione dei docenti così come descritta nel progetto selezionato. Per le attività di formazione i Poli formativi si sono avvalsi di docenti competenti in materia individuati

sulla base di elenchi provinciali (selezione del 2013) o regionali (selezione del 2014) predisposti dai rispettivi Uffici scolastici regionali a seguito della presentazione di candidature volontarie da parte di docenti interessati. Si tratta, infatti, di un'attività di formazione tra pari.

In questi percorsi di formazione per l'e-Teacher, le competenze da sviluppare riprendono in parte quelle previste nel corso dei precedenti interventi aggiungendone di nuove. Nello specifico ruotano intorno a sei aspetti imprescindibili: tecnico; pedagogico-didattico, relazionale, collaborativo, interprogettuale e interdisciplinare. Come è possibile vedere la focalizzazione non è solo sulle conoscenze legate all'uso degli strumenti, delle applicazione e della rete ma include aspetti propri della didattica tradizionale (relazione, collaborazione, progettazione, trasversalità) che vanno però posti sotto una nuova luce e agiti con modalità del tutto differenti dal momento che cambiano i contesi di azione medesimi (non si agisce più solo in presenza ma anche a distanza in tempi che si dilatano oltre quelli della scuola). La tabella seguente riassume il senso delle competenze richieste attualmente all'e-Teaher.

Dotato di queste competenze, nel nuovo ambiente di apprendimento, l'e-Teacher sviluppa pratiche didattiche attraverso il *teaching about*, insegna cioè la tecnologia, fornendo competenze tecniche ma, soprattutto, educando a un suo uso consapevole; il *teaching with*: insegna con la tecnologia facendo leva sul versante motivazionale e facilitando l'aumento dell'autoefficacia (raggiungimento del risultato) e dell'efficienza (rapporto-risultato/energie investite); il *teaching in*: insegna direttamente dentro la tecnologia dando la possibilità agli studenti di vedere svilupparsi il loro prodotto didattico al termine di ogni lezione (Favaretto 2009).

Competenze	Caratteristiche
Tecniche	Saper utilizzare i dispositivi tecnologici, gli strumenti e le applicazioni della rete e dei software didattici. Queste competenze possono essere integrate e supportare da nuove figure di docenti (Animatori digitali)
Pedagogiche-didattiche	Capacità di: gestire la comunicazione e la selezione delle risorse attraverso l'integrazione dei contesti d'apprendimento, di personalizzazione dei percorsi; autoregolare gli apprendimenti attraverso la riflessione metacognitiva, di monitoraggio e valutazione delle azioni formative attraverso capacità di coordinamento
Relazionali interpersonali	Capacità di gestire quanto avviene fra gli alunni che collaborano tra di loro, tra alunni e docenti, tra alunni e tecnologie /rete e tra docente e tecnologie/rete
Interdisciplinari e interprogettuali	Capacità di creare percorsi trasversali a diversi materie con modalità tipiche della lezione capovolta (EAS)
Collaborative	Capacità di interfacciarsi con i colleghi per produrre insieme, con le famiglie (anche attraverso i contatti e le informazioni date dal registro elettronico), con gli studenti per creare percorsi condivisi e autoriflessivi
Organizzative	Capacità di organizzare nuove modalità di insegnamento (in presenza e in rete), uso di strumenti e applicazioni per creare prodotti di personalizzati.

Risorse

- Favaretto A. (2009). Un ambiente personalizzabile per l'apprendimento. In *Dulp Ubiquitous learning in Liquid learning places*, IxD&A Year IV, 7
- Favaretto A. (2011). Insegnare nella società della conoscenza. eTeacher e Global Learning. In *Formazione & Insegnamento*, IX -2.
- Martin A. (2003). Il profilo del docente pioniere nell'uso delle ICT nella propria pratica. Una definizione del docente pioniere che fornisce le basi per un curriculum europeo. *TD Journal*, 3
- Galliani L. (2014). Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa. In *Italian Journal of Educational Research*

Paola Amarelli (ed.)

Giocare all'arte con Christo

Morcelliana, Brescia 2016, pp. 160, € 15

L'evento artistico di maggior impatto degli ultimi anni, "The Floating Piers" (il collegamento, attraverso una passerella galleggiante, della costa orientale del lago d'Iseo con Montisola e con l'isolotto di San Paolo dal 18 giugno al 3 luglio 2016, un milione e mezzo di visitatori in due settimane!) ha generato un'occasione didattica che questo volume documenta: *Giocare all'arte con Christo*, edito da Morcelliana, è un testo a più mani curato da Paola Amarelli, dirigente della scuola primaria Madonna della Neve di Adro (Brescia); insieme un foto-libro, ricco di immagini significative, una testimonianza argomentata di una pratica didattica di eccellenza e un modo per apprezzare Christo, il maestro della land art, disponibile a mettersi in gioco con gli alunni di una scuola.

Nella seconda metà degli anni Settanta, Christo aveva progettato una passerella che intendeva installare all'estuario del Rio de la Plata; l'idea non si concretizzò e l'artista l'aveva ormai abbandonata. Se non che, affascinato dal lago d'Iseo e dall'isola situata al centro, Montisola, il progetto si è realizzato quest'anno. A pochi chilometri di distanza, una scuola primaria stava svolgendo un progetto di approccio all'arte contemporanea, in particolare al legame tra installazioni e ambiente: l'opportunità di incontrare il maestro, ospitarlo a scuola e restituire allo stesso un guadagno creativo che ne ripercorre le dinamiche ha trovato disponibilità in Christo e nel suo staff, che hanno accolto gli alunni nel cantiere dell'opera.

Il progetto didattico si è svolto come un Episodio di Apprendimento Situato per le classi seconde e quarte, circa 150 alunni complessivamente, che conferma come non sia necessario comprendere i dettagli di un artefatto e della sua genesi, così come del suo scopo e, fatto ancora più rilevante, che è necessario distinguere l'idea dall'opera stessa. Non è certo l'eternità a rendere importante un'opera: eterna è solo l'idea. Tale dimensione a-temporale induce a interrogarsi sul senso, sull'utilità/inutilità dell'opera, sul suo scopo ultimo. Ora che "The Floating Piers" non ci sono più, il libro dice che sopravvive l'idea, grazie alle immagini che la documentano, e al ricordo delle emozioni collettive e personali che ha saputo suscitare. Troppo spesso, invece, si tende a confondere o ad associare l'atto creativo con il suo esito. Vorremmo così trattenere anche il gesto creativo, le idee generative e i processi costitutivi; a volte rimuovere, eliminare, distruggere ciò che si è costruito può rivelarsi l'idea migliore: lo stesso coraggio, forse, bisognerebbe averlo anche a scuola!

A completare la ricca documentazione fotografica, in parte fornita dallo stesso Wolfgang Volz, project manager e fotografo ufficiale (le altre immagini sono di Anna Rubagotti, che ha seguito passo passo l'attività a scuola), i contributi dei docenti che vi hanno lavorato e di Pier Cesare Rivoltella, che nel suo intervento testimonia come l'attività laboratoriale e la metariflessione abbiano generato un apprendimento significativo, ovvero orientato al comprendere, che consente al soggetto di utilizzare quel che ha appreso per risolvere problemi che non ha mai incontrato.

di Alessandra Grassi
dirigente scolastico I.C. di Arluno

Angolo del dirigente, nuova veste

Sono tempi in cui chi a vario titolo lavora nella scuola ha la piena consapevolezza che l'attende un percorso quanto mai impegnativo, non sempre stimolante, spesso oneroso che, ciascuno nel proprio ruolo, cerca di affrontare forte dell'esperienza del passato e con lo sguardo rivolto decisamente al futuro.
È sotto gli occhi di tutti la trasformazione che sta vivendo il sistema educativo complici la Riforma avviata lo scorso anno e l'avvento delle tecnologie.
Qualcosa si è fatto ma molto resta da definire, soprattutto in termini di attuazione delle nuove procedure e di trasformazione culturale, basti pensare ai problemi legati agli ambiti territoriali, alle reti, al riconoscimento del merito per i docenti, alla valutazione dei dirigenti...
Sembra difficile coniugare quanto previsto dalla normativa con la realtà quotidiana della vita di classe e al grande impegno profuso dai docenti e dai dirigenti, sempre più coinvolti nel ricercare valide soluzioni sia sul piano metodologico didattico ma anche attraverso rinnovate capacità gestionali.
Dobbiamo, quindi, essere consapevoli che insegnare oggi significa saper selezionare le molteplici iniziative che vengono assunte per far decollare l'autonomia della scuola e per garantire la realizzazione della riforma dell'intero sistema scolastico in un'ottica che ci collochi in prospettiva europea. "L'Angolo del Dirigente" vuole essere un contributo, seppur limitato e non esaustivo, perché riforma della scuola e innovazione didattica, sempre nuove e pur antiche espressioni del discorso sull'educazione, non si inseguano senza mai giungere alla meta.

Alessandra Grassi – Dirigente scolastica presso l'IC Pellico di Arluno dal 2007, per oltre 20 anni docente di sostegno alla primaria. Svolge formazione per i docenti con particolare attenzione alle tematiche sull'inclusione e sulle competenze di cittadinanza.

L'angolo del dirigente: passaggio di testimone

Creare comunità di pratica

La vera rete si basa sulla condivisione e il confronto fra tutte le figure che operano nella scuola

di Laura Fiorini
dirigente scolastica liceo Maffeo Vegio di Lodi

L'angolo del dirigente allarga il focus dall'analisi di pratiche organizzative alla necessità di creare comunità di pratica fra dirigenti e le figure professionali che operano nella scuola per rendere le procedure ancora più efficaci. Un percorso che va dal Rapporto di Valutazione e Piano di Miglioramento alla valorizzazione dei docenti e al Piano Nazionale Scuola Digitale per delineare il profilo di alunni, insegnanti, dirigenti e personale ATA.

I contributi della sezione l'Angolo del Dirigente dell'annata 2015/2016 hanno avuto "l'obiettivo di fornire strumenti concreti, immediatamente spendibili e personalizzabili per sviluppare le azioni che si susseguono durante ogni anno scolastico".
I vari numeri hanno toccato i punti nevralgici della vita scolastica e proposto modelli organizzativi: la pianificazione di inizio anno con la definizione del piano annuale, dell'organigramma e del funzionigramma, l'organizzazione di viaggi e uscite didattiche, le relazioni scuola-famiglia e il patto di corresponsabilità, il passaggio dal POF al PTOF, la formazione e l'aggiornamento dei docenti, un approfondimento sulla redazione del PDP e del PEI, l'educazione alla salute a 360°, il raccordo tra ordini di scuola diversi e l'orientamento, le tante sfaccettature della valutazione nella scuola.
Quest'anno passo il testimone alla stimata collega e amica Alessandra Grassi che ha arricchito di validi contributi la rivista e insieme ad altri dirigenti rifletteremo sulla legge 107 dopo un anno dalla sua applicazione.
Cosa è cambiato? Quali luci e ombre?
L'anno passato è stato intenso, faticoso, a volte travolgente e concitato, caratterizzato da continue sollecitazioni, pubblicazioni di bandi con scadenze ravvicinate e richieste non sempre ben dichiarate che, a volte, non facevano capire finalità e sviluppi. Eppure la stanchezza non mi ha impedito di cogliere che qualcosa si stava muovendo, che l'autonomia scolastica finalmente poteva prendere corpo anche se, paradossalmente, grazie alla spinta del centro.
E grazie a questo anno un po' anomalo, la mia idea di organizzazione, grazie anche agli interventi di altri colleghi, è maturata e ha fatto affacciare un'altra domanda che caratterizzerà il futuro percorso lavorativo nel mio istituto: l'organizzazione su cosa deve poggiare?
Determinanti sono stati i processi avviati al termine dell'anno scolastico 2014/2015 che hanno portato alla stesura del Rapporto di autovalutazione e del Piano di Miglioramento, processo che possiamo applicare anche nei confronti delle varie figure professionali che operano nella scuola e degli alunni.
La risposta a quali siano le "basi" dell'organizzazione è la necessità di definire e condividere il profilo (auspico, anche di salute) del dirigente, del docente, del personale ATA, dello studente. Da qui porto il focus su un altro tassello sofferto, ma carico di tensioni organizzative della fine dell'anno scolastico 2015-16: la stesura dei criteri per la valorizzazione del docente.
Come stimolare i docenti al superamento di schemi didattici ormai superati? Come portarli a

un'autovalutazione professionale? Come monitorare e valorizzare le loro azioni? Come favorire il processo, ahimè trascurato, della documentazione?
Valutazione, autovalutazione, successo formativo e professionale, innovazione, rendicontazione: queste le parole chiave. Riporto uno stralcio del regolamento del Comitato di valutazione approvato nella mia scuola che secondo me delinea il profilo del docente:
"I destinatari della valorizzazione sono i docenti che nell'anno in corso hanno dimostrato con azioni rilevabili e documentabili di lavorare come professionisti oltre la diligenza richiesta per il normale svolgimento della funzione docente capaci di essere volano per il miglioramento del lavoro dei colleghi e della scuola, di mettere a disposizione le proprie competenze per il sistema complessivo, di essere apprezzati all'interno della comunità scolastica:
• docenti che si impegnano su questioni importanti non ancora adeguatamente affrontate nell'ambito dell'istituzione scolastica e che apportano contributi significativi;
• docenti esperti in alcune tematiche disponibili a confrontarsi con colleghi anche di altre scuole;
• docenti disponibili a seguire e/o coordinare gruppi di approfondimento e favorire la crescita collegiale;
• docenti capaci di rispondere ai bandi e acquisire risorse per sviluppare progettualità;
• docenti disponibili alla documentazione didattica, alla revisione delle procedure, all'innovazione".

Sempre a fine anno 2015-16 un'azione prevista dal PNSD realizzata grazie ai PON e che mi ha entusiasmata è l'organizzazione di percorsi di formazione.
Dobbiamo tornare indietro di quasi 15 anni quando il Piano Nazionale di Formazione sulle Competenze Informatiche e Tecnologiche del Personale della scuola, avviato con la circolare 55/ 2002 aveva individuato tre fasce di intervento:
• allargare il numero dei docenti con competenze da utenti di informatica (corsi tipologia A);
• formare un esperto di tecnologia educativa per ogni istituzione scolastica (corsi tipologia B);
• costituire un nucleo di docenti/ tecnici esperti sugli aspetti strettamente tecnici e tecnologici delle reti informatiche (corsi tipologia C1 e C2).
Oggi il Piano coinvolge tutte le figure professionali della scuola mettendo al centro la didattica e il successo formativo degli alunni, obiettivo che non si può raggiungere se dirigenti e DSGA non si fanno promotori di tutte le azioni necessarie. I corsi di 30 ore permettono di gettare le basi per la creazione di comunità di pratica che potranno e dovranno continuare anche al termine del percorso formativo e che faranno nascere vere reti di confronto nel rispetto dell'autonomia di ciascuna scuola.
"Se tu hai una mela, e io ho una mela, e ce le scambiamo, allora tu e io abbiamo sempre una mela ciascuno. Ma se tu hai un'idea, e io ho un'idea, e ce le scambiamo, allora abbiamo entrambi due idee". Questa frase di George Bernard Shaw mette in luce le potenzialità dello spirito di confronto, dello scambio di esperienze e procedure che deve caratterizzare il piano formativo previsto dal PNSD.
È fondamentale che dirigenti e DSGA, insieme, credano nello stesso modello di scuola, nell'innovazione didattica e metodologica e negli strumenti per realizzarlo. Quindici anni fa alcuni docenti che erano certi delle potenzialità didattiche delle tecnologie erano punte isolate, a volte addirittura in contrasto con il dirigente e comunque i loro sforzi non avevano una ricaduta su tutta scuola ma solo su parte di essa.
È arrivato il momento di superare gli atteggiamenti passivi e rinunciatari espressi da frasi "abbiamo sempre fatto così", "e ma": dobbiamo costruire insieme, fare vera rete. Con la formazione prevista dai PON abbiamo un'occasione preziosa. Insieme potremo definire strategie che permettono di far funzionare ciò che è prevedibile per dedicare le nostre energie allo straordinario che ormai occupa la maggior parte del nostro tempo di dirigenti e creare una comunità di pratica attraverso l'analisi e la sperimentazione diretta dei contenuti e delle risorse digitali.
Per finire, un aspetto che mi ostino sempre a ricordare e che chiamo "Estetiquette": tutta la documentazione che produciamo deve essere esteticamente gradevole (ESTET) e rispettare le regole della corretta comunicazione e non solo in rete (net-IQUETTE).
Auspico quindi che i corsi che si stanno avviando rendano più consapevoli i vari attori della scuola che le procedure fanno parte di un sistema complesso e che deve essere pianificato nella sua globalità nel rispetto dei criteri di qualità, efficienza ed efficacia.

L'angolo del dirigente: passaggio di testimone

Tra passato e futuro

Cosa si è fatto e cosa resta da fare? Riflessioni a conclusione del primo anno di Buona Scuola

di Alessandra Grassi
dirigente scolastica

L'anno scolastico che si è appena concluso ha visto ogni Istituzione Scolastica impegnata nell'applicazione della Legge 107 – Buona Scuola – attraverso un lavoro continuo per integrare la normativa con le singole realtà e con gli scenari che tra luci e ombre si andavano delineando. Assunzioni, organico funzionale, innovazione tecnologica, didattica laboratoriale, riqualificazione degli spazi, rendicontazione sociale, piano di miglioramento, formazione in servizio e riconoscimento del merito sono stati gli argomenti al centro del dibattito che ha appassionato gli addetti ai lavori e non solo. Attraverso i contributi che si alterneranno su queste pagine nei prossimi numeri cercheremo di valutare e di riflettere sull'impatto della Riforma nella quotidianità del nostro lavoro a scuola con un'attenzione alla ricaduta sulla professionalità dei docenti.

I dubbi che accompagnano ogni avvio sono sempre tanti, in questo caso sono raddoppiati poiché ci troviamo all'inizio di un nuovo anno scolastico che vede anche un ricambio redazionale nello spazio "L'angolo del Dirigente". Raccolgo il testimone dall'amica e collega Laura Fiorini, che ormai da anni coordina queste pagine, sicura che mi accompagnerà e mi sosterrà in questa avventura con la sua preziosa esperienza. Il mio incontro con Laura risale a 15 anni fa, in occasione del "Piano Nazionale di Formazione sulle Competenze Informatiche e Tecnologiche del Personale della scuola", che ci vedeva impegnate quali formatrici ed è proseguito, rafforzato da alcune esperienze condivise e dalla collaborazione per la diffusione delle tecnologie nella didattica.

Sono queste le premesse che mi hanno portato ad accettare l'incarico che mi vedrà coinvolta per questa annualità che sarà sviluppata nel segno della continuità; in accordo con i colleghi che via via presenteranno i loro contributi gli articoli che si susseguiranno in queste pagine nei prossimi mesi saranno prevalentemente dedicati a riflessioni sulla Legge 107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" meglio conosciuta come "Buona Scuola" pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale il 13 luglio 2015; è passato un anno dalla sua entrata in vigore, un anno non semplice per la scuola italiana impegnata a gestire il cambiamento nel tentativo di applicare la nuova normativa ancorandola alle buone pratiche già in atto nelle aule, con la volontà di migliorare l'offerta formativa e le proposte educative.

Le criticità che la Riforma ha portato con sé sono molteplici, alcune di carattere strutturale, altre legate alle problematiche che ogni cambiamento in ambito legislativo comporta, soprattutto se coinvolge un sistema così vasto come quello della scuola italiana; non va dimenticato che da settembre 2015 a settembre 2018, la Buona Scuola avrà assunto in maniera straordinaria poco meno di 200.000 nuovi docenti: oltre 100.000 sono già in cattedra dopo le tre fasi del 2015, 63.000 entreranno con il concorso 2016-2018 e 32.000 saranno assorbiti dalle Gae.

Da questi numeri appare evidente che un primo, innegabile risultato della "Buona Scuola" è la ricerca della stabilizzazione del personale attraverso il reclutamento che prevede bandi a scadenze regolari; la ripresa dei concorsi pubblici, iniziata nel 2012 con il ministro Profumo dopo una ferma di 13 anni, è segno di stabilità e organizzazione nelle assunzioni. "Con la Buona scuola prevediamo bandi ogni tre anni", ha detto la ministra Giannini, "e certezze sui tempi di selezione per l'ingresso nella scuola". L'età dei partecipanti al concorso 2016 abbasserà la media dei professori in cattedra: il 63% dei candidati ha meno di 40 anni (il 70% in Lombardia) con una media di 38 anni che scende a 34 per il sostegno. Queste assunzioni vanno verso la precisa volontà di svuotate le enormi graduatorie dei precari, retaggio storico della politica scolastica italiana degli ultimi vent'anni; la consistenza delle Gae di prima fascia si è ridotta di due terzi passando da 122.314 a 44.892 iscritti a conclusione del piano straordinario; come si vede sono diminuite e diminuiranno ancora nei prossimi tre anni. Non bisogna però dimenticare che questo sistema di reclutamento ha prodotto alcune disparità poiché molti precari di lungo corso sono rimasti esclusi dal ruolo. Le modalità di assunzione – in cattedra solo i precari della prima graduatoria e i vincitori di un concorso pubblico – hanno tagliato fuori intere categorie che restano in attesa di un posto; maestre e maestri d'infanzia, per esempio, sono l'unico corpo docente che, pur avendo sostenuto un concorso nel 1999 o nel 2012, è stato completamente ignorato dalla Buona Scuola, almeno nelle prime fasi (con il Decreto 89 del maggio 2016 si prevedono assunzioni anche per questo ordine), poiché si è scelto nel 2015/16 di assumere solo nelle primarie e nelle secondarie.

Un secondo aspetto che cercheremo di approfondire nel corso dell'annualità 2016/17 della rubrica sarà quello di comprendere come le scuole hanno utilizzato e utilizzeranno queste nuove risorse, in particolare l'organico di potenziamento (6 docenti in media per scuola) e di capire quali siano le possibili ricadute sulla didattica quotidiana negli Istituti, senza dimenticare che almeno la metà degli oltre 55.000 posti riservati all'arricchimento dell'offerta formativa concessi alle scuole non corrisponde a quello che gli Istituti avevano richiesto.

Un altro tassello che sostiene la Legge 107 e che troverà spazio in queste pagine è l'innovazione tecnologica attuata attraverso il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), che si poggia su un miliardo di euro preso dai fondi della Buona Scuola e dai programmi europei Pon; il comma 56 della Legge 107/15 prevede che l'adozione del Piano avvenga in sinergia "con la programmazione europea e regionale e con il Progetto strategico nazionale per la banda ultralarga". Il successivo comma 58 individua gli obiettivi strategici del PNSD primo tra questi la realizzazione di attività volte allo sviluppo delle competenze digitali degli studenti attraverso il potenziamento degli strumenti didattici e laboratoriali e delle infrastrutture di rete, con particolare riferimento alla connettività nelle scuole; si prevedono inoltre la valorizzazione delle migliori esperienze e la definizione dei criteri e delle finalità per l'adozione di testi didattici in formato digitale. Il PNSD che ha preso il via con i progetti sulla banda larga seguiti da quelli per il potenziamento laboratoria-

le e per la creazione degli Atelier porterà alla formazione di 80.000 tra insegnanti, assistenti amministrativi e dirigenti scolastici. Un problema aperto riguarda le procedure per l'avvio, la realizzazione e la rendicontazione dei progetti poiché l'attuazione dei PON Scuola si avvale di un complesso sistema informatico che, in tempo reale, coinvolgendo tutti i soggetti partecipanti, ne garantisce la gestione,
il monitoraggio, il controllo e il trasferimento dei dati secondo i vincoli imposti dalla Unione Europea, con un notevole appesantimento burocratico-gestionale delle segreterie.
Accanto all'innovazione tecnologica e digitale la "Buona Scuola" prevede altre significative novità che hanno una decisa ricaduta sulla didattica cui cercheremo di dare voce, primo tra questi l'italiano per gli stranieri, con 500 docenti dedicati all'alfabetizzazione e al perfezionamento del nostro idioma per gli alunni di cittadinanza non italiana.
Un'altra peculiarità che non si può tralasciare è la volontà, insita nella Riforma, di fornire modelli d'insegnamento migliori alle nuove generazioni. Sperimentazioni quali quelle della "classe capovolta", delle aule disciplinari, dell'introduzione, fin dai primi anni, del *debate* o del *coding* restano esperimenti virtuosi – come certifica l'Indire – abbracciati da poche avanguardie nel Paese; ancora oggi la maggior parte degli insegnanti per non dire l'intera scuola italiana restano ancorati alle lezioni frontali, in aula; per questo sarà necessaria una riflessione sulle metodologie e sui contenuti da proporre agli studenti considerando che ancora troppo pochi sono i docenti che hanno una seria preparazione per la conduzione dei laboratori che la riforma intende rafforzare.
Non possiamo ignorare la validità degli interventi di riqualificazione degli istituti scolastici, attuata a partire dal piano "Scuole Belle" per garantire spazi e aule adeguati agli approcci innovativi della didattica, per accrescere l'attrattività e la vivibilità degli ambienti favorendo così una maggiore propensione alla permanenza dei ragazzi nei

contesti formativi per dare vita a setting educativi a supporto di un nuovo modo di pensare la didattica; basti pensare che gli edifici della scuola primaria sono capillarmente diffusi su tutto il territorio, spesso sono di piccole dimensioni e conferiscono a questa scuola un carattere molto popolare, di 'luogo universale' di incontro di culture, di condizioni sociali, di stili di vita. C'è impegno verso l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali e degli alunni provenienti da altri Paesi. Va in questa direzione anche la recente proposta "Scuola al Centro" un progetto presentato dal ministro dell'Istruzione per risollevare le aree degradate del Paese; l'iniziativa prevede l'apertura delle scuole anche d'estate in quattro aree metropolitane: Roma, Napoli, Milano e Palermo, dal 15 giugno, e fino a settembre con un programma di lezioni estive ben diverse da quelle curricolari capaci di offrire progetti legati all'autoimprenditorialità, all'avvicinamento alla musica e alla lettura, attività sportive, laboratori artistici e teatrali tutti con un comune denominatore: la conoscenza del territorio di appartenenza. Il senso di questo progetto è di offrire ai moltissimi bambini e ragazzi che non possono andare in vacanza un'alternativa alla strada e prevede un investimento complessivo, di 10 milioni di euro.

Nella nostra analisi sull'applicazione della Riforma, a un anno dal suo avvio, un ampio spazio sarà poi dedicato alle tematiche più innovative e contrastate in essa contenuta: la rendicontazione sociale, le prospettive di miglioramento e il riconoscimento del merito per docenti e dirigenti a questi collegata... Si cercherà di cogliere la stretta relazione che lega il Rapporto di Autovalutazione (RAV) al Piano di Miglioramento (PdM), agli esiti delle prove INVALSI, fino all'intera progettualità della scuola e di conseguenza di comprendere come muoversi nella definizione dei criteri della premialità meritocratica. Sarà importante capire come collegare l'impegno e la disponibilità professionale degli insegnanti e del dirigente agli obiettivi di miglioramento individuati, per superare criticità e sviluppare un'identità progettuale più meritoria, per consolidare un'idea di valorizzazione della professionalità e dello sviluppo di carriera dei docenti, per avviare la costruzione dentro le scuole di comunità professionali, favorendo la messa in circolo di esperienze, progetti, idee, strumenti, che divengano patrimonio degli Istituti e ne innalzino il profilo culturale. Nell'anno trascorso un elemento di forza in questo dibattito è stato il comprendere che le innovazioni così prefigurate, siano derivate da un lavoro di tutta la comunità educativa, animata e guidata, dal ruolo di stimolo, equilibratore, unitario e di alto profilo del dirigente scolastico. Ogni azione va pensata come strettamente connessa al progetto di Istituto e all'impianto a esso conseguente, con la consapevolezza che questi importanti documenti siano costruiti non tanto per apparire, ma per disporre di una oggettiva conoscenza di ciò che ciascuna scuola effettivamente è, di ciò che vorrà essere, a cui vuole e deve tendere, in un'ottica di sviluppo e miglioramento. In questa dimensione i documenti vanno interpretati come bussole da utilizzare per orientarsi nella quotidianità del lavoro scolastico, liberi da quell'alone di atti burocratici da tenere nel cassetto o da esibire a richiesta

solo in eventuali visite da parte dei valutatori esterni.
Attori privilegiati di questi adempimenti sono stati e sono il Collegio dei Docenti, il Consiglio di Istituto, il nuovo Comitato di valutazione, chiamati a fare ciascuno la sua parte in rapporto alle rispettive competenze, per indicare priorità, mezzi e risorse, criteri di valutazione. Solo una reale collaborazione tra questi organismi eviterà i rischi legati alla meritocrazia, soprattutto in termini di conflittualità e i sospetti che la prevedibile competitività può innescare tra i docenti, sulla base del meccanismo premiale previsto; per questo nel corso dell'anno scolastico che si è appena concluso nella maggior parte degli Istituti si è compiuto un apprezzabile sforzo per trovare rimedi a situazioni prodotte da rigidità e schematismi ideologici, ricercando prospettive di lunga durata per far sì che le procedure per la valorizzazione del merito possano trovare un riconoscimento e un percorso più chiari e condivisibili legati ai bisogni, agli interventi e alle iniziative a essi conseguenti, in un impegno professionale che risulti il più possibile evidente, discusso e verificato. Sarà importante creare un clima di fiducia, positivo e stimolante, per porre le migliori condizioni affinché siano proficue e convergenti le azioni educative con il preciso mandato di definire di volta in volta gli apporti professionali più incisivi. Solo il tempo e l'esperienza potranno dirci quali siano le proposte migliori, quelle capaci di motivare i lavoratori della scuola senza creare inutili lacerazioni e tensioni perché più vicine all'idea

di comunità, di collaborazione e di condivisione.
Oltre al riconoscimento del merito, per migliorare la professionalità dei docenti la Riforma ha cercato di favorire la formazione in servizio attraverso l'attribuzione a ciascuno di un bonus di 500 euro; in base alla circolare diramata lo scorso ottobre dal ministero dell'Istruzione e alle norme contenute nella riforma della Scuola, il denaro è stato utilizzato per l'acquisto materiali o per aderire a iniziative coerenti con le attività individuate nell'ambito del piano dell'offerta formativa delle scuole e del Piano nazionale di formazione, quali prospettive si aprono per il futuro? Merita poi una riflessione anche la formazione dei docenti neoassunti che sta vivendo una fase propositiva rispetto ai percorsi formativi che vedono una forte componente delle azioni di autovalutazione – attraverso la predisposizione di un bilancio delle competenze, da predisporre all'inizio e al termine del percorso formativo – e degli interventi *peer to peer*, con una nuova formula di tutor esperto che accompagna il neoassunto nell'anno di prova. Sarà questo il modello di riferimento per tutti i docenti?
Quanto finora esposto può offrire le prime indicazioni di massima sulle tematiche che verranno trattate da queste pagine nel corso dei prossimi mesi, nel tentativo di non offrire solo mere informazioni – ormai facilmente reperibili – bensì riflessioni e esperienze di chi quotidianamente pratica la scuola e il mondo dell'insegnamento, affinché siamo utili ai docenti per avviare riflessioni sistematiche rispetto al loro ruolo e alla professione. Preziosissimo perciò sarà il lavoro del gruppo di collaboratori, autori degli interventi che ci orienteranno e ci guideranno facendo il punto non solo sulle novità legislative ma aiutandoci a comprendere il loro impatto sul nostro modo di essere e di fare scuola.

di Pier Cesare Rivoltella
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

La Media Education, le *Indicazioni* e la Scuola Digitale

L'approvazione del recente PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale) rappresenta un deciso passo avanti della scuola italiana nell'integrazione dei media digitali e, grazie a questo, nell'innovazione della didattica. Tuttavia il nostro Paese, anche in questo caso, sembra considerare solo una metà del problema: quella che ha a che fare, per così dire, con la dimensione cognitiva e che mira agli apprendimenti. L'altra metà, quella etica e civica, che guarda all'autonomia del soggetto e alla sua responsabilità, non pare messa a fuoco. Si tratta di una dimenticanza storica: e infatti se si cercano da noi documenti istituzionali sul rapporto tra media ed educazione non li si trova, a dispetto della prolificità al riguardo degli organismi internazionali (il Consiglio d'Europa e l'UNESCO su tutti) e di molti Paesi europei.

Education Technology e Media Education

Le due attenzioni cui abbiamo fatto cenno rappresentano due ambiti di ricerca e di intervento distinti ma entrambe importanti.

Il primo, in contesto internazionale, viene indicato col parlare di Education Technology. È questo l'ambito delle tecnologie didattiche, ovvero dell'uso delle tecnologie digitali a supporto dei processi di apprendimento e insegnamento. Di quest'ambito fanno parte almeno tre sotto-aree.

La prima è quella degli *ambienti di apprendimento*: piattaforme come *Moodle* o *Fidenia*; ambienti di virtual classroom come *Edmodo*; Personal Learning Environment e organizzatori di risorse on line come *Elgg* o *Symbaloo*. Di questi si occupa l'e-Learning, soprattutto il Mobile Learning, vista la disponibilità, oggi, di strumenti che consentendo l'accesso ai contenuti e all'interazione in mobilità aprono all'insegnamento e all'apprendimento nuove opportunità.

Una seconda sotto-area è quella dei *dispositivi*: dispositivi di proiezione e rappresentazione come le LIM, le e-board o i proiettori interattivi; dispositivi di accesso e produzione ai/dei contenuti come i tablet o gli smart-phone; tutta la vasta gamma di periferiche e accessori compensativi delle diverse forme di disabilità e disturbo specifico di apprendimento.

Infine, vi è l'area del *software* e delle *apps*. Si possono raccogliere qui le migliaia di applicativi, spesso free, che è possibile utilizzare a supporto dell'insegnamento, dagli aggregatori di risorse on line (come *Drive* o *Dropbox*), alle bacheche on line (come *Padlet*), agli strumenti per generare quiz e gestire sondaggi (come *Sokrative*), ecc.

L'Education Technology si occupa di queste tecnologie, ne studia gli usi didattici, fa ricerca su come grazie a essi le pratiche degli insegnanti possano cambiare e produrre apprendimenti in maniera più efficace.

Tutto questo non interessa le modalità attraverso le quali i ragazzi interagiscono con i media, come ne recepiscano i messaggi, come si comportino quando i messaggi li producono e li pubblicano. Si tratta di comportamenti di cittadinanza che la scuola non può evitare di mettere al centro della sua attenzione educativa: essi comportano lo sviluppo del pensiero critico e della responsabilità individuale e rappresentano un'efficace forma di prevenzione delle diverse forme della cyberstupidity (Rivoltella 2015). Di questi problemi si occupa la Media Education.

Un curricolo per la Media Education

Le *Indicazioni nazionali per la scuola del primo ciclo* contengono alcuni spunti in funzione dell'introduzione della Media Education nella scuola primaria e della costruzione di un curricolo di Media Education verticale in tale segmento di scolarità.
Il riferimento delle *Indicazioni*, a questo riguardo, è lo sviluppo della competenza digitale (Raccomandazione della Comunità Europea del 18.12.2006) intesa come la capacità di:

- cercare e analizzare informazioni;
- distinguere le informazioni attendibili;
- interagire con altri soggetti.

Questo riferimento si articola in indicazioni più precise all'interno di tre aree disciplinari: italiano, arte e immagine, tecnologia.
Per quanto riguarda l'italiano il lavoro mediaeducativo riconduce a leggere e scrivere. Sul primo versante si tratta di aiutare il bambino ad ascoltare e comprendere testi di qualsiasi forma e quindi anche mediali ("Ne riconosce la fonte, il tema, le informazioni, la gerarchia, le intenzioni dell'emittente"). Troviamo qui il compito dell'analisi e buona parte di quel che di solito viene incluso nell'area della Information Literacy (Rivoltella 2005). Oltre a questo, il bambino dovrà imparare a produrre testi multimediali, accostando "linguaggi verbali, iconici, sonori". A questo secondo livello è la componente espressiva a essere chiamata in causa. Nell'ambito di "Arte e Immagine" questa componente viene meglio definita. Il bambino "realizza elaborati personali e creativi (...) Applica le regole del linguaggio visivo (...) anche con l'integrazione di più media e codici espressivi".
L'ultimo ambito portato in gioco è quello della tecnologia. Nelle Indicazioni viene ritenuto il luogo "specifico" del "curricolo mediale" perché, meglio che in altri ambiti, al bambino sarebbe data la possibilità di sperimentarsi nelle competenze della progettazione e della simulazione. Ma non è questo che a noi interessa maggiormente dal punto di vista della Media Education, quanto piuttosto il passaggio in cui gli estensori del Documento sottolineano che quel che importa non è solo padronanza degli strumenti, ma lo sviluppo di un atteggiamento critico nello studente. Proprio il pensiero critico si deve, infatti, ritenere l'obiettivo centrale della Media Education nella scuola (Rivoltella 2001).

Educare ai media nella Scuola Digitale

L'obiettivo di questo Zoom è di pensare la Media Education dentro la Scuola Digitale, ovvero di bilanciare l'eccessiva attenzione per il versante cognitivo e didattico con la doverosa attenzione per gli aspetti educativi. Il percorso che viene descritto prova a produrre riflessione su tre versanti: 1) quello del curricolo, ovvero dei contenuti che è possibile dare alla Media Education nella scuola primaria. Lo faremo richiamando due esperienze che il CREMIT sta portando avanti da qualche anno in due scuole (cfr. i contributi di Laura Comaschi, Elena Valdameri e di Gloria Sinini); 2) quello delle competenze dell'insegnante. Lasciato alle spalle il dibattito sul media educator (Rivoltella-Marazzi 2001), occorre oggi capire come il suo profilo possa in qualche modo diventare una "postura" di qualsiasi educatore, secondo la bella immagine della Jacquinot (2002) (cfr. il contributo di Alessandra Carenzio); 3) quello della cittadinanza intesa come categoria di reinterpretazione del lavoro mediaeducativo in classe (Bricchetto, Fiore&Rivoltella 2012). Educare ai media oggi non significa dare vita a una delle tante educazioni di scuola, ma ripensare il senso dell'educazione civica, anzi dell'educazione tout court (cfr. il contributo di Enrica Bricchetto). In chiusura, proponiamo una biblio-sitografia ragionata (a cura di Carla Lojacono e Federica Pellizzari) che possa servire ad approfondire i temi discussi dai diversi contributi e a sostenere la progettazione didattico-educativa.

Un curricolo per la Media Education

Perché un curricolo?

di Laura Comaschi e Elena Valdameri,
Università Cattolica del Sacro Cuore
di Milano, CREMIT

Decidere di inserire nella scuola un curricolo di Media Education significa innanzitutto promuovere l'educazione alla cittadinanza attraverso un percorso continuo che renda docenti e studenti più consapevoli del proprio *apprendere* e del proprio *agire* attraverso i diversi ambienti e prodotti culturali forniti dai media.

Se la Media Education rimane nella scuola solo un intervento sporadico, privo di continuità, si rischia di non dare sistematicità all'acquisizione delle competenze mediali, aspetto che invece costituisce un valore aggiunto nella proposta mediaeducativa curricolare. «L'educazione ai media non può diventare un'ulteriore disciplina, non deve essere il laboratorio occasionale, né configurarsi come l'ora di arte e immagine, ma entra a pieno titolo nel Piano dell'Offerta Formativa come metodologia che attraversa tutte le materie e le attività, perché ha la dignità di linguaggio essenziale, di urgenza sociale che deve essere offerta a tutti e non ultimo di possibilità di accedere consapevolmente alla bellezza della comunicazione sperimentata in tutte le sue forme, nella sua pienezza e potenza espressiva» (Ceretti 2006).

Per costruire un curricolo di Media Education è innanzitutto necessario domandarsi quali siano le competenze di cittadinanza indispensabili per vivere in una società in cui i media sono presenti nella nostra quotidianità e ci chiedono una continua interazione e socializzazione in vari contesti e con molteplici linguaggi. Quali sono pertanto le attività che sviluppano queste abilità?

Nonostante sia riconosciuto e assodato che la competenza mediaeducativa debba appartenere all'insegnante, la realtà ci restituisce una scuola ancora in fase di transizione, di acquisizione graduale di questa consapevolezza, di formazione e di ricerca.

In dialogo con le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, va pensata una Media Education che permetta di incontrare le esigenze dei docenti rispetto al curricolo e di garantire massima interazione e collaborazione fra media educator e insegnanti.

Questo approccio richiede innanzitutto una forte attenzione alla fase preliminare di micro-progettazione in cui la collaborazione fra insegnanti e media educator sia funzionale alla costruzione di interventi progettati in base agli alunni, al pregresso della classe e alle esperienze stesse dei docenti.

La Media Education curricolare si delinea come attività educativa e didattica finalizzata a fornire competenze che favoriscono una lettura, un'analisi e una produzione critica dei media. Quello descritto in Tabella 1 è un modello che può fungere da cornice entro cui progettare il lavoro mediaeducativo.

Tabella 1 – Curricolo di Media Education: competenze attese

Obiettivi	Competenze attese
Studente ricercatore	Sa fare ricerca (non solo in Rete): sa scegliere le parole chiave, determina l'attendibilità delle fonti e seleziona documenti pertinenti.
Studente designer	Sa progettare: individua il problema e le strategie di risoluzione, organizza le fasi di lavoro sulla base del tempo a disposizione, utilizza al meglio le proprie risorse.
Studente critico	Ascolta e comprende testi, ne riconosce la fonte, il tema, le informazioni, la gerarchia, le intenzioni dell'emittente.
Studente artigiano	Realizza elaborati personali e creativi applicando le regole del linguaggio visivo attraverso l'integrazione di più media e codici espressivi.

Una volta individuati obiettivi e competenze, vanno messi a fuoco i linguaggi, gli strumenti e la metodologia di lavoro. Una proposta educativa integrata deve fornire la conoscenza dei linguaggi mediali, gli strumenti adeguati per interagire con i media e per sviluppare senso critico. La metodologia più efficace è quella attiva, che si rifà alle istanze del learning by doing, che adotta un approccio ludico e creativo, che non perde di vista gli obiettivi educativi e l'importanza di quel processo che, prendendo a prestito il famoso termine di Paulo Freire, possiamo definire "coscientizzazione".
I metodi e le tecniche utilizzabili si possono distinguere in: analisi di consumo; analisi e riflessione su temi specifici e di attualità; analisi mediale; produzione di contenuti mediali (microstoria, storyboard, video, ecc.); ricerca, analisi e comparazione di fonti, simulazione delle routine produttive, brainstorming, lavoro di gruppo, metacognizione sui processi attivati.
Sintetizziamo in Tabella 2 alcune attività possibili e in grado di mantenere quella flessibilità necessaria nel declinare competenze e finalità nella realtà delle singole classi.

Tabella 2 – Curricolo di Media Education: attività da sviluppare

	Attività
Studente ricercatore	Ricerca e analisi di informazioni (non solo in Rete: fonti, documenti...) propedeutica alla produzione di materiali (siti, blog, tg, documentari...). Confronto fra notizie tratte da fonti diverse. Simulazione di una redazione giornalistica.
Studente designer	Realizzazione di un piano di produzione di un prodotto (documentario, blog, fiction, sito, fotoracconto, spot, cartone animato...).
Studente critico	Analisi e confronto di più telegiornali e/o articoli di giornale (testate diverse, blog, agenzie...). Analisi di immagini. Attività di sensibilizzazione all'uso responsabile dei Social Network.
Studente artigiano	Laboratorio di fotografia, di video sviluppando la capacità di passare attraverso tutte le fasi.

Di seguito vengono presentate due esperienze del CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia) dell'Università Cattolica in cui è tuttora in atto un curricolo di Media Education, inteso come approccio e disciplina trasversale alle altre materie, oltre che alle attività scolastiche.

L'esperienza di Melegnano

A partire dall'anno scolastico 2008/2009 il Centro Scolastico Giovanni Paolo II di Melegnano (sud Milano)[1] ha attivato un curricolo di Media Education che, nel corso degli anni, si è esteso alle diverse scuole appartenenti all'Istituto (attualmente la sperimentazione è attivata nella scuola dell'Infanzia, nella scuola Primaria e nella scuola Secondaria di I e II grado).
Il percorso di Media Education prevede un monte ore (modificato negli anni) distribuito in diverse attività che sono garantite dalla presenza stabile di un media educator nella scuola. Quest'ultimo assume differenti funzioni, tra cui quelle di coordinatore (MEM, Media Educator Manager), di formatore e di supporto ai docenti sull'utilizzo delle tecnologie e dei media digitali nella didattica, di co-progettista e di co-conduttore di laboratori di Media Education in tutte le classi e di interventi media-educativi rivolti ai genitori e/o alla cittadinanza.
Durante il corso degli anni sono stati adottati alcuni accorgimenti innovativi rispetto al curricolo proposto: inizialmente, infatti, i laboratori erano progettati principalmente sui format dei prodotti da realizzare alla fine del percorso, mentre negli ultimi anni la direzione è andata sempre più verso lo sviluppo delle competenze mediali (vedi Tabelle 1 e 2).
La Tabella 3 presenta sinteticamente le attività che vengono realizzate nelle singole classi dell'Istituto.
È importante sottolineare come la co-progettazione tra media educator e insegnante orienti costantemente la scelta delle finalità e del tema (media educativo e/o disciplinare) da affrontare con gli studenti.

1 Istituto scolastico gestito dalla Fondazione Educatori del Terzo Millennio (In Internet, URL: **http://www.fedtm.it/**).

Tabella 3. Curricolo di Media Education presso il Centro Scolastico Giovanni Paolo II

Grado di scuola	Classe	Monte ore	Finalità[2]
Scuola dell'Infanzia	3 anni	8 ore	*Foto, video, audio*. Il percorso intende educare i bambini ad una prima familiarizzazione corretta con i media (in particolare macchina fotografica, telecamera, smartphone).
	4 anni	8 ore	
	5 anni	8 ore	
Scuola Primaria	Prima	4 ore	*Foto, video, audio*. Conoscere i diversi media e le loro caratteristiche. Cosa fruisco dai media? Cosa posso fare con i media? Quali linguaggi utilizzo?
	Seconda	6 ore	*Realtà e rappresentazione*. Conoscere i meccanismi di comunicazione e trasmissione di immagini in movimento (video) nello schermo.
	Terza	8 ore	*Immagine e narrazione*. Conoscere il linguaggio delle immagini (inquadrature e storyboard) e il loro utilizzo responsabile.
	Quarta[3]	10 ore	*Videogiochi*. Conoscere il linguaggio dei videogiochi e riflettere sull'uso corretto ed equilibrato degli stessi.
	Quinta	10 ore	*EsplorAutori del Web*. Sviluppare un senso critico all'utilizzo della Rete in particolare per quanto riguarda la ricerca di informazioni e la produzione di ipertesti nel Web.
Scuola Secondaria di I grado	Prima	20 ore	*Leggere e scrivere l'immagine*. Conoscere e utilizzare criticamente il linguaggio delle immagini fisse e in movimento.
	Seconda	20 ore	*Leggere e scrivere la pubblicità*. Promuovere competenze critiche in merito alle logiche linguistiche e informative che regolano lo spot.
	Terza	20 ore	*Leggere e scrivere l'informazione*. Conoscere e sperimentare le diverse modalità di informazione (telegiornale, quotidiano, blog, web journal, ...).
Scuola Secondaria di II grado	Prima	30 ore[4]	*Leggere e scrivere la comunicazione*. Le attività intendono sensibilizzare i ragazzi ad un uso corretto e responsabile dei nuovi mezzi di comunicazione, in particolar modo i social network, ed ad affrontare temi media educativi come il cyberbullismo. Il percorso educativo propone anche attività volte a fornire competenze adeguate e senso critico per la produzione di artefatti digitali (es: blog e spot della scuola).
	Seconda	30 ore	
	Terza	30 ore	
	Quarta	30 ore	
	Quinta	30 ore	

2 Le attività di laboratorio, pur focalizzandosi principalmente su un linguaggio mediale, sfruttano e utilizzano le potenzialità di diversi testi e media digitali per riflettere sui contenuti e per realizzare artefatti multimediali.
3 Nelle classi quarta e quinta il percorso è stato modificato più volte in base alle esigenze specifiche emerse, sempre con l'obiettivo di produrre senso critico e orientare a una produzione mediale responsabile e consapevole. Durante i primi anni il curricolo prevedeva in quarta un percorso sulla pubblicità e in quinta sulla radio; i due percorsi indicati si riferiscono all'A.S. 2015-2016.
4 Per quanto riguarda il monte ore della scuola Secondaria di II grado bisogna tener conto che alcune classi vengono accorpate in quanto il numero degli studenti è limitato.

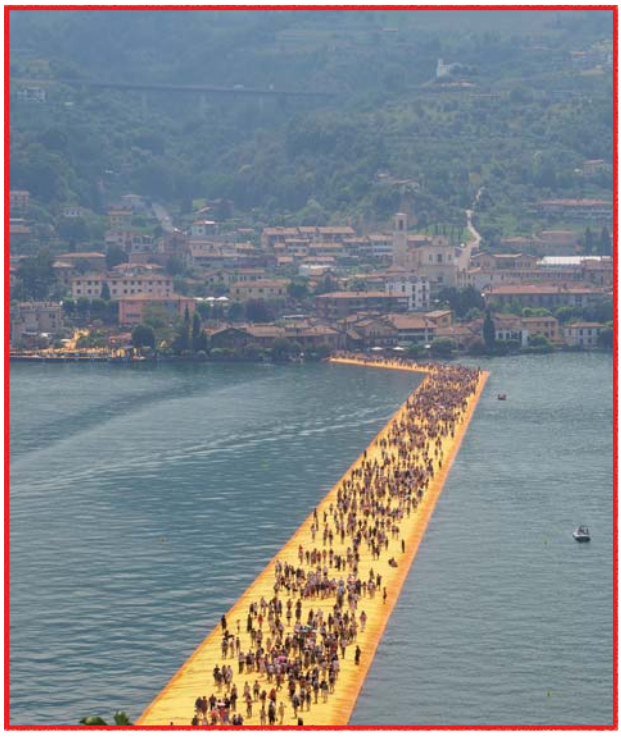
L'esperienza di Cinisello

L'Istituto Maria Mazzarello di Cinisello Balsamo offre un altro esempio significativo di come la Media Education possa entrare nella scuola primaria con un curricolo verticale.

Qui la Media Education rientra in un più ampio progetto formativo che guarda all'innovazione della didattica, ai multi-linguaggi (fra cui quello digitale) e all'educazione alla cittadinanza, con particolare attenzione alla conoscenza e all'utilizzo critico e consapevole dei media digitali. La scuola ha intrapreso negli ultimi tre anni un percorso di ricerca, progettazione e innovazione che ben risponde alle Indicazioni ministeriali. L'anno scolastico 2015/16 ha visto attuarsi la terza annualità del curricolo di Media Education, accanto a un radicamento delle scelte assunte dalla scuola per rispondere alla "sfida" che la cultura odierna pone in termini di educazione digitale: arredi 2.0, e-board in ogni aula, docenti dotati di tablet, supporto e collaborazione con figure esperte, i media educator.

In un contesto in cui abbiamo sia la dotazione tecnologica che la giusta attenzione educativa, il curricolo di Media Education si sviluppa su un terreno estremamente fertile in cui la dirigente, i docenti e i media educator del CREMIT operano in sinergia. Ogni anno è previsto un momento iniziale di coprogettazione in cui si sceglie come declinare i percorsi di Media Education, quali temi affrontare e con quali strumenti, al fine di rispondere ai reali bisogni educativi e formativi di ogni classe. L'obiettivo di fondo resta comune: rispondere all'esigenza educativa di promuovere uno sviluppo della cittadinanza digitale in ogni bambino, sia in chiave di responsabilità che di prevenzione (dei fenomeni di Cyberstupidity). Accanto a ciò, i docenti individuano quali sono le competenze su cui è necessario agire e quali i bisogni specifici di ogni classe: nel corso dei tre anni si è lavorato su temi educativi come le regole e l'amicizia, ma anche sulle competenze di lettura e analisi delle fonti del Web e sulla capacità di riconoscere meccanismi e codici comunicativi mediali, come ad esempio il linguaggio pubblicitario.

Le ore dedicate alla Media Education sono 10 per classe, suddivise in 5 incontri cogestiti dal media educator e dall'insegnante, in cui ogni classe lavora attivamente attorno a tre momenti chiave del lavoro mediaeducativo: l'analisi, la simulazione, la produzione. Progettando il curricolo di anno in anno, non esiste una "struttura tipo", ma solo delle piste di lavoro generali perseguite in questi tre anni, in cui si è mantenuta un'attenzione alla continuità e alle linee guide schematizzate nel primo paragrafo[5]. Possiamo sintetizzarle così:



- con le classi prime si pone l'attenzione sui consumi mediali dei bambini;
- con le classi seconde si introduce il confronto fra realtà e finzione, fra realtà e rappresentazione;
- con le classi terze si affronta generalmente il tema dell'immagine e della narrazione per immagini;
- con le classi quarte e quinte si approfondisce il lavoro di analisi dei linguaggi e dei contenuti mediali: esplorazione del web, informazione mediale, pubblicità sono tre esempi di temi affrontati in questi anni.

Ogni percorso prevede una parte di produzione da parte dei bambini e un incontro supplementare di debriefing finale in cui bambini, sempre guidati da insegnanti e media educator, ripercorrono le tappe del lavoro svolto e analizzano ciò che loro stessi hanno prodotto.

5 Vedi Tabelle 1 e 2.

Il curricolo di ME: descrizione di una attività

di Gloria Sinini,
CREMIT, Università Cattolica di Milano

L'esperienza che in questa sede si va a descrivere si inserisce nell'ambito del percorso curricolare di Media Education, già presentato nei precedenti contributi.
Come nell'esperienze precedentemente descritte due sono i capisaldi di questo intervento didattico con i bambini della scuola dell'infanzia:

- la progettazione condivisa;
- la media edcuation nella declinazione della produzione mediale.

Attorno a questi due assi si è costruito e intrapreso il percorso di media education, presso la scuola dell'infanzia del Centro Scolastico Giovanni Paolo II di Melegnano (MI). Il progetto può essre utile come di attività di raccordo tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria.
In un intervento di introduzione e sperimentazione dell'uso delle tecnologie mediali nella scuola dell'infanzia, in particolar modo nella declinazione della media education, si vedono tre attori protagonisti: l'esperto esterno, ovvero il media educator che porta i significati, gli assiomi e il fare media educativo, l'insegnante conoscitore del proprio gruppo classe, dei bisogni di crescita e apprendimento dei propri bambini e i destinatari primi dell'intervento: i bambini. È nell'incontro di questi tre attori e delle specificità che ciascuno di essi porta che si va a costruire l'intervento media educativo, nell'intento di trovare la giusta armonia tra sviluppo cognitivo del bambino, intensità delle attività proposte e scelta del medium adeguato.
Per tali ragioni dunque l'azione progettuale non può essere frutto dell'azione individuale dell'esperto di media education che dall'esterno giunge in sezione e propone l'attività, ma deve necessariamente trovare sbocco in un significativo lavoro d'équipe dove le specifiche conoscenze ed esigenze didattiche trovano concertazione.
È necessario interrogarsi circa gli apprendimenti che si intendono favorire con l'introduzione di un percorso di media education e quali siano gli intenti pedagogici di questa scelta, che tipo di media utilizzare.
Il secondo asse, attiene alla declinazione che si è inteso dare al percorso di Media Education. Un'attività didattica orientata non tanto alla conoscenza strumentale della tecnologia, quanto piuttosto all costruzione di percorsi di lettura, fruizione e produzione consapevole del testo mediale che consenta ai bambini di appropriarsi di questo linguaggio esattamente come di altri. Felini (2006) individua in particolare cinque aree di competenza da interpretate all luce del ruolo che il bambino è chiamato ad agire:
L'area del lettore mediale, dello scrittore mediale, del critico, del fruitore e del cittadino. Tali aree mettono in luce e definiscono in modo netto quelli che da sempre sono gli obiettivi della Media Education, dal sapere leggere, comprendere il carattere costruito dei messaggi mediali, conoscerne i codici e il loro connubio (multicodico...e multicanale), individuare i diversi generi mediali (film, cartone animato, pubblicità, giornale, radio, web...), al mettere lo studente nella condizione non solo di saper leggere i testi mediali ma anche di produrre... di essere cioè uno scrittore competente e consapevole dell'intenzionalità comunicativa di un testo mediale che produce. La formazione del bambino critico, da sempre prerogativa della media education, si pone la finilità di accrescere nello studente uno spirito critico capace di cogliere i significati e i valori del messaggio mediale e le implicazioni etiche, sociali e culturali che esso può avere. Il bambino fruitore è poi il bambino consapevole dei propri consumi mediali... ovvero della propria dieta mediale, capace di gestire il proprio tempo di fruizione

in modo attento e responsabile. Il soggetto che si pone nel mondo con consapevolezza, con capacità autoriale, con l'intenzione di voler comunicare valori e punti di vista in modo oggettivo, in grado di fruire con capacità di discernimento e di partecipare attivamente alla crescita sociale del proprio contesto di vita è un cittadino attivo.

Evidentemente l'acquisizione di queste aree di competenza ha insita una propria gradualità e propedeuticità esattamente come la capacità di lettura. Nella prima infanzia, essa si si traduce in avviamento al piacere della lettura attraverso l'ascolto, accostandolo a sensazioni piacevoli per il bambino per pii, nei primi anni di vita accostarsi a una prima alfabetizzazione. Sarà evidentemente solo con una certa maturità, con l'interiorizzazione del processo di lettura fino al punto da divenire ...invisibile e con l'acquisizione di un certo bagaglio culturale che la lettura si trasforma in capacità interpretativa, in comprensione e spirito critico. Così avviene anche per la competenza mediale, ecco perchè nella scuola dell'infanzia si è optato per l'area di competenza della produzione mediale, come forma di accostamento e familiarizzazione con la media education.

In particolare nel percorso che qui si va a descrivere, svolto con i bambini di tre anni si è ricorsi alla tecnica del video-brut. Questo uso del video é stato nei primissimi anni Ottanta il piano di lavoro di alcuni laboratori attivati già a Parigi al Centre Pompidou: video rumori che alimentavano un'animazione teatrale tesa a reinventare un rapporto con il medium televisivo. La musica e i rumori che diventano stimolo a una produzione video assolutamente spontanea. Probabilmente il nome prende dal movimento artistico dell'Art Brut inventato nel 1945 dal pittore francese Jean Dubuffet per indicare le produzioni artistiche realizzate da non professionisti o pensionanti dell'ospedale psichiatrico che operano al di fuori delle norme estetiche convenzionali (autodidatti, psicotici, prigionieri, persone completamente digiune di cultura artistica). Egli intendeva, in tal modo, definire un'arte spontanea, senza pretese culturali e senza alcuna riflessione.

La tecnica del video-brut utilizza la modalità della trsamissione a circuito chiuso.

Una telecamera posta su di un cavaletto è collegata in presa diretta alla tv di modo che i bambini partecipino in prima persona alla costruzione dell'inquadratura e ci sia una immediata restituzione a video di quel che la telecamera riprende; ma la particolarità del video-brut è che la telecamera o meglio l'occhio della telecamera, così come è stato presentato ai bambini l'obiettivo dello strumento, è posto in una posizione inusuale che ribalta completamente le prospettive tradizionali. L'obiettivo della telecamera è rivolto verso l'alto, riprendendo dal basso un piano in vetro trasparente sul quale i bambini sono chiamati a manipolare ogni genere di materiale... pasta, riso, sabbia, tempere; materiale di diversi composizione e colore. I bambini in questo modo vedranno riprodotto in tv gli effetti della loro manipolazione. Giocando con la prospettiva della telecamera ribaltata i bambini esplorano gli effetti della manipolazione della realtà attraverso le possibilità rappresentative della tecnologia televisiva. L'uso della telecamera è l'occhio che spiazza, ribalta cioé le prospettive frontali della visione di un' azione scenica, aprendo la strada al gioco percettivo che rende ludico il ruolo dello spettatore.

Nella logica del videobrut, la manipolazione dei bambini era stimolata, suscitata da una serie di suoni e rumori di sottofondo che guidano la mano del bambino nell'esplorazione spontanea del composto materico che, grazie a un gioco di luci ed ombre, di prospettive rovesciate, creano sul video effetti del tutto nuovi e per il bambino quasi magici, almeno sino a che non acquisisce consapevoleza dei propri gesti.

Gli obiettivi di questa attività sono duplici, dal punto di vista dell'apprendimento vengono favoriti due delle principali modalità di apprendimento per i bambini della prima infanzia: l'apprendimento per immersione e l'apprendimento per manipolazione. L'apprendimento infantile è inizialmente sincretico, nel senso che i bambini quanto più sono piccoli tanto più imparano per "immersione" e quasi nulla per pura riflessione o ragionamento". Inoltre la manipolazione fornisce ai bambini la possibilità di conoscere, usare, manipolare, trasformare materiali diversi, con l'obiettivo di alimentarne la creatività in un contesto che favorisca la fiducia nelle loro potenzialità e di conseguenza di acquisire consapevolezza della autorialità delle proprie azioni. Il principio che attraverso l'esperienza passa è che il bambino è proprietario, diretto responsabile di quel che vede nello schermo televisivo. L'educatore si rende conto di questa consapevolezza acquisita

dal momento che il bambino, guarda lo schermo tv e nel contempo manipola il materiale sul piano di lavoro. Compito dell'educatore è guidare il bambino che opera la manipolazione materica e i bambini che guardano lo schermo tv nell'attribuire la proprietà di quel che vedono alle azioni del bambino nell'atto della manipolazione.
Le immagini che si producono a video sembrano casuali, ma in realtà sono l'esito della spontaneità, del divertimento e dell'inventiva di chi manipola i materiali. La tv a circuito chiuso consente un continuo feed-back dell'azione. Quel che accade è una contemporaneità di azione e reazione all'effetto ottenuto: i bambini controllano a video l'effetto, ovvero l'immagine elettronica prodotta dalla propria azione sul piano di lavoro, il tutto sollecitato da suoni e ritmi che accompagnano in un percorso di esplorazione creativa. Un terzo obiettivo di questa attività è proprio quello di salvaguardare, rendendo speciale, la spontaneità del bambino.
Ogni atto umano per Fröbel è creativo ed è quindi espressione diretta del divino che è in ogni uomo, per tali ragioni essi vanno salvaguardati e favoriti: i bambini devono queindi essere liberi di esprimersi, in quanto ogni espressione, secondo Fröbel, ha in sè un'origine divina. La spontaneità getta infatti le basi per l'acquisizione delle categorie, delle strutture: il disegno per esempio che nasce da un'azione spontanea, rappresenta in realtà per il bambino di questa età, il tentativo di dare corpo alle proprie rappresentazioni mentali. Nel caso del video-brut il corpo è

dato in una duplice forma: il materiale sparso, disegnato e manipolato sul piano di lavoro in vetro e la sua rappresentazione elettronica a video.
Nel dettaglio, l'attività di video-brut nella scuola dell'infanzia per i bambini di 3 anni si è inserita in un percorso più ampio che intendeva prendere le mosse da una progressiva educazione alla conoscenza e consapevolezza del proprio corpo e dei suoni che con il nostro corpo possiamo emttere, per giungere al movimento accompagnato dal suono. Per rendere più sintetico e chiaro il percorso ci serviamo di una tabella in cui vengono descritte le varie fasi del laboratorio e gli obiettivi raggiunti.

Tabella 1 – Le fasi del laboratorio attuato nell'a.s. 2011-2012
presso il Centro Scolastico Giovanni Paolo II di Melegnano con i bambini di 3 anni

Fase	Descrizione	Obiettivo
L'introduzione del media educator nel contesto classe	Un primo incontro va dedicato alla conoscenza fra media educator e bambini. Il media educator può essere introdotto dall'insegnante senza specificare il ruolo che avrà, viene semplicemente coinvolto nelle attività di routine.	Instaurare una relazione significativa
Alla scoperta della telecamera	La telecamera. Il media educator trascorre l'ora con i bambini e filma alcune attività che svolgono al fine di osservare se i bambini dimostrano interesse o curiosità per lo strumento. L'attività prevede anche un momento per rivedere le immagini registrate.	Conoscere e familiarizzare con lo strumento della videocamera

Alla scoperta delle nostre voci	Ascoltare se stessi. I bambini dovranno ascoltare il proprio corpo (ad esempio: il battito delle mani, dei denti, del cuore, il respiro) in diverse situazioni: da fermi o dopo una corsa. L'attività è volta a far sentire ai bambini il rumore del proprio corpo che cambia in base al movimento. L'attività viene filmata e prevede un momento per rivedere le immagini registrate (far capire ai bambini che con la telecamera possono rivedere alcune attività che non hanno visto, ad esempio, perché avevano gli occhi chiusi).	Stimolare i bambini a riflettere sulle proprie voci, ad ascoltarsi e a fare domande significative
Ascoltare il mondo	Ascoltare ciò che proviene dall'esterno. I bambini dovranno ascoltare, individuare e riprodurre i rumori esterni. L'attività prevede di far ascoltare anche rumori provenienti dalla LIM (in un secondo momento verrà mostrata anche l'immagine): ad esempio un treno (non siamo in stazione eppure sentiamo il rumore del treno) oppure gli uccellini (non siamo in un parco giochi all'aperto eppure sentiamo il cinguettio degli uccellini).	Sensibilizzare la competenza all'ascolto e alla riproduzione di suoni e rumori
Il corpo che si muove, la telecamera che "ricorda"	Musica e corpo. I bambini devono abbinare movimenti diversi in base alla musica che ascoltano (si faranno ascoltare musiche diverse - lenta/veloce); - I movimenti della telecamera: anche la telecamera si muove. L'attività viene filmata e prevede un momento per rivedere le immagini registrate.	Imparare a muoversi nello spazio in base al ritmo di una musica;
La manipolazione "elettronica"	Manipolazione e ripresa a circuito chiuso. Ciascun bambino sceglie due o tre materiali (es: pasta, riso, legumi secchi sabbia, foglie, acqua, ecc.) ed è libero di manipolarli come vuole su una lastra di vetro. La telecamera, posizionata sotto la lastra di vetro, riprende ciò che avviene da un punto di vista diverso. Collegando la telecamera al videoproiettore i bambini possono vedere "in diretta" il risultato della loro manipolazione; la telecamera rivelerà movimenti ed "effetti magici". L'attività può essere interrotta in più momenti per osservare e commentare il video, lasciando liberi i bambini di fantasticare su ciò che vedono (ipotizzando somiglianze e analogie con la realtà, con i cartoni animati, con immagini della loro fantasia, ecc.).	Stimolare la creatività dei bambini attraverso la manipolazione di materiali differenti.
La restituzione finale	La "nuova" narrazione dei bambini diventa il prodotto finale del laboratorio. Il media educator monta insieme tutte le immagini riprodotte a video dai bambini e abbina le musiche utilizzate nel corso del laboratorio. della storia. Durante la restituzione finale viene mostrato loro il lavoro.	Gratificare i bambini, mostrando il prodotto realizzato e, al contempo, aiutarli a ripercorrere il lavoro svolto.

Quali competenze per l'insegnante?

di Alessandra Carenzio
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

«Ogni insegnante, in quanto insegnante, deve possedere tra i suoi saperi e le sue competenze professionali anche quelli relativi ai media che diverranno poi lo spazio abituale del suo fare scuola»

Pier Cesare Rivoltella

L'evoluzione della Media Education (ME) trae origine dal profondo dato di attualità di questa prospettiva, che più di altri ambiti rappresenta uno sguardo sul reale, creando un legame fortissimo con le tematiche educative che i media portano in gioco e con i media stessi, intesi come strumenti, ambienti, "tessuto connettivo" (De Kerkhove 1996), protesi ed estensione dei nostri sensi (McLuhan ne parlava già negli anni Sessanta dello scorso secolo, definendo i media elettronici come "forma di gruppo"). Cosa comporta questa fluidità teorico-metodologica per l'insegnante? Perché chiediamo al docente di rapportarsi alla Media Education?

Il quadro: perché il docente deve agire come un media educator?

Le motivazioni alla base di questa idea non sono certo riconducibili a un vezzo teorico, ma sono relative ad alcuni significativi cambiamenti che ogni insegnante può agilmente rilevare nel proprio contesto professionale e personale. Si tratta di tre evidenze: la natura del panorama mediale attuale; la dotazione tecnologica diffusa nelle scuole; le questioni di cittadinanza che i ragazzi portano in classe, con o senza devices presenti tra i banchi o sulla cattedra.

Rispetto al primo punto, il ruolo dei media è cambiato da/nel tempo: se inizialmente si trattava per lo più di *strumenti* per "fare cose" (scrivere un documento, scattare una fotografia, girare un video), non possiamo non riconoscere ai media un diverso statuto. Da strumenti funzionali, i media sono diventati *ambienti* dove collocare alcune pratiche, ad esempio passatempi, relazioni e la condivisione di esperienze. Non ci sono piazze, vie o strade, ma in un certo senso sono diventati occasioni di aggregazione che – è bene dirlo – non sostituiscono piazze e vie collocate nello stradario, ma si affiancano a esse. Nel corso degli anni anche la metafora "ambientale" è diventata stretta e i media digitali sono diventati sempre più un *tessuto connettivo* (De Kerkhove 1996). L'idea di tessuto restituisce la natura dei media digitali oggi: essi sono inclusi/integrati nella gran parte delle attività quotidiane che ci toccano da vicino. Come evidenziato da Rivoltella, si tratta di una dimensione di portabilità (e di integrazione) che vive di ambivalenze: da un lato i media ci rendono (più) abili e performanti, dall'altro fanno emergere la grande fragilità dell'uomo, soprattutto se da solo (Ottolini-Rivoltella 2016, pp. 48-49). I media sono vestibili e noi li indossiamo tutti i giorni senza accorgercene. Ecco che gli insegnanti sono direttamente coinvolti, anche se l'uso personale dei media non necessariamente si traduce in un'accoglienza didattica (Fantin-Rivoltella 2012 e Carenzio 2012).

Il secondo punto coinvolge direttamente la scuola che, in questi ultimi anni, ha visto una maggiore diffusione e presenza delle tecnologie e dei media in classe attraverso bandi, concorsi e piani di investimento ministeriali (Ferrari 2013). Sempre più spesso le aule sono dotate di devices, dalle LIM ai tablet, dai notebook agli smartphone. Certamente, essere circondati da dispositivi e media non implica "per assorbimento" un sapere e un'abilità, tanto meno una competenza, ma è chiaro che questa condizione interroga gli insegnanti da vicino e lo fa con insistenza. Non tutte le scuole italiane sono nella situazione descritta, ma è altrettanto vero che – aldilà dei finanziamenti – sono diverse le strategie di presenza, ad esempio il BYOD. "Porta il tuo dispositivo" sembra un invito del tutto possibile che, al pari della dotazione scolastica presente in aula, chiede all'insegnante di costruire competenze e metodo.

A maggior ragione, quando ogni studente ha un device diverso, l'insegnante deve sviluppare una visione di insieme capace di confrontare, scegliere, produrre e proporre attività didattiche ragionevoli e fattibili, implicando una postura riflessiva attenta. Dunque, la presenza diffusa, così come le strategie di inclusione dei media, sono fattori che rendono la ME sempre attuale e che interpellano gli insegnanti quotidianamente: pensiamo ad esempio alle recenti dichiarazioni del direttore generale Faraone rispetto allo sdoganamento formale degli smartphone in classe[1] (qui tornano sia la questione del BYOD, sia il tema dell'uso dei dispositivi nella didattica).

Infine, con o senza media in classe, i ragazzi e i bambini portano in gioco una serie di questioni di cittadinanza: dalla condivisione di contenuti al racconto di sé, dalla gestione della comunicazione alla "stupidità digitale". Non approfondiamo questi temi: vi riflette Enrica Bricchetto nel suo contributo. L'insegnante, tuttavia, non può rimanere a guardare, non può esimersi dal punteggiare con interventi mirati il mondo comunicativo immediato (anche se fortemente mediato) dei propri studenti e alunni. Perderemmo una bella occasione di crescita e di confronto educativo.

Le competenze dell'insegnante

Il punto di vista che adottiamo è semplice: l'insegnante dovrebbe essere accompagnato verso la costruzione delle stesse competenze abitualmente attribuite alla figura del media educator. Quali competenze?

Prendiamo le mosse dal profilo di competenza del media educator, che copre almeno tre aree: *alfabetica, critica, produttiva*. Trattandosi di competenze sono tre gli aspetti da considerare: il sapere (la conoscenza), il saper fare (le abilità), il saper essere (la capacità di mobilitare risorse e riconoscerle).

Conoscere l'alfabeto dei media significa conoscerne il funzionamento linguistico (quali codici?). In questa prima area riconosciamo due valori: il primo riguarda il modo con cui materialmente i media producono messaggi e contenuti (sapere), il secondo richiama la possibilità di scegliere media e linguaggi diversi a seconda delle esigenze dell'insegnante, per usarli in situazione (saper fare). Potrò ad esempio capire che un mediatore – come una narrazione audiovisiva – colpisce, oltre al canale visivo, quello uditivo, richiedendo al "lettore" un diverso coinvolgimento sia percettivo sia emotivo e che, nella selezione del video, dovrò seguire alcuni criteri di adeguatezza rispetto alla classe.

Nella storia del dibattito sui media nella didattica abbiamo sempre posto l'accento sul fatto che l'alfabeto rappresenta la prima condizione di apprezzamento (se non altro per una questione pratica di "confidenza"), ma non basta. Senza la conoscenza delle implicazioni dei media, aldilà dell'aspetto linguistico, non posso riconoscere il posto che occupano nella vita dei bambini. Entriamo nella seconda area, ovvero quella critica, che mi consente di ragionare sulle modalità con cui il soggetto "costruisce significati" con i media. Se ignoro che *WhatsApp* è un importante nodo nella vita comunitaria dei più giovani, liquidandolo come inutile presenza che toglie spazio ad altro (scuola, sport, amici), non sono in grado di intervenire in modo pieno qualora se ne dovesse parlare in classe, senza aver previsto progetti o interventi ad hoc, ma osservando e discutendo con i miei alunni che sapere e saper essere lavorano insieme.

L'ultima area è di tipo produttivo e chiede all'insegnante di saper usare i media come occasione di racconto e di espressione: pensiamo al *digital storytelling* come strumento di condivisione, consapevolezza e sensibilizzazione (il tema della cittadinanza ritorna in maniera dirompente). Una cosa è conoscere il linguaggio, altro è progettare un percorso che coinvolga il gruppo, lo trasformi in "redazione" per produrre un messaggio all'interno di un preciso medium. Entrano in gioco competenze di tipo organizzativo, gestionale e comunicativo, che esercitiamo anche senza i media. È chiaro, però, che l'architettura simulativa portata in gioco dalla produzione di media in classe va progettata. Si tratta di attivare il proprio ruolo di designer (Laurillard 2015), mettendo insieme saper fare e saper essere.

1 Riportiamo due link utili: http://www.lastampa.it/2016/06/06/cultura/scuola/la-scuola-ci-ripensa-lo-smartphone-torner-tra-i-banchi-VSNbkq02vtY6GkfhgrI0eK/pagina.html http://www.corriere.it/scuola/secondaria/16_giugno_06/smartphone-classe-governo-adesso-dice-basta-divieti-faa1574a-2bcc-11e6-9053-0e7395a81fb7.shtml

Tab. 1 – Il profilo di competenza dell'insegnante-media educator

Profilo di competenza			
Componente	Centratura	Strumenti	Cassetta degli attrezzi
Alfabetica	Codici	Analisi del messaggio	Analisi semiotica del testo e delle iscrizioni ideologiche
Critica	Significato	Analisi di consumo	Analisi etnografica con diario di bordo, brainstorming, analisi del consumo
Produttiva	Racconto	Produzione	Organizzazione de i processi di lavoro, gestione dei gruppi

Tutte e tre le componenti sono intimamente legate. Pensiamo ad esempio a uno spot pubblicitario che racconta la festa di un gruppo di bambini tra bibite e divertimento. Un primissimo piano sul sorriso di un invitato, un campo medio sul parco, un dettaglio del bicchiere colorato, l'uso di musica coinvolgente e ritmata, un montaggio fatto di campi e controcampi che legano le vite felici dei protagonisti. Tutto sembra bellissimo, la festa è un successo e i bambini dello spot sono decisamente felici. L'insieme – studiato – di un ottimo casting (non ci saranno bambine imbronciate), una location precisa, un commento musicale adeguato e uno storyboard vincente confezionano un minuto di felicità che, ovviamente, leghiamo alla marca delle bibite oggetto della comunicazione pubblicitaria. Il processo di analisi e decostruzione dello spot è un primo elemento utile per lavorare con i ragazzi, ma non l'unico nel momento in cui dall'analisi mi sposto verso il cosiddetto *media making* (Ottolini-Rivoltella, 2015).

Facciamo un altro esempio. L'utilizzo di motori di ricerca, come Google, è parte del nostro quotidiano, sia personale sia professionale (per scrivere questo contributo ho consultato testi cartacei e testi in formato digitale, ho cercato un volume nel momento in cui non ricordavo l'anno di pubblicazione o la casa editrice, in poche parole ho verificato che la mia memoria non facesse scherzi). Dal punto di vista alfabetico è importante conoscere i meccanismi di funzionamento del motore di ricerca, sapere che non tutti i risultati potrebbero essere utili, che i primi corrispondono a una precisa regola di indicizzazione. Cosa implica questo sapere? Due cose: la prima riguarda la possibilità di usare meglio il motore di ricerca, imparando a scegliere tag e parole chiave, ma anche simboli e filtri di ricerca (banalmente nella ricerca di immagini a uso libero o modificabili); la seconda tocca il versante di analisi critica delle implicazioni dell'accesso all'informazione in Rete, disponibile senza limiti di tempo (7/24) e alla necessità di *prudenza*, virtù del digitale decisiva per muoversi online (Rivoltella 2015).

Analisi del testo (approccio alfabetico) e analisi del consumo (approccio critico) derivano dalla storia della ME – l'epoca "testualista" e "ricezionista" (Rivoltella, 2000) – e richiedono che siano presenti sia gli strumenti semiotici funzionali a decostruire il testo mediale, sia gli strumenti etnografici che consentono di contestualizzare i consumi (analisi di consumo, diario di bordo, griglie, brainstorming). Ma, come visto, i media non sono solo contenuti da analizzare, bensì mediatori che ci trasformano in *storyteller* e che ci chiedono, come insegnanti, di saper organizzare e guidare processi di scrittura mediale, grazie alla conoscenza della componente strumentale del medium e alla competenza organizzativa. Infine, poiché la ME difficilmente rimane nell'ambito di un processo one-to-one o uno a molti (l'insegnante spiega i media, la classe ascolta) si aggiungono altri elementi che richiedono la capacità di gestire il gruppo (costruirlo, animarlo, renderlo operativo e collaborativo) in presenza e online.

L'insegnante deve sviluppare una competenza media-educativa che gli consenta di agire senza attendere l'intervento esterno di un collaboratore, di rispondere alle domande dei propri allievi quando esse si presentano, senza aspettare che venga attivato un progetto di prevenzione.

Come costruire la cittadinanza con la Media Education

Mediapolis. il nesso tra media e democrazia

di Enrica Bricchetto
insegnante di scuola Secondaria di II grado,
collaboratrice CREMIT

La classe di scuola primaria che ha davanti l'insegnante ogni giorno è composta da bambini che arrivano a scuola con un *modus vivendi* strutturato, con un immaginario ricco e composito, con abitudini consolidate nella vita e nella rete. I bambini a scuola portano con sé abitudini e consumi, legati alla pratica dei videogiochi, alla visione di film di animazione, all'uso del cellulare dei genitori con il quale giocano, chiamano o fruiscono di contenuti video. Inoltre vivono in ambienti familiari iperconnessi, con genitori che usano i *device* nella vita e nel lavoro o con fratelli e sorelle attivi nei social. Frequentare i luoghi pubblici consente di vedere scene che si ripetono: chi spinge il passeggino parla al telefono, chi è al tavolo del ristorante manda messaggi, se il bambino deve aspettare può usare il cellulare dei genitori, il regalo più bello è un videogioco.

È il quadro consueto della contemporaneità che è definita anche dalla tecnologia e dal suo uso quotidiano, che modifica le abitudini di tutti.

È per questo che i bambini sono nativi digitali, perché, al contrario degli adulti, non hanno mai visto altri mondi.

È un bambino così che giunge a scuola: ha un bagaglio – un problema, un'opportunità, un rischio? – in più rispetto a chi approdava alla scuola del passato. Ha già una vita vissuta nell'informale, che non può non entrare in contatto con la formalità della scuola.

D'altro canto, come ha chiarito molto bene Alessandra Carenzio nel suo contributo, la scuola sempre più spesso è un luogo che ospita tecnologia, con docenti che in alcuni casi tra le loro competenze professionali hanno anche la Media Education, o comunque sono consapevoli che la scuola – a livello disciplinare e trasversale – è parte dell'infosfera. Il filosofo Luciano Floridi definisce infosfera "l'ecosistema delle informazioni in cui viviamo in cui è fondamentale comprendere l'equilibrio tra la libertà d'azione individuale e le strutture, collettive, entro le quali la società si esprime e decide. I computer non sono strumenti passivi: hanno una logica, un'interfaccia, una struttura di senso che influisce sul comportamento di chi li utilizza, attraverso i device si accede alle piattaforme che non sono strumenti ma hanno una capacità narrativa implicita, un design dettagliato "per prevedere e suggerire i gesti delle persone che le usano. Non si limitano a distribuire informazione: a modo loro la editano" (De Biase 2015).

Dimentichiamo per un momento il docente che non riesce a realizzare che con il mondo così com'è bisogna fare i conti, non per accettarlo passivamente, ma per costruire nei bambini gli anticorpi per affrontarlo. Proviamo a pensare a una scuola in cui il docente si forma giorno per giorno, perché si pone nell'atteggiamento di capire il mondo che ha di fronte.

Che cosa significa insegnare a essere cittadini dell'infosfera? Le tecnologie sono un acceleratore di dinamiche culturali e sono presenti ovunque. La categoria di cittadinanza, che è prismatica, deve per forza essere riletta alla luce delle trasformazioni avvenute in una collettività immersa in un sistema mediale. L'idea di cittadinanza è stata concepita nel tempo come una forma progressiva di inclusione dell'individuo in una collettività: partecipazione e appartenenza sono elementi cardine. Esercitare i propri diritti e doveri è strettamente legato alla condizione tecnologica di accesso, cioè a essere cittadini competenti digitali (Ceccarini 2015). Il *Digital Divide* condiziona la vita futura.

Diventa allora ancora più urgente, nel lavoro didattico quotidiano, chiedersi: perchè i media c'entra-

no con la costruzione della cittadinanza? E rispondersi così:

- perché la nostra società è fatta di media;
- perché i media costruiscono le nostre idee delle cose e del mondo;
- perché i media concorrono a definire il nostro modo di entrare in relazione con gli altri;
- perché i media "sono" sempre più spesso la nostra memoria rispetto al passato (Rivoltella 2014; 93).

La *mission* della scuola, in questo contesto, rimane la costruzione del buon cittadino, che agisca da cittadino incluso in una dimensione identitaria e attivo nella comunità di appartenenza. Un cittadino che abbia l'interesse verso l'altro in termini sociali, politici culturali, che cresca con l'idea di rapportarsi con chi prende le decisioni che lo riguardano (Ceccarini 2015). Un cittadino democratico.

Qui sta il legame profondo tra la Media Education e l'educazione alla cittadinanza. La ME dà strumenti per acquisire spirito critico nel mondo in cui viviamo come persone, uomini e donne, adulti e bambini, docenti e studenti, che è il mondo della materia connessa (*Networked matter*). Questa espressione riassume i modi in cui, attraverso le tecnologie, la rete e il cosiddetto mondo reale diventano quasi inestinguibili. Si annulla così la distinzione tra reale e virtuale, posizionando ognuno di noi in una dimensione in cui la tecnologia connette i due mondi (De Biase 2015).

Quindi il modello di cittadinanza attuale – nella vita e nella scuola ha nel nesso tra media e democrazia un elemento fondamentale. È la Mediapolis.

Apprendere a dare valore

Sherry Turkle (2011), nel suo Insieme ma soli ha scritto:

I ragazzi di oggi sono cresciuti con animaletti elettronici e sulla rete, in una vita del tutto allacciata. La loro visione dei robot è pionieristica: sono la prima generazione che non considera la simulazione necessariamente un ripiego.

Quanto alla vita online ne vedono il potere ma la considerano anche come la cosa più normale del mondo e la danno per scontata com'è il tempo: se la godono come una giornata di sole e a volte la sopportano come un pomeriggio di pioggia.

La scuola allora deve mettere in piedi una profonda operazione di senso, che sviluppi nei bambini l'attitudine ad analizzare e a distinguere, a mettersi in una condizione di verifica e di ricerca costanti. Deve dare loro gli strumenti per guardare il mondo connesso, per percepirlo, prendendo posizione, istituendo dei confronti tra il tempo e il tempo della rete, lo spazio e lo spazio della rete, la propria identità in rete e la relazione con gli altri (Rivoltella 2015).

Per ottenere questo risultato è necessario il passaggio all'educazione 3.0 «basata sulla MIL, (Media and Information literacy) orientata a sviluppare competenze utili per la cooperazione, la creatività, l'innovazione sociale, i diritti umani. L'educazione 3.0 implica il superamento dell'approccio di Internet come mero strumento, focalizzato sull'uso delle tecnologie, per affrontare Internet come un ambiente in cui si intersecano tre diversi tipi di alfabetizzazione: al computer, ai media e all'infodocumentale» (Pantò 2016).

L'alfabetizzazione ai media e all'informazione deve pertanto essere inserita nei programmi scolastici e la scuola deve costruire competenze di ricerca, selezione, remix e networking .
Sei i bambini cominciano a rendersi conto, a realizzare caratteristiche e regole del mondo mediale, a collocare se stessi in quel mondo, forse potranno agire in modo libero e consapevole nella vita e nella rete.
Se a casa i genitori danno le regole per limitare l' uso eccessivo di Playstation, *device* vari, tv o del cellulare della mamma, predeterminano quanto e come stare in rete, vista sostanzialmente come luogo di gioco e relazioni e anche di spreco di tempo, a scuola lo stesso strumento e lo stesso ambiente possono essere messi a fuoco per quello che portano e che sono: un mondo di storie, una finestra sul mondo, espressione di creatività, occasione di collaborazione e cooperazione, esercizio di diritti e doveri.
Provo a fare qualche esempio di come l'agire didattico possa insegnare ai bambini a dare valore al mondo in cui vivono e ai loro consumi culturali, a dare valore a un ambiente che, volere o no. li forma e li educa.

Un mondo di storie

Narrare storie è tipico di tutte le comunità in tutte le epoche, è un filo rosso della storia dell'uomo che si dipana sempre sia sul piano collettivo sia su quello individuale, l'essere umano vive immerso nelle storie a partire dalle fiabe che raccontano i genitori. Oggi molte narrazioni, nei vari linguaggi, vengono fruite in rete attraverso i videogiochi, film e serie tv in streaming , youtube o siti dedicati.
Essere immersi nelle storie – sia come narratori che come destinatari della narrazione – ci rende persone migliori e quindi cittadini migliori. Infatti il piacere che si prova a stare dentro una storia è dato dal fatto che le storie presentano problemi in forma di conflitto e che ci interessa sapere come il conflitto si risolva. Mentre noi prendiamo parte alla narrazione i nostri neuroni specchio si attivano e quindi è come se noi facessimo quello che leggiamo, quindi impariamo dalle storie. Infatti, messaggi e valori arrivano più diretti al cuore e alla mente delle persone se sono contenuti in una narrazione. Le neuroscienze dimostrano che chi sta dentro la narrativa finzionale sviluppa maggiore capacità di risolvere problemi, sa mettere in atto comportamenti prosociali, ha un codice di comportamento determinato (Gottshall 2014). È sulla via per essere un buon cittadino.
I problema della scuola oggi è intercettare le narrazioni nell'ambiente in cui i bambini le fruiscono. Il libro è un medium ma non è l'unico e oggi non si può negare che la lettura sia in crisi. Gran parte delle narrazioni provengono dai media. Le canzoni, le serie tv, gli ambienti virtuali, i videogiochi, i film di animazione, sono tutti mondi narrativi dai quali i bambini imparano a vivere e a pensare.
Raccontare e analizzare con gli strumenti della *Media Education* più storie di consumo dando loro la dignità che meritano in quanto storie diventa cosi un'azione di cittadinanza. Si può imparare da *Aladin*, da *Peppa Pig* come dal *Trono di spade*, ma è necessario essere guidati a dare valore alla propria attività di spettatore, alla costruzione di nuovi significati che entrano a far parte della propria cultura e a percepirla come stratificata, legata al tempo e ai cambiamenti.
Incentivare la passione della narrazione di consumo – spesso legata a un'idea di passato generico e non facile da individuare – può essere funzionale a gettare un ponte sul passato perché la scuola tramanda anche la memoria della tradizione. Un cittadino del mondo di oggi non può non avere un rapporto con la memoria.
Questa è un'operazione di cittadinanza che avviene soltanto con gli strumenti di Media Education.

Espressione di creatività e analisi

Apps e tecnologie hanno, senza dubbio, modificato gli orizzonti dell'immaginazione dei bambini. Hanno influenzato ogni aspetto del processo creativo ma non è ancora evidente se limitano o potenziano la creatività (Gardner 2014).
Di fronte alla critica di minore creatività dei bambini perché abituati a riusare risorse confezionate è necessario rispondere con attività precise, che aiutino a cogliere aspetti creativi – per esempio – in attività, tipiche della rete, come il *remix*.
Ci sono *apps* che inducono i bambini a modificare, a unire immagini diverse, a mischiare testi e immagini, a realizzare veloci video, insomma a costruire veri e propri artefatti.
La rete come luogo di reperimento di immagini, parole, suoni sviluppa la creatività ma è importan-

te anche su questo aiutare i bambini a esplicitare quello che rimane implicito.
Una *webapp* molto usata nella scuola primaria è *Storybird*, che consente di costruire storie digitali con parole e immagini, potremmo dire semplici Digital Storytelling. I bambini possono accedere anche senza indirizzo mail, rispettando la privacy. A *Storybird* artisti offrono le loro opere firmate, indicizzate in base a temi. Quando il bambino compie la ricerca – per esempio digita "famiglia" – trova le immagini ma divise per artista, non può mischiare le immagini dei vari artisti e non ne può aggiungere né di sue né di altri siti. La creatività del bambino deve misurarsi con vincoli che lo portano implicitamente a ragionare su come utilizzare le immagini a disposizione, sul rispetto dell'autorialità, sulla sua possibilità di intervenire nel lavoro degli altri.
È possibile anche che a qualche bambino venga in mente – se no può stimolarlo il docente – di chiedere perché gli artisti sono così generosi da donare le loro opere. La risposta è squisitamente medieducativa: si fanno pubblicità, si fanno conoscere e, se qualcuno intende stampare le belle storie che vengono create, posso anche guadagnarci un po'.
Più in generale l'analisi attenta di un'immagine o di un video, l'attenzione al "posso usarla o no", chi è l'autore di questa immagine, in che siti – ancorché filtrati – è consentito il riuso, è un utile apprendistato per i bambini.
Di nuovo la ME soccorre l'insegnante che metterà i bambino di fronte al fatto che usare un'immagine o mettere un'immagine in rete, o – perché no, essere minorenni e comparire nella fotoprofilo di uno dei genitori su FB – merita una riflessione.

Occasione di collaborazione e cooperazione

«La/le libertà comporta/comportano responsabilità significative di cui non dobbiamo avere paura. E per (almeno) tentare di realizzare tutto ciò, solo e soltanto nel lungo periodo, istruzione ed educazione devono preoccuparsi di colmare quel preoccupante gap tra "cittadino ideale" e "cittadino reale"; devono preoccuparsi di formare Persone e Cittadini in grado di sfruttare le opportunità determinate dall'innovazione tecnologica e della società interconnessa/iperconnessa; ma anche, e soprattutto, Persone e Cittadini in grado di contribuire a un cambiamento sociale e culturale che non può

essere soltanto imposto/guidato e che non può più non fare i conti con la famosa "questione culturale" e l'assenza di un'etica pubblica condivisa» (Dominici 2016).
Uso questa riflessione in conclusione per aprire su altri aspetti che segnano la direzione in cui la scuola deve andare. I bambini vivono sulla loro pelle il cambiamento e l'innovazione digitale ma la scuola deve convogliare tutto in una direzione di sviluppo che va verso la collaborazione e la condivisione, cioè il riconoscimento dell'altro, in qualsiasi condizione si trovi.
Si può fare sviluppando competenze di ricerca, di selezione, di networking, di distinzione tra quello che è vero e quello che è falso, tra notizie vere e notizie false, insegnando fin da piccoli a guardarsi intorno e a analizzare tutto quello che con facilità estrema si incontra nella rete. Si può fare sensibilizzando i bambini a realizzare lavori insieme in rete, che spingono alla discussione e alla negoziazione di significati e di rapporti di forza, e li aiutano a capire che quello che si fa in rete rimane e che la rete dà anche la possibilità di fare del male agli altri.
È come se la costruzione della cittadinanza a scuola passasse per tanti piccoli atti – giacché ci muoviamo nell'ambito della didattica attiva – portatori di senso ed estensibili nella vita di tutti i giorni che convergono a costruire quegli anticorpi che servono per non commettere ingiustizie o prevaricazioni o sapersi lealmente difendersi da queste (Rivoltella 2015).

Bibliografia ragionata

Presentiamo di seguito una bibliografia ragionata che vuole essere strumento di aiuto a chi si accosta al tema e alla riflessione circa la Media Education.

a cura di Federica Pelizzari e Carla Lojacono
Università Cattolica del S. Cuore, CREMIT

AREA MEDIA EDUCATION:
In quest'area si propongono testi che inquadrano le teorie e i principi su cui si basa la Media Education intesa come riflessione pedagogica sui media, pensati come risorse da integrare nell'intervento formativo.
- P.C. Rivoltella, *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2001
- D. Buckingham, *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Trento 2003
- D. Felini, Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi, La Scuola Editrice, Brescia, 2004
- M. Morcellini, *La scuola della modernità. Per un manifesto della Media Education*, Franco Angeli, Milano 2004

AREA SCUOLA E MEDIA EDUCATION:
In quest'area si propongono testi che analizzano l'integrazione che esiste tra scuola e Media Education: integrazione ritenuta essenziale e richiedente competenze specifiche da parte dell'insegnante. Inoltre si propongono testi specifici per ogni ordine e grado di scuola.
- P. Ardizzone, P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008
- D. Felini, R. Trinchero, *Progettare la Media Education. Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi*, Franco Angeli, Milano 2015
- L. Paolini, *Nuovi media e Web 2.0. Come utilizzarli a scuola e nei gruppi*, EDB Scuola, Bologna 2010
- F. Cambi, *Media education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*, Edizioni ETS, Pisa 2010
- V. Midoro, *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*, Franco Angeli, Milano 2015
- D. Parmigiani, *Tecnologie di gruppo. Collaborare in classe con i media*, Erickson, Trento 2009
- S. Tisseron, *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, La Scuola Editrice, Brescia 2016

SCUOLA DELL'INFANZIA:
- R. Teso, I. Tanoni, *Il curricolo tecnologico. Proposte per la scuola dell'infanzia e primo ciclo*, Erickson, Trento 2009

SCUOLA PRIMARIA:
- F. Ceretti, D. Felini, R. Giannattelli, *Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*, Erickson, Trento 2006
- C.E. Craggs, *Media Education nella scuola primaria*, Morlacchi Editore, Perugia 2006

SCUOLA SECONDARIA:
- A. Parola, A.Rosa, R. Giannattelli, *Media, linguaggi, creatività. Un curricolo di Media Education per la scuola secondaria di primo grado*, Erickson, Trento 2013
- P.C. Rivoltella, *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2006

AREA INSEGNANTE COME MEDIA EDUCATOR:
In quest'area si propongono testi che sviluppano e approfondiscono la figura del Media Educator. Essi possono essere utili all'insegnante per acquisire e integrare le competenze che gli sono necessarie.
- P.C. Rivoltella, *Educare per i media. Strumenti e metodi per la formazione del media educator*, EduCatt, Milano 2005
- P.C. Rivoltella, C. Marazzi, *Le professioni della Media Education*, Carocci, Roma 2001

AREA MEDIA E CITTADINANZA:
In quest'area si propongono testi che approfondiscono il rapporto esistente tra l'utilizzo attivo dei media e la possibilità di uno sviluppo di una cittadinanza consapevole, partecipata e globale, a partire dall'età dell'infanzia.
• P.C. Rivoltella, E. Bricchetto, F. Fiore, *Media, storia e cittadinanza*, La Scuola Editrice, Brescia 2012
• A. Membretti, *Educare alla cittadinanza digitale. Per un utilizzo attivo dei media, a scuola e nel territorio*, IBIS, Pavia 2010
• P. Limone, *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*, Progedit, Bari 2012

AREA RICERCHE E PERCORSI CONCRETI:
In quest'area si propongono testi che presentano e descrivono ricerche sul campo ed esperienze concrete, utili per cogliere spunti e orientamenti da cui partire, per creare una progettazione adeguata e pertinente al proprio contesto educativo.
• A. Carenzio, *Media, educazione e ricerca in Europa*, Vita e Pensiero, Milano 2008
• A. Parola, *Territori mediaeducativi. Scenari, sperimentazioni e progetti nella scuola e nell'extrascuola*, Erickson, Trento 2008
• G. Baggio, *Dal papiro al silicio. Percorsi e ambiti della Media Education*, Paoline, Roma 2012

AREA EDUCAZIONE CON I MEDIA E AI MEDIA:
In quest'area si propongono testi che suggeriscono l'utilizzo di strumenti tecnologici per condurre e guidare riflessioni e attività di Media Education. Inoltre vengono sottolineate le competenze e gli apprendimenti acquisibili attraverso di essi. Tra questi strumenti citiamo: Cinema, Televisione, Video, Videogiochi, Social Network e Blog.
• P. Malavasi, S. Polenghi, P.C. Rivoltella (a cura di), *Cinema, pratiche formative, educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2009
• A. Antoniazzi, *Dai Puffi a Peppa Pig: media e modelli educativi*, Carocci, Roma 2015
• G. Bonaiuti, *Didattica attiva con i video digitali. Metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in rete*, Erickson, Trento 2010
• D. Felini (a cura di), *Video game education. Studi e percorsi di formazione*, Unicopli, Milano 2012
• M. Ranieri, S. Manca, *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Erickson, Trento 2013
• C. Friso, *La scuola davanti al blog. Tecnologie di rete per la didattica*, SEI, Torino 2009

AREA BIBLIOGRAFIA GENERALE ZOOM
In quest'area sono riproposti i testi e i volumi citati all'interno dei contributi dello Zoom
• L. Ceccarini, *La cittadinanza online*, il Mulino, Bologna 2015
• L. De Biase, *Homo pluralis. Esseri umani nell'era tecnologica*, Codice Edizione, Torino 2015
• D. De Kerkhove, *La pelle della cultura*, Costa e Nolan, Genova 1996
• H. Gardner, K. Davies, *Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Feltrinelli, Milano 2014
• J. Gottshall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2014
• D. Laurillard, *Insegnamento come scienza della progettazione*, Franco Angeli, Milano 2015
G. Jacquinot (ed.), *Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde*, L'Harmattan, Paris 2002
• L. Masterman, *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, La Scuola, Brescia 1997
• M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967
• M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011
• E. Pantò, *Scuola digitale. Le ragioni dell'educazione 3.0*, Forum PA, 1 aprile 2016. In Internet, URL: **http://www.forumpa.it/scuola-istruzione-e-ricerca/le-ragioni-delleducazione-3-dot-0**
• S. Turkle, *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Codice edizioni, Torino 2011

SITOGRAFIA
Si presenta una sitografia ragionata che vuole essere uno strumento di approfondimento e aggiornamento per chi si occupa di Media Education.
• Cremit | Centro di ricerca sull'Educazione ai Media all'Informazione e alla Tecnologia. Sito del Centro di ricerca. In Internet, URL: **http://lnx.cremit.it/**
• Home page del sito nazionale del MED. Sito dell'Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione. In Internet, URL: **http://www.mediaeducationmed.it/**

• La buona scuola digitale – MIUR. Sito ufficiale del Piano Nazionale Scuola Digitale. In Internet, URL: **http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml**
• Generazioni Connesse – Safer Internet Centre Italia – Area Scuole. Area scuole del sito del Safer Internet Centre. In Internet, URL: **http://www.generazioniconnesse.it/index.php?s=5**
• Scuola DIgitale. SIto di Scuola Digitale, presenta vari progetti, tra cui il progetto LIM, Classi 2.0 ed Editoria Digitale. In Internet, URL: **http://www.scuola-digitale.it**
• Media education – Sicuri In ReteSicuri In Rete. Sezione insegnanti del sito del Centro Giovani Online. In Internet, URL: **http://www.sicurinrete.it/insegnanti/come-educare/media-education/**
• Insegnanti 2.0 | Insegnare nell'era digitale. Sito di approfondimento e condivisione tra insegnanti su temi e strumenti di media education. In Internet, URL: **https://insegnantiduepuntozero.wordpress.com/**
• Cittadinanza digitale – cittadini competenti digitali. Sito della professoressa Sandra Troia che si concentra sull'educazione alla cittadinanza digitale. In Internet, URL: **http://www.cittadinanzadigitale.eu/**
• Educazione Digitale | Un nuovo sito targato WordPress. Sito ufficiale di Educazione Digitale, contenitore di iniziative educative per chi si confronta con bambini, preadolescenti e adolescenti. In Internet, URL: **http://www.educazionedigitale.net/**
• Homepage – Educazione Digitale. Piattaforma didattica per insegnanti che offre proposte di percorsi educativi, strumenti didattici e risorse pedagogiche. In Internet, URL: **http://www.educazionedigitale.it/**
• Laboratorio di Tecnologie Audiovisive | Università degli Studi di Roma Tre. Blog del Laboratorio di Tecnologie Audiovisive dell'Università di Roma 3. In Internet, URL: **https://ltaonline.wordpress.com/**
• P. Dominici, *Cittadinanza digitale. Saremo nuovi cittadini attivi e partecipi o saremo sudditi: ecco il bivio*, Forum PA, 8 giugno 2016. In Internet, URL: **http://www.forumpa.it/pa-digitale/la-scelta-e-tra-partecipazione-e-liberta-dot-dot-dot-di-essere-sudditi**

LA SCUOLA Academy

UNIVERSITÀ CATTOLICA del Sacro Cuore

CREMIT
Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Informazione e alla Tecnologia

MDN Madonna della Neve

La Fiòca

SAMSUNG

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

EAS day

EAS e Curricolo

21 ottobre 2016

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

Programma

9.30 - 10.30 Accoglienza e registrazione

10.30 Apertura dei lavori
- EAS, educazione al comprendere, Curricolo — **Pier Cesare Rivoltella** (La Scuola Academy - Cremit)

11.00 Tavola rotonda:
- Gli EAS e la scuola: prospettive di lavoro — **Fabio Fiore, Patrizia Moriani** (Cremit), **Gian Matteo Sabatino** (Comunità di Sant'Egidio)

12.00 **Una lezione di ignoranza**
Atto unico tratto da testi di Daniel Pennac. Con Matteo Baronchelli. Drammaturgia: Ennio Pasinetti.
Musiche ed esecuzione dell'orchestra Banchi Sinfonici del MdN, coordinata dal maestro Gianluigi Bencivenga e diretta dal maestro Mario Vitale.

Aperitivo offerto dalla cantina La Fiòca

13.00 Pranzo

14.30 Laboratori (due sessioni: 14.30 - 15.30 e 15.30 -16-30)*:
- Il metodo EAS: la fase preparatoria — **Alessandro Sacchella**
- Il metodo EAS: la fase operatoria — **Enrica Bricchetto**
- Il metodo EAS: la fase ristrutturativa — **Simona Ferrari**
- EAS in musica — **Elena Piritore**
- EAS d'autore — **Mariangela Bradanini**
- EAS per la didattica a bassa direttività — **Enrica Ena**
- EAS e curricolo (per dirigenti) — **Luciana Ferraboschi, Pier Cesare Rivoltella**

*Ogni partecipante sceglierà i due laboratori ai quali partecipare, fino ad esaurimento dei posti disponibili.

16.30 Premiazione del Concorso EAS

La partecipazione è gratuita con iscrizione obbligatoria sul sito **www.lascuola.it**
È previsto il servizio navetta dalla stazione di Rovato.
Per partecipare al Concorso EAS è necessario compilare l'apposito form e il modello di progettazione sul sito **www.cremit.it**

di Paola Amarelli, Alessandro Sacchella e Serena Triacca
redattori di Sim-Kit

SIM-Kit

L'obiettivo principale di SIM, rivista mensile rivolta agli insegnanti della scuola primaria e agli studenti universitari di Scienze della Formazione Primaria, è di offrire uno spazio di aggiornamento *autentico*, ossia un luogo di *confronto/scambio delle esperienze* e di *riflessione partecipata*.
Una sezione particolare è costituita da SIM-Kit, la "cassetta degli attrezzi" digitale in cui sono reperibili schede operative, contenuti didattici, strumenti per la valutazione, *lesson plan*, software e applicazioni.
SIM-Kit nasce espressamente dal desiderio di essere *utili* alla riflessione e al lavoro degli insegnanti. È un contenitore di *attività pratiche* e di *materiali*, immediatamente fruibili e personalizzabili in base alle esigenze degli alunni e della progettazione didattica; nello stesso tempo, intende proporsi come un modo di fare scuola, attraverso la mediazione – quella per EAS – che per i docenti che la sperimentano vorrebbe costituire un dispositivo (e un'occasione) per riflettere sul proprio agire formativo.
Si tratta di proposte per il lavoro di progettazione auspicato dalle *Indicazioni nazionali*, laddove queste prevedono che si individuino e attivino, "a partire dal curricolo di istituto, le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con particolare attenzione all'integrazione fra le discipline"[1].
Un nuovo modo di affiancare la comunità professionale che, assumendo e contestualizzando le stesse *Indicazioni Nazionali*, "è chiamata a elaborare specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale, con le scelte della comunità scolastica e con l'identità dell'istituto scolastico in cui operano"[2]. In SIM-Kit, dunque, gli insegnanti trovano spunti e proposte *funzionali* alla predisposizione del curricolo di scuola e di classe.
SIM-Kit consente di integrare la dimensione della ricerca e della riflessione con l'agire pratico del docente, sostenendone le varie fasi di intervento educativo-didattico e, al contempo, aggiornandone la formazione. Dalla sua prima uscita fino a oggi, infatti, ha fornito esemplificazioni concrete e suggerimenti utili alla *costruzione* delle attività da proporre agli allievi.
Le singole attività sono state presentate come trattazioni di argomenti unitari fondati sull'esperienza, e organizzate come *Episodi di Apprendimento Situato* (EAS). Sono state sviluppate con riferimento al *Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina e alle modalità di verifica e di valutazione*.

Perché progettare per EAS?

Il *focus* sono la pratica didattica e le competenze progettuali degli insegnanti (*lesson planning*), con lo scopo di orientare l'attività di progettazione didattica e di *superare la logica lineare/sequenziale* della programmazione per obiettivi.
I docenti, attraverso la progettazione e la realizzazione degli EAS, hanno avuto modo di consolidare e approfondire la conoscenza dei *contenuti* della disciplina (secondo il criterio dell'essenzialità e della significatività) attraverso la *ricerca* e la *sperimentazione* di adeguate modalità relazionali e comunicative e di efficaci e innovative strategie metodologiche.

1 Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo*, Le Monnier, Firenze 2012, p. 17.
2 Ibidem.

Fig. 1 – Struttura della scheda di progettazione di un EAS così come proposta in SIM-Kit

Traguardi per lo sviluppo delle competenze **Discipline coinvolte** **Intenzionalità educativa** **Obiettivi di apprendimento** **Conoscenze che gli alunni devono possedere** **Organizzazione del setting/ strumenti**	**Classe**				
	Prima	**Seconda**	**Terza**	**Quarta**	**Quinta**
	Titolo dell'EAS (principio organizzatore, idea centrale dell'attività proposta) **Argomenti e contenuti** che si intendono sviluppare, mutuati dalle discipline e funzionali al raggiungimento degli obiettivi didattici.				
	Attività strutturata come EAS: fase preparatoria, operatoria, ristrutturativa e relativa logica didattica.				
	Materiali e istruzioni per l'uso.				
	Modalità e strumenti di verifica e di valutazione.				
	Suggerimenti per gli alunni non italofoni o con Bisogni Educativi Speciali				

Le attività didattiche si sono concretizzate in *micropercorsi* all'interno della programmazione mensile di ciascuna classe della scuola primaria e hanno consentito, in maniera progressiva, il passaggio dal sapere solitamente codificato dalla scuola e dall'insegnante a un sapere *scomposto, ricomposto e fatto proprio dall'allievo* sulla base della propria comprensione e riorganizzazione; la finalità ultima è di avviare gli alunni a una maggiore *autonomia* nell'apprendimento e allo sviluppo di *competenze* stabili.

L'articolazione delle proposte e la scelta dei contenuti degli EAS (uno ogni mese per ciascuna classe), oltre all'acquisizione di conoscenze e abilità, hanno inteso porre attenzione alla promozione e allo sviluppo di *processi metacognitivi* indispensabili perché gli alunni possano continuare ad apprendere a scuola e nei diversi contesti di vita.

In SIM-Kit gli insegnanti trovano:

- *La descrizione e la progettazione di un EAS al mese per ciascuna classe, con relativo materiale didattico e istruzioni per l'impiego con gli allievi*. L'analisi dei bisogni formativi, delle esperienze in atto nelle scuole e della promozione delle competenze hanno orientato, di volta in volta, la scelta delle discipline, dei contenuti, delle abilità e delle conoscenze da promuovere mediante la metodologia EAS.
- *Materiali utili per la valutazione*: la rubrica di valutazione riferita ai traguardi per lo sviluppo delle competenze e relativa, inoltre, alle competenze europee promosse dall'EAS e indicate nel profilo dell'allievo, unita a strumenti finalizzati all'osservazione delle modalità di lavoro degli alunni e ad altri strumenti utili per verificare l'acquisizione di abilità e conoscenze disciplinari.

Come usare SIM-Kit

Nel Kit del mese si trovano la presentazione dell'EAS (titolo, disciplina, classe, contenuto e obiettivo di apprendimento) e il link diretto all'EAS sviluppato all'interno di *Blendspace*, un applicativo 2.0 che serve ad aggregare risorse digitale predisponendole a essere usate didatticamente con gli studenti.

Il docente, a questo punto può fruire direttamente della lezione in classe (se dotato di LIM e connessione alla rete) oppure scaricare la lezione e i relativi materiali didattici (disponibile in Kit anche nella forma della cartella zippata proprio per essere scaricata dall'insegnante sul suo dispositivo ed essere utilizzate nelle forme ritenute più opportune). In base alle proprie esigenze, l'insegnante può decidere di utilizzare anche solo alcuni materiali (ad es. il video, la scheda didattica, la griglia per l'osservazione, le pro-

cedure per la costruzione dell'artefatto, l'uso di alcuni applicativi, ecc.) senza necessità di seguire lo svolgimento dell'EAS in tutte le sue parti come proposto dalla redazione.
In *Blendspace*, inoltre, a partire dall'EAS esistente è possibile crearne di nuovi da utilizzare in classe con gli alunni o da condividere con i propri colleghi.

SIM-Kit: un laboratorio di ricerca e di sperimentazione didattica

Particolarmente significativo è lo spazio dedicato al *confronto* e alla *condivisione* dei materiali proposti dalla redazione e dagli stessi insegnanti. Molti degli EAS presentati, infatti, sono stati ideati e realizzati dai docenti, che hanno avuto modo di approfondire, attraverso la rivista e i percorsi formativi specifici, la metodologia EAS.
Ancora più efficaci si sono rivelati la modalità e il luogo utilizzati per raccogliere, aggregare e presentare i materiali: attraverso la piattaforma multimediale *blendspace*, infatti, gli EAS si sono trasformati in lezioni interattive fruibili in classe e immediatamente verificabili da parte dell'insegnante. Questo ha permesso ai docenti di lavorare partendo dai materiali suggeriti, ma nello stesso tempo di modificarli e di crearne di nuovi, adattando costantemente la propria azione didattica agli alunni e consentendo a quest'ultimi di partecipare attivamente alla scoperta degli apprendimenti, smontando e rimontando esperienze, concetti e conoscenze.
La *sperimentazione delle attività* ha portato gli insegnanti a interrogarsi e a confrontarsi sul proprio agire didattico e su alcuni aspetti caratterizzanti la logica didattica EAS, ma più in generale sulla mediazione didattica e sul "fare scuola" quotidiano.
I temi maggiormente discussi sono stati:
- l'utilizzo dei *tempi*,
- la predisposizione del *setting*, la necessità di aver chiaro un *framework concettuale*,
- la possibilità di attivare percorsi di ricerca piuttosto che di consegnare conoscenze,
- la necessità di integrare l'azione di *osservazione* e di *valutazione* degli alunni in ogni momento dell'attività didattica,
- l'esigenza di imparare a *prevedere* e *selezionare* le azioni e i contenuti (sia per l'insegnante che per gli alunni),
- l'esercizio *dell'apprendimento tra pari*, in gruppo,
- la *modalità laboratoriale* per la creazione di artefatti materiali e mentali.

Grazie alla progettazione e sperimentazione di EAS, SIM Kit è diventato un laboratorio didattico, un luogo di confronto, una piccola *comunità di pratica* che ci auguriamo possa crescere e costituire un'occasione sempre più interessante di aggiornamento professionale.

SIM-Kit integra SIM-Pic

Sono già trascorsi tre anni dal rinnovamento che ha conferito a *Scuola Italiana Moderna* una veste tutta nuova. Una fra le tante novità è stata la nascita di SIM-Pic, una sezione della rivista dedicata all'uso didattico dell'immagine fotografica. Proviamo a ripercorrere assieme i passi che ci hanno condotti fino a qui.
Nell'annata 2014/15 SIM-Pic è consistita nella messa a punto di una nutrita gallery di immagini fotografiche, declinate in 10 temi differenti – energia, nutrimento, gioco, persone, mezzi di trasporto... solo per citare alcuni temi – e corredate da precise indicazioni didattiche. La gallery è tutt'oggi disponibile on line per tutti gli abbonati a *Scuola Italiana Moderna*: consta di circa 250 fotografie in bianco e nero ad alta risoluzione[3], delle quali è possibile effettuare il download.
Lo scorso anno, nell'annata 2015/16, la rubrica ha fornito approfondimenti specifici, in un percorso andata e ritorno dalla produzione alla fruizione delle immagini: regole compositive della fotografia, forme espressive, lettura delle immagini sono stati i tre nuclei tematici sviluppati tramite esempi, strumenti, indicazioni bibliografiche e sitografiche.
Da quest'anno SIM-Pic entra a far parte della rubrica SIM-Kit e, a mesi alterni, si occuperà di alcuni aspetti specifici riguardanti l'uso didattico delle immagini, con particolare attenzione alla didattica EAS:
- nel numero 4 (dicembre 2016) si proporrà a titolo esemplificativo un EAS di italiano e storia per le classi prime che si fonda sull'uso di immagini fotografiche per aiutare a far emergere nei bambini il concetto di contemporaneità. La particolarità di questa attività è legata al fatto che le immagini fotografiche possono essere facilmente scattate dall'insegnante

3 In Internet, URL: **http://goo.gl/oLqvvf**

in ambienti familiari ai bambini (le aule scolastiche);
- nel numero 7 (marzo 2017) si offrirà al lettore un'analisi ragionata di alcuni semplici applicativi per lavorare con e sulle immagini in ambiente digitale;
- nel numero 10 (giugno 2017) si forniranno agli insegnanti alcuni cenni di information retrieval, ovvero alcune basilari indicazioni per effettuare ricerche di immagini in rete.

Trasversalmente a tutti i numeri, gli EAS realizzati mensilmente nel Kit verranno "riletti" ed integrati alla luce della didattica dell'immagine, suggerendo modalità di lavoro, strumenti, applicativi.

Numero	Argomenti
04, dicembre 2016	Immagini e parole del tempo: un EAS sul concetto di contemporaneità
07, marzo 2017	Lavorare con le immagini in ambiente digitale
10, giugno 2017	Cenni di *information retrieval*

EAS Day: un'occasione per voi lettori

Per il terzo anno anche quest'anno si terrà la giornata di studio EAS Day, in collaborazione tra Editrice LaScuola, CREMIT-Università Cattolica del Sacro Cuore e con il patrocinio di Samsung.

La giornata di studio, alla sua terza edizione, quest'anno affronterà il tema del rapporto tra EAS e Curricolo: come si può integrare il metodo didattico degli Episodi di Apprendimento Situato entro il curricolo di istituto?

La giornata di studio di svolgerà presso l'Istituto Madonna della Neve di Adro (BS), nel cuore della Franciacorta il 21 ottobre. La giornata prevede, come da programma, una sessione plenaria al mattino con interventi in merito al tema in oggetto e sessioni parallele di workshop al pomeriggio.

Come di consuetudine in occasione dell'EAS Day si svolgerà anche il concorso EAS a cui tutti i docenti di ogni ordine e grado e studenti di Scienze della Formazione primaria possono partecipare. Questa può essere l' occasione per mettersi in gioco rispetto al metodo che SIM sostiene e sul quale da tre anni lavora anche grazie alla vostra collaborazione.

Gli EAS meritevoli saranno pubblicati in SIM-Kit e per i vincitori sono previsti diversi premi in palio.

Il concorso vuole essere un'occasione per spronare gli insegnanti a condividere le buone pratiche didattiche, per portare in campo la Buona Scuola che quotidianamente vivono, e allo stesso tempo per allargare la comunità di docenti che vogliono sperimentare l'EAS, che già lo sperimentano o che dell' EAS hanno fatto il proprio modus operandi.

Il convegno è aperto a tutti, e la partecipazione è gratuita con iscrizione obbligatoria sul sito **www.lascuola.it** È previsto il servizio navetta dalla stazione di Rovato (BS).

Per partecipare al Concorso EAS è necessario compilare l'apposito form e il modello di progettazione sul sito **www.cremit.it**

Vi aspettiamo numerosi!

Spigolature sul POF

di Cristina Lerede
Libera Università di Bolzano

La recente legge 107/2015 ha novellato alcuni aspetti significativi del Piano dell'Offerta Formativa previsto dal DPR 275/1999, in particolare per quanto concerne la sua durata (da annuale a triennale, anche se è prevista una revisione annuale) e il ruolo più definito esercitato dal dirigente scolastico chiamato a fornire gli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione sulla base dei quali il collegio dei docenti elabora il POF e il Consiglio di Istituto successivamente lo approva.

Natura giuridica

Ma come si configura giuridicamente il POF alla luce delle novità introdotte dalla legge 107/2015? Per la realtà la legge 107 ribadisce quanto già prevedeva l'art. 3 del DPR 8 marzo 1999 n. 275, definendo il POF "il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche" attraverso cui si "esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia". È noto che il POF trova il suo fondamento giuridico nel comma 9, art. 21, della legge 59/1997, che ha riconosciuto alle istituzioni scolastiche autonomia funzionale e progettuale: "L'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione nel rispetto della libertà di insegnamento, di scelta educativa delle famiglie, del diritto di apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa la eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi, o aggiuntivi nel rispetto delle esigenze formative degli studenti".

Valore contrattuale

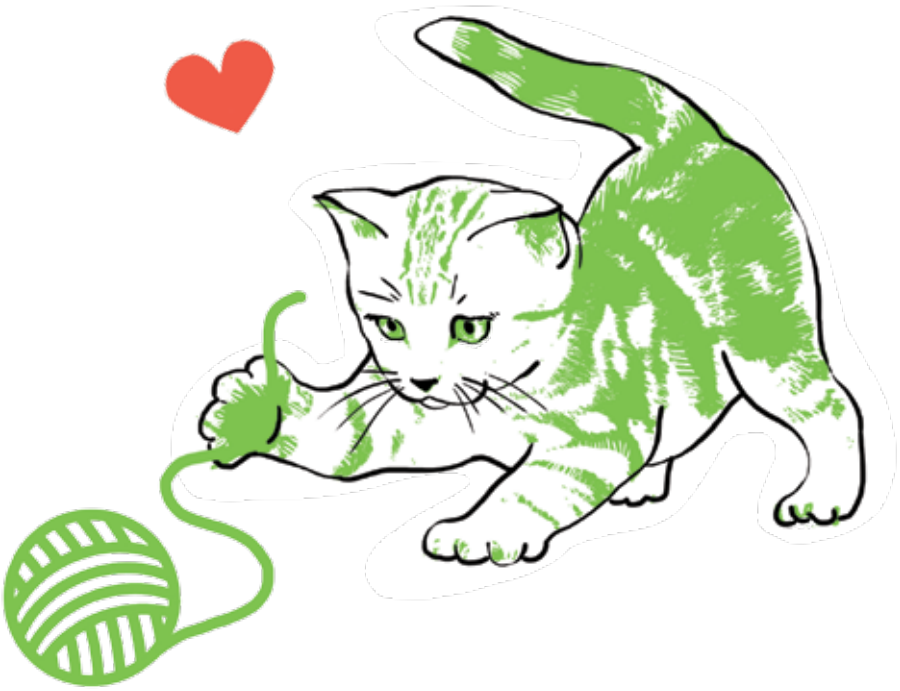
Ciò che spesso viene trascurato del POF è però la sua natura contrattuale interna, nel senso che attraverso questo "documento costitutivo dell'identità culturale e progettuale", la scuola si impegna a perseguire gli obiettivi istituzionali e a realizzare la concreta erogazione del servizio scolastico secondo i principi di trasparenza, partecipazione, efficacia ed efficienza.
Sotto questo profilo il POF si configura come un atto di indirizzo e di programmazione del servizio scolastico reso dalla singola istituzione, lontano quindi da certe formulazioni da "libro dei sogni", ma anche da derive autonomistiche del tutto sganciate dagli ordinamenti vigenti.
In altre parole, gli spazi di autonomia della scuola si esplicano all'interno delle norme previste in materia scolastica. La legge 107 stabilisce infatti che: "Il piano è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi, determinati a livello nazionale a norma dell'articolo 8, e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa". Sotto questo profilo le scuole devono garantire in primo luogo il perseguimento degli obiettivi formativi di apprendimento come definiti dal DM del 2012 (Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione) e dai DDPPRR 87-88-89/2010 (revisione degli assetti ordinamentali rispettivamente degli Istituti Professionali, Tecnici e dei Licei). Tutto ciò può avvenire rispettando la struttura oraria delle discipline, salvo gli spazi di autonomia previsti dal DPR 275/1999 e di flessibilità contemplati dai citati decreti presidenziali.
Per fare un esempio concreto: qualora la scuola adotti una durata oraria delle lezioni inferiore a 60 minuti (decisione prevista dal Regolamento dell'Autonomia), il POF dovrà indicare le forme di recupero del tempo occorrente a garantire il monte ore annuale previsto per ogni grado e indiriz-

zo di studio. La mancata indicazione di tale recupero si potrebbe configurare come mancato rispetto dell'erogazione dei livelli essenziali delle prestazioni (LEP) previsti dall'art. 117, lettera m, della Carta Costituzionale. Non solo: in caso di esito negativo negli scrutini o esami finali, legittimamente la famiglia dello studente può adire il giudice avverso tale decisione in quanto la scuola non ha garantito il monte ore previsto dall'ordinamento vigente, frustrando quindi le possibilità di recupero dello studente stesso.

Il POF effettivo

Per quanto concerne le scuole paritarie, che la legge 62/2000 ha fatto rientrare nel sistema nazionale di istruzione, la natura contrattuale si esplica anche nella comunicazione che deve essere adottata nei confronti degli utenti, e che dovrebbe essere scevra da ogni equivocità rispetto al servizio erogato. All'interno del POF devono essere descritte le attività educative e didattiche che effettivamente la scuola è in grado di erogare agli studenti e le forme attraverso cui ciò avviene. Riportare attività o condizioni di esercizio di tali attività non rispondenti alla effettiva realtà dell'istituzione scolastica, e alle sue possibilità di realizzare concretamente quanto riportato nel POF, può essere considerata una distorsione di quella "identità culturale e progettuale" di cui il POF è garante e strumento di reificazione al contempo.
Va segnalato che il comma 152 dell'art. 1 della legge 107 prevede un piano straordinario di "verifiche della permanenza dei requisiti per il riconoscimento della parità scolastica di cui all'articolo 1, comma 4, della legge 10 marzo 2000, n. 62, con particolare riferimento alla coerenza del piano triennale dell'offerta formativa con quanto previsto dalla legislazione vigente...".
Questo piano straordinario è "diretto a individuare prioritariamente le istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado caratterizzate da un numero di diplomati che si discosta significativamente dal numero degli alunni frequentanti le classi iniziali e intermedie".
L'analisi del POF appare anche in questo caso pregna di interessanti elementi valutativi.

ABBONATI ORA A Sim



Scuola Italiana Moderna offre per l'annata 2016-2017

10 fascicoli mensili da settembre 2016 a giugno 2017
ricchi di proposte operative e di approfondimenti sulle discipline di tutte e cinque le classi.

L'accesso a tutti i contenuti on-line disponibili nel sito della rivista
materiali per la didattica consultabili e scaricabili in ogni momento, la programmazione e i fascicoli digitali della rivista.

NON ASPETTARE! PER L'ABBONAMENTO CLICCA SUL LINK

scuolaitalianamoderna.lascuola.it/it/home/abbonamento