

**COMMISSIONE VII
CULTURA, SCIENZA E ISTRUZIONE**

RESOCONTO STENOGRAFICO

INDAGINE CONOSCITIVA

5.

SEDUTA DI MERCOLEDÌ 23 OTTOBRE 2019

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE **LUIGI GALLO**

INDICE

	PAG.		PAG.
Sulla pubblicità dei lavori:		Fusacchia Alessandro (Misto-+E-CD)	9
Gallo Luigi, <i>presidente</i>	3	Inguanta Rosaria, <i>IISS Ernesto Ascione di Palermo</i>	6, 10
INDAGINE CONOSCITIVA IN MATERIA DI INNOVAZIONE DIDATTICA		Malangone Angelina, <i>Istituto comprensivo di Pontecagnano S. Antonio</i>	4, 11
Audizione di dirigenti scolastici dell'Istituto comprensivo statale 12 di Bologna, dell'Istituto comprensivo di Pontecagnano S. Antonio (Salerno), dell'Istituto comprensivo di Santa Marina Policastro (Salerno) e dell'IISS Ernesto Ascione di Palermo:		Massaro Filomena, <i>Istituto comprensivo statale 12 di Bologna</i>	7, 11
Gallo Luigi, <i>presidente</i> ...	3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12	Villani Virginia (M5S)	9
Casa Vittoria (M5S)	9	Audizione, in qualità di esperti, di Maria Buccolo, dottore di ricerca in progettazione e valutazione dei processi formativi; Mario Caligiuri, professore ordinario di pedagogia della comunicazione; Paolo Gheda, professore aggregato di storia contemporanea; Lorenza Orlandini, esperta di	
Ciampi Lucia (PD)	10		
De Biase Maria, <i>Istituto comprensivo di Santa Marina Policastro</i>	3, 10		

N. B. Sigle dei gruppi parlamentari: MoVimento 5 Stelle: M5S; Lega - Salvini Premier: Lega; Forza Italia - Berlusconi Presidente: FI; Partito Democratico: PD; Fratelli d'Italia: FdI; Italia Viva: IV; Liberi e Uguali: LeU; Misto: Misto; Misto-Cambiamo !-10 Volte Meglio: Misto-C10VM; Misto-Minoranze Linguistiche: Misto-Min.Ling.; Misto-Noi con l'Italia-USEI: Misto-NcI-USEI; Misto-+Europa-Centro Democratico: Misto-+E-CD; Misto-MAIE - Movimento Associativo Italiani all'Estero: Misto-MAIE.

	PAG.		PAG.
service learning e Francesca Scafuto, dottore di ricerca in psicologia della salute:		<i>Allegato 2:</i> Memoria depositata dalla dirigente scolastica dell'IISS Ernesto Ascione di Palermo	27
Gallo Luigi, <i>Presidente</i>	12, 13, 15, 17, 19, 21, 22, 23	<i>Allegato 3:</i> Memoria depositata dalla dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo di Pontecagnano S. Antonio	37
Buccolo Maria, <i>dottore di ricerca in progettazione e valutazione dei processi formativi</i>	15, 22	<i>Allegato 4:</i> Memoria depositata dalla dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo statale 12 di Bologna	42
Caligiuri Mario, <i>professore ordinario di pedagogia della comunicazione</i>	12, 21	<i>Allegato 5:</i> Memoria depositata da Francesca Scafuto: Presentazione del progetto GAIA	47
Casa Vittoria (M5S)	21	<i>Allegato 6:</i> Memorie depositate da Lorenza Orlandini: <i>a)</i> Linee guida per l'implementazione dell'idea; <i>b)</i> Presentazione informatica di <i>Service learning</i>	50
Ciampi Lucia (PD)	21	<i>Allegato 7:</i> Memoria depositata da Maria Buccolo: Le emergenze educative della società contemporanea	120
Ghedda Paolo, <i>professore aggregato di storia contemporanea</i>	14, 22		
Orlandini Lorenza, <i>esperta di service learning</i>	17, 22		
Scafuto Francesca, <i>dottore di ricerca in psicologia della salute</i>	19, 23		
ALLEGATI:			
<i>Allegato 1:</i> Memoria depositata dalla dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo di Santa Marina Policastro	24		

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE
LUIGI GALLO

La seduta comincia alle 13.45.

Sulla pubblicità dei lavori.

PRESIDENTE. Avverto che la pubblicità dei lavori della seduta odierna è garantita anche dalla trasmissione in diretta sul canale *web-tv* della Camera dei deputati.

Audizione di dirigenti scolastici dell'Istituto comprensivo statale 12 di Bologna, dell'Istituto comprensivo di Pontecagnano S. Antonio (Salerno), dell'Istituto comprensivo di Santa Marina Policastro (Salerno) e dell'ISS Ernesto Ascione di Palermo.

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca, nell'ambito dell'indagine conoscitiva in materia di innovazione didattica, l'audizione di dirigenti scolastici dell'Istituto comprensivo statale 12 di Bologna, dell'Istituto comprensivo di Pontecagnano Sant'Antonio (Salerno), dell'Istituto comprensivo di Santa Marina Policastro (Salerno) e dell'ISS Ernesto Ascione di Palermo.

Sono presenti: per l'Istituto comprensivo statale 12 di Bologna, la professoressa Filomena Massaro; per l'Istituto comprensivo di Pontecagnano Sant'Antonio (Salerno), la professoressa Angelina Malanzone; per l'Istituto comprensivo di Santa Marina Policastro (Salerno), la professoressa Maria De Biase; per l'ISS Ernesto Ascione di Palermo, la professoressa Rosaria Inguanta. Saluto le nostre ospiti e le ringrazio della loro presenza.

Come di consueto, darò la parola prima agli auditi, quindi ai deputati per porre

questioni e, da ultimo, di nuovo agli auditi per le risposte e i chiarimenti richiesti. Abbiamo tempo fino alle 14,45, quando inizierà un'altra fase di audizioni. Preghe- rei quindi i nostri ospiti di contenere i loro interventi iniziali in otto minuti.

MARIA DE BIASE, *Istituto comprensivo di Santa Marina Policastro*. Grazie, innanzitutto per avermi dato questa possibilità. Io rappresento una piccola scuola del Sud, una terra che si chiama Cilento che è l'estrema punta della Campania, ai confini con la Basilicata. Sono della provincia di Napoli nord, terra di grande degrado e di grande emergenza. Ho potuto svolgere il mio ruolo di dirigente in una zona fuori dalle emergenze, che erano molto pesanti, per quanto riguarda il mio lavoro, in provincia di Napoli.

Dapprima ho lavorato a San Giovanni a Piro, poi in un comune vicino; attualmente sono al Santa Marina di Policastro. Siamo in pieno Parco del Cilento, Patrimonio dell'UNESCO. Mi sono sempre interessate di ecosostenibilità e di educazione alimentare, per cui anche lì, dove è nata la dieta mediterranea (nel Cilento), ho cominciato subito con l'eliminazione di distributori di merendine, di *snack* e di bevande zuccherate, proponendo un'alternativa: l'ecomenda, così definita, il cui simbolo è la fetta di pane nero con l'olio del Cilento; ma anche pane e marmellata, frutta fresca, frutta secca e tutto quello che è a chilometro zero ed è stagionale.

Questo ha creato tante perplessità, perché la fetta di pane e olio rimanda a un passato molto recente, a un passato di povertà e di privazioni. Invece, la merendina confezionata del supermercato, quella bella, pulita, incartata, asettica, appare così moderna, così civile e così sana alle famiglie, ai genitori. Le maggiori difficoltà le

abbiamo avute e le stiamo avendo, perché è un processo ancora non concluso, con il mondo adulto, perché i ragazzi hanno accolto favorevolmente questa proposta.

Abbiamo allestito i nostri orti nei vari plessi della scuola. Oggi abbiamo tantissimi orti che producono; i bambini coltivano insieme ai nonni, ai genitori e ai docenti. Ci tengo a dire che questo è un progetto curricolare, non è extracurricolare: è il nostro *modus operandi* quotidiano ed è a costo zero. In questi anni abbiamo piantato tantissimi alberi da frutto — questo è il nostro progetto «Frutta nelle scuole» — che ora stanno cominciando a produrre anche in maniera consistente.

Tutto questo rientra all'interno di una visione legata all'ecosostenibilità che è il futuro, che appartiene al cambiamento che riguarda tutti noi. Quando comincio a parlare di questi temi, c'è sempre qualcuno che avverte il rischio di voler tornare indietro. Questo non è un tornare indietro, lo ribadisco sempre. Bisogna assolutamente riposizionare il concetto di ruralità, di educazione alimentare e di semplicità nella nostra contemporaneità. Non è una scuola che va indietro, tant'è vero che noi abbiamo anche tanta tecnologia. Oggi secondo noi dell'Istituto, secondo me, che porto avanti questa idea, più tecnologia e innovazione digitale entrano nella scuola, più abbiamo bisogno di contatto, rapporto e connessione con la natura. Per questo abbiamo una serie di attività all'aperto, all'esterno. Siamo molto vicino alla pedagogia della Bicocca di Milano e di Monica Guerra e a tutto il filone pedagogico dell'educazione fuori.

Siamo in un posto dove ce lo possiamo permettere, abbiamo i nostri orti da curare, il mare a cinquanta metri, i ruscelli, i fiumi e i boschi: i vari plessi sono ubicati in posti assolutamente meravigliosi. Accediamo a tanti finanziamenti (europei, ministeriali, regionali) che ci permettono di arredare in maniera moderna e funzionale la nostra scuola. Abbiamo le connessioni *internet*, abbiamo la realtà virtuale, tutto quello che c'è in tutte le scuole attente e moderne, ma è fondamentale che tutti questi siano considerati semplicemente degli

strumenti. La tecnologia è preziosissima e ineliminabile, però c'è bisogno di accompagnarla alla connessione con il mondo reale, con il mondo della natura.

Oggi si parla di privazione da *deficit* di natura e, a nostro avviso, per i nostri ragazzi, per i bambini, è fondamentale questa attenzione, questo approccio. Per cui tutti i laboratori vengono svolti all'esterno. Abbiamo un'aula didattica decentrata in ogni plesso, abbiamo tutto il mondo circostante che supporta l'attività didattica.

Concludo con due attività simboliche: l'orchestra e il sapone. Abbiamo organizzato in questi anni, con un musicista, un'orchestra interamente fatta con strumenti e materiali di risulta, che però suonano. Con questa piccola orchestra coniughiamo natura, sostenibilità e creatività. I nostri ragazzi si esibiscono.

Poi c'è l'iniziativa del sapone che mi riempie di orgoglio: raccogliamo l'olio esausto (molti comuni ancora non lo fanno); sensibilizziamo i bambini a raccogliere l'olio esausto alimentare e, secondo antiche ricette locali, lo trasformiamo in sapone. Questo sapone viene donato nei mercatini della solidarietà e, grazie all'introito che ne ricaviamo, sosteniamo le famiglie con i blocchetti mensa, l'acquisto di strumenti digitali, di *computer* e di strumenti musicali. Per cui arriva un rifiuto e si chiude un circolo che è cittadinanza, solidarietà, educazione civica e appartenenza alla scuola.

PRESIDENTE. La parola ora alla dirigente Angelina Malangone dell'Istituto comprensivo di Pontecagnano Sant'Antonio.

ANGELINA MALANGONE, *Istituto comprensivo di Pontecagnano Sant'Antonio.* Grazie, presidente. Sono molto emozionata di essere qui con voi e spero di essere in grado di illustrare il percorso che la mia scuola ha fatto in questi anni per raggiungere un cambiamento didattico e tecnologico.

Partiamo dalla *vision* e dalla *mission* della scuola, che non bisogna mai perdere di vista: la scuola deve rispondere alle esigenze sociali, culturali, economiche, storiche nel tempo in cui si vive. A casa ho una guida didattica del 1865 e, a parte le im-

plicazioni religiose — e voi mi capirete — l'intento della scuola del tempo, con notevoli punti educativi importanti, era quello di preparare ai mestieri: il sarto, il falegname, eccetera. Oggi è improponibile: deve saper guardare oltre l'orizzonte per cercare di dare le migliori opportunità alle future generazioni. È quello che abbiamo cercato di fare anche noi. Il problema è sorto, quando c'è stata l'esplosione tecnologica nella vita quotidiana dei cittadini che si è contrapposta con l'aspetto formale, un po' cristallizzato, della scuola nella formazione delle nuove generazioni. I ragazzi non possono vivere in due mondi diversi: a casa e a scuola. Per cui è giusto intervenire e fare un cambiamento. Come? Con un rinnovamento: innanzitutto dando importanza alle tecnologie, quindi utilizzando tutte le possibilità che ci hanno dato i fondi europei e statali, ma utilizzando anche le risorse dell'ente locale, perché per noi la comunità scolastica è il centro della comunità più vasta del territorio, per cui alunni, famiglie, territorio sono fattori importantissimi. Un altro fattore importante è la formazione dei docenti, dalla quale non si può prescindere. Una formazione che non doveva essere episodica ma sistemica, quindi ci siamo avvalsi di fonti autorevoli per la formazione. Per quanto riguarda quella tecnologica ci siamo rifatti alla Bicocca di Milano, ai professori Paolo Ferri e Stefano Morigi, professori di chiara fama. Poi l'implementazione di nuove tecnologie non solo ha cambiato il processo di insegnamento e apprendimento, perché l'utilizzo di queste tecnologie dà spazio ad una didattica inclusiva e coinvolgente, ma ci ha costretti anche a rivedere gli spazi fisici. Nella nostra scuola non ci sono più banchi (o quasi). Nelle aule 3.0 ci sono isole funzionali non solo all'infrastruttura tecnologica, ma soprattutto all'approccio metodologico didattico. I ragazzi si spostano a seconda dell'esigenza del momento. Sono protagonisti del sapere. Nelle aule 3.0 abbiamo i famosi *display* tecnologici che noi chiamiamo bacheche multimediali: i ragazzi hanno i *tablet* e altri dispositivi mobili, per cui la lezione viene fatta insieme, essi possono interagire a più mani con la lavagna mul-

timediale. Così i ragazzi si sentono protagonisti potendo esprimere il loro modo di essere, il loro pensiero: sono contenti di venire a scuola. Qualche genitore mi ha confidato che addirittura i figli hanno chiesto perché la scuola rimane chiusa di domenica. Per questa innovazione tecnologica abbiamo utilizzato tutte le possibilità offerte dall'impiego delle risorse che provengono dai fondi europei.

Abbiamo organizzato il tempo scuola in una maniera particolare, per cui, se per una semplificazione amministrativa abbiamo chiuso il sabato, perché l'istituto comprende dieci plessi scolastici diffusi sul territorio, lo abbiamo lasciato aperto per dare spazio ai genitori il sabato per i progetti PON. Abbiamo aperto addirittura durante le feste di Natale, perché la scuola resti a disposizione del territorio.

Abbiamo fatto tanti progetti, anche sul CLIL (*content and language integrated learning*) che è stato un altro punto di forza. L'ho voluto io in modo particolare — e perdonate la presunzione —, perché ritengo la conoscenza delle lingue straniere importantissima. Pertanto, sin dall'inizio abbiamo cominciato con l'Erasmus e con i corsi di formazione linguistica, utilizzando sia risorse interne che risorse esterne madrelingua, certificando il percorso educativo svolto dal ragazzo, in modo che questa certificazione potesse essere spesa nel percorso scolastico. Siamo stati premiati a Firenze con il *Label* europeo delle lingue (una delle cinque scuole primarie in Italia). Quindi abbiamo insistito molto, perché le tecnologie sono un volano eccezionale per una didattica coinvolgente, partecipativa e inclusiva, soprattutto a favore dei ragazzi con disabilità. In particolare, quindi, abbiamo attuato il CLIL, i *flipped classroom*, e altro, senza elencare tutto.

Particolare spazio abbiamo dato alla robotica, perché c'è nell'Istituto una docente di scuola secondaria, una professoressa di tecnologia particolarmente brava. Quindi, approfittando nel 2017 dei fondi del Piano nazionale scuola digitale del MIUR, abbiamo fatto l'*atelier* creativo: uno spazio completamente destrutturato, completamente diverso dal *setting* d'aula normale,

dove i ragazzi possono esprimersi. Ragazzi anche con disabilità. Quindi c'è creatività, c'è progettazione e c'è un esercizio di cittadinanza attiva. Ci avvaliamo di vari tipi di *robot*, tra cui un *robot* umanoide (Nao) che ci è stato donato dall'ente locale. Vorrei avere un fermo immagine per farvi vedere gli occhi e le espressioni dei bambini, quando, all'inizio dell'anno scolastico, Nao, programmato dai ragazzi, è andato a portare gli auguri di buon anno ai bambini della scuola dell'infanzia. Pensate a cinquanta bambini di tre anni, appena si è presentato dicendo «Buongiorno, io sono Nao»: sono rimasti stupefatti! Catturare l'interesse è il primo passo per poter poi intervenire in modo efficace nell'apprendimento.

Come la collega, anche noi abbiamo fatto «Frutta nelle scuole» e la colazione con pane e olio. Sono venuti a scuola alcuni esperti di un'azienda bresciana (Ortomad) che ha una sede anche a Pontecagnano per fare una lezione di alimentazione ai ragazzi, ma si sono resi subito conto che non ce n'era bisogno. Anzi, hanno voluto approfondire come hanno lavorato i ragazzi per imparare. Questa azienda ha manifestato interesse a investire, offrendo borse di studio per i ragazzi che non possono permettersi i percorsi di studio. Hanno partecipato a concorsi nazionali, regionali e provinciali. Sono stati a Milano e hanno vinto i primi premi.

Sono veramente eccezionali, tanto da indurmi a proporre sia all'ente locale, sia al collegio e al consiglio d'Istituto, di creare, anche se il termine è desueto, di realizzare, un onnicomprensivo, un liceo sperimentale di meccatronica. Noi sappiamo che gli ITIS funzionano benissimo a livello di meccatronica; danno anche una possibilità di lavoro superiore all'80 per cento, però quello che a noi serve — perché stiamo vivendo una rivoluzione e non ce ne stiamo accorgendo — sono i robot. Questa è la prima generazione che si incontrerà e scontrerà con una realtà diversa; pertanto occorre un'idea dell'uomo che solo la cultura può dare, non solo il tecnicismo. Ci tengo a sottolineare che i ragazzi sono bravi, sono tecnologicamente avanzati, ma la cultura è

essenziale perché solo quella dà la capacità critica. Cominceremo in questi giorni il progetto di latino, e lo faremo con i fumetti, ma con il computer, perché il latino è importante: dà una struttura logica, assicura una struttura mentale.

PRESIDENTE. La parola a Rosaria Inguanta, dirigente scolastica dell'Istituto superiore Ernesto Ascione di Palermo, prego.

ROSARIA INGUANTA, *IISS Ernesto Ascione di Palermo*. Grazie, presidente, anche a nome di tutta la comunità che in questo momento è insieme a me per l'opportunità che date alla mia scuola, una scuola di periferia. Quando noi di periferia ci sentiamo presi in considerazione, ci sentiamo importanti, perché realmente pensiamo di meritare di essere attenzionati.

La scuola è situata nella periferia estrema della città di Palermo; c'è una popolazione scolastica di circa mille alunni dai quattordici ai diciannove anni; gli indirizzi sono quelli di ottico e odontotecnico — quindi due indirizzi professionali — e il tecnico chimico-biologico.

Siamo entrati in un circuito di innovazione tecnologica molto affascinante in cui, un po' come le ciliegie, un'attività tira l'altra. Gli interventi sono progettati su tre livelli e i destinatari dei nostri livelli di intervento sono: gli alunni, tutto il personale e i genitori. Lo spirito è quello di creare senso di appartenenza, senza il quale non si può andare avanti.

Si è molto lavorato sulla formazione dei docenti. Tante sono le attività che abbiamo sviluppato in questi anni. Siamo di ritorno da un *Erasmus plus* K1, nel corso del quale siamo stati più di quindici giorni a Londra dove abbiamo frequentato un corso di formazione sull'uso delle nuove tecnologie, quelle più vicine ai ragazzi, come gli stessi *smartphone* con cui si possono svolgere i lavori per la didattica, insieme ai ragazzi, anche attraverso video e attività di fotografia. Abbiamo puntato ad interessare i ragazzi alla didattica con quello che per loro è la quotidianità. Poi formazione sull'uso di *software* per i ragazzi disabili, per i DSA. La formazione è curata: quella del perso-

nale ATA è indispensabile per essere al passo anche con quanto il ministero ci chiede, che è davvero tanto. Anche la formazione sui genitori è importante. Adesso la partecipazione è quasi totale: i genitori partecipano con la loro presenza e la comunicazione avviene attraverso lo *smartphone*, perché possono consultare le attività della scuola accedendo all'area a loro riservata. Prima non lo sapevano fare. Pur vivendo in periferia, in una zona degradata dove vivono a stento, hanno l'*iPhone* di ultima generazione, il profilo *Facebook* e *Instagram*; però non sanno inviare un'*e-mail*. Quindi abbiamo organizzato alcune attività di formazione per insegnare loro come accedere a questa piattaforma attraverso il loro cellulare.

Per i ragazzi abbiamo implementato i laboratori di settore attraverso i progetti finanziati con fondi europei, soprattutto con i fondi europei di sviluppo regionale - purtroppo esigui - procedendo all'acquisto di strumentazioni di settore che hanno reso ancora più efficienti ed efficaci i nostri laboratori, tant'è vero che siamo scuola in partenariato con il Dipartimento di fisica e chimica dell'università che, grazie alla nostra scuola, ha ottenuto il visto positivo per l'autorizzazione del corso di laurea in ottica e optometria, partito a settembre.

I finanziamenti che arrivano dal ministero sono sempre per progetti relativi al PNSD: adesso stiamo informatizzando le biblioteche con « Periferie creative ». Sono state poche le scuole in Italia che hanno avuto il privilegio di avere questo finanziamento molto importante (oltre 100 mila euro) per implementare le biblioteche e informatizzarle. Noi facciamo parte di questa rosa.

In più siamo scuola-polo per la formazione delle avanguardie educative, perché siamo partiti adottando alcune idee di avanguardia educativa: abbiamo adottato la *flip-ped classroom* e il « *debate* » che sono diventate pratiche didattiche. Poi abbiamo partecipato a « *Open coesione* » (progetto del ministero) due anni fa, classificandoci al primo posto a livello nazionale. Quindi Borgonuovo, una zona di periferia, parte per Bruxelles, passando prima passa da

Roma, ospite del Parlamento italiano, infine ospite della Commissione europea, con grande orgoglio per noi ed entusiasmo dei ragazzi. Abbiamo scritto un articolo paragonando la voglia di continuare su questa scia al lievito madre che utilizziamo nei laboratori di chimica dove, alla fine di ogni attività - e vi invito ad assaggiarlo - facciamo il pane caldo con l'olio. Il lievito madre, in senso metaforico, perché i docenti hanno vissuto questo contagio in modo emulativo. Adesso è una pratica didattica consolidata nella scuola. Devo dire che è una scuola in cui il senso di appartenenza è davvero molto radicato e forte. È una scuola in cui ci si aiuta e si collabora proprio per la crescita. Questo ha comportato che INDIRE ci ha chiamati proponendoci di candidarci quale scuola-polo per la formazione in Sicilia. Così è stato e adesso organizzeremo alcuni seminari di formazione sulle nostre esperienze.

PRESIDENTE. La ringrazio. La parola ora alla dirigente scolastica Filomena Massaro, prego.

FILOMENA MASSARO, *Istituto comprensivo statale 12 di Bologna*. Grazie. Sono dirigente da molti anni (dal 2007) dell'Istituto comprensivo 12, che nel frattempo è diventata anche scuola-polo per la formazione a livello di ambito territoriale.

Quattro anni fa ha preso avvio questa avventura come scuola capofila di una rete, che è partita con una decina di Istituti sparsi in Italia e attualmente vede il coinvolgimento di oltre trenta Istituti scolastici del primo ciclo, che praticano l'educazione all'aperto. Quindi quello che abbiamo sentito prima dalle colleghe si richiama fortemente al nostro progetto e alla nostra rete di scopo, partita proprio da un assunto che ci richiama un vecchio adagio: « se ascolto, dimentico; se vedo, ricordo e, se faccio, imparo ». Questo « se faccio, imparo », nella scuola del primo ciclo, in questi anni, è andato un po' perduto. Diversi studi ci dicono che già nella scuola del primo ciclo e nella scuola primaria, che per noi in Italia è sempre stata un fiore all'occhiello, cominciano i primi segni di cedimento le-

gati al fatto che i bambini tendono a demotivarsi, tendono a considerare la scuola come un obbligo a cui si deve adempiere. Ciò è dovuto anche al fatto che vivono una realtà, spesso anche familiare, che li porta ad essere molto concentrati sul sé e sul proprio ambiente, spesso ridotto all'interno dello spazio casalingo. Pertanto sono poco avvezzi, poco abituati alla relazione tra pari, alla relazione con le figure di riferimento adulte. Ne consegue che, sempre di più, vediamo, nei primi anni della scuola di base, difficoltà da parte degli insegnanti a gestire bambini che poi vengono stigmatizzati come molto difficili, ma che in realtà sono semplicemente poco abituati alla relazione. Da tutte queste riflessioni è nato dal basso il desiderio (dal basso intendendo dalla radice, dagli insegnanti) di riprendere alcuni assunti della pedagogia, ad esempio della scuola d'infanzia e della primaria, che erano stati un po' abbandonati. Non — come diceva la collega — per tornare all'antico ma per rivitalizzarli, per dar loro nuovo vigore, perché non vogliamo sicuramente considerare e negare per esempio l'uso delle tecnologie, l'uso degli strumenti multimediali che sono a disposizione e che continuano ad essere strumenti. Quindi ribadisco quello che già la collega nell'*incipit* del suo intervento ci ha riferito. Tutto questo ha portato a raccogliere idee e soprattutto sollecitazioni, da parte degli insegnanti, a costituirsi in una rete che dia valore istituzionale ai percorsi didattici che nelle diverse scuole, dalla Valle d'Aosta alla Sicilia, si praticano.

Per questo tipo di percorsi abbiamo attualmente il supporto di tre università. Prima ho sentito citare la Bicocca con Monica Guerra, che collabora con l'educazione all'aperto; l'Università di Bologna e l'Università di Udine, con il professor Bertolino sono dei punti di riferimento importanti, perché è fondamentale che questi percorsi, che si stanno sviluppando in modo sperimentale, vengano validati e quindi che ci sia anche un riscontro dei livelli di apprendimento di questi bambini, che hanno la fortuna di avere l'esterno e l'interno delle aule come luogo privilegiato di apprendimento. Quindi il dentro e il fuori che

non fanno differenza dipende dalle opportunità, dalle occasioni che i docenti programmano per gli alunni.

Un percorso che è risultato facile. Devo dire che, in qualità di scuola capofila, ricevo continuamente contatti da colleghi, da insegnanti che vogliono iniziare il percorso, che mi chiedono un po' di supporto per poter iniziare. Questo è il nostro quarto anno: annualmente attiviamo un seminario per confrontare le esperienze diverse, che sono anche connesse e collegate direttamente con il territorio di appartenenza. È ovvio che fare educazione all'aperto in Valle d'Aosta o in Friuli, piuttosto che in Sicilia ha connotazioni diverse non soltanto per la questione ambientale, ma proprio per le istituzioni, le associazioni, gli enti locali che collaborano attivamente per supportare questo tipo di esperienze.

Chiudo dicendo che le strumentazioni multimediali vengono utilizzate: i nostri ragazzi che praticano l'educazione all'aperto utilizzano i *tablet*, raccolgono dati, li elaborano. Il valore aggiunto è che apprendere all'aperto porta elementi di creatività e di riflessione.

In chiusura aggiungo che questa è una didattica, citando Zavalloni, che prevede tempi lenti. Quindi non accelerazioni ma l'attenzione, la possibilità di osservare, di riflettere, di confrontare e di confrontarsi.

PRESIDENTE. Passo volentieri la parola ai commissari. Ringraziando i dirigenti per l'esposizione e per la partecipazione a questo ciclo di audizioni sull'innovazione didattica, vorrei chiedere se hanno riscontrato difficoltà normative nell'applicazione dei metodi didattici e se a loro avviso l'individuazione di scuole-polo per determinati ambiti, ognuna per il metodo didattico, per la propria attività possa essere qualcosa da trasformare in norma, da parte nostra al fine di fornire loro ulteriori strumenti. Al termine di questa indagine conoscitiva vorremmo infatti individuare i mezzi più efficaci per potenziare l'azione di tutte le buone esperienze, cogliendo i suggerimenti che ci arrivano da chi partecipa all'audizione.

La parola ai commissari. Prego, onorevole Fusacchia.

ALESSANDRO FUSACCHIA. Grazie, presidente. Vorrei ringraziare le audite. Ascoltandovi, mi sono reso conto che questa indagine conoscitiva sull'innovazione didattica sta diventando sempre più una specie di strumento, un grimaldello per poi fare innovazione sociale, perché, al netto della dimensione tecnologica, delle dimensioni di varietà, diversità e ricchezza di attività che si possono fare - perché stimolati dal ministero o da se stessi - lo scopo è come riusciamo a fare un'agenda di cambiamento diffuso dentro la scuola e intorno alla scuola. Poi alcuni di voi ci hanno rappresentato che i territori da cui vengono non sono facilissimi.

La domanda che vorrei porre, che un po' va nella scia di quello che ha chiesto il Presidente, riguarda anzitutto la vostra valutazione del perché succedono certe cose nelle vostre scuole e non altrove, dove, per altrove, si possono intendere scuole che vi stanno a poche centinaia di metri di distanza. È tutta una questione di capitale umano - perché i dirigenti scolastici e gli insegnanti non sono tutti uguali - oppure ci sono fattori strutturali su cui intervenire? Sicuramente il primo aspetto è significativo, per cui bisogna fare buona selezione di docenti e di dirigenti scolastici. C'è poco da girarci intorno. Ma sugli aspetti strutturali ci sono cose che invece « girano male », per cui il vostro lavoro dentro la scuola, con tutto quello che comporta in termini di articolazioni di rapporti, e soprattutto nel raccordo con le famiglie, che sono un fattore centrale, è limitato perché vi mancano alcuni strumenti o perché gli strumenti ci sono, ma non come dovrebbero essere?

VITTORIA CASA. Ringrazio le colleghe, perché ascoltare chi vive quotidianamente la realtà delle nostre scuole è sempre un arricchimento. Chiedo a tutte, anche perché mi ritrovo in molte delle cose appena dette, quali sono le difficoltà e il senso di solitudine in cui spesso un dirigente scolastico si trova nel dover gestire determinate situazioni. È vero che quello che noi facciamo è soprattutto un lavoro anche culturale, ma - come diceva il collega - è soprattutto sociale; pertanto, la rete a cui

faceva riferimento la collega Massaro, la rete di relazioni, la rete territoriale funziona sempre oppure ci sono difficoltà a interagire con il territorio, con le altre componenti? È importantissimo il lavoro che noi facciamo, sempre centrato sulla formazione. Quindi anche l'idea di coinvolgere i genitori nel processo di formazione, credo che debba diventare quasi una condizione « obbligatoria ». Spesso investiamo sulla formazione dei docenti e del personale ATA, trascurando questa componente, che invece è, secondo me, una delle componenti, specialmente in alcuni ambienti e in alcune zone del Paese, assolutamente preponderante.

Vorrei inoltre chiedere se da dirigenti avete notato qualche cambiamento, qualche evoluzione nell'ambito della valutazione. Se utilizzare innovazione didattica, innovazione tecnologica ha prodotto cambiamenti nell'ambito degli apprendimenti. Non soltanto le competenze sociali del vivere civile, ma le competenze tipiche, perché non dobbiamo dimenticare qual è la *mission* fondamentale delle nostre istituzioni scolastiche.

Vi ringrazio per aver condiviso con noi le vostre esperienze.

VIRGINIA VILLANI. Naturalmente anch'io mi associo ai ringraziamenti dei colleghi. Sono veramente grata a tutte quante voi di aver accettato il nostro invito e per averci dato la possibilità di ascoltare che nelle nostre scuole si fanno cose eccellenti, nelle quali abbiamo creduto anche noi. Saluto con particolare affetto le colleghe Maria De Biase e Angelina Malangone, che vengono dalla mia terra, e con le quali abbiamo condiviso, soprattutto con Maria, un percorso di crescita e di formazione fondamentale per la gestione delle scuole.

Condivido completamente il vostro progetto educativo, quindi è inutile ribadire che sarebbe opportuno implementare queste buone azioni, queste buone pratiche nelle nostre scuole, anche perché la vostra azione dimostra che è possibile conciliare l'antico con il moderno. Queste esperienze di ruralizzazione della scuola sono fondamentali insieme alle nuove tecnologie, passando però dalla « pedagogia della lu-

maca ». Dico sempre che è importante dare ai bambini il tempo per imparare. Spesso i docenti non lo capiscono, hanno la fretta del programma, il curricolo. Vorrei chiedere quali difficoltà avete incontrato per veicolare il messaggio della merenda ecologica con pane e olio. A scuola non è facile far capire ai genitori quanto sia dannoso alimentare i nostri bambini con le merendine; quindi penso che sia anche difficile organizzare questi momenti. Come fate a conciliare i momenti dell'insegnamento con quelli dell'apprendimento in un tempo scuola che non penso sia molto dilatato? Non so se avete avuto resistenze da parte dei docenti e quanto avete dovuto lottare per veicolare questo messaggio.

LUCIA CIAMPI. Mi unisco anch'io ai ringraziamenti per questo bell'esempio di scuola attiva, nuova e non nostalgica. Nuova nel senso di propositiva, di innovazione tecnologica che non è solamente innovazione tecnologica *tout court*, ma è innovazione sociale perché porta un contributo così innovativo, così carico di capacità di cambiare che incide sul territorio dove la scuola insiste, quindi dove gli studenti vivono, operano, hanno relazioni con i genitori, con gli amici e con gli altri.

Vi ringrazio per essere modelli da esportare, per essere in relazione tra voi in rete. Questo è veramente fondamentale, lo voglio sottolineare. Le vostre esperienze di grande qualità devono essere allargate e devono confrontarsi, come già state facendo. Fatelo ancora di più.

Vi chiedo se l'innovazione, che senz'altro assicura un'istruzione di qualità quale è quella che noi tutti ci poniamo come obiettivo, si cura di connettere i temi che voi avete sollecitato e che avete affrontato e che sono condivisibili con quelli dei diritti umani per esempio, della parità di genere, delle pari opportunità, della cittadinanza attiva. È una domanda in parte retorica, ma l'ho voluto sollevare come tema strategico della missione della scuola. Del tema dello sviluppo sostenibile, della cultura della pace si parla meno in questi anni.

La scuola così come voi ce l'avete offerta nella pratica è senz'altro un modello da esportare, da espandere attraverso le reti e

l'innovazione tecnologica: deve essere uno strumento per arrivare ad una innovazione sociale, come dicevo prima. Quindi grazie e spero che mi diate una risposta relativamente a questi temi.

PRESIDENTE. Abbiamo ancora un paio di minuti a testa, in cui possiamo provare a rispondere ai quesiti. Partiamo da Maria De Biase, prego.

MARIA DE BIASE, *Istituto comprensivo di Santa Marina Policastro*. Rispondo con il concetto di non-luogo. Ho girato tante scuole, spesso ho avuto la sensazione che fossero dei non-luoghi: luoghi asettici, gestiti dalla retorica normativa, dove tutti corrono verso programmi, che tra l'altro non esistono più, con una burocratizzazione eccessiva, un'attenzione eccessiva a tutto quello che è tecnologia e quant'altro. Io invece ho in testa una scuola che diventa un luogo di relazioni, di attenzione, di emozioni anche, di affettività. Per cui il pane e olio — rispondo all'onorevole Villani — rientra in quest'ottica: nella convivialità, nella familiarità, ed è molto difficile oggi fare in modo che una scuola diventi così. Innanzitutto perché ha maglie larghe, perché ci sono orari, ci sono tantissime regole che ci stringono in altre cornici. La mia fatica è stata questa: rendere la scuola un luogo di persone, dove ci sono quelli più grandi che si prendono cura di quelli più piccoli, dove si sta insieme con piacere.

Ho dovuto affrontare tantissime difficoltà, non ultima quella dei vassoi d'acciaio per servire le nostre ecomerende, degli spremiagrumi di cui è dotata la mia scuola in ogni piano perché tutti possano farsi la spremuta d'arancia, grandi e piccoli. La mia idea è quella di rendere la scuola un luogo di relazione, di attenzione, di persone che stanno insieme, lavorano, dove c'è il bisogno di prendersi cura degli altri, soprattutto dei più piccoli.

ROSARIA INGUANTA, *IISS Ernesto Ascione di Palermo*. Le domande sono tante e tutte interessanti. Anche le difficoltà normative sono tante, tutte relative soprattutto alla burocrazia, alla sicurezza e alle classi

numerose, soprattutto nelle prime. La burocrazia dei PON è davvero molto farraginoso. E' un aspetto sul quale dovete lavorare.

Altra cosa. Vi chiedo, anziché canalizzare fondi europei sull'FSE (Fondo sociale europeo), canalizziamoli sui FESR (Fondi europee di sviluppo regionale) che sono quelli che realmente ci servono, quelli per i quali si investe sulla scuola, sulle tecnologie. Gli FSE prevedono solo laboratori che sono interessanti e importanti, ma la sproporzione dell'investimento è notevole. Ci siamo aggiudicati alcuni FSE, ma non abbiamo potuto portare a termine i progetti per due motivi principali: primo, perché non reperivamo gli alunni; erano richiesti troppi alunni e i fondi venivano erogati solo se tutti gli alunni frequentavano; l'altro motivo era legato all'impossibilità della contemporanea presenza degli alunni e poi all'eccessiva burocrazia. Invece, con il FESR, si comprano piattaforme e *software* da utilizzare nel curricolare.

Non è da trascurare, poi, il discorso delle prime classi. Ho delle classi prime con trenta, trentadue alunni e quattro disabili: è davvero improponibile gestire innovazione didattica con numeri così grandi.

Onorevoli deputati, abbiamo raccontato il bello della nostra quotidianità, però non è sempre così bello: ci sono momenti in cui c'è da strapparsi i capelli. Se avessimo raccontato la parte brutta della nostra quotidianità, ci saremmo fatti del male.

Chiudo con la sollecitazione dell'onorevole Ciampi riguardo all'importanza della cittadinanza attiva. Abbiamo sperimentato un progetto, di cui siamo fieri, sulla consapevolezza di sé, in rete con Casa Professa di Palermo, che è una chiesa dentro Ballarò (centro storico anch'esso degradato). Con il rettore abbiamo fatto un percorso di introspezione. Ha utilizzato le pareti di Casa Professa, che è una chiesa barocca dove i putti escono dalle pareti e dove, attraverso un percorso psicologico, si fa introspezione e si mettono d'accordo i due cervelli: lo stomaco e il cervello (cuore e razionalità). Come l'abbiamo raccordato con le tecnologie? I ragazzi hanno realizzato in 3D dei lavori, che sono il prodotto di quel

percorso che è valso come alternanza scuola/lavoro.

ANGELINA MALANGONE, *Istituto comprensivo di Pontecagnano Sant'Antonio*. L'onorevole Ciampi ha parlato di tecnologie e di impatto sul territorio. È importantissimo, perché noi, anche tenendo conto della disposizione territoriale dei nostri plessi scolastici, siamo stati costretti a utilizzare dei *drive* particolari utilizzati da quei genitori che hanno imparato. C'è stata una ricaduta positiva sul territorio. Il genitore è sempre accolto, capito, compreso. Insieme al Comune, stiamo pensando addirittura di fare un corso serale per poter agevolare chi nel lavoro ha bisogno di competenze digitali o addirittura di inglese, perché quello che manca sono i fondi, oltre alla farraginosità dei progetti che richiedono tanto tempo e spreco di energie. Quando eravamo « regione obiettivo » si faceva prima, adesso si deve rendicontare. Noi ne facciamo tanti: proprio domani partono dodici moduli. C'è l'impiego di tante professionalità, quindi una ricaduta sul territorio c'è e ci deve essere, perché la scuola è la parte più importante della comunità, dove si gioca il futuro del Paese. Il genitore non è mai la controparte, per questo bisogna lavorare in rete. Noi lo facciamo, per quanto è possibile, con le scuole vicine, ma non solo, del territorio di Pontecagnano.

Per quanto riguarda l'INVALSI, l'uso delle tecnologie va benissimo, perché ha ridotto il *cheating*. Quindi per noi è stata una cosa molto positiva, con una crescita continua per tutti.

PRESIDENTE. Dovremmo concludere, perché abbiamo un altro ciclo di audizioni a seguire. Quindi raccogliamo le ultime risposte di Filomena Massaro.

FILOMENA MASSARO, *Istituto comprensivo statale 12 di Bologna*. Rispetto alla sollecitazione del presidente, il problema che nella nostra rete viene ricorrentemente sottolineato è l'aspetto della sicurezza legato allo stare all'aperto. Li rende più sicuri, perché hanno la possibilità di misurarsi con il loro corpo e con il corpo degli

altri. Però sulla sicurezza bisogna lavorare con i genitori per fare un patto. Abbiamo avuto il caso di un genitore che aveva denunciato la scuola per una radice sollevata che aveva fatto inciampare il proprio figlio. Quindi il tema della sicurezza è fondamentale.

Anche il discorso delle scuole-polo credo che sia molto importante: si tratta di scuole che hanno avuto riconoscimento sia dalle altre scuole sia a livello centrale; questo aiuta perché diventano un esempio per gli altri, anche per le scuole vicine e, quindi, per favorire e implementare.

Passo al tema della cittadinanza, della cultura della pace. Lavorare nell'ambiente naturale, partire dall'ambiente naturale che non è l'unico, perché a seguire c'è l'ambiente antropico, osservare l'eterogeneità della natura, la cura della natura sono canali importantissimi per sottolineare i principi della differenza di genere, del rispetto delle diversità e quindi anche il tema della cittadinanza.

Sulla valutazione i tempi distesi sono fondamentali e a volte sono un problema, perché c'è un po' la connessione tra il tempo scuola che viene assegnato, le classi, soprattutto in primaria; quindi anche su questo forse bisognerebbe ragionare, perché un tempo a ventisette ore è un tempo che con la « pedagogia della lumaca » cozza un po'.

PRESIDENTE. Ringrazio i commissari e gli auditi per tutti i contributi, e dichiaro conclusa questa audizione.

Audizione, in qualità di esperti, di Maria Buccolo, dottore di ricerca in progettazione e valutazione dei processi formativi; Mario Caligiuri, professore ordinario di pedagogia della comunicazione; Paolo Gheda, professore aggregato di storia contemporanea; Lorenza Orlandini, esperta di *service learning* e Francesca Scafuto, dottore di ricerca in psicologia della salute.

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca, nell'ambito dell'indagine conoscitiva in materia di innovazione didattica, l'audizione,

in qualità di esperti, che saluto e ringrazio della presenza, di Mario Caligiuri, professore ordinario di Pedagogia della comunicazione, Paolo Gheda, professore aggregato di Storia contemporanea, Maria Buccolo, dottore di ricerca in progettazione e valutazione dei processi formativi, Lorenza Orlandini, esperta di *service learning* e Francesca Scafuto, dottore di ricerca in psicologia della salute.

Come di consueto, darò la parola prima agli auditi, quindi ai colleghi che la chiederanno per porre questioni e, da ultimo, di nuovo agli auditi per le risposte e i chiarimenti chiesti. Abbiamo tempo fino alle 16,00. Invito quindi i nostri ospiti a contenere i loro interventi iniziali in sette minuti.

Do la parola a Mario Caligiuri, professore ordinario di Pedagogia della comunicazione.

MARIO CALIGIURI, *professore ordinario di Pedagogia della comunicazione*. Grazie, presidente. Due premesse molto veloci. Oggi i *social* sono l'ambiente educativo prevalente, perché le giovani generazioni trascorrono più tempo e maggiore attenzione davanti al *display* che dialogando con i propri genitori e i propri insegnanti. Di sicuro indietro non si torna. Il secondo punto è che nelle classifiche internazionali la scuola italiana non è messa benissimo. La società del nostro Paese sembra segnata da un analfabetismo di massa. Secondo Tullio De Mauro, il 76 per cento degli italiani non sa interpretare un semplice testo nella nostra lingua; secondo un'indagine OCSE del 2016 il 26,9 per cento dei nostri concittadini è analfabeta funzionale; una recente indagine IPSOS del 2018 dice che su tredici Paesi gli italiani sono quelli che hanno la minore percezione della realtà; un'indagine INVALSI dell'inizio di questo mese parla di una distanza sociale sia esplicita che implicita. Non potrebbe esserci prova più evidente che stiamo andando nella direzione sbagliata, sia a livello europeo che nazionale.

L'innovazione didattica è una necessità: non è esclusivamente tecnologica, come è stato premesso per quanto riguarda questo incontro. Bisogna quindi parlare di per-

sone, di programmi, di metodi di apprendimento, di risorse e quindi di politiche. Il problema è vasto, profondo e in crescita, quindi non si può affrontare con proposte di dettaglio, con l'introduzione di nuove regole burocratiche. Anzi, bisognerebbe eliminare la gran parte di quelle che ci sono. E neanche, dal mio punto di vista, con le buone pratiche magari importate dall'estero, che hanno un valore esemplare, ma sono spesso legate alle persone e scompaiono con loro. C'è bisogno di azioni di sistema ed è più facile intervenire a livello legislativo sui singoli aspetti che a livello generale. Come ci ricordava Aldo Moro: è possibile fare meglio, ma è ancor più facile fare peggio.

Le tecnologie. Una ricerca che ho svolto nel 2016 per l'intera provincia di Vibo Valentia ha rilevato alcuni aspetti. Il primo è che nelle scuole ci sono più tecnologie che persone disposte ad usarle; e, in secondo luogo, c'è il tema pesante della formazione dei docenti.

Il punto di partenza. Nella situazione scolastica attuale non bisogna confondere la causa con l'effetto. Le conseguenze delle politiche scolastiche si vedono dopo cinquant'anni: molto probabilmente il *boom* economico italiano degli anni Sessanta deriva dalla riforma Gentile del 1923. Oggi invece stiamo subendo le conseguenze di quel facilismo amorale che si è avviato dal Sessantotto e che ha allargato le distanze sociali con l'illusione di ridurle. Il Sessantotto c'è stato dovunque, però solo in Italia si è chiesto il 18 politico agli esami di gruppo.

La situazione attuale. Noi continuiamo sostanzialmente a insegnare come si faceva nella Grecia antica o nel medioevo. Oggi invece abbiamo a che fare con « studenti a tre dimensioni »: la dimensione fisica; quella virtuale e quella aumentata, per cui le abilità che si stanno imponendo nelle scuole sono quelle per costruire un reddito per essere consumatori, per consumare ventiquattr'ore su ventiquattro, e c'è l'assalto all'infanzia del capitalismo. L'altro aspetto è che noi viviamo pienamente nella società della disinformazione, che è l'emergenza educativa e democratica di questo tempo.

L'eccesso di informazione, da un lato, e il basso livello di istruzione sostanziale, dall'altro, crea un cortocircuito cognitivo.

L'Italia è un caso di scuola. Si sta parlando a livello scientifico di « *media literacy* », che indurrebbe a una capacità critica di interpretare la comunicazione, e sarebbe questa secondo me la pista privilegiata dell'educazione civica, una volta che, approfondendo la legge in vigore, possa essere applicata magari dal prossimo anno scolastico.

Il fattore umano è fondamentale. Non servono solo le tecnologie, ma bisogna investire sulle persone. Non a caso uno dei servizi segreti più importanti del mondo (Mossad) sta assumendo contemporaneamente *hacker* per captare le informazioni nella profondità della rete e laureati in filosofia per interpretarle.

La proposta di metodo è quella di ribaltare l'impostazione, partendo in modo diverso da come si sta facendo e impiegare il tempo per riforme strutturali, che sono certamente più difficili, ma sono le uniche che possono servire a qualcosa.

Entrando nel merito dell'innovazione didattica bisogna parlare di insegnanti, perché oggi bisognerebbe fare di scuole e università sterminati campi di innovazione educativa. Quindi bisogna puntare sulla formazione e selezione dei docenti. Si parte da là. La formazione e selezione dei docenti sta avvenendo in maniera molto improbabile non solo nelle scuole, il che è noto, ma adesso anche nelle università, dove si sta creando un precariato di massa. Pertanto, mi permetterei di invitare il presidente della Commissione, che è sempre così sensibile, ad aprire una riflessione sull'attuale selezione dei docenti universitari.

In conclusione la proposta che mi permetto di formulare è che l'educazione si deve trasformare, nel nostro Paese, da mero ammortizzatore sociale per studenti e docenti nella scuola e nell'università, in luogo della speranza.

PRESIDENTE. Do ora la parola a Paolo Gheda, professore aggregato di Storia contemporanea.

PAOLO GHEDA, *professore aggregato di Storia contemporanea*. Grazie, presidente. Cinque brevissime note a margine anche, in parte, del precedente intervento. La prima riguarda le metodiche sull'acquisizione delle competenze digitali. Non dimentichiamoci che il digitale viene dopo l'informatico: noi abbiamo vissuto – parlo della mia generazione (quelli che hanno cinquant'anni adesso) – la fase in cui il PC è entrato nelle case. All'inizio questa è stata una storia molto più attiva che passiva. Il *computer* si poteva in parte programmare – potete ricordare il *Commodore 64* e altri strumenti del genere che erano per il *gaming*, per l'*hobby* – e, nello stesso tempo, insegnavano il linguaggio macchina. Poi è arrivata l'ideologia *Mac* – come lo chiamo io –, il sistema chiuso, compatto e confezionato, un'*app* per ogni cosa. Risultato: indubbiamente molto efficace in termini di *performance* apparente e immediata, ma la passività rispetto ai sistemi diventa sempre maggiore e la generazione dei *millennials*, che sono conformati a un sistema di passività informatica prima e, di conseguenza, digitale, a loro volta si ritrovano – consentitemi l'espressione – un po' usati da questo sistema e non hanno la libertà e la possibilità di comprendere o di modellare programmi, attività e pratiche per quanto concerne l'utilizzo del *computer*.

Benissimo l'utilizzo di *computer* in scuole e università, va sviluppato, forse anche con strumenti di maggiore consapevolezza, in particolare, forse, un po' più la tastiera e un po' meno l'immissione vocale e il *touch*, perché la tastiera è ancora più creativa.

L'ultima legge aveva provato a tematizzarlo: la legge n. 107 sulla « Buona scuola », all'articolo 1, comma 7, punto *h*), prevede: « Sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole del *social network* e dei media, nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro ». Questo per far sì che gli studenti a tutti i livelli delle scuole siano in grado di comprendere le dinamiche di costruzione dei servizi informatici da cui

deriva anche l'utilizzo del digitale, dei *social*.

Secondo punto. Io sono uno storico, quindi non posso fare altro che replicare per deformazione professionale: è un po' il mio mestiere. Il tema della manualistica. Prima, il professor Caligiuri parlava del problema della formazione dei docenti da un punto di vista di scuola e università; c'è anche un tema di ricaduta del lavoro e dell'università sulla scuola. È evidente, lo sanno tutti: la manualistica prodotta dalle università ricade sulle scuole superiori. Cosa sanno i professori dell'università di come si insegna nelle scuole superiori? Personalmente ho fatto l'esperienza della SSIS per due o tre anni e insegnavo ai futuri docenti delle scuole, senza aver insegnato un'ora in una scuola superiore, per cui con una mia competenza pari a zero: molto efficace in termini di dettagli e di problemi, di tecniche di ricerca e di indagine, molto poco sullo scenario didattico: quello che viene detto usualmente il « *setting* ». Da questo punto di vista, rispetto alla cosa che mi preoccupa di più, lancerei qui un piccolo stimolo, se si vuole: fare in modo che la manualistica che deriva dall'università, e che viene poi offerta e imposta alla fruizione delle scuole superiori, tenga maggiormente conto del fatto che a scuola si forma di più e all'università, più che altro, si informa. Quindi questo « in » è un particolare non secondario. Credo che sia importante ripensare la produzione della manualistica e, da questo punto di vista, c'è anche un problema di collegamento tra la docenza universitaria e quella scolastica. In Paesi come la Francia non puoi insegnare all'università, se non hai fatto un'esperienza precedente di tipo scolastico perlomeno superiore: da noi le due carriere sono, non solo formalmente, ma completamente disgiunte. Mi sono occupato di storia dell'università per stranieri, che è l'unico caso in Italia in cui esiste la figura dei docenti comandati (distaccati): docenti di scuola che vengono presi per insegnare nell'università su ambiti specifici, come la formazione linguistica agli stranieri.

Il terzo punto riguarda la dimensione territoriale dell'insegnamento. Qui l'inno-

vazione didattica non è solamente una questione tecnologica, ma anche di competenze umane e il tema è anche quello della ricaduta sui contesti territoriali. Vengo da un'esperienza particolare, che è quella della Valle d'Aosta che, insieme alla Provincia di Trento, sono le uniche due realtà politico-istituzionali dell'Italia dove esiste la scuola regionale: i professori sono regionalizzati. Interessante o non interessante? Sicuramente ci sono ricadute positive. Oggettivamente ci sono maggiori potenzialità di capacità di lotta all'abbandono scolastico, perché c'è una maggiore capillarità in direzione di attività specializzate sul territorio; c'è la possibilità di trasmettere anche contenuti in sede locale. Mi pare si sia evitato il rischio di localizzare, mantenendo comunque un sistema nazionale, con una aggiunta che, per esempio, in Valle d'Aosta si chiama « *civilisation* »: l'offerta di contenuti che fanno conoscere maggiormente la terra oltre — e questo sta negli Statuti speciali — l'obbligo dell'apprendimento di una seconda lingua alla pari dell'italiano (il francese in questo caso). Questo potrebbe essere uno stimolo, perché indubbiamente va nell'ottica del *glocal*, quindi del tema di oggi, senza andare sul localismo, perché i programmi di Stato sono fatti salvi.

Gli ultimi due punti sono un po' più tecnici, sull'università. Chi lavora in università sa che ai vertici di valutazione del lavoro di un ateneo, sia internamente che esternamente, c'è l'internazionalizzazione; pochi però sono riusciti ad oggi a definire esattamente cosa si intenda per internazionalizzazione degli atenei e, ancor di più, dei docenti che vi lavorano. Cosa vuol dire essere internazionalizzato? Perché mi occupo di competenza di Paesi stranieri? Perché scrivo in lingua straniera? Perché pubblico all'estero? *Eccetera*. Sono molte le chiavi di lettura, ma il risultato è unico: non si riesce a capire bene, ad oggi, cosa si intenda per internazionalizzazione, se non il fatto che è un criterio base, fondamentale per dare una valutazione valoriale, graduale e comparativa tra le varie università.

Il tema dell'Europa è rilevante, bisogna trasmettere un'identità europea negli insegnamenti europei: esistono corsi di Storia

dell'integrazione europea, di Diritto dell'Unione europea, di Economia dei commerci e dei traffici a livello europeo; tutti molto interessanti, ma bisognerebbe far sì che queste competenze, ulteriori rispetto ai tradizionali percorsi di studio, siano spendibili effettivamente all'estero per lo studente.

Sottolineo alla Commissione solo un aspetto sul quale, secondo me, bisognerebbe lavorare anche a livello centrale: il problema dell'equipollenza dei titoli di studio tra i vari Paesi che producono i doppi diplomi e il problema della scala valoriale dei voti. Abbiamo studenti, nella mia piccola università, che vanno a fare un anno in Francia per avere il doppio diploma, sono molto bravi, là prendono voti della metà, perché quello è il sistema dei voti; arrivano da noi e, poiché la tabella di conversione non funziona, sono penalizzati. Francamente, non lo trovo, come nessuno di noi, giusto. Trovare una modalità perché le convenzioni internazionali — qui non so se c'entri il Ministero degli affari esteri piuttosto che il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca — riconoscano pari dignità ai percorsi in Italia e all'estero.

Chiudo con l'ultimo punto sulla qualità. È importantissimo che i presidi di qualità degli atenei, in particolare la questione relativa all'assicurazione della qualità, vengano sempre più promossi con un'attività di consapevolezza di una strategia all'interno degli atenei e non più solamente come un'appendice burocratica. Finché non facciamo qualità in questo modo, non aiuta.

PRESIDENTE. La parola a Maria Buccolo, dottore di ricerca in progettazione e valutazione di processi formativi.

MARIA BUCCOLO, *dottore di ricerca in progettazione e valutazione dei processi formativi.* Grazie, presidente. Il mio contributo in Commissione ha una doppia veste, perché attualmente sono ricercatrice all'Università di Roma Tre, con incarico a tempo determinato e, allo stesso tempo, docente di scuola primaria.

Il tema che mi trovo ad affrontare è sulla didattica incentrata sull'educazione

emozionale e partirei da quelle che sono oggi le premesse che cambiano gli scenari della scuola: da una scuola delle conoscenze alla scuola delle competenze. Se, precedentemente, l'approccio era più di tipo disciplinaristico e di contenuti, oggi invece, guardando gli scenari dell'Unione europea, in particolare le raccomandazioni del 2006 con le competenze chiave, ci rendiamo conto che non si formerà più alle discipline, ma saranno le discipline funzionali a educare il cittadino del domani.

La cosa importante all'interno delle indicazioni nazionali, che recepiscono queste competenze chiave, è che questo cambiamento si ripercuote sulla scuola, ma soprattutto sull'insegnamento. Guardiamo in generale la scuola ieri e la scuola oggi. La scuola, ieri, riguardava soprattutto i contenuti e gli obiettivi disciplinari che rientravano nel programma scolastico; oggi, invece, questi saperi diventano saperi di base che educano il cittadino alle competenze trasversali, che utilizzerà per tutta la vita. Le metodologie sono il fulcro centrale del lavoro pedagogico che oggi investe il ruolo dell'insegnante. C'è un cambiamento da una scuola che guarda a metodi tradizionali e rigidi, come la lezione frontale, ad una scuola dove c'è una flessibilità, dove ciascun individuo deve essere messo in condizione di arrivare a quella competenza con approcci e metodologie differenti. Quindi, salta la lezione frontale e — come dicevano i colleghi che mi hanno preceduto — c'è un approccio più *social*, volto all'utilizzo delle tecnologie, senza abbandonare il metodo tradizionale, ma integrando i metodi tradizionali.

La cosa molto importante in questa scuola è il «chi». Se ieri l'insegnante si rivolgeva a tutta la classe guardandola allo stesso modo, oggi noi guardiamo il cittadino-persona nella sua individualità: attraverso questo cambiamento, questo scenario culturale, ciascuno deve essere messo in grado di apprendere quella competenza in diverse modalità.

Guardiamo al contesto classe. Oggi è un contesto eterogeneo, non ci sono più classi con alunni tutti simili, dalla stessa provenienza: c'è una diversa provenienza sociale

e culturale; siamo in una società multiculturale. Le modalità e gli stili di comunicazione cambiano, come anche i bisogni di apprendimento. Oggi si parla sempre più di bisogni speciali di apprendimento ed è proprio in funzione di questo cambiamento che la scuola deve attivare strategie didattiche innovative, incentrate sull'educazione emozionale, sulla possibilità di legare l'insegnamento all'apprendimento più favorevole alle peculiarità di ciascun allievo, che deve essere messo nelle condizioni di apprendere e di valorizzare la sua persona.

Così si realizza un apprendimento autentico — e mi permetto di citare il concetto di felicità così caro al nostro Ministro dell'istruzione — che in questo momento guarda un po' all'Europa, e noi ricercatori di pedagogia ne siamo felici, perché si rifà al concetto di *capability approach*, citato da Nussbaum e Sen, che vede come scopo principale quello di mettere al centro i talenti e sviluppare le potenzialità di ciascun allievo. La felicità, qua, è intesa come quel concetto che, insieme all'azione educativa, dà la possibilità allo studente non solo di apprendere, ma di pensare, di elaborare contenuti, di sentirli e di partecipare all'azione educativa. Così come cita nel testo «Vita emotiva» la senatrice Vanna Iori, attualmente in carica.

Vengo al fulcro centrale della questione, perché oggi la didattica delle emozioni non deve diventare un'utopia, ma deve essere sviluppata con piani strategici. Quindi, se ogni studente deve essere consapevole di quello che è il processo di apprendimento, deve essere coinvolto. Se uno studente non è motivato, non apprenderà; se uno studente non gestisce le emozioni, non apprenderà; se uno studente non ha sviluppato l'autostima, la socializzazione, l'empatia e l'ascolto, non sarà in condizioni di apprendere.

Prevenire il disagio e i comportamenti aggressivi. Oggi — come citavano anche i colleghi — anche attraverso i *social* si diffondono diversi fenomeni: bisogna saper utilizzare le tecnologie. Il fenomeno del *cyberbullismo*, i comportamenti oppositivi e provocatori, i conflitti e quant'altro sono le minacce della nostra società. Occorre

promuovere il benessere psicofisico a scuola; favorire l'alfabetizzazione digitale, per imparare a usare correttamente i nuovi *media* e combattere il fenomeno delle dipendenze e dell'isolamento dalla vita reale; promuovere azioni che favoriscano inclusione sociale; creare dialogo tra scuola e famiglia. Mi permetto di dire che, se non c'è la sospensione di giudizio, le famiglie non continuano a giudicare la scuola e la scuola non continua a giudicare l'educazione delle famiglie, non riusciamo ad andare avanti. Quindi ci deve essere un cambiamento di sistema che va verso una comunità educante. Formare il cittadino globale: è un tema caldo dell'Agenda 2030, dove sono incluse anche tutte le tematiche dell'ecologia, *eccetera*.

Come e dove. Sicuramente quello che cambierà la funzione del docente sono i metodi didattici. Salta la lezione tradizionale, ma la didattica è attiva, c'è bisogno di un « apprendimento dall'esperienza » (cit. Dewey); quindi, in classe, c'è bisogno di apprendimento cooperativo, *peer tutoring*, *problem solving*, discussione guidata; c'è bisogno di attività teatrali, *flipped classroom*, quindi utilizzo delle tecnologie con gli studenti che fanno ricerche in rete, sono in grado di utilizzare la rete come strumento integrativo all'apprendimento; e il compito di realtà. La classe come unico contesto di insegnamento e apprendimento ormai è superata. Il bambino è libero di apprendere in ogni luogo. Cito l'« Educazione diffusa » (il testo di Gallo e Mottana), proprio perché dà indicazioni specifiche del contesto classe e dell'educazione che viene fatta in altri luoghi: non solo i musei, ma contesti destrutturati verso i quali la nostra società deve tendere, proprio per legare l'educazione formale, informale e non formale.

Concludo con l'ultima *slide*. La cosa che voglio proporre qui in Commissione è un modello di comunità educante diffusa e tengo a dire che è la politica che deve dialogare con l'educazione che, allo stesso tempo, deve cercare di tirare su un modello di economia di sviluppo sostenibile, che ponga al centro il cittadino democratico, libero di fare delle scelte e di guardare in

un'ottica di benessere sociale, economico e culturale.

PRESIDENTE. La parola a Lorenza Orlandini, esperta di *service learning*.

LORENZA ORLANDINI, esperta di *service learning*. Grazie, presidente. Grazie per l'opportunità di parlarvi oggi di questa metodologia didattica: il *service learning*. La parola è straniera, ma in realtà la pedagogia è tutta italiana. Si tratta della realizzazione di esperienze vere e proprie all'interno della comunità in cui la scuola è collocata. Il punto di partenza di questo approccio pedagogico è proprio l'analisi dei bisogni, dei temi, dei problemi presenti sul territorio di riferimento, in modo tale che la scuola si possa attivare, possa rispondere e possa offrire delle soluzioni.

La realizzazione di questi percorsi consente una doppia intenzionalità: una pedagogica, perché i ragazzi si formano a quelle competenze che sono previste dalla progettazione didattica, perché niente è aggiuntivo rispetto al curriculum, tutto avviene all'interno dei tempi della scuola e, contemporaneamente, produce benefici in termini di risposta a un servizio.

Che cosa è e che cosa non è *service learning*. Abbiamo avuto la possibilità di studiare i progetti che le scuole proponevano in termini di rapporto con il territorio, e spesso veniva fuori un quadro di una scuola come progettificio, con tante attività che però non avevano alcuna ricaduta dal punto di vista di didattica, di modello di scuola, proprio di sistema scolastico. Quindi il *service learning* consente alle scuole di lavorare stando dentro le discipline. Tutto è curricolare e si svolge grazie alla collaborazione di più docenti.

La suggestione che vi lascio è questa, in modo tale da capire bene il rapporto tra apprendimento e servizio. Se andiamo con una classe a ripulire le sponde di un fiume, è una bellissima attività che la scuola deve fare, però è un'attività di servizio, se questi contenuti non sono prima preparati in classe. Se studio soltanto i campioni di quell'acqua al microscopio, è un'attività bella, ma è soltanto apprendimento. Quando

gli studenti, insieme alla comunità di riferimento, vanno a ripulire le sponde di un fiume e utilizzano i risultati di questa attività di ricerca per informare la comunità, lì si inizia a delineare un percorso diverso: quello di far dialogare scuola e comunità, scuola e territorio.

Ci siamo domandati in che maniera il *service learning* trasforma il modello scolastico. Secondo tre dimensioni: didattica, spazio e tempo, che sono le coordinate dell'innovazione scolastica.

La didattica. Abbiamo osservato nelle scuole in cui siamo stati, in tutte le fasi del processo, un cambiamento, che è quello del docente che fa un passo indietro e la classe gestisce tanta parte delle attività in tutte le fasi di realizzazione del percorso. Nella fase iniziale di motivazione si studia il contesto in cui ci si trova uscendo dalla classe; si torna in classe e si discute, si fanno osservazioni, si creano momenti di discussione e di dibattito. Quindi capite bene che la lezione frontale si rompe, non è più un meccanismo che può continuare ad essere l'unico modo di fare scuola.

Gli ambienti di apprendimento. Le metodologie didattiche che mettono al centro lo studente, che deve essere protagonista del percorso, quando si parla di *service*, necessitano di rompere l'aula. L'aula all'interno non può più essere a righe e a file, ma si riconfigura per sostenere metodologie di tipo cooperativo e collaborativo. Il fatto di lavorare in integrazione con il contesto esterno porta la scuola ad uscire dalle aule. Le attività non sono più in classe, ma sono anche nel contesto di riferimento. Prima parlavamo del fiume, ma può essere una casa per anziani, può essere all'interno di un asilo nido, se pensiamo a progetti in verticale. In tutto questo si trasforma « il cosa e come si impara », ma si trasmette ai ragazzi un modo diverso di stare a scuola, favorendone il benessere. Le ricerche sul movimento che facilita l'apprendimento sono al centro della discussione in pedagogia.

La dimensione organizzativa delle scuole deve cambiare. Attività di questo genere, orientate allo sviluppo di competenze basate su esperienze, necessitano di tempi più

distesi, che vuol dire non uscire dall'orario scolastico ma ripensarlo. Se in una scuola superiore, il primo anno, i ragazzi hanno sei discipline diverse tutte le mattine, escono da quella mattinata di scuola con tante difficoltà. Quindi riorganizzare l'orario per lavorare per competenze.

Non vogliamo dire che il *service* è la panacea di tutti i mali educativi, ma sicuramente ci siamo domandati in che maniera può contribuire a creare un'educazione di qualità, e l'abbiamo fatto parlando con i ragazzi, con gli studenti che sono stati oggetto della nostra ricerca. Sono venuti fuori alcuni orientamenti molto interessanti da questo punto di vista, quindi il riconoscimento di fare esperienze significative perché legate a un bisogno vero e sentito. Si fa esperienza dentro la scuola non per far fare loro qualcosa, ma perché siano veramente esperienze in cui essi sentano di avere un ruolo importante, quindi di praticare anche quelle competenze di cittadinanza attiva. Questa è stata la sorpresa della nostra ricerca: vedere quanto le competenze di cittadinanza si fossero sviluppate grazie a questo tipo di approccio.

Il *service* non è l'unico modo per innovare la scuola: fa parte di una visione di sistema, come diceva il professore prima; fa parte della galleria di idee per l'innovazione di avanguardie; un'azione sulla scuola a trecentosessanta gradi che tiene presente diverse metodologie didattiche, diversi approcci didattici, l'attenzione sugli spazi e gli ambienti di apprendimento, con l'obiettivo di cercare di capire in che maniera anche questi processi di innovazione che noi inseriamo nelle scuole hanno delle ricadute. I primi dati sono confortanti per noi: ci fanno vedere come ci siano esiti positivi in termini di apprendimenti, di acquisizione di competenze trasversali, di clima in classe in quelle scuole che ormai da anni hanno attivato percorsi di innovazione secondo questa logica. L'avanguardia non è da sola, ma è supportata da altre due azioni: una sulle piccole scuole. Il 45 per cento delle nostre scuole primarie italiane sono piccole scuole, quindi scuole con marginalità geografica con contesti di pluriclasse. Chi è stato a « *Didacta* » recentemente avrà po-

tuto vedere il prototipo di scuola del futuro che partiva proprio da questa idea di « uno più quattro » ambienti per l'apprendimento. Si tratta di costruire una visione di scuola diversa, tenendo presente che si lavora per i nostri studenti e per il loro benessere.

PRESIDENTE. Passiamo ora la parola a Francesca Scafuto, dottore di ricerca in psicologia della salute.

FRANCESCA SCAFUTO, *dottore di ricerca in psicologia della salute*. Come cambiare, come innovare l'ecosistema scuola? Mi presento dicendo che ho avuto diversi ruoli nella scuola come insegnante, come psicologa e come ricercatrice: adesso sono nella valutazione del progetto « Gaia », che abbiamo effettuato in diverse scuole italiane.

Mi fa piacere citare un'esperienza: la « *Fulbright scholarship* », da cui sono rientrata da poco, dove ho insegnato e fatto ricerca in un *college* americano, proprio a partire dall'internazionalizzazione di cui parlavamo.

In questo intervento voglio trattare cosa influisce sull'apprendimento; la scuola che promuove il benessere; quali sono i fattori predittivi; quale modello alla base dell'innovazione didattica e di che tipo di innovazione parliamo; metodi e strumenti di innovazione strutturale, che non sia episodica; la valutazione, con alcune proposte di valutazione di questi metodi; la formazione alle *life skill* di cui tanto abbiamo sentito parlare, che sono simili alle *soft skill* o competenze trasversali; e il progetto « Gaia ». Brevemente vi cito i risultati e una conclusione.

Cosa influisce sull'apprendimento? Sicuramente le emozioni, sia degli insegnanti che degli studenti, e il tipo di relazione che intercorre tra loro; il benessere; la motivazione e il piacere. Si attivano alcuni circuiti dopaminergici: l'apprendimento è una modifica della struttura biochimica del cervello, quindi più si attiva dopamina, più c'è piacere e più c'è apprendimento. Quindi è bello ricercare. Il *social and emotional learning* è l'apprendimento socio-emotivo e diversi programmi che sono stati effettuati

hanno riscontrato un effetto positivo sulla prestazione anche cognitiva dei ragazzi, dall'asilo alle scuole superiori.

Cosa promuove il benessere. La qualità delle relazioni e il sostegno sociale; il legame con la comunità — queste sono tutte ricerche che vi cito —; fiducia nelle capacità dell'istituzione di farsi carico dei compiti educativi; la relazione con la natura, che è un contesto privilegiato di apprendimento, di benessere e di salute; l'efficacia collettiva e il credere di poter raggiungere insieme un obiettivo; la promozione di valori legati alla cooperazione all'universalismo, non al potere e al successo individuale (quelli non sono correlati al benessere); consapevolezza di sé e *mindfulness*, su cui sto lavorando, in particolare con il progetto « Gaia », insieme al Villaggio globale e all'Istituto di psicosomatica. La *mindfulness* è l'attenzione che si focalizza al momento presente e parte dalla consapevolezza di sé, dalla propria percezione corporea: come sono seduta in questo momento; com'è la mia postura; com'è il mio respiro, e prevede un'osservazione e un'accettazione senza giudizio. La *mindfulness* è stata studiata in migliaia di ricerche e produce effetti sulle prestazioni cognitive e anche il miglioramento delle *social and emotional skill*.

Definire l'innovazione. Non è tutto completamente nuovo, perché ci rifacciamo ad alcuni modelli del passato; però, quello che è nuovo è andare ad integrare un modello in modo costante, strutturale e andare a rispondere alle sfide attuali, come per esempio quelle dello sviluppo sostenibile, e quindi l'Agenda 2030 con gli obiettivi di sostenibilità. Si parla adesso anche di intelligenza ecologica, che va promossa.

Definire l'educazione è non solo una trasmissione della cultura e dei modelli educativi, ma anche un portare fuori attitudini e talenti. Gli scopi principali sono alimentare domande: è importantissimo accendere un fuoco, più che andare a riempire vasi credendoli vuoti, ed è educativo l'ambiente che stimola le intelligenze multiple, l'interconnessione dei saperi e le *life skill* e una cittadinanza globale consapevole.

La scuola come ecosistema. Il modello è un modo di vedere la realtà che è anche alla base della scienza, della conoscenza, come noi produciamo conoscenza. La scuola è un ecosistema, è un sottosistema di sistemi più allargati e, a sua volta, ha alcuni sottosistemi all'interno. Quindi andiamo a guardare le relazioni tra gli elementi piuttosto che i singoli elementi. Invece di andare a guardare il disturbo di apprendimento del singolo alunno o il disagio del singolo alunno, dobbiamo avere un approccio olistico sistemico, pensando l'essere umano come una unità bio-psicosociale con il metodo, che può essere definito anche un paradigma, della ricerca. Faccio, produco conoscenza solo quando vado a trasformare il contesto. Non posso avere una fotografia, ma posso filmare il processo, posso fare un video del cambiamento del mio intervento. Quindi la relazione docente/discente è caratterizzata da un'attitudine democratica e non moralistica. Una lezione frontale non può essere, in questo paradigma, formativa come lo è invece quella esperienziale, magari alternando un po' di frontale e di esperienziale.

Questa è una *slide* in cui ho riassunto i problemi della scuola, intesa come ecosistema ai vari livelli: dall'individuo al microsistema, all'organizzazione, la comunità e il macrosistema (culturale e politico), in cui mi pongo; dall'altra parte della *slide* vedete gli obiettivi e gli oggetti di intervento, perché chiaramente i problemi, in un'ottica progettuale, diventano opportunità, obiettivi da conseguire.

Andiamo a vedere a livello individuale microsistemico, a livello del gruppo classe e del gruppo dei docenti. Abbiamo già citato l'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi che deriva anche dalle *learning communities*; le *flipped lesson method* che abbinano il metodo individuale con quello esperienziale in classe; l'approccio maieutico per esempio di Danilo Dolci. Ci sono diversi metodi. L'apprendimento socio-emotivo, quello basato sulla *mindfulness* e gli strumenti *art based* e *body oriented*, come il *Social Presencing Theater*: qui vedete alcune fotografie di laboratori che ho realizzato lì per l'urbanistica partecipata,

in cui utilizzano proprio il corpo come fonte di conoscenza e di apprendimento. Vuol dire che, attraverso per esempio una scultura del corpo, possiamo andare ad individuare il problema del territorio in quel caso, il problema di una classe in quel caso, il vissuto emotivo legato a quel problema o anche, per esempio, un concetto. Come ve lo rappresentate con il corpo? Perché attraverso questa comunicazione non verbale possiamo avere accesso a quelle che sono le teorie implicite, i pregiudizi rispetto a quel concetto, per esempio, o rispetto a tutta una conoscenza inconsapevole che spesso non sappiamo di avere.

A livello organizzativo si interviene sulla *decision making*, sulla partecipazione, sui metodi di progettazione partecipata, come per esempio i *GOPP (Goal oriented project planning)*, incoraggiata dalla stessa Commissione europea. Ci sono metodi che prendono proprio spunto dalla relazione con la natura: la permacultura sociale; la *deep democracy* e, per promuovere il benessere organizzativo, anche il lavoro sull'analisi dei bisogni ed evitare il *burnout*.

Principi ispiratori dei diversi metodi pedagogici sono: comunità; gioco; immaginazione; natura; partecipazione; ascolto; verifica dei metodi e dell'impatto di questi metodi; e una visione sistemica interdisciplinare dei saperi. Ci sono strumenti per valutare questo impatto? Ne cito qui alcuni. Si può valutare il benessere personale, organizzativo, la felicità soggettiva, l'intelligenza emotiva, la relazione con la natura, la *mindfulness*, i valori, la consapevolezza critica. Si possono valutare quantitativamente e qualitativamente. Chiaramente chi valuta chi? Tutto questo implica anche che ci siano figure professionali nell'ambito delle scienze umane e sociali che lavorino nella scuola. Quindi, la domanda nasce spontanea rispetto, per esempio, alla psicologia scolastica: che fine ha fatto? C'è una proposta di legge depositata, di cui non è ancora iniziato l'esame. Però, nella maggior parte dei Paesi europei, lo psicologo scolastico c'è, alle dipendenze del ministero o degli enti locali, e non è una figura presente in modo discontinuo e discrezio-

nale rispetto alla volontà dei dirigenti scolastici.

PRESIDENTE. Devo concludere questo intervento per ascoltare i commissari. Chiedo pertanto se ci sono interventi.

VITTORIA CASA. Ringrazio per il confronto che è sempre costruttivo. Sono stata colpita molto dai primi due interventi che hanno messo l'accento sul nucleo di tutta la discussione sulla formazione dei docenti e, in particolare, sullo scollamento che c'è fra l'università, il mondo della formazione universitaria e — come diceva il professore — quella scolastica. Quindi, quali interventi strutturali? Il professore parlava di interventi strutturali molto corposi e non di singoli interventi; però quali potrebbero essere? Mi piacerebbe avere delle risposte per cominciare a fare un'analisi per approfondire questo tema. Quali, secondo voi, che provenite da quel mondo e quindi lo vivete giorno per giorno, potrebbero essere i cambiamenti o le prospettive su cui poter lavorare? Vorrei anche capire se l'ultima riforma dell'università (quella del tre più due) ha contribuito a un indebolimento della formazione universitaria.

LUCIA CIAMPI. Credo che questa indagine conoscitiva sia per noi estremamente importante per comprendere meglio lo stato della nostra scuola.

Mi ha colpito la consonanza tra le audizioni precedenti: abbiamo ascoltato dirigenti scolastici che hanno portato avanti esperienze molto interessanti di innovazione didattica e voi, che portate avanti un'azione di ricerca, quindi prassi e teoria: il binomio da sempre prediletto dalla scuola.

Credo che sia molto interessante quanto si è detto relativamente alla definizione di educazione, che poi è l'oggetto della nostra indagine, che mira al potenziamento della qualità della scuola e, quindi, delle capacità didattiche degli insegnanti attraverso la loro formazione. Mi interessa in particolare come pensate che si possa definire l'educazione, che si può definire anche come rapporto con il contesto. Come è stato detto, infatti, un'innovazione didattica deve tenere conto

del contesto presente culturale, della spinta tecnologica e quindi dell'innovazione culturale. Ma — e questo è forse un retaggio culturale della mia vecchia formazione — qual è il rapporto con le teorie pedagogiche, con i modelli che, come insegnanti, ci portiamo dietro e magari ci hanno appassionato, o addirittura sono stati quelli che ci hanno proprio spinto a insegnare? Faccio riferimento personalmente a Montessori, Dewey, don Milani. Mi interessa questo aspetto, perché credo che nella definizione di educazione vada inserito anche questo amore per lo studio teorico della pedagogia e dei grandi pedagogisti.

PRESIDENTE. Siccome ci sono domande a cui potremmo rispondere in pochi minuti, passo la parola al professor Mario Caligiuri.

MARIO CALIGIURI, *professore ordinario di Pedagogia della comunicazione.* Grazie, presidente. Gli interventi strutturali non sono mai popolari. Una mia studentessa ha svolto una tesi sulla comparazione tra gli insegnanti in Italia e quelli del resto d'Europa: gli insegnanti in Germania guadagnano il 130 per cento in più dei nostri. C'è però un dettaglio: sono la metà dei nostri. Quindi bisogna chiarire gli scopi dell'educazione.

Noi vogliamo che la scuola e università siano ammortizzatori sociali o agenzie di socializzazione da un lato o luoghi dove si costruisce la democrazia e si affrontano le sfide dell'intelligenza artificiale, che devono porre la persona al centro? Perché le discipline che serviranno per scuola e università da qui a dieci anni non le conosce nessuno. C'è uno studio del Dipartimento del lavoro americano che spiega che chi va a scuola adesso, quando finirà gli studi, nel 65 per cento dei casi svolgerà un lavoro che ancora non è stato inventato e noi ancora formiamo ragionieri, geometri, periti, laureati in psicologia, in pedagogia: professioni destinate alla disoccupazione perenne.

Quanto alle teorie pedagogiche, c'è un libro molto interessante di Claudio Giunta che si intitola « E se non fosse una buona

battaglia?», in cui descrive lo stato attuale della pedagogia italiana, dove si usa soprattutto un linguaggio per eludere la realtà e non per descriverla. Questa manualistica crea danni immensi a tutti i livelli. Bisogna capire che l'oggetto del desiderio della nostra attività (lo studente) è profondamente cambiato: analizza le informazioni a livello cerebrale in maniera diversa da noi che, invece, continuiamo come se nulla fosse successo. Credo, quindi, che stiamo andando nella direzione sbagliata.

PRESIDENTE. Do la parola al professor Paolo Gheda.

PAOLO GHEDA, *professore aggregato di Storia contemporanea*. Mi accodo alle considerazioni del professor Caligiuri. L'università è organizzata in settori, in aree disciplinari; ogni area disciplinare ovviamente tiene molto al proprio settore e ai propri oggetti di indagine che sono tutti di grande rilievo e diventano sempre più specialistici. Da qui ricade il fatto che la produzione in termini scientifici, ma anche didattici, quindi manualistici, è sempre più specifica. Il problema in termini di professionalità, di ricaduta sulle scuole, risiede nel fatto che i docenti fanno molta fatica ad allargare il respiro, quando devono parlare di cose solo generali della propria disciplina.

Per farla breve, ciò che viene penalizzato nell'università ricade poi come penalizzazione sulla scuola, cioè la multidisciplinarietà. Questa non è valorizzata e — come diceva anche il professor Caligiuri prima — il vero problema è che i settori fluttuano, cambiano, perché la realtà cambia, mentre i settori sono rigidi. Quindi bisognerebbe far sì che a livello di valutazione, partendo dall'università, venisse più premiata l'attenzione per la multidisciplinarietà, da cui discende una mentalità più elastica che rende anche i docenti universitari capaci di scrivere cose che servano di più alla scuola.

PRESIDENTE. Do la parola alla dottoressa Maria Buccolo.

MARIA BUCCOLO, *dottore di ricerca in progettazione e valutazione dei processi formativi*. Le *skill* pedagogiche sicuramente sono la base forte di questo sistema, perché il metodo Montessori è conosciuto in tutto il mondo, ma è ancora applicato in Italia: è la base dell'apprendimento per le esperienze. Senza le teorie pedagogiche non si può costruire sottodidattica innovativa.

Faccio un rapido esempio. Oggi c'è un maggior aumento dei disturbi specifici dell'apprendimento e gli insegnanti devono essere formati a questo con metodi che possono differenziare la didattica. Esiste ancora il libro da leggere, però, se c'è un bambino dislessico, l'insegnante dovrà essere in grado di utilizzare un altro sistema, magari servendosi della LIM e di altri strumenti. Quello che oggi deve convivere è una forte teoria pedagogica basata sulle scuole di pensiero salde (Agazzi, Montessori e Dewey) e altri pedagogisti innovativi. In più, l'uso delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione è fondamentale.

La nostra proposta — legandomi anche a quello che hanno detto i docenti che mi hanno preceduto — è che i docenti di scuola siano formati alla ricerca, che siano ricercatori in azione, proprio perché non possiamo oggi, che ci sono i nativi digitali che hanno una mente molto più evoluta, pensare con un pensiero tradizionale e quindi non guardare al futuro.

Chiudo dicendo che in tutto questo sistema non ci dobbiamo dimenticare delle famiglie che hanno perso la valorialità: non ci sono più valori. Alla scuola viene demandato tutto quell'assetto di valori e di educazione emotiva che prima era nelle famiglie e i docenti devono fare un'educazione emotiva proprio per prendersi carico di tutto quello che accade all'interno della società.

PRESIDENTE. Do la parola alla dottoressa Lorenza Orlandini.

LORENZA ORLANDINI, *esperta di service learning*. Rispondo in particolare su questo affondo sulle teorie pedagogiche. L'apprendimento al servizio di cui parlavo oggi ha le sue radici nelle teorie di Dewey,

di Paulo Freire, in Italia di don Lorenzo Milani ed è il « mi prendo cura », che è alla base di questo approccio. È difficile da tradurre in italiano, viene fuori « apprendimento servizio », sembra anche una strumentalizzazione. In realtà, è una crescita importante dei ragazzi da un punto di vista delle competenze, non solo come studenti ma proprio come cittadini.

PRESIDENTE. Do la parola alla dottoressa Francesca Scafuto.

FRANCESCA SCAFUTO, *dottore di ricerca in psicologia della salute*. Parlando di definizione, l'educazione è, a mio avviso, anzitutto promozione della salute; è prevenzione dei disagi individuali e sociali e, di conseguenza, è anche scienza dell'utopia, che non è qualcosa che non avrà luogo, ma che avrà luogo: quindi noi pensiamo ad un progetto formativo per la persona, ma anche per la società che vogliamo costruire. Non è schiacciata sul materialismo e sul pragmatismo, sull'utilità, sull'immediata spendibilità di quello che insegniamo, ma abbiamo un respiro più ampio, rivolto alla cittadinanza globale sicuramente.

Abbiamo un milione e mezzo di bambini che hanno disturbi psichici: è un problema non solo di salute mentale, è un problema anche della scuola. Io avevo ragazzini isolati socialmente sui videogiochi, con la « sindrome di hikikomori », e uno di loro, quando gli ho chiesto – nell'ambito di un progetto che ho fatto contro la dispersione scolastica – « qual è la cosa che i

giochi ti danno, che il mondo virtuale ti dà che la scuola non ti dà », mi ha detto « tre cose: il gioco, il divertimento, lo spirito di avventura e la socializzazione ». È grave, perché, se si socializza *on line* e non in classe, vuol dire che c'è un grosso problema di apprendimento emotivo, socio-emotivo, di formazione e, chiaramente, di relazione con il pianeta Terra. Per questo abbiamo fatto il « Gaia », che dimostra di indurre una riduzione dei sintomi di depressione, di ansia, di iperattività e di aggressività nei bambini e nei ragazzi e che promuove questa vivibilità armoniosa con la natura.

Abbiamo lavorato sulla Carta della Terra, che è una dichiarazione universale proprio dei popoli, sposata da milioni di persone, perché non c'è più un dualismo – è questo che bisogna superare, quando si parla di interdisciplinarietà – tra scienze umane e sociali e scienze esatte, non c'è dualismo tra scienza e arte. Questi dualismi vanno superati e l'essere umano va considerato come progetto unico, in connessione con gli altri viventi, compresa Gaia, la Terra.

PRESIDENTE. Ringrazio per tutti gli interventi e autorizzo la pubblicazione delle memorie depositate in allegato al resoconto stenografico (*vedi allegati*). Dichiaro conclusa l'audizione.

La seduta termina alle 16.10.

*Licenziato per la stampa
il 14 gennaio 2020*

ALLEGATO 1

Memoria depositata dalla dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo di Santa Marina Policastro**Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca****ISTITUTO COMPrensIVO SANTA MARINA - POLICASTRO**

Via Giovanni XXIII - 84067 Policastro Bussentino (SA)

Codice Fiscale: 93025430658 Cod. Mecc.SAIC8BF00G TEL.FAX 0974/984004

Email: saicsbf00g@istruzione.it - Posta cert: saicsbf00g@pec.istruzione.it

Prot. n. 1936/11.5

Policastro B.no, 04/11/2019

Oggetto: Audizione indagine conoscitiva sull'innovazione didattica del Dirigente Scolastico Maria De Biase.

Mi chiamo Maria De Biase e sono originaria di Marano di Napoli. Sono stata insegnante per 25 anni nell'aria nord della provincia napoletana, misurandomi con il degrado assoluto a livello umano e ambientale. Quando 13 anni fa ho superato il concorso per dirigenti scolastici ho deciso di lasciare quella terra e mi sono trasferita nel Cilento dove ho cominciato a lavorare sulla prevenzione. Ho sentito questa terra, ancora pulita ed, in gran parte, incontaminata, come un territorio da salvaguardare. Mi sono mossa su più direzioni, ambiente, alimentazione, legalità. Avverto da anni l'urgenza del cambiamento e la scuola mi sembra il luogo più adatto per proporre un'inversione di rotta sugli stili di vita.

A scuola, come nella vita personale- mi sono sempre interessata di cibo, da maestra ho dato molto spazio alla buona alimentazione dei miei alunni. Realizzai il primo orto didattico nel 1988 in una scuola dell'infanzia in provincia di Napoli. Da dirigente scolastica ho attivato, fin dal primo anno di servizio, nel 2007, una serie di attività didattiche legate all'alimentazione. Lavoro in un istituto comprensivo all'interno del Parco Nazionale del Cilento, qui è nata la dieta mediterranea, patrimonio immateriale dell'UNESCO. Il primo atto formale è stato quello di far rimuovere dalla scuola i distributori automatici di snake, offrendo dei percorsi di educazione alimentare ed al gusto, tenuti da esperti. E' nata così l'ecomerenda a base di pane e olio, marmellate fatte in casa, torte della mamma, frutta locale e di stagione, frutta secca, spremute di arance. Un'alternativa accolta con entusiasmo dai bambini, soprattutto dai più piccoli che hanno gradito la novità. Con gli adulti e con le istituzioni competenti è stato più difficile. Il pane ed olio rimanda, nell'immaginario collettivo, ad una storia di povertà e di privazioni ancora troppo recente. La fetta di pane nero con un filo d'olio agita tanti fantasmi interiori, rianima i momenti in cui era l'unico cibo, se erano fortunati, a disposizione dei bambini affamati. La merendina confezionata è per tante mamme così pulita, colorata, igienicamente protetta dall'involucro di carta e plastica che viene percepita come più sana, più controllata ma soprattutto più moderna. E' facile immaginare, quindi, quante perplessità ha suscitato la proposta iniziale della scuola quando ha definito le merendine, il fast food e tutti gli altri prodotti alimentari destinati ai bambini cibo spazzatura e considerando, invece, l'ecomerenda come proposta sana, nutriente e davvero moderna. La pubblicità, il supermercato, il carrello da riempire con i prodotti esposti, puliti, asettici appaiono, ancora a molti, un traguardo per riscattarsi dall'arretratezza delle merende preparate in casa o a scuola, da qualcuno che si prende cura di te. A questo proposito il grande lavoro fatto e da fare è quello di riposizionare nella contemporaneità il cibo semplice, povero, antico: l'ecomerenda è moderna ed è il futuro, il cibo spazzatura è vecchio ed

appartiene al passato. Questo è per me il passaggio più difficile da attivare. Poi ci si mettono anche gli organi competenti con le normative vigenti che vietano cibo non confezionato e non rintracciabile. Il dilemma è sempre quello tra legalità e giustizia. Ci vuole coraggio per affermare che una buona fetta di pane, non imbustata, ma quella della pagnotta di farine locali con un buon olio cilentano è più sana e più giusta di una porcheria confezionata. Eppure la Campania è al primo posto per i numeri sull'obesità infantile...

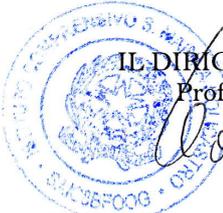
Il vero salto di qualità è avvenuto quando abbiamo cominciato ad allestire gli orti negli spazi esterni dei nostri plessi scolastici e a costruire piccole compostiere fa da te per l'umido prodotto da tutta la comunità scolastica. Inoltre, in tutti i plessi abbiamo piantato decine di alberi da frutta. Orti e frutteti che vedono impegnati tutti, alunni, docenti, collaboratori scolastici, nonni e genitori. Questa è una delle operazioni più innovative e dinamiche che è stata realizzata: genitori, nonni e volontari che, a turno, in date stabilite, lavorano, insieme agli alunni ed ai docenti, nei giardini della scuola: c'è chi zappa, chi regala semi e piantine autoctoni, chi raccoglie, chi prepara le verdure da consumare a merenda, chi prende appunti, chi impara. Orti biologici, orti sinergici, modalità antiche ed altre più moderne, tutto serve per un solo scopo: diffondere cura, benessere, bellezza e partecipazione a scuola. Tanti anche i genitori stranieri che collaborano. Ognuno porta il suo sapere, le sue conoscenze, le sue colture, perché è così che una scuola produce cultura. Piatti della cucina povera, innovazioni, ricette che vengono da lontano, tutto si mescola e si contamina. Storie di viaggi e di cibi, di miseria e di fame, di abbondanza e di sprechi. In tante occasioni a scuola si fa festa e si mangia insieme, l'ingrediente più abbondante è la convivialità. In questi anni sono stati attivati anche tantissimi laboratori con al centro il cibo, quello sano e nutriente. Fusilli, cavatelli, pizze rustiche, piatti della tradizione a base di erbe spontanee, marmellate, crostate, dolci tipici. Le nostre mense sono a rifiuti zero da molti anni, a tavola si sta seduti tutti insieme, piccoli e grandi, indipendentemente dal ruolo, le fette di buon pane sono nei cestini, l'acqua è quella in brocca, i piatti di ceramica, le posate di acciaio. La cucina è a piano terra, fin dal mattino si sentono odori e profumi dalle pentole sul fuoco che si diffondono nelle aule: è come stare a casa. Spesso oggi la scuola appare come non luogo: asettico, arido, inerte, senza speranza, retto dalla retorica normativa: i saperi sono omologati e premasticati. E' massificante, nozionistica, spesso superficiale, diretta al materialismo, proiettata sul valore del denaro e non della vita. Disumanizzante, corre veloce per realizzare i programmi, che non esistono. La scuola da non luogo si è trasformata in una comunità di relazioni, di emozioni, di cura, di affetti. Sono stati notevolmente ridotti i cibi surgelati, l'insalata, i broccoli, i finocchi, le zucche, i piselli, sono quelli coltivati a scuola. I bambini raccolgono e donano alla mensa. Gli avanzi vengono donati alle famiglie con animali, capre, pecore, maiali, galline, cani e gatti ricevono i pochi avanzi della scuola. Le famiglie in difficoltà per il pagamento della mensa sono sostenute da un'iniziativa di cui sono molto orgogliosa: acquistiamo blocchetti mensa con la vendita del nostro sapone. In pratica raccogliamo l'olio esausto che ci donano le famiglie, è un rifiuto, secondo un'antica ricetta locale lo trasformiamo in saponette profumate e le doniamo in cambio di un'offerta. Da noi nessun bambino è escluso dalla mensa. Solidarietà, economia circolare, partecipazione, cittadinanza attiva, equità, questi i principi su cui si fonda il nostro fare scuola.

Ho tentato di rendere la scuola che dirigo come luogo di relazioni, dove si sta insieme e ci si prende cura dei più piccoli e di quelli che hanno maggiore bisogno. Interazione, familiarità, appartenenza, convivialità, equità. I saperi proposti grazie ai tanti laboratori del fare sono apprendimenti di prima mano. Tutti concorrono e partecipano, si tratta di un'azione collettiva. La scuola ha bisogno di individuare nuove forme di convivenza, dove piccoli e grandi stanno insieme con piacere. La visione è quella sistemica, i tempi sono lenti, abbiamo bisogno di recuperare lentezza. Il nostro è un mondo sociale inedito e a scuola è obbligatorio immaginare un mondo nuovo, dove non c'è spazio per lo spreco, per il superfluo, per la superficialità per il cinismo della disuguaglianza. La Natura, intorno a cui costruire tutti i percorsi. Oggi si parla di sindrome da deficit di Natura, riferendosi a quanti, bambini e adulti, hanno cancellato dalle loro vite qualsiasi contatto con la Natura ed il suo mondo.

Rispetto alla tecnologia e all'innovazione digitale ritengo che sia presente e pervasiva. Ma sono solo strumenti, irrinunciabili, insostituibili, preziosi ma solo strumenti. Quando parlo di ruralità, di pane ed olio c'è sempre il rischio che qualcuno teme di essere riportato indietro, ad una età delle capanne. Mai e poi mai dobbiamo pensare di tornare indietro. Ma se vogliamo andare avanti abbiamo bisogno di tecnologia e natura. Solo così la tecnologia diventa uno strumento che rende migliore la vita e non una tirannia. Conosciamo tutti le dipendenze e la demenza digitale di tanti ragazzi ma anche di tanti adulti.

Non è più pensabile, né auspicabile un mondo senza tecnologia e la sfida attuale è proprio quella di sviluppare le sensibilità e le competenze necessarie per trovare un giusto equilibrio tra modernità e natura, tra innalzare i rami verso l'alto e consolidare le radici verso il basso. Più tecnologia abbiamo di più contatto con la natura abbiamo bisogno. Imparare a percepire la terra come un organismo vivente di cui siamo parte. Nella nostra scuola usiamo tanta tecnologia, aule informatiche, LIM in ogni aula con la connessione ad internet, stampante 3d, realtà aumentata. Accediamo a tutti i finanziamenti, tutti, europei, ministeriali, regionali, che ci permettono di aprire la scuola tutti i pomeriggi, di arricchire la scuola per dotarla di arredi moderni, di nuovi strumenti e nuove tecnologie. Ma tanti sono i laboratori svolti all'aperto, a contatto con la natura, abbiamo il nostro orto giardino da curare, c'è il mare e la spiaggia, il fiume, il bosco, i sentieri su cui fare trekking, i ruscelli, le cascate. Gli alunni, per esempio, vanno in escursione con un esperto di flora selvatica ed utilizzano il cell. con un'applicazione che li aiuta a riconoscere le piante....l'ambiente naturale è dinamico, complesso, imprevedibile, ed è proprio questo aspetto apparentemente disordinato e non predefinito ma armonico a favorire l'esplorazione, a promuovere la curiosità, a tenere alta la loro concentrazione e a favorire la loro creatività. È un mondo cangiante, sorprendente, dinamico. Sviluppa competenze vitali, resilienza, intelligenza emotiva, spirito d'iniziativa, pensiero sistemico, azione sinergica. La natura è un libro aperto sotto i piedi, aiuta ad attivare un ripensamento collettivo del territorio.

IL DIRIGENTE SCOLASTICO
Prof.ssa Maria De Biase



ALLEGATO 2

**Memoria depositata dalla dirigente scolastica dell'ISS Ernesto Ascione
di Palermo**

Memoria ISS Ascione - Palermo

***Audizione Indagine conoscitiva
sull'innovazione didattica***

***Camera dei Deputati
VII Commissione
Cultura, Scienza e Istruzione***

Roma, mercoledì 23 ottobre 2019

E. ASCIONE

***La Dirigente Scolastica
Rosaria Inguanta***



Certificato n. 12985



Rete F.A.R.O.



MIUR



Unione Europea

ISTITUTO d'ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE ERNESTO ASCIONE

Professionale – Tecnico90135 Palermo - Via Centuripe, 11 - Tel. (091) 6734888 - pais02800t@istruzione.it
www.iisernestoascione.edu.it

Memoria I.I.S.S. "E. Ascione" Palermo

Audizione indagine conoscitiva sull'innovazione didattica

Camera dei Deputati VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione

Mercoledì 23 ottobre 2019

L'IISS "Ernesto Ascione" opera a Palermo dagli anni '50. La sua sede centrale si trova in via Centuripe, nel quartiere a rischio di Borgo Nuovo. La sezione staccata si trova, invece, in via Prezzolini, nel quartiere San Lorenzo.

Il quartiere di Borgo Nuovo registra un livello socio-culturale ed economico piuttosto debole. Per tale ragione la scuola costituisce un'importante apertura verso il mondo del lavoro e offre la possibilità di un riscatto sociale ed economico ai giovani del territorio.

Da due anni scolastici presso la casa circondariale Pagliarelli sono attivi due corsi di Odontotecnico e Ottico, che consentono al nostro Istituto di porre attenzione a una realtà complessa, ma bisognosa di prospettive concrete nell'ambito del recupero, del reinserimento nel tessuto sociale e della realizzazione personale dei detenuti.



Certificato n. 12985



Rete F.A.R.O.



MIUR



Unione Europea

L'I.I.S.S. "E. Ascione" è articolato in un Istituto Professionale e un Istituto Tecnico, entrambi con corsi di studio della durata di cinque anni, al termine dei quali gli studenti sostengono l'Esame di Stato per il conseguimento del diploma e, successivamente, un esame di abilitazione per l'esercizio alla professione. Le conoscenze acquisite in tutti gli indirizzi permettono agli studenti di accedere e superare con successo i test d'ingresso a numerosi corsi Universitari.

Nell'Istituto, oltre alle discipline comuni a tutti gli indirizzi (Italiano, Storia, Matematica, Lingua Inglese, Scienze Integrate, Geografia, Ed. Fisica, Religione e Diritto), vengono insegnate materie specifiche per ogni indirizzo.

L'Istituto **professionale** consta di due diversi indirizzi di studio, **odontotecnico** e **ottico**.

L'indirizzo odontotecnico fornisce le conoscenze e le competenze per la lavorazione di manufatti protesici, quali protesi fisse e mobili. Fornisce conoscenze di anatomia, fisiologia, gnatologia, igiene, scienze dei materiali e biomeccanica dell'apparato masticatorio. Inoltre, istruisce gli alunni sulle norme giuridiche, sanitarie e commerciali che regolano l'esercizio della professione.

L'indirizzo si avvale di nuove tecnologie digitali, che consentono un aggiornamento della professione di odontotecnico; tra queste, il CAD CAM, programma che, attraverso un software, è finalizzato ai restauri e alla realizzazione di manufatti protesici. Gli studenti che durante il corso di studi apprendono l'uso della sistematica CAD CAM, acquisiscono maggiori competenze e diventano più competitivi e performanti in ambito occupazionale.

L'indirizzo **ottico** fornisce conoscenze di anatomia, igiene, fisiologia e patologia dell'occhio, istruisce sulle caratteristiche tecniche e sul funzionamento degli strumenti ottici grazie alle attività che si svolgono nei laboratori di optometria, contattologia e lenti oftalmiche. Lo studente viene formato per seguire la determinazione dello stato rifrattivo oculare, effettuare la scelta comparata del mezzo di correzione più adeguato e l'adattamento funzionale di tale mezzo, seguendo la prescrizione del medico oculista, applicare lenti a contatto morbide, rigide e cosmetiche. Gli studenti che frequentano l'indirizzo ottico, grazie all'aggiornamento delle pratiche didattiche attraverso il passaggio dalle obsolete videocamere analogiche alle più moderne videocamere digitali, acquisiscono le competenze nell'ambito delle indagini del segmento esterno oculare. Il nostro Istituto si è recentemente dotato di nuove attrezzature per la rilevazione dei profili corneali e di una macchina a controllo computerizzato per il confezionamento degli occhiali.



Certificato n. 12985



Rete F.A.R.O.



MIUR



Unione Europea

L'Istituto **Tecnico** – Settore Tecnologico chimica-materiali e biotecnologie – prevede due articolazioni interne, attive a partire dal terzo anno di corso: Biotecnologie ambientali e Biotecnologie sanitarie. Il perito chimico ha competenze di chimica, biologia e microbiologia, tecnologie di controllo ambientale, chimica organica e biochimica, fisica ambientale, igiene, anatomia, fisiologia, patologia e legislazione sanitaria.

Proprio in quanto volano di uno sviluppo sociale e culturale della propria utenza e del territorio su cui insiste la sua azione formativa, l'Ascione" ha sempre creduto nella necessità di ampliare la propria offerta formativa attraverso l'adesione a iniziative e progetti extracurricolari che contribuiscano a una formazione completa dello studente non soltanto come cittadino ma anche come persona.

Pertanto, negli ultimi anni l'Istituto ha avviato un percorso di cambiamento radicale in termini di modernizzazione della metodologia didattica, per porsi come risposta adeguata nei confronti di un'utenza generazionalmente problematica, che necessita di diminuire il gap culturale, tecnologico e sociale con il corpo docente. Da una recente indagine condotta presso la popolazione scolastica italiana, è emerso infatti che gran parte degli studenti non riconosce alla scuola e all'istruzione un ruolo di primaria importanza nella propria vita, perché con tempi e approcci ritenuti obsoleti e anacronistici rispetto agli stimoli del mondo circostante. Le attività nelle quali gli allievi si sentono maggiormente coinvolti risultano essere quelle laboratoriali, le ICT applicate alla didattica o le attività sportive. Nonostante esse siano già integrate nel piano di studi, gli insegnanti hanno sentito la necessità di potenziare queste attività per produrre risultati di apprendimento con ricadute positive non solo sulle singole discipline, ma sulla formazione generale degli studenti. Tali bisogni si coniugano con la necessità di dare all'istruzione una dimensione europea, che metta docenti e alunni nelle condizioni di confrontarsi costruttivamente con i nuovi contesti e le nuove metodologie appartenenti non più ad una dimensione ristretta e locale ma ad un ambito internazionale. Le metodologie in uso nel nostro Istituto prevedono: didattica metacognitiva, didattica empirica, cooperative learning, *peer to peer*, *role playing*, *problem solving*, *bring your own device*, *debates*, esercitazioni pratiche e progettuali su piattaforme *e-learning* e altre metodologie didattiche non convenzionali, applicate all'interno delle aule e degli ambienti di apprendimento innovativi.

Nel nostro Istituto, i laboratori di indirizzo tradizionalmente previsti dal Piano di Studi (laboratori odontotecnici, oftalmici, chimici e biologici) sono stati affiancati da ambienti di apprendimento innovativi, all'interno dei quali in orario curricolare ed



Certificato n. 12985



Rete F.A.R.O.



MIUR



Unione Europea

xtracurriculare, vengono svolte con metodologie non convenzionali attività legate a tutte le discipline, comprese quelle “tradizionali”.

In particolare, i docenti di Lingue nel **Laboratorio Linguistico** praticano attività di ascolto, interazione, proiezione di documenti/filmati in lingua, grazie a venti postazioni dotate di programmi specifici, cuffie per l'ascolto e accesso ad Internet. I docenti delle altre discipline fanno uso di una serie di ambienti: due **Laboratori informatici** con postazioni pc individuali, LIM e proiettori; un'**Aula Polifunzionale** destinata alla proiezione di documenti e filmati e al collegamento in streaming con le videoconferenze previste dai progetti ai quali la Scuola spesso aderisce; un'**Aula 2.0** dotata di arredi e dispositivi adatti all'applicazione di metodologie didattiche alternative e sperimentali; un'**Aula Sperimentale**, dotata di LIM, arredi modulari e stampante 3D, dove poter svolgere anche attività manipolative. Inoltre il nostro Istituto dispone di un ampio **Auditorium** nel quale si ospitano conferenze, seminari e nel quale vengono svolte attività didattiche per i grandi gruppi.

Il nostro Istituto è sempre stato in prima linea nell'adesione e nella promozione di iniziative progettuali di respiro nazionale ed internazionale, rivolti non solo agli studenti ma anche ai docenti.

Nell'anno scolastico 2018/2019 l'"Ascione" ha partecipato al progetto Erasmus plus K1 "*Technology and media in Education*", che ha visto il coinvolgimento di 21 docenti di tutte le discipline e che ha consentito loro di acquisire conoscenze spendibili nella preparazione quotidiana delle proprie lezioni in classe che facilitino l'apprendimento cooperativo, la ricerca, la creatività, l'immaginazione e rendano l'apprendimento più moderno e appagante. I suddetti docenti, grazie al percorso di mobilità, hanno acquisito strumenti nell'ambito dell'apprendimento digitale, strumenti di registrazione ed editing audio-video, e si sono impegnati a disseminare e diffondere le buone pratiche attraverso *storytelling*, infografica, seminari sul tema dell'innovazione digitale, sicurezza dei dati e personale in rete, tutela della privacy. I docenti formati hanno partecipato attivamente allo sviluppo di una visione prospettica di un piano di attività basate sulla tecnologia e i media nella didattica.

Grazie alle conoscenze acquisite e disseminate dai docenti coinvolti nel percorso di mobilità Erasmus+ K1, quotidianamente nel nostro Istituto si agisce perseguendo i seguenti obiettivi: promuovere le eccellenze e coinvolgere gli alunni poco motivati; favorire lo sviluppo di nuovi metodi di insegnamento-apprendimento finalizzati all'acquisizione di una maggiore consapevolezza da parte degli alunni del loro ruolo di cittadini della Comunità Europea; prevenire il rischio di



Certificato n. 12985



Rete F.A.R.O.



MIUR



Unione Europea

abbandono scolastico e diminuire il tasso di dispersione, rendendo inoltre maggiormente consolidate le competenze trasversali in termini di occupabilità; migliorare le competenze di base degli studenti, attraverso il confronto con coetanei di altri Paesi; migliorare l'inclusione scolastica degli studenti svantaggiati, anche attraverso il ricorso a nuove modalità di gestione del gruppo classe; modernizzare ed internazionalizzare la scuola attraverso il confronto con metodi e pratiche di realtà scolastiche internazionali; migliorare le buone pratiche all'interno dell'Istituto e nel territorio; Rafforzare il profilo professionale di tutti gli insegnanti attraverso lo sviluppo di maggiori competenze linguistiche, tecnologiche e digitali (CLIL e ICT); rendere possibile l'attuazione delle indicazioni ministeriali relative all'insegnamento di una disciplina non linguistica in Inglese fornendo le competenze necessarie ai docenti curricolari.

L'I.I.S.S. "E.Ascione" nell'ultimo quindicennio ha preso parte a numerosi progetti finalizzati alla valorizzazione e alla trattazione di problematiche legate all'ambiente e in particolare al fiume Oreto e alla costa del capoluogo palermitano. L'ultimo progetto in ordine cronologico è intitolato "Volontari per Natura", un progetto nazionale promosso da Legambiente e volto a promuovere il volontariato attraverso iniziative di *citizen science*, ma, soprattutto, di una vera e propria esperienza formativa, basata sul monitoraggio scientifico della *beach litter* della spiaggia di Romagnolo e delle acque dell'Oreto, il fiume dei Palermitani, un "laboratorio" naturale che da decenni offre ai nostri alunni l'opportunità di condurre analisi microbiologiche e chimico-fisiche e di fare preziose esperienze da spendere nel mondo del lavoro o in campo universitario.

La "mission" della nostra Scuola (da sempre attenta alle problematiche ambientali) e gli obiettivi del progetto hanno trovato un incastro perfetto nelle campagne di monitoraggio ambientale proposte da Legambiente e, in particolare, in quella rivolta allo studio e all'analisi dell'acqua che è, per la città di Palermo e per i suoi abitanti, un elemento identificativo.

Il progetto ha rappresentato, per gli alunni dell'indirizzo Chimico-biologico, un'occasione per conoscere più a fondo la propria realtà territoriale, per acquisire maggiore sensibilità nei confronti della più ampia tematica ambientale.

L'offerta formativa dell'I.I.S.S. "Ascione" da anni riserva ampio spazio a iniziative progettuali volte all'ampliamento dell'offerta formativa in termini di innovazione metodologica e tecnologica, ma anche di promozione di un servizio scolastico di qualità.

Gli studenti dell'indirizzo tecnico Chimico-biologico negli anni passati sono stati coinvolti nel progetto europeo "Irresistible", volto ad accrescere la loro



Certificato n. 12985



Rete F.A.R.O.



MIUR



Unione Europea

consapevolezza nei confronti della ricerca e dell'innovazione responsabili attraverso l'IBSE, metodologia didattica di tipo "investigativo".

Il percorso è stato avviato all'interno di due discipline di indirizzo (Tecnologie applicate ai materiali e ai processi produttivi - chimica-fisica- e Tecniche di gestione e conduzione di macchine e impianti) e ha preparato gli studenti all'esperienza laboratoriale presso il Dipartimento di Fisica dell'Università degli Studi di Palermo.

Ampio spazio viene da sempre dedicato a temi come i diritti umani, la cittadinanza attiva globale e la promozione del rispetto della diversità, attraverso l'adesione a numerosi progetti che hanno consentito di coniugare l'innovazione e la crescita interiore degli studenti. Rientra in questo ambito il progetto "Educare alla consapevolezza di sé", volto a sviluppare competenze dinamiche in grado di promuovere un apprendimento integrato, attraverso un approccio laboratoriale. Il progetto è stato declinato attraverso un percorso di educazione alle proprie emozioni, con l'intento di far accostare gli studenti al loro mondo interiore con consapevolezza, rendendoli così protagonisti di un apprendimento non solo cognitivo ma che tenga conto della sfera intuitiva, emotiva, estetica e relazionale. Basato sulla lettura, la narrazione e la riscrittura di sé, il progetto "Educare alla consapevolezza di sé" ha consentito ai ragazzi non soltanto di mettere in relazione emozioni ed esperienze personali con altre situazioni e contesti diversi dai propri, ma anche di esprimere in modo chiaro e consapevole le proprie emozioni, confrontandosi in modo adeguato con gli altri.

Il tema della cittadinanza attiva globale è stato affrontato grazie al progetto nazionale

"A scuola di opencoesione", adottato a partire dall'anno scolastico 2015-2016 con l'intento di avvicinare lo studente al territorio, alle politiche pubbliche, alle amministrazioni locali e ai numerosi progetti cittadini e regionali finanziati ma non portati a termine o neppure avviati. L'I.I.S.S. "E. Ascione", vincitore della gara nazionale nell'anno 2018, ha fatto parte di una Web Community che ancora oggi continua ad interagire in rete, condividendo dati, informazioni, successi, insuccessi, buone pratiche scolastiche. Grazie al progetto, gli studenti sono stati sensibilizzati verso argomenti e problematiche ambientali e di attualità, hanno acquisito la consapevolezza delle dinamiche e delle politiche di coesione territoriale e hanno sviluppato un forte senso di cittadinanza e di appartenenza alla comunità europea.

L'I.I.S.S. "E. Ascione" è anche Scuola polo regionale della Rete Avanguardie Educative-Indire, e rappresenta un laboratorio permanente di ricerca,



Certificato n. 12985



Rete F.A.R.O.



MIUR



Unione Europea

sperimentazione e innovazione. Da tre anni il nostro Istituto ha avviato una collaborazione efficace con la rete di Avanguardie Educative "L'innovazione portata a sistema". Il primo passo è stato la condivisione del progetto "Lievito Digitale", nato per rispondere meglio alle nuove esigenze della didattica in rapporto all'odierna società, in cui le TIC costituiscono ormai una realtà di fatto, con cui bisogna confrontarsi sia a livello conoscitivo che formativo. In ambiente di apprendimento 3.0 si è cercato di coniugare tradizione e innovazione, per cercare di coinvolgere il più possibile i nostri studenti "nativi digitali", facilitarne i processi di apprendimento e contrastare così la dispersione. L'esperienza di innovazione si è articolata in più fasi: Start Up: Contagio digitale docenti; Azione: Infezione virale; Innovazione didattica e Ambienti di apprendimento. La prima fase del progetto (Start Up) ha avuto la finalità prioritaria di coinvolgere il maggior numero possibile di docenti attraverso un contagio virale sia attraverso incontri propedeutici all'uso delle TIC e condivisione delle esperienze didattiche innovative, sia soprattutto per mezzo degli studenti. Gli alunni già "infettati" con competenze digitali specifiche e provenienti anche da altri gruppi classe, hanno insegnato ai loro pari le metodologie acquisite, contagiando altri docenti, compresi quelli con minori competenze informatiche. Ne è seguita una diffusa circolazione del sapere e uno scambio continuo di idee, dei lavori prodotti raccolti in una *repository* virtuale comune e condivisi nei canali social dell'Istituto. In questo modo si è sviluppato senso di unità, solidarietà e appartenenza digitale. In contemporanea, si è cercato di sperimentare le altre idee del movimento e in particolare *debate*, *flipped classroom* e l'uso di aule-laboratorio disciplinari. Si è dato ampio spazio all'utilizzo di spazi esterni, dei vari laboratori dell'istituto, e sono state trasformate le aule in mini-laboratori multimediali, dove ogni alunno utilizza anche il proprio *smartphone* a fini didattici. Gli approcci didattici sono stati e continuano a essere laboratoriali e inclusivi, con la promozione del tutoraggio e del *peer to peer*. L'anno scorso la nostra Scuola è stata individuata tra gli istituti coinvolti nella "fase 2" del progetto MLTV, la nuova sperimentazione di Avanguardie Educative: "Rendere visibili pensiero e apprendimento", un modello educativo innovativo concreto, elaborato grazie alla collaborazione tra INDIRE, Project Zero (gruppo di ricerca della Harvard Graduate School of Education di Boston) e tre scuole capofila di Avanguardie educative, di Pomigliano, Ancona e Udine.

Tutte le iniziative hanno avuto come obiettivo la centralità dello studente e dei processi conoscitivi, la costruzione di competenze, l'attivazione di senso, i ritmi scanditi e le precise modalità utili ad acquisire *habitus* mentali, le "*thinking*



Certificato n. 12985



Rete F.A.R.O.



MIUR



Unione Europea

routines", la valorizzazione dell'apprendimento condiviso, la documentazione e disseminazione del *know how* maturato e la promozione di una "cultura del pensiero". A fine anno scolastico si è tenuto presso i locali e i laboratori dell'I.I.S.S. "E. Ascione", il Primo Seminario Nazionale di Avanguardie Educative-Indire, che ha visto coinvolti docenti e dirigenti scolastici di tutta Italia, pronti ad accogliere la sfida dell'innovazione e del cambiamento nella scuola e nella didattica. Non si tratta di semplici *input* formativi, ma di "Idee portate a sistema" da sperimentare e condividere.

Nel nostro Istituto *Flipped Classroom* e *Debate* non rappresentano una novità metodologico-didattica ma una realtà ormai da tempo consolidata. La pratica della *Flipped Classroom* rappresenta per gli studenti del nostro Istituto un'importante occasione di gestione del processo formativo e cognitivo attraverso la scelta e la gestione di tematiche, contenuti, tempi e ruoli che i ragazzi imparano a coordinare e adattare alle proprie esigenze.

Tra le buone pratiche, quella del *Debate* ha contribuito notevolmente a migliorare e potenziare le capacità di sintesi e di esposizione degli studenti, a educarli a un confronto costruttivo e moderato, rispettoso delle opinioni altrui, soprattutto di quelle maggiormente distanti dal proprio punti di vista. Inoltre il *Debate* insegna agli studenti la buona pratica di una gestione oculata e critica delle fonti online e in generale dell'uso del web e li invita a porre un'attenzione particolare su temi morali di dirompente attualità.

Dal momento che una delle maggiori sfide intellettuali della contemporaneità è la "*Fluency in Information technology*", i docenti del nostro Istituto hanno integrato le ICT e il *Debate* nei contesti disciplinari, per far svolgere compiti di rielaborazione e soprattutto per educare gli studenti alla

gestione della complessità, alla valutazione delle informazioni, alla collaborazione e per insegnare agli adolescenti ad agire adeguatamente nella società della conoscenza.

Il processo di insegnamento - apprendimento diventa così "tecnologicamente potenziato" e rende possibile il rinnovamento dell'attività curricolare, dei metodi e dei modelli didattici.

Anche le relazioni in classe sono state agevolate e si sono estese ben oltre le ore e la superficie della classe.

La tecnologia, in tutti i suoi affascinanti e poliedrici aspetti, ha infatti trasformato il modo in cui docenti e alunni lavorano insieme, il modo di accedere alle



Certificato n. 12985



Rete F.A.R.O.



MIUR



Unione Europea

informazioni e di interagire con gli altri. Questa importante consapevolezza guida l'azione quotidiana dei nostri docenti e li spinge a lavorare con entusiasmo e a spendersi per fare crescere la famiglia "Ascione".

LA DIRIGENTE SCOLASTICA
Rosaria Inguanta

**Memoria depositata dalla dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo
di Pontecagnano S. Antonio**



saic895002@istruzione.it - saic895002@pec.istruzione.it
www.icpontecagnanosantantonio.edu.it

I.C. PONTECAGNANO - "S. ANTONIO"-PONTECAGNANO FAIANO
Prot. 0004547 del 22/10/2019
(Uscita)

Camera dei deputati
VII Commissione Cultura,
Scienza e Istruzione
tel. 06 6760 3543 - 3675
e-mail: com_cultura@camera.it

OGGETTO: Audizione Dirigenti Scolastici mercoledì 23 ottobre 2019 ore 13.30
**Memorie e documenti Dirigente Scolastico prof.ssa MALANGONE
Angelina.**

In riferimento all'Audizione dei Dirigenti Scolastici prevista mercoledì 23 ottobre p.v. presso l'aula della Commissione Cultura (Palazzo Montecitorio), la scrivente trasmette, in allegato, le memorie, i link e quant'altro utile alla documentazione delle buone pratiche dell'Istituto ai fini dell'indagine conoscitiva sull'innovazione didattica.

Il Dirigente Scolastico
Prof.ssa Angelina Malangone
Firmato digitalmente

**MEMORIE E DOCUMENTI PER INDAGINE CONOSCITIVA SULL'INNOVAZIONE
DIDATTICA**

1. Caffè digitale II EDIZIONE

Didattica e innovazione nell'era digitale - Scenari di innovazione sostenibile
(presentazione allegata in pdf)

- 2. PROGETTO "LA DIDATTICA AUMENTATA DALLE TECNOLOGIE"**, svolto in
convenzione con l'università degli Studi BICOCCA di MILANO (presentazione allegata
in pdf)

Percorso “PENELOPE IN 3D”, realizzato dalle classi 1^a della secondaria di 1° grado, nell’ambito del progetto sperimentale “La didattica aumentata dalle tecnologie”.

<https://dbrogna1.wixsite.com/penelope3d>

PREMESSA: Penelope in 3D è un contenuto didattico digitale creato nell’ambito di un progetto sulla DIDATTICA AUMENTATA DALLE TECNOLOGIE come SPERIMENTAZIONE di ricerca/azione. Il progetto è stato strutturato per una classe prima Secondaria I grado (anno 2017/2018).

Il percorso di apprendimento si è svolto in 14 ore curricolari di Tecnologia, ed è stato costruito seguendo la parola chiave “Evoluzione”. In Penelope in 3D l’evoluzione è stata analizzata sull’arte della tessitura: ieri il telaio, oggi la stampa 3D, con un’attività laboratoriale operativa e inclusiva per favorire l’apprendimento del concetto di evoluzione in tecnologia. È stato utilizzato, a supporto della didattica aumentata, l’ambiente virtuale di apprendimento EDMODO, metodologie di cooperative learning, con suddivisione della classe 3.0 (tablet in dotazione) in 4 gruppi di lavoro equilibrati.

Competenze acquisite: competenze di cittadinanza (Progettare, Comunicare e Collaborare) e competenza disciplinare (Progettare e realizzare rappresentazioni grafiche utilizzando elementi di disegno tecnico e altri linguaggi multimediali, di programmazione-coding e di modellizzazione in 3D; Indicazioni Nazionali 2012).

Obiettivi e finalità: Analizzare l’evoluzione tecnologica dei tessuti. Riprodurre manualmente o graficamente le armature principali; costruire strutture personalizzate al telaio attraverso il coding, utilizzare linguaggi di programmazione e di modellizzazione 3D.

Fasi di lavoro: MOTIVAZIONE, BRAINSTORMING, MEDIAZIONE DIDATTICA, ATTIVITA’ LABORATORIALI, COMPITO AUTENTICO, VERIFICA, VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE.

L’ATTIVITA’ DI LABORATORIO nella prima fase è di tipo operativa manuale e contribuisce alla costruzione di conoscenze di tessuti, struttura dei telai e delle armature per “imparare facendo”, realizzando prodotti finali costruiti in gruppi di lavoro.

3. Partecipazione degli alunni dell’istituto a FOCUS LIVE, FESTIVAL DELLA SCIENZA che si svolgerà in data 23 novembre 2019, presso il Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia Leonardo da Vinci di **Milano** e che svilupperà il tema “**COME VOGLIAMO VIVERE NEL 2029**”

<https://live.focus.it/programma/quattro-casi-di-scuola/>

Quattro casi di scuola - Con Reggio Children, l’I-C. Pontecagnano S. Antonio, Giuseppe La Spada con la scuola “San Giuseppe” di Macerata e la Cinemovel Foundation

Quattro storie di eccellenza: come la creatività può cambiare la scuola italiana

Di seguito il Progetto selezionato: “PONTECAGNANO LA CITTÀ ROBOTICA”

Artefatto manuale digitale "Pontecagnano la città robotica" (Smart City) a cura degli studenti e con NAO, robot umanoide, sindaco della Smart City. Il progetto è stato sviluppato per le classi prime, seconde e terze della Secondaria di I grado nell’ambito del percorso di apprendimento VIVERE SMART (Energia e sviluppo sostenibile 2030).



VIVERE SMART (ENERGIA E SVILUPPO SOSTENIBILE 2030)

PREMESSA: “Vivere smart” è un percorso di apprendimento elaborato per le classi prime, seconde e terze della Secondaria I grado strutturato nelle ore curricolari ed extra curricolari (progetto PON: Creatività digitale). Il progetto, tutt’ora in itinere, si articola intorno al tema dello sviluppo sostenibile ed è costruito lungo il filo conduttore dell’energia. L’energia, filiera sempre più sostenibile, viene analizzata innanzitutto nei vari passaggi della transizione energetica per poi approdare all’impiego nei nuovi modelli urbani (smart city) con l’opportunità di poter implementare la mobilità elettrica; il tutto con l’auspicio di un’energia pulita e accessibile a tutti. Con questo percorso si vogliono creare le condizioni per far divenire i nostri studenti, futuri cittadini del mondo, protagonisti di una comunità che possa raggiungere i 17 global goals ONU dettati dall’Agenda 2030.

Competenze acquisite: competenze di cittadinanza (Progettare, Comunicare, Collaborare, Agire in modo responsabile, Imparare ad imparare) e competenze disciplinari (Progettare e realizzare rappresentazioni grafiche utilizzando elementi di disegno tecnico e altri linguaggi multimediali di programmazione-coding e di modellizzazione in 3D; Conoscere i principali processi di trasformazione di risorse e riconoscere le diverse forme di energia coinvolte; Indicazioni Nazionali 2012). Presentazione di un artefatto manuale digitale “Pontecagnano la città robotica” (Smart City) a cura degli studenti e con NAO, il nostro robot umanoide, direttore tecnico dei lavori per la Smart City. Il progetto è stato sviluppato per le classi prime, seconde e terze della Secondaria di I grado nell’ambito del percorso di apprendimento VIVERE SMART (Energia e sviluppo sostenibile 2030).

Obiettivi e finalità: Analizzare il sistema elettrico, le fonti, gli impianti e la transizione energetica. Analisi di nuovi modelli urbani e mobilità elettrica. Riprodurre digitalmente o graficamente percorsi codificati per robot che percorrono la città. Programmare schede elettroniche e microcontrollori Arduino per animare la smart city. Utilizzare linguaggi di programmazione e di modellizzazione 3D per stampa 3D degli edifici della città intelligente.

Fasi di lavoro: MOTIVAZIONE, BRAINSTORMING, MEDIAZIONE DIDATTICA, ATTIVITA’ LABORATORIALI, COMPITO AUTENTICO, VERIFICA, VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE.

L’ATTIVITA’ DI LABORATORIO consiste nella realizzazione dell’artefatto manuale digitale “Pontecagnano la città robotica (Smart City)”; l’attività contribuisce alla costruzione della conoscenza dei modelli urbani, struttura della città e i suoi edifici, studiati attraverso Google Earth in 2d e in 3d. La città viene assortita in primis con edifici fondamentali (la scuola, il municipio, il museo archeologico) costruiti prima con materiali di riciclo e poi sostituiti da modelli stampati in

3d, poi con gli alberi e con piccolissimi robot che camminano sulle strade disegnate o applicate secondo codici predefiniti (coding unplugged).

L'attività laboratoriale prosegue con l'implemento di altri edifici sempre disegnati e poi stampati in 3d, dell'illuminazione a led e con l'introduzione di moduli elettronici e microcontrollori (Arduino) per rendere smart la città. Attraverso il "learning by doing" gli alunni, suddivisi in gruppi di lavoro, costruiscono conoscenze sul sistema elettrico e uniscono l'abilità del disegnare e costruire con il coding e la capacità di programmare e simulare progetti elettronici usando linguaggi di programmazione e di modellizzazione 3D. Elettronica, Modellizzazione, Coding e Robotica sono impiegati per la costruzione dell'artefatto.

4. Progetto di sperimentazione metodologia CLIL- **MIUR: B1. progetto "E-CLIL- RICERCA AZIONE/PRIMO CICLO"** – SCUOL@LAB E-CLIL. scuola capofila IC PONTECAGNANO S. ANTONIO (articolo allegato in pdf, presentato all'evento nazionale "3 GIORNI PER LA SCUOLA"- Città della Scienza, Napoli)

<https://dbrogna1.wixsite.com/eclil2017>

Sito internet sviluppato in lingua inglese dell'OER (OPEN EDUCATIONAL RESOURCE) sul tema dell'Ambiente, realizzato dalle classi partecipanti nell'ambito del progetto ECLIL.

L'attività è stata realizzata come un vero e proprio laboratorio tecnologico in cui è avvenuta la fruizione di risorse, video, link, dati raccolti da varie fonti o costruiti per il progetto (tutti veicolati in lingua inglese) che indicano come la tecnologia può incidere positivamente o negativamente sull'ambiente e quindi sul paesaggio. È stata affrontata la tematica "rifiuti" in base alle caratteristiche, allo smaltimento e all'incidenza sul paesaggio. Agli alunni è stata richiesta la produzione di slogan per divulgare l'importanza di contribuire all'impatto ambientale sul paesaggio. La metodologia utilizzata è E-CLIL, seguendo il modello di apprendimento costruzionista secondo il metodo ricerca-azione l'intero percorso è stato ricostruito in uno storyboard e rappresenta un'OER.

La seconda fase dell'ATTIVITA' DI LABORATORIO OPERATIVO, è avvenuta con l'implemento del CODING. La classe si trasforma in atelier creativo, ambiente di apprendimento "hands on". In questo laboratorio si è unita l'arte del ricamare, del tessere, disegnare e costruire con il coding e la capacità di produrre progetti per poi utilizzare linguaggi di programmazione e di modellizzazione 3D. Coding, pixel art e artigianato sono stati impiegati sui telai nella costruzione di braccialetti personalizzati (codice disegnato).

È seguita un'ATTIVITA' DI LABORATORIO DIGITALE per disegnare in 3D (software SUGARCAD-STAMPA 3D).

I 4 gruppi hanno utilizzato la piattaforma PADLET per la propria bacheca di condivisione di tutti i loro lavori, riflessioni, curiosità e momenti di ludo-didattica.

Come COMPITO AUTENTICO, gli alunni hanno prodotto un video finale di descrizione del percorso di apprendimento, per il quale l'insegnante ha approntato una specifica rubrica di valutazione. Infine è stato creato un sito per Penelope in 3D per renderlo un'OER (Open Educational Resource).

5. ARTICOLO su **AGENDA DIGITALE** - la testata di riferimento per tematiche riguardanti il *Digitale* e la Pubblica Amministrazione

Eccellenze italiane - La scuola apre alla "didattica aumentata", la best practice IC Pontecagnano S. Antonio

<https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/la-scuola-apre-alla-didattica-aumentata-la-best-practice-ic-pontecagnano-s-antonio/>

6. XII Festival della Robotica Educativa – Milano

L'Istituto Comprensivo partecipa annualmente al **Festival della robotica educativa, conseguimento primi premi.**

<http://www.icpontecagnanosantantonio.gov.it/xii-festival-della-robotica-educativa-milano/>

7. Progetto realizzato in collaborazione con **THE BRIGHT SIDE - Il Lato Positivo**

Il prossimo 22 Novembre la scuola IC S. Antonio di [@ComunePonteFa](#) sarà con noi ospite a Milano del [@CorriereBN](#) e della sua Responsabile [@EliSoglio](#) !

<https://twitter.com/thebrightside0/status/1186202938164895744?s=08>

CANALE YOUTUBE d'istituto:

<https://www.youtube.com/channel/UCB8TdBCieYnOSEVtsD3xmtQ>

SITO WEB d'istituto

<https://www.icpontecagnanosantantonio.edu.it/>

Memoria depositata dalla dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo statale 12 di Bologna**“INNOVAZIONE SPERIMENTAZIONE E RICERCA PER UN'EDUCAZIONE ALL'APERTO”****Audizione Indagine conoscitiva sull'innovazione didattica****Commissione Cultura****mercoledì 23 ottobre 2019, ore 13.30**

“Oh, le belle camminate per le colline bolognesi, le lunghe passeggiate per le verdi strade di campagna profumate di gelsomini e di caprifogli, splendidamente vestite di fiori! La povere, sollevata dai piedi, che ci entrava negli occhi. Quelle passeggiate c'erano di certo più utili di quelle ore trascorse in una stanza ammorbata dal fiato degli studenti. Tutto quello che imparavamo nelle aule l'avremmo fatalmente dimenticato, perché la scuola è un luogo dove si dimentica tutto ciò che si dovrebbe ricordare e si ricorda tutto ciò che bisognerebbe dimenticare”

Per riflettere sul valore attuale dell'espressione “innovazione didattica” si potrebbero utilizzare molti incipit, ma queste poche poetiche e provocatorie righe di Emanuel Carnevali, eclettico scrittore degli inizi del ventesimo secolo, ci avvicinano ad alcuni concetti fondamentali, che richiamano il “se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio imparo”, citazione di Confucio, principio ispiratore di Bruno Munari, sintesi perfetta dei più recenti studi delle Neuroscienze.

Molti dati a disposizione confermano che bambine e bambini oggi hanno necessità di essere stimolati e motivati al sapere sin dai primi anni di esperienza scolastica, hanno bisogno di avere consapevolezza piena della differenza fra ‘reale’ e ‘virtuale’, riconoscendo il valore dei mezzi multimediali come strumenti di conoscenza secondari e non primari o, comunque, unici, hanno esigenza di essere accompagnati a costruire relazioni positive ed equilibrate con i pari e con gli adulti, oltre che di sperimentare lo spazio intorno a loro.

Il compito formativo che le nostre scuole devono perseguire è oggi più che mai complesso, perché intreccia lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze con il potenziamento della socializzazione, l'esercizio del rispetto e della cura, il potenziamento delle capacità di collaborazione e di risoluzione dei conflitti, obiettivi oggi ostacolati da una percezione sociale sfuocata, meno incline all'attenzione verso l'altro e rivolta ad un sé poco noto sia in termini fisici che psichici.

Per ottemperare a questo compito è necessario attivare una didattica non sbrigativa, che lasci a bambine e bambini il tempo dell'osservazione e della riflessione, evitando di segmentare e separare il sapere in pillole da deglutire in un immediato che non ha speranza di memoria a lungo termine.

L'urgenza di riflettere dunque sui contesti di apprendimento e sulle strategie didattiche ha portato un gruppo di scuole, sparse in varie zone d'Italia, partendo dal presupposto che la Scuola per competenze considera il bambino protagonista nella costruzione dei propri saperi, a riconsiderare con forza la pratica laboratoriale quale metodologia privilegiata per consentire a ciascun alunno di sperimentare e sperimentarsi, mettendo in campo conoscenze e abilità.

E tuttavia l'idea di laboratorio è apparsa ancora riduttiva e poco stimolante, riproducendo un modello di "chiusura entro mura" che le nostre più giovani generazioni conoscono fin troppo a fondo (anche dall'esperienza familiare) e da cui non traggono alcuna ispirazione motivazionale.

Portare la scuola 'fuori', scardinando l'idea che il luogo deputato all'apprendimento sia l'aula, induce a tante riflessioni sul *dove* e sul *quando*, ma soprattutto sul *come*. L'immersione in un ambiente esterno, a partire da quello naturale di un parco o giardino, coinvolge insegnanti e bambini in un contesto meno lineare, sicuramente più complesso rispetto all'aula, favorendo l'approccio interdisciplinare. Praticare l'Educazione all'aperto significa dunque considerare il *dentro* e il *fuori* come unico ambiente di apprendimento, da cui attingere stimoli sulla base di una programmazione che definisca di volta in volta quale contesto sia più adatto ad una specifica azione educativa del processo formativo.

La natura e il *fuori* inducono a riconoscere, anche senza conoscerle, le tante relazioni presenti e le tante naturali connessioni che non possono essere trascurate.

All'aperto si esplora, ci si confronta, si costruisce e tutte le discipline direttamente e indirettamente sono tra loro connesse, quindi le si attraversa, senza creare quelle separazioni che nei primi livelli dell'apprendimento generano innaturali segmentazioni.

Il *fuori* cattura l'attenzione dei bambini, investe i loro recettori sensoriali con stimoli persistenti e conduce loro ad una continua osservazione e riflessione tra il noto e l'ignoto. Queste sollecitazioni favoriscono domande oggi poco utilizzate: "perché?", "cos'è?", "quando?", "dove?" invitando a proporre ipotesi e ricercare soluzioni. L'esterno è permeato anche di fantastico: tutto quello che avviene fuori, all'aria aperta, mantiene viva la curiosità e ha il sapore della continua avventura.

L'avventura in quanto tale è canale veicolante di emozioni, favorisce la ricerca, promuove relazioni e incentiva la collaborazione con gli altri sia per confrontarsi sia per unire le forze nel raggiungimento di un fine comune. Insegna a procedere per tentativi ed errori e stimola a ricercare nuove soluzioni. L'errore quindi diviene risorsa e fonte di conoscenza e non di stigmatizzazione.

L'apprendimento in ambienti naturali permette a bambine e bambini di vivere, positivamente e in serenità, situazioni ed attività contestualizzate, imparando a conoscerne le caratteristiche, le peculiarità, gli elementi costituenti, e anche i rischi possibili, calibrando, di conseguenza, le proprie azioni.

Questa conoscenza permette loro di sviluppare un concreto e saldo senso di auto efficacia, perché possono autonomamente agire sentendosi al sicuro.

All'aperto corpo e mente sono liberi da vincoli statici. Queste condizioni favoriscono il pensiero creativo e divergente.

La costrizione di una postura data da una sedia e la rigidità del corpo influiscono negativamente sui tempi di attenzione così come l'aria viziata e la mancanza di uno spazio vitale adeguato quando ci si trova al chiuso a stretto contatto con altri. Potersi muovere liberamente in uno spazio favorisce il rilassamento corporeo e una maggiore attenzione nel compiere il proprio lavoro.

Consentire ai bambini di ricercare un proprio spazio individuale o in piccolo gruppo, accomodarsi sul prato o su teli in dotazione, permette loro di mettersi a proprio agio: rispondere ai loro bisogni fisici li rende più disponibili anche alla comprensione e all'accettazione degli altri nella loro diversità. Ogni bambino e bambina può scegliere personalmente come ricercarsi una giusta collocazione e postura in spazi più ampi di un'aula, promuovendo così la capacità di assumersi delle responsabilità regolative relative a comportamenti adeguati al contesto e ad aver cura dei propri materiali e dei beni comuni.

Ciascuno diviene consapevole che rompere uno strumento di lavoro, perderlo, averlo dimenticato in classe non è sostituibile o in-tegrabile, pertanto diviene prezioso accudirlo con cura.

Sporcare il telo o la panchina nel parco implica non avere un appoggio dove poi collocarsi o riporre le proprie cose. Sul piano educativo è di forte impatto perché consente ai bambini di acquisire il senso e il valore della proprietà sia privata sia pubblica.

Sporcarsi le mani, scardinare le consuetudini di lavoro, rinnovare la propria prassi educativa: focus interessanti che entrano a scuola quando si apre la porta per uscire. Educare all'aperto implica uscire dall'aula, ma uscire anche da quelle consuetudini di insegnamento "chiuso". E' possibile che come insegnanti ci si senta insicuri in questo disordine. I bimbi fanno tante domande, l'ambiente esterno non è immobile come una pagina di un libro e l'imprevisto è un carattere distintivo dell'esperienza all'aperto. E' facile non avere conoscenza di tutto e non saper rispondere correttamente agli stimoli portati dai bambini. Ma il non sapere tutto è naturale. E' importante che questa "ignoranza del tutto" sia condivisa con i bimbi e diventi un'opportunità e perché no, uno strumento di lavoro. L'insegnante è un ricercatore assieme ai bambini, si incuriosisce con loro e rimane vincolato in un processo di apprendimento condiviso. Questo aspetto è molto rassicurante per i bambini, perché oltre che ad insegnare un contenuto, il maestro o la maestra insegnano come si ricerchi e come si arrivi alla conoscenza, ragionando insieme. Il non sapere tutto, sia fuori che dentro, è naturale. Questo è molto rassicurante per i bambini e il rapporto empatico docente/alunno si carica di affettività e com-

plicità. Il docente che non sa tutto dimostra di essere umano e quindi accessibile, è l'adulto su cui riporre fiducia e a cui poter confidare paure e debolezze perché sa ascoltare e si mette in gioco.

L'interdisciplinarietà rassicura i bambini perché è rispondente al pensiero globale, promuove i loro interessi e consente loro di utilizzare al meglio le conoscenze e abilità acquisite facendo associazioni, relazioni, analogie e confronti utilizzandole poi per risolvere i problemi della quotidianità sia nell'ambiente scolastico sia in quello domestico.

La programmazione ha un ruolo determinante nel processo d'insegnamento in quanto il percorso educativo didattico viene strutturato in un sistema circolare nel quale le conoscenze si articolano e si dipanano in un insieme completo e concluso. La condivisione delle esperienze consente la rivisitazione dei percorsi programmatici precedentemente pianificati. I saperi disciplinari sono ripensati e riorganizzati attraverso un'attenta attività di analisi e confronto nel team docente, privilegiando l'approccio qualitativo rispetto a un'acquisizione quantitativa di nozioni. I contenuti individuati non risultano quindi fini a se stessi, ma veicoli di un sapere più ampio e più completo.

In questo quadro di riferimento, e con il desiderio di condividere esperienze, di confrontarle, di dare nuova energia vitale a docenti che hanno il coraggio di sperimentare senza lasciarsi condizionare dalle tante difficoltà della quotidiana vita scolastica, anzi trasformandole in occasioni di riflessione per promuovere apprendimenti significativi, legati al territorio di appartenenza, proiettati verso un'idea forte di cittadinanza, stimolanti per la ricerca, individuale e di gruppo, di strategie e di capacità resilienti è nata la Rete nazionale delle scuole statali che praticano l'Educazione all'aperto. Dalla Lombardia al Piemonte, dalla Valle d'Aosta alla Sicilia, passando per l'Emilia Romagna, la Toscana, il Lazio e la Puglia, la rete comprende oltre 30 Istituti scolastici, e altri Istituti stanno attrezzandosi per entrare in questa comunità di pratiche, in cui ciascuno porta la sua esperienza, simile ma al contempo diversa, perché legata strettamente alla propria storia di Scuola e di Territorio: ciò che ci accomuna è l'impegno, come recita il testo dell'accordo, a "soddisfare il comune interesse alla progettazione di percorsi didattici innovativi ispirati all'Educazione all'aperto e alla formazione del proprio personale per lo sviluppo delle competenze professionali e per il miglioramento della qualità dell'Offerta Formativa", in un'ottica di innovazione, sperimentazione e ricerca.

Tante e diverse, nelle Regioni, le collaborazioni con l'Università, in particolare con i Dipartimenti di Scienze dell'Educazione, con gli Enti Locali, con Fondazioni a carattere ambientale, con Associazioni e anche con gruppi informali: ciascun Istituto ha ricercato e ricerca le sinergie più adatte al proprio vissuto esperienziale ed alle proprie istanze pedagogiche, per realizzare una didattica che si riavvicini all'ambiente naturale, rendendolo un privilegiato ambiente di apprendimento, senza negare la presenza e l'uso

delle tecnologie digitali, ma adoperandole per le proprie finalità educative e assegnando loro la funzione di appartenenza, in quanto strumenti per l'apprendimento contemporaneo, ricchi di potenzialità ma anche di rischi, dai quali è necessario sapersi difendere.

Educare all'aperto non è fare educazione ambientale, o meglio, non è solo educazione ambientale, è educare alla sostenibilità e alla cittadinanza in tutte le sue declinazioni, è studiare l'ambiente naturale e quello antropico, è fare esperienze dirette del mondo che ci circonda, dai cortili scolastici al proprio paese o città fino ad altre realtà più lontane, sempre attraverso l'esperienza diretta e usando tutti i sensi.

Rischi per la sicurezza? Nessuno in più rispetto a quelli che si corrono in una normale giornata, anzi... bambine e bambini si rapportano allo spazio intorno a loro con consapevolezza e rispetto e con i genitori si stabilisce un patto educativo importante: se si inciamperano in una radice nessuno darà a quest'ultima la responsabilità di essersi sviluppata lì!

Filomena Massaro

dirigente scolastica Istituto Comprensivo 12 di Bologna
scuola capofila della rete nazionale di Educazione all'aperto

Memoria depositata da Francesca Scafuto: Presentazione del progetto GAIA



Educazione alla consapevolezza globale e alla salute psicosomatica

“Programma di educazione alla consapevolezza globale di sé e degli altri, per la tutela dell’infanzia e dell’adolescenza, con particolare attenzione ai giovani disagiati e a rischio”, accettato e finanziato al 2013 al 2017 dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Il Progetto Gaia è stato accreditato dal MIUR: il Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca ed è stato realizzato in collaborazione con il Club per l’UNESCO di Lucca

PRESENTAZIONE

“PROGETTO GAIA”

Principi e referenti del Progetto Gaia

Il “Progetto Gaia” è un programma di educazione alla consapevolezza globale e alla salute psicofisica ideato e sviluppato da un’equipe di docenti, professori universitari, educatori, psicologi e medici dell’associazione di promozione sociale “Villaggio Globale” di Bagni di Lucca. Il Progetto Gaia è stato accreditato dal **MIUR: il Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca** ed è stato approvato e finanziato dal **Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali** e sostenuto dal **Club UNESCO di Lucca**.

Il Progetto è stato realizzato con eccellenti risultati su oltre 24.000 giovani e adulti in centri, scuole di differenti ordini e ospedali in tutte le venti regioni italiane.



Presentazione Progetto Gaia, Montecitorio, Roma, 19 Luglio 2018

Destinatari e dati nazionali

Il Progetto Gaia si rivolge a giovani e adulti, anche in condizioni di grave disagio sociale e culturale, per attivare le risorse personali e migliorare la fiducia in se stessi in modo da relazionarsi positivamente con gli altri e con la società in trasformazione.

Il Progetto Gaia trasmette in modo semplice ed efficace delle **conoscenze-seme** e delle **esperienze personali** che possono crescere e svilupparsi nel tempo. Le principali conoscenze riguardano la Terra e la situazione globale del nostro pianeta, e come ognuno di noi può contribuire attivamente e creativamente a migliorare la situazione personale e quella globale. Le **conoscenze seme** sono: sostenibilità, pace, salute psicofisica, intelligenza emotiva, empatia, diritti umani.

Le **esperienze personali** trasmesse riguardano pratiche di consapevolezza di Sé (*mindfulness*), di benessere psicofisico, di intelligenza emotiva, di empatia, di energetica corporea, di disegno psicosomatico, di comunicazione e condivisione.

Finalità

Il Progetto Gaia intende contribuire alla risoluzione di alcuni grandi problemi dei giovani e degli adulti. Numerose ricerche scientifiche dimostrano l’efficacia delle pratiche del Progetto Gaia nel migliorare lo stress, l’ansia e la depressione, i disturbi che l’OMS, l’Organizzazione Mondiale della Sanità, ha definito come le “malattie del nostro tempo”, che generano disagio psicosomatico, violenza di genere, aggressività e isolamento.

Il Progetto risponde alle necessità educative di una società sempre più globalizzata, espresse nelle direttive dell’**Agenda 2030** per lo Sviluppo Sostenibile, adottato dalle **Nazioni Unite**, e in particolare negli Obiettivi 3 (Salute Globale), 4 (Educazione di Qualità) e 5 (Eguaglianza di Genere). Queste linee educative internazionali sono presenti anche nel “Nuovo Umanesimo” di

Irina Bokova, General Director dell'**UNESCO** e nelle "Indicazioni Nazionali per il Curricolo dell'Infanzia e del primo ciclo di Istruzione" del **Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca**, che invitano a sviluppare programmi educativi capaci di "fornire strumenti teorici ed esperienziali agli studenti di ogni età al fine di sviluppare competenze che permettano la realizzazione di una società globale", e a facilitare "L'elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario... Premessa indispensabile per l'esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria".

La finalità del Progetto Gaia è quindi quella di promuovere un programma educativo che ponga al centro lo sviluppo di una consapevolezza globale di sé stessi e del pianeta e che fornisca le basi etiche, scientifiche e umane per essere cittadini creativi della Società globalizzata in cui viviamo.

Obiettivi del Progetto Benessere Globale - Gaia

1. Sviluppare una maggiore consapevolezza globale di Sé e del mondo in cui viviamo.
2. Fornire informazioni scientifiche, etiche e culturali per una cittadinanza globale e sostenibile.
3. Sviluppare una migliore consapevolezza della propria salute psicosomatica.
4. Migliorare il benessere psicofisico prevenendo e riducendo lo stress, l'ansia e la depressione,
5. Migliorare l'intelligenza emotiva, la gestione delle emozioni e il contenimento dell'aggressività.
6. Migliorare la comunicazione, la cooperazione e le relazioni sociali, di genere e di gruppo.
7. Migliorare il rendimento scolastico/lavorativo e l'aggressività, riducendo la tensione.

Metodologie: Protocollo PMP e validazioni scientifiche

Il Progetto Gaia è basato sull'innovativo Protocollo Mindfulness Psicosomatica (PMP) che applica le conoscenze derivate dalle neuroscienze con un approccio educativo "integrale" e multidimensionale alla persona (*Global Teaching/Learning Approach*), che tende a trasmettere le conoscenze non solo a livello mentale-cognitivo, ma interagendo anche con la dimensione emotiva-relazionale e corporea-sensoriale, sviluppando così una comprensione più reale e completa. Il Progetto Gaia, utilizza le più efficaci pratiche di consapevolezza di sé, di benessere psicofisico e di intelligenza emotiva, per sviluppare le *Life Skills*, le "competenze della vita" raccomandate dall'OMS. Gli effetti delle pratiche di consapevolezza utilizzate nel Progetto Gaia sono state validate scientificamente da numerose ricerche psicologiche e cliniche internazionali che provano l'efficacia di queste pratiche per la riduzione dello stress, dell'ansia e della depressione, per il miglioramento del benessere psicofisico, della stima di sé e anche per il miglioramento dell'attenzione, della concentrazione e del rendimento scolastico.

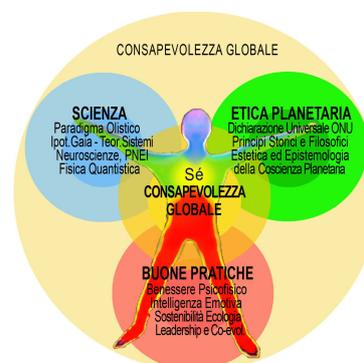


Le basi scientifiche del Protocollo PMP

Il Progetto Gaia, al fine di sviluppare una reale consapevolezza globale, prevede un protocollo articolato in quattro principali aree educative che corrispondono alle principali dimensioni neuro-psicologiche umane:

- in giallo la **consapevolezza di sé**, che corrisponde alla funzione centrale del cervello,
- in rosso la **consapevolezza corporea-emotiva** del cervello sottocorticale,
- in blu la **consapevolezza scientifica** dell'emisfero razionale,
- in verde la **consapevolezza etica** dell'emisfero intuitivo.

La comprensione integrata di queste quattro dimensioni porta a una consapevolezza globale, che integra la dimensione personale con le dimensioni sociali e culturali.



Supporti multimediali: i video del Progetto Gaia

Nelle “Indicazioni Nazionali per il Curricolo dell’Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione” il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca invita a *“Insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza – l’universo, il pianeta, la natura, la vita, l’umanità la società, il corpo e la mente e l’evoluzione in una prospettiva complessa, volta a superare la frammentazione delle discipline, e ad integrarle in nuovi quadri d’insieme”*.

A questo riguardo il Progetto Gaia fornisce **avanzati sistemi multimediali di informazione-insegnamento online**, scaricabili gratuitamente da Internet, che comprendono video, corsi e-learning di formazione, filmati, pratiche di benessere, testi, disegno, musiche. In particolare: **video didattici** e **film-documentari** che hanno come principali argomenti la Terra (Gaia) e la rete della vita, i principi etici delle Nazioni Unite e della Carta della Terra (ONU), le conoscenze scientifiche più recenti sull’unità corpo-mente e le pratiche di benessere psicofisico e di intelligenza emotiva che sono ritenute competenze essenziali per sviluppare una consapevolezza più idonea ai bisogni e alle sfide di questo momento critico di cambiamento verso una società globalizzata.

Il Gaia Network

Il Gaia Network è basato sull’innovativo concetto di rete interdisciplinare tra scuole, centri culturali, centri di psicologia e di medicina. Il Progetto è orientato a promuovere la formazione di centri di eccellenza in scuole, istituti, università, ospedali, ecc. in cui si realizzi una cooperazione tra educatori, docenti, psicologi, medici, operatori e counselor.

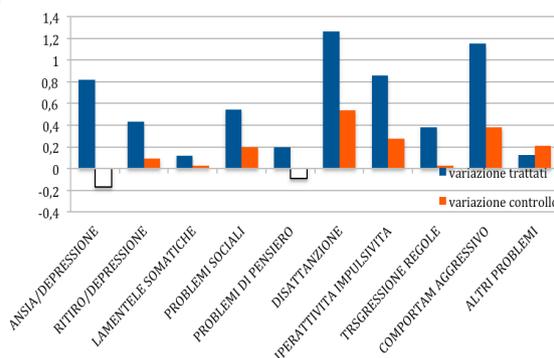
Gli incontri del Progetto Gaia

Il Progetto Gaia è formato da 12 **“incontri”** settimanali distribuiti in 3-4 mesi e organizzati in moduli tematici. Ogni incontro è un’unità didattica funzionale, con un suo tema, un suo schema di svolgimento e una sua finalità. In particolari casi il protocollo può essere adattato alle differenti situazioni e necessità dei docenti e degli allievi.

Risultati misurabili e verificabili

Le verifiche statistiche hanno provato una elevata efficacia del Progetto Gaia nelle sue differenti dimensioni educative, cognitive, psicologiche e orientate al benessere. Sono stati utilizzati differenti schede di valutazione e di questionari per bambini e ragazzi in età scolare, tra cui: il Teacher Report Format -TRF/6-18 (Achenbach & Rescorla, 2001), e il Youth Self Report -YSR/11-18 (Achenbach & Rescorla, 2001) per l’analisi clinica del comportamento del soggetto in base alle competenze, alle scale sindromiche, a due scale di problematicità globale, a una scala totale e a scale DSM-5) e di test psicologici specifici (SQ, FFMQ, Zung, ecc.).

Miglioramento dei repertori emotivo-comportamentali nelle scale TRF (Teacher Report Format) e CBCL (Child Behavior Checklist) tra allievi trattati e gruppo di controllo



Siti utili e contatti

Per approfondire i contenuti del Progetto Gaia vi invitiamo a visitare i nostri siti:

www.progettogaia.eu e www.benessereglobale.org.

Per ulteriori informazioni contattare Sara Marinari all’indirizzo mail segreteria@psicosomaticapnei.com o al numero di telefono 348 9244230.

Memorie depositate da Lorenza Orlandini
a) Linee guida per l'implementazione dell'idea



Linee guida per l'implementazione dell'idea

DENTRO/FUORI LA SCUOLA SERVICE LEARNING

per Indire, a cura di

Chiara Giunti
Lorenza Orlandini
Laura Tortoli

a cura delle scuole capofila

Liceo scientifico, musicale e sportivo "Attilio Bertolucci" - Parma
(Giovanna Azzoni, Elisa Chierici, Aluisi Tosolini)

ISI "Sandro Pertini" - Lucca (Paolo Battistini, Daniela Venturi)

IC "Amerigo Vespucci" - Vibo Marina, VV (Silvana Amodeo, Rina Anello, Elisa Calascione, Andrea Mamone, Maria Carmela Salvia, Maria Rosaria Russo)

VERSIONE 1.0 (2018)

INDIRE ISTITUTO NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA



Copyright © Indire 2018. Tutti i diritti riservati.

“Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”
versione 1.0 [2018] - ISBN 978-88-99456-43-6

Il progetto editoriale e la redazione di queste *Linee guida* sono stati realizzati da Indire con i fondi del progetto “Processi di innovazione organizzativa e metodologica - Avanguardie educative”, codice 10.2.7.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1, del Programma Operativo Nazionale plurifondo “Per la Scuola - Competenze e ambienti per l’apprendimento”, FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I “Istruzione” - OS/RA 10.1, Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020.

Redazione

Gabriele D’Anna

Avvertenze

Questo è un documento di lavoro interno condiviso tra il gruppo di ricercatori Indire e i referenti delle scuole capofila delle “Avanguardie educative” e relativo all’idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”. Il documento è il frutto di un lavoro in costante evoluzione del quale verranno fornite nel tempo versioni successive che tengono conto dell’evoluzione (anche in contesti diversi) dell’idea.

Le tabelle e le immagini presenti in queste *Linee guida* provengono dagli stessi curatori. Le liberatorie sono state acquisite alla fonte; Indire ringrazia per la collaborazione e la disponibilità dimostrate.

Nomi di progetti e di programmi citati nel testo sono di proprietà delle rispettive società o istituzioni anche se non seguiti dai simboli ©, ® o ™.

Come citare questo documento

Giunti, C., Orlandini, L., Tortoli, L. et al. (a cura di), *“Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”*, versione 1.0 [2018], Indire, Firenze, 2018.

Indire

via Michelangelo Buonarroti, 10 - 50122 Firenze (Italia)

indire.it - info@indire.it

Indice*Introduzione* 4

1. **Scenario di riferimento: “Avanguardie educative” e il Service Learning** 6
2. **Che cosa si intende per “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”** 6
3. **Le azioni del MIUR per la diffusione del Service Learning in Italia** 7
4. **Caratteristiche, elementi distintivi, criteri di qualità del Service Learning** 7
5. **Per progettare un percorso di Service Learning** 9
6. **Vantaggi** 11
7. **Criticità** 12
8. **Indicazioni operative per una corretta implementazione** 13
 - 8.1. Condizioni essenziali per l'implementazione. Il ruolo del Dirigente scolastico 13
 - 8.2. Aspetti che possono facilitare/ostacolare la didattica 14
 - 8.3. Dal punto di vista delle relazioni con l'esterno (famiglie, territorio, enti locali, ecc.) 14
9. **Le esperienze delle tre scuole capofila dell'idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”** 15
 - IC “Amerigo Vespucci”, Vibo Marina (VV) 15
 - Liceo scientifico, musicale e sportivo “Attilio Bertolucci”, Parma 20
 - ISI “Sandro Pertini”, Lucca 24

Risorse 30

- Bibliografia 30
- Sitografia 31
- Materiali di approfondimento 32

Allegati**Attività: I migranti non sono un pericolo, ma sono in pericolo**

(IC “Amerigo Vespucci”, Vibo Marina, VV)

1. *Rubrica di valutazione*
2. *Griglia di osservazioni sistematiche sulle modalità di integrazione nel gruppo di lavoro*
3. *Autobiografia cognitiva*

Attività: *Pertini Tourist Info Point*

(ISI “Sandro Pertini”, Lucca)

4. *Report di monitoraggio del tutor scolastico*
5. *Rubrica di valutazione per il tutor scolastico*
6. *Scheda di autovalutazione per lo studente*
7. *Scheda di indagine per le famiglie*
8. *Scheda di valutazione per il tutor esterno*

Gruppo di lavoro sull’idea

Liceo scientifico, musicale e sportivo “Attilio Bertolucci” - Parma (DS: Aluisi Tosolini; referenti incaricate: Giovanna Azzoni, Elisa Chierici)

ISI “Sandro Pertini” - Lucca (DS: Daniela Venturi; referente incaricato: Paolo Battistini)

IC “Amerigo Vespucci” - Vibo Marina, VV (DS: Maria Carmela Salvia; referenti incaricati: Silvana Amodeo, Rina Anello, Elisa Calascione, Andrea Mamone, Maria Rosaria Russo)

INDIRE (Chiara Giunti, Lorenza Orlandini, Laura Tortoli)

Linee guida per l’implementazione dell’idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning” - v. 1.0 (2018) - ISBN 978-88-99456-43-6



Introduzione

Questo documento è una scrittura a più mani che si avvale dei contributi dei ricercatori Indire impegnati nel progetto “Avanguardie educative”, ma soprattutto delle esperienze delle scuole che hanno dato vita al Movimento.

“Avanguardie educative” è un Movimento dal basso aperto a tutte le scuole italiane. Questo Movimento è nato nell’ottobre 2014 dall’iniziativa di 22 “scuole fondatrici” che, insieme alle “scuole capofila” e alle “scuole adottanti”, sperimentano in Italia processi di trasformazione e innovazione.

Indire è promotore del Movimento: sostiene le scuole nel loro cammino di autonomia ed ha attivato una linea di ricerca specifica il cui primo risultato è rappresentato da queste *Linee guida*.

Questo documento riguarda “**Dentro/fuori la scuola - Service Learning**” (che nasce da un percorso di riflessione sull’idea iniziale “Dentro/fuori la scuola” e dalle relative *Linee guida*), una delle idee volte a promuovere la trasformazione del modello tradizionale di fare scuola; gli orizzonti di riferimento del Manifesto del Movimento ai quali si richiama l’idea sono il n. 5 e il n. 6, ossia: *Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza e Investire sul “capitale umano” ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda,...)*; tuttavia, per le sue peculiarità, l’idea trova forti richiami anche negli orizzonti di riferimento n. 1 e n. 3, ossia: *Trasformare il modello trasmissivo della scuola e Creare nuovi ambienti per l’apprendimento*.

Il documento contiene indicazioni utili per i dirigenti scolastici e i docenti che desiderano introdurre l’idea nelle loro scuole e nelle loro classi. Il lavoro è frutto delle esperienze del Liceo scientifico, musicale e sportivo “Attilio Bertolucci” di Parma, dell’ISI “Sandro Pertini” di Lucca e dell’IC “Amerigo Vespucci” di Vibo Marina, coordinati e supportati per la parte scientifica da Indire. Il documento evidenzia aspetti positivi ed eventuali criticità che possono essere incontrate, consigli per risolverle sulla base di esperienze vissute e una descrizione attenta dei processi organizzativi, gestionali e didattici.

A completamento di queste *Linee guida*, sono presenti un inquadramento teorico, una bibliografia, una sitografia di riferimento e materiali di approfondimento.

Il documento costituisce una base di partenza per l’impostazione di metodologie didattiche e processi organizzativi che vanno nella direzione di una scuola che cambia a misura delle competenze proprie della società della conoscenza e delle modalità oggi utilizzate per insegnarle e apprenderle.

Sarà continuamente aggiornato con il contributo delle scuole che aderiranno al Movimento, nell’ottica di diffondere il più possibile i processi d’innovazione nella scuola italiana.

Per la redazione delle *Linee guida* il gruppo di ricercatori di Indire si è avvalso di:

- un’analisi documentale della letteratura di riferimento;
- letture e analisi delle esperienze realizzate dalle scuole, sia a livello nazionale che internazionale;
- una scheda di narrazione per la rilevazione delle esperienze realizzate e somministrata alle scuole capofila individuate;
- interviste non strutturate ai dirigenti scolastici e ai docenti delle scuole capofila coinvolte;
- visite in loco nelle scuole seguendo un apposito protocollo d’osservazione finalizzato alla formalizzazione dell’idea;

- webinar all'interno della piattaforma "Avanguardie educative" tenuti da Aluisi Tosolini (DS del Liceo scientifico, musicale e sportivo "Attilio Bertolucci" di Parma), Maria Carmela Salvia (DS dell'IC "Amerigo Vespucci" di Vibo Marina) e da Italo Fiorin (professore ordinario presso la LUMSA, "Libera Università Maria Santissima Assunta" di Roma).

1. Scenario di riferimento: “Avanguardie educative” e il Service Learning

A conclusione dei primi due anni di attività del Movimento “Avanguardie educative”, l’idea “Dentro/fuori la scuola” è stata al centro di un processo di riflessione. Tale esigenza è emersa da alcune analisi condotte sulle interazioni avvenute nella piattaforma del Movimento (forum, chat e webinar), sulla documentazione prodotta dalle scuole adottanti e dai risultati del questionario somministrato nell’ambito della ricerca sulle varianti e sulle invarianti delle idee. Tali attività sono state accompagnate da una fase di analisi documentale della letteratura di riferimento e delle pratiche realizzate dalle scuole. I risultati sono stati condivisi con le scuole capofila attraverso un processo di riflessione sul percorso realizzato a conclusione del quale è emersa la necessità di proporre un approccio metodologico utilizzabile e realizzabile in contesti diversi. Per tale ragione, oggi l’idea ingloba l’approccio pedagogico del Service Learning (SL) che integra la didattica con l’impegno a favore della comunità in cui la scuola è situata. Tale approccio permette alla scuola di avere una cornice metodologica di riferimento e, in particolare, consente la realizzazione di percorsi di apprendimento/servizio finalizzati allo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali basati sulla partecipazione attiva degli studenti e dei vari soggetti presenti nel contesto territoriale e sociale in cui la scuola è inserita.

Il SL, inoltre, è in stretta connessione con i principi ispiratori e gli orizzonti di riferimento del Manifesto del Movimento, in quanto promuove una visione di scuola civica e aperta, in costante relazione con l’esterno [Orizzonte 5: *Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza*], promuove nello studente l’acquisizione di conoscenze, valori, abilità e atteggiamenti associati con l’impegno civico attraverso un’esperienza scolastica strutturata all’interno della comunità [Orizzonte 3: *Creare nuovi ambienti per l’apprendimento*], trasforma il *cosa* e il *come* si apprende, in quanto si fonda su un approccio che favorisce un apprendimento basato sulla figura dello studente, inteso come strumento e fonte di conoscenza e sostiene il rinnovamento e la riconfigurazione di modalità, spazi e tempi dell’apprendere [Orizzonte 1: *Trasformare il modello trasmissivo della scuola*, Orizzonte 6: *Investire sul “capitale umano” ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda,...)*].

2. Che cosa si intende per “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”

Con “Dentro/fuori la scuola - Service Learning” si vuole promuovere un’idea di scuola civica che si pone come luogo di incontro tra sapere formale e informale e che propone modalità innovative di integrazione tra scuola, territorio, enti locali e mondo del lavoro. L’idea si concretizza attraverso pratiche autentiche che prevedono la realizzazione di esperienze orientate a sviluppare processi di apprendimento significativo e a promuovere la partecipazione attiva degli studenti.

L’interesse verso ciò che si apprende rappresenta infatti una leva fondamentale per attivare la motivazione nel giovane. Oggi è più che mai importante che gli studenti comprendano il significato del percorso che viene loro proposto, l’utilità dello stesso e la spendibilità di ciò che apprendono a scuola nella vita reale. Una persona, infatti, indipendentemente dalla sua età, è più motivata ad apprendere se vede e comprende l’utilità di ciò che sta imparando (NRC - National Research Council, 1999).

“Dentro/fuori la scuola” è un aspetto distintivo del SL che rafforza la natura di questo approccio e invita le scuole a una progressiva apertura verso il contesto di riferimento. Il SL orienta la progettazione formativa della scuola verso la pianificazione di percorsi di apprendimento (“Learning”) in contesti di

vita reale in cui gli studenti possono sviluppare competenze (disciplinari, trasversali, professionali, comportamenti pro-sociali) attraverso la realizzazione di un intervento (“Service”) destinato alla comunità in cui la scuola è inserita. Tutte le attività si realizzano all’interno dell’offerta formativa della scuola, sono parte integrante del curriculum e concorrono alla formazione complessiva del soggetto.

3. Le azioni del MIUR per la diffusione del Service Learning in Italia

Contemporaneamente al processo di riflessione avviato all’interno del Movimento a conclusione dei primi due anni di attività (2014-2016), il MIUR ha avviato una serie di azioni per la diffusione di tale approccio all’interno delle scuole italiane.

Oltre al percorso ‘sperimentale’ realizzato in tre regioni (Lombardia, Toscana e Calabria)¹, il D.M. n. 663 del 1° settembre 2016² ha previsto lo stanziamento di 550mila euro per la formazione di studenti e docenti sulle modalità di apprendimento/servizio con l’obiettivo di introdurre nelle scuole italiane pratiche metodologiche basate sulla partecipazione attiva degli studenti.

Nel suddetto decreto e nei successivi avvisi, vi è il riferimento alle *Olimpiadi del Service Learning* come momento di confronto e presentazione di idee dedicato alle scuole di ogni ordine e grado. Le Olimpiadi si sono svolte a Firenze nel marzo del 2018 e hanno visto oltre 100 progetti in gara. La sperimentazione didattica, che ha coinvolto le scuole delle tre regioni pilota, è stata oggetto della pubblicazione del MIUR *Una via italiana per il Service Learning*³ trasmessa dal Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione l’8 agosto 2018. Il documento tratteggia i fondamenti comuni, le caratteristiche omogenee e individua le peculiarità dei percorsi di SL realizzati e conclusi nelle scuole che hanno aderito al progetto. Sempre il MIUR, con il decreto dipartimentale n. 55 del 24 gennaio 2018, ha inoltre indetto una selezione volta all’individuazione di tre scuole polo nazionali, che collaborino con il Ministero per la diffusione del SL, presso le istituzioni scolastiche del secondo ciclo di istruzione a partire dall’anno scolastico 2018/2019.

4. Caratteristiche, elementi distintivi, criteri di qualità del Service Learning

In letteratura sono presenti numerose definizioni di Service Learning; riportiamo in queste *Linee guida* l’elaborazione della professoressa argentina María Nieves Tapia⁴ che descrive il SL come

«un insieme di progetti o programmi di servizio solidale (destinati a soddisfare in modo delimitato ed efficace un bisogno vero e sentito in un territorio, lavorando con e non soltanto per la comunità), con una partecipazione da protagonisti degli studenti, che va dalla fase iniziale di pianificazione fino alla

¹ Decreti Dipartimentali n. 994 del 13 settembre 2016 e n. 1189 del 14 novembre 2016.

² D.M. n. 663 (ex Legge n. 440) del 1° settembre 2016, [Criteri e parametri per l’assegnazione diretta alle istituzioni scolastiche nonché per la determinazione delle misure nazionali relative la missione Istruzione Scolastica, a valere sul fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche.](#)

³ Il documento è disponibile in <http://www.miur.gov.it/web/miur-usr-toscana/-/pubblicazione-una-via-italiana-per-il-service-learning->

⁴ María Nieves Tapia, fondatrice e direttrice del CLAYSS (*Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario*), è una delle voci più autorevoli sul tema del SL. È stata anche coordinatrice del programma nazionale di *Aprendizaje-servicio* dell’Argentina dal 1997 al 2010.

valutazione conclusiva e collegato in modo intenzionale con i contenuti di apprendimento (includendo contenuti curriculari, riflessioni, sviluppo di competenze per la cittadinanza e il lavoro)» (Tapia, 2009).

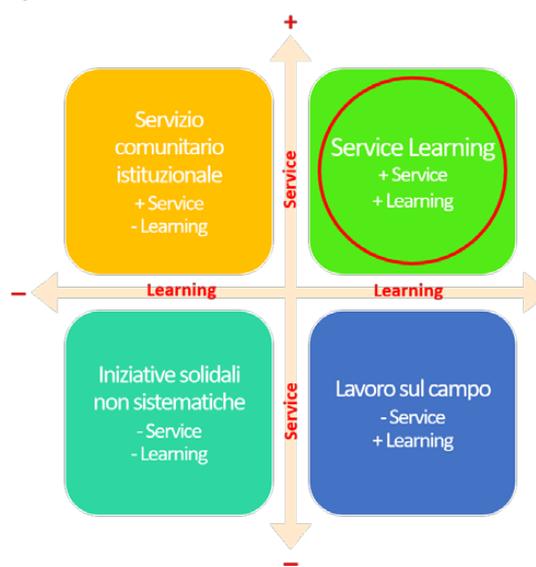
La definizione proposta aiuta a superare il rischio di associare il SL ad azioni solidali e/o attività di volontariato realizzate dalle istituzioni scolastiche.

Per chiarire e individuare la natura di questo approccio è importante, quindi, avere ben chiaro tutto ciò che *non* è SL, in particolare:

- progetti di volontariato sociale non correlati all'insegnamento scolastico;
- tirocini formativi, stage, lavoro sul campo;
- iniziative solidali occasionali, asistematiche;
- progetti realizzati dalle scuole in collaborazione con le istituzioni del territorio senza connessione con il curricolo scolastico.

Lo schema a fianco, rielaborato dal contributo del Service-Learning 2000 Center (1996), posiziona nei quadranti alcune attività che possono essere confuse con il SL in relazione alla presenza all'interno di esse di elementi legati agli obiettivi di apprendimento e a quelli di servizio.

Fig. 1. I quadranti del Service Learning. Rielaborazione da Service-Learning 2000 Center, *Service-Learning Quadrants*, Palo Alto, CA, 1996; María Nieves Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006.



Come si può vedere nella figura 1 siamo di fronte ad attività di SL quando gli obiettivi di apprendimento e quelli di servizio sono presenti equamente all'interno del percorso progettato.

Quali sono quindi gli elementi che caratterizzano un progetto di SL?⁵

1. Il servizio solidale è destinato a soddisfare i bisogni veri e sentiti di una comunità.
2. Gli studenti sono i protagonisti in ogni fase di implementazione delle attività (dall'analisi alla fase conclusiva).
3. Le attività sono integrate con il curricolo scolastico e in relazione agli obiettivi di apprendimento degli studenti;
4. La dimensione della riflessione accompagna lo svolgersi delle attività.
5. Sostiene lo sviluppo di una rete di rapporti, interna ed esterna alla scuola.
6. La dimensione della reciprocità è promossa e presente tra i soggetti (scuola e comunità) coinvolti (Fiorin, 2016).

⁵ Gli elementi identitari sono ripresi dal lavoro svolto dall'Università LUMSA con particolare riferimento alla Scuola di Alta Formazione "Educare all'Incontro e alla Solidarietà" (EIS); la Scuola si prefigge di approfondire l'approccio pedagogico del SL sul piano teorico e di sperimentarlo sul piano concreto.

Facendo riferimento a quanto sviluppato e descritto dall'EIS⁶ dell'Università LUMSA e dal progetto *Europe Engage* (2014, 2017) qui di seguito si riporta una sintesi di tali elementi rivisti in relazione alle specificità del Movimento "Avanguardie educative". In particolare, siamo in presenza di un percorso di SL quando:

1. **le attività sono collegate ai contenuti curricolari:** il legame con le discipline è evidente e individuato congiuntamente tra docenti. Il tema/problema su cui si basano le attività è significativo e assicura il coinvolgimento di tutti gli studenti garantendo loro un ruolo da protagonisti;
2. **la comunità esterna alla scuola partecipa attivamente,** anche tramite la costituzione di reti e alleanze sul territorio e con i soggetti che concorrono alla realizzazione delle attività. È proprio il concetto di 'reciprocità' che distingue il SL da altre forme di collaborazione scuola-territorio, in quanto si fonda su un interscambio che avviene fra il partecipante al servizio e l'individuo o agenzia sociale che riceve il servizio. Entrambi, nel corso delle attività, partecipano attivamente e apprendono allo stesso modo;
3. **i percorsi vengono istituzionalizzati e non sono episodici:** la presenza del SL nei documenti ufficiali della scuola a livello di offerta formativa opera per il superamento di una visione episodica delle esperienze a sostegno di una diffusione capillare all'interno delle istituzioni. L'approccio SL non si realizza con la progettazione di attività aggiuntive ma con la messa in atto di attività strutturate e continuative nel tempo (oltre la fine del progetto e oltre la conclusione dell'anno scolastico);
4. **si avvia un processo di trasformazione dello Spazio, del Tempo e della Didattica:** il SL supporta il rinnovamento della scuola nelle tre coordinate, strettamente interconnesse, promosse da "Avanguardie educative", attraverso un approccio alla didattica che integra il sapere con il saper fare, trasforma gli spazi di apprendimento aprendosi a contesti esterni e riorganizza il tempo scuola per sostenere attività che scardinano la tradizionale impostazione della lezione frontale, sostenendo un orientamento 'oltre l'aula' (Fiorin, 2016).

5. Per progettare un percorso di Service Learning

La tabella che segue sintetizza alcuni elementi e passaggi utili per la progettazione di un percorso di SL.

⁶ Per ulteriori approfondimenti si rimanda a <https://www.lumsa.it/eis>.

Fase	Descrizione	Azione/prodotto
A. Motivazione	Per l'identificazione del tema/problema la scuola stringe/utilizza alleanze con i soggetti della comunità di riferimento (enti locali, associazioni, università, aziende, ecc.).	Convenzioni, protocolli d'intesa, accordi di rete. Incontri con gli stakeholder (CTS, ecc.).
B. Diagnosi	La scuola approfondisce il tema e individua le risorse che ha a disposizione (economiche, umane, ecc.) per la realizzazione del percorso.	Documento di sintesi a livello di Consiglio di Istituto/Consiglio di Classe.
C. Ideazione e pianificazione	La scuola pianifica e progetta le azioni attraverso un'attenta valutazione dei rischi, dei vincoli, delle opportunità e delle strategie.	Progetto didattico che risponda a: <i>Cosa fare? con quale scopo? con quali obiettivi di apprendimento e di servizio? insieme a chi? dove? chi fa cosa? cosa si impara [contenuti]? quando [tempi]? quanto [costi]?</i>
D. Esecuzione	La scuola attua l'intervento con la collaborazione della comunità di riferimento.	Realizzazione delle azioni previste: sviluppo dei contenuti di apprendimento e gestione del servizio.
E. Chiusura e valutazione	La scuola riflette sui contenuti appresi, sulla qualità dell'intervento e sull'impatto del percorso. Condivisione con la comunità dei risultati raggiunti e prospettive future.	Strumenti di valutazione (griglie di valutazione, schede di autovalutazione, ecc.). Evento finale.

Tab. 1. Rielaborazione da María Nieves Tapia, *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma, 2006; Italo Fiorin (a cura di), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori Università, Milano, 2016.

Le cinque fasi sopradescritte sono attraversate da tre processi che consentono alle attività di SL di raggiungere pienamente i risultati pianificati: *Riflessione*, *Documentazione e Comunicazione*, *Valutazione* (v. fig. 2 e tab. 2).

Fig. 2. Riflessione, Documentazione e Comunicazione, Valutazione: i processi trasversali alle fasi indicate nella tabella 1 (fonte: Scuola di Alta Formazione EIS - "Educare all'Incontro e alla Solidarietà", settembre 2016).



Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning" - v. 1.0 (2018) - ISBN 978-88-99456-43-6

Processo	Descrizione	Azioni/prodotti
Riflessione	Riflessione critica sull'esperienza. Si tratta di attività formali (progettate dall'insegnante sui contenuti di apprendimento e servizio) e informali (attività che emergono in modo spontaneo). Si possono svolgere in modalità pubblica (seminari, assemblee, riunioni, ecc.) o privata (scrittura di diari di bordo, ecc.).	Circle time, brainstorming, seminari, riunioni, diari di bordo, ecc.
Documentazione e comunicazione	La documentazione è funzionale alla sistematizzazione dei materiali e sostiene la comunicazione del progetto e il suo sviluppo successivo.	Documenti scritti, audiovisivi, foto e disegni, video interviste, presentazioni pubbliche, discussioni, condivisione nei social, ecc.
Valutazione e monitoraggio	Devono essere pianificate per ogni fase del progetto. Permettono di analizzare i successi e le difficoltà del percorso in un'ottica di miglioramento.	Rubriche, diari di bordo, questionari, interviste, ecc.

Tab. 2. Rielaborazione da María Nieves Tapia, *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma, 2006.

6. Vantaggi

Numerose ricerche (Furco e Billig, 2002; Gregorová, Heinzová e Chovancová, 2016) hanno evidenziato che le attività di SL sono funzionali all'innalzamento dei livelli di competenza e di partecipazione alle attività scolastiche, alla motivazione allo studio, al miglioramento dell'autostima e che favoriscono l'acquisizione di comportamenti pro-sociali.

Obiettivo di tali iniziative è realizzare percorsi che possano trasmettere l'importanza della responsabilità e dell'impegno per la comunità e per il bene comune: gli studenti che partecipano a tali esperienze crescono sul piano dello sviluppo del loro senso di umanità, in quanto sperimentano in prima persona i valori della solidarietà, dell'inclusione, dell'impegno civico. Allo stesso modo gli stessi studenti apprendono con più facilità e raggiungono risultati migliori rispetto ai compagni che non hanno partecipato a questo tipo di attività.

Secondo Shelley H. Billig (2000) il SL facilita il raggiungimento di determinati obiettivi, oltre l'acquisizione degli obiettivi di competenza previsti dai vari percorsi di studio. In particolare:

- aumento del senso di responsabilità, della competenza sociale, dell'autostima;
- minore esposizione ai comportamenti a rischio;
- migliore relazione con gli altri e con i membri di altre etnie;

- maggiore capacità di accettare la diversità culturali;
- maggiore fiducia negli adulti;
- maggiore disponibilità a lavorare con diversamente abili e anziani;
- maggiore capacità di empatia e disponibilità ad aiutare gli altri;
- maggiore disponibilità ad impegnarsi in organizzazioni di volontariato;
- migliori risultati in lettura e scrittura, arte, matematica;
- maggiore partecipazione in classe e motivazione nello studio;
- riduzione del numero di assenze e della dispersione scolastica;
- maggior rispetto reciproco tra docenti e studenti e creazione di un clima scolastico più positivo.

7. Criticità

L'approccio pedagogico del SL è complesso e sfidante; implica una visione sistemica dell'istituzione come spazio civico e aperto alla comunità di riferimento. Si tratta, infatti, di un modo diverso di concepire la scuola e di organizzarla come una 'comunità' finalizzata allo sviluppo complessivo del soggetto: come studente, come cittadino e come lavoratore. Il SL presuppone legami con il contesto economico, sociale e culturale in cui l'istituzione è collocata.

La visione di scuola che il SL propone, spinge la scuola alla realizzazione e alla cura delle alleanze con vari stakeholder esterni, consentendo ai differenti sistemi (scolastico, economico, sociale, culturale, ecc.) di interagire, favorendo un più stretto collegamento tra 'dentro' e 'fuori' l'aula, superando la dicotomia tra teoria e pratica e tra scuola e vita reale.

Se la visione di scuola civica rappresenta lo sfondo culturale all'interno del quale costruire interventi di SL, allo stesso modo la sua introduzione non può essere improvvisata, ma necessita di interventi di formazione per il corpo docente, sia all'inizio che nel corso della implementazione.

La formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti, sia iniziale che in itinere, è il punto di partenza per un'azione progettuale significativa. Tematiche che riguardano l'approccio del SL, per una iniziale presentazione, le metodologie didattiche attive che promuove, gli strumenti e le modalità di valutazione sono aspetti che devono essere curati per la buona riuscita del percorso.

Questi interventi favoriscono e sostengono la condivisione, la diffusione e la continuità nel tempo di tali progetti.

Allo stesso modo è importante prevedere e mettere in campo attività di monitoraggio (questionari, interviste, ecc.) finalizzate all'analisi dell'impatto delle azioni progettuali sulla comunità di riferimento e sui soggetti coinvolti nelle fasi del progetto di SL anche per evidenziare i punti di forza e di debolezza di ciascun percorso in un'ottica di miglioramento continuo.

Da un punto di vista organizzativo, i percorsi di SL necessitano di maggior flessibilità nell'uso del tempo scuola. Le esperienze osservate prevedono, infatti, attività di tipo laboratoriale, processi di natura collaborativa e percorsi che favoriscono l'apprendimento delle competenze trasversali che si svolgono anche fuori dalla scuola stessa. Tutto ciò evidenzia come l'ora di lezione costituita da sessanta minuti non è sufficiente per il raggiungimento di tali obiettivi.

8. Indicazioni operative per una corretta implementazione

L'attivazione di un percorso di SL prende avvio da un'attenta analisi delle esigenze del territorio e della comunità nella quale l'Istituto scolastico è inserito, allo scopo di verificare la possibilità di avviare strategie di intervento che combinino gli obiettivi di apprendimento specifici dell'istituzione scolastica con il servizio attivo alla comunità locale.

È molto importante che l'azione di SL si leghi a un'esigenza reale emersa dal contesto territoriale che accoglie la scuola e che abbia un'apertura interdisciplinare; tra le azioni di SL sono particolarmente apprezzabili inoltre i modelli di intervento che abbiano caratteri di replicabilità e che, con alcune implementazioni specifiche, possano esprimere azioni di intervento anche in ambiti e circostanze diversi da quello della loro prima attuazione.

Per una corretta pianificazione dell'intervento è importante siano ben definiti gli obiettivi che si desidera perseguire, sia in relazione alle competenze che i ragazzi sono chiamati ad acquisire, sia in riferimento agli obiettivi sociorelazionali che ci si propone di soddisfare.

Il coinvolgimento degli studenti in ogni fase di attuazione del progetto resta elemento centrale, in quanto la condivisione degli obiettivi promuove la responsabilizzazione rispetto al conseguimento dei risultati ultimi e attiva processi di apprendimento significativo nei giovani.

È imprescindibile infine che nell'azione di progetto vi sia una costante valorizzazione della centralità del curricolo per rimarcare la strutturale connotazione di metodologia didattica dell'azione di SL, rinforzando al contempo l'orientamento all'acquisizione delle competenze.

Quanto più il progetto si collega agli obiettivi di apprendimento curricolare tanto più gli studenti vi partecipano in modo consapevole e attivo: pertanto le attività pianificate nell'ambito dell'intervento di SL non devono essere promosse come opportunità di apprendimento sporadiche ed extracurricolari, ma come azioni didattiche strutturate, definendo l'esperienza didattica come un percorso che coinvolge in maniera trasversale le discipline, agendo al contempo sull'acquisizione di competenze trasversali e prosociali (soft skill).

8.1. Condizioni essenziali per l'implementazione. Il ruolo del Dirigente scolastico

Gli attori attivamente coinvolti nella realizzazione del percorso di SL sono numerosi e diversi in base alle differenti fasi di progettazione/attuazione del progetto medesimo. Dal punto di vista organizzativo e gestionale, il ruolo del Dirigente scolastico è definito soprattutto in relazione alle prime fasi di pianificazione dell'intervento, per la definizione di percorsi in grado di creare contesti di apprendimento che si attuino in coerenza al curricolo e in adeguata integrazione col PTOF d'Istituto.

Il Dirigente riveste inoltre un ruolo centrale dal punto di vista gestionale e amministrativo nelle fasi di stipula di eventuali convenzioni, protocolli e/o accordi con enti locali o associazioni territoriali, laddove questo si renda necessario; assume ruolo centrale anche nelle fasi preliminari riguardanti studi di fattibilità amministrativo-contabile e nelle valutazioni preventive sulle risorse economiche e sulle condizioni legali/amministrative disponibili allo scopo di profilare eventuali esigenze e dar corso, se del caso, a interventi di sponsorizzazione o a partnership con istituzioni pubbliche e/o private.

Non di rado il Dirigente è il primo fulcro promotore e attivatore della cultura del SL come strumento di formazione autentica, verso il Collegio dei Docenti, i ragazzi e le loro famiglie.

8.2. Aspetti che possono facilitare/ostacolare la didattica

La partecipazione attiva dei docenti, in affiancamento agli studenti, in ogni fase del progetto, anche in seguito al primo momento della progettazione, garantisce la sostenibilità dell'intervento attraverso il monitoraggio delle diverse fasi del progetto, consentendo una valutazione in itinere della qualità degli obiettivi conseguiti e al contempo di rilevare possibili criticità per eventuali rimodulazioni dell'azione.

Il coinvolgimento dell'intero Consiglio di Classe permette di conferire all'azione un livello di strutturazione formale più ampio e meglio calibrato in relazione agli obiettivi specifici che si intendono perseguire e in considerazione del gruppo di ragazzi coinvolto nel progetto medesimo.

La riflessione sull'attuazione dei progetti sul piano didattico-curriculare ha stimolato un ripensamento sul tema degli spazi e degli ambienti di apprendimento, producendo un superamento e un'estensione degli ambienti di apprendimento oltre il perimetro dell'aula.

La valutazione delle competenze acquisite nei percorsi di SL è importante per rendere questa tipologia di esperienze di apprendimento in situazione pienamente valutabile e ampiamente documentabile.

Possiamo distinguere due diverse fasi di valutazione:

1. **valutazione in itinere (osservazione situazionale)**, che potrà essere svolta attraverso l'impiego di rubriche di valutazione con indicatori riferibili anche all'acquisizione delle soft skill (che non di rado costituiscono uno degli obiettivi principi delle azioni di progetto SL);
2. **valutazione conclusiva**, all'interno della quale potranno confluire gli esiti di una autovalutazione strutturata e dell'impatto sulla comunità di riferimento.

8.3. Dal punto di vista delle relazioni con l'esterno (famiglie, territorio, enti locali, ecc.)

Se da un lato il coinvolgimento degli attori istituzionali consente alla scuola di collocarsi nel panorama locale come un'istituzione formativa riconosciuta sul territorio, dall'altro la partecipazione delle famiglie alla strutturazione dell'intervento rafforza e consolida nei ragazzi la consapevolezza di partecipare a un'azione formativa di educazione alla cittadinanza attiva e di servizio alla comunità.

La consapevolezza attiva dei ragazzi diventa il motore di un impegno rinnovato e autentico e alimenta la coscienza d'esser protagonisti del proprio apprendimento e attori della propria comunità di appartenenza.

La creazione di relazioni tra scuola, territorio e comunità locale è presupposto essenziale per la buona riuscita del progetto e al contempo costituisce uno degli obiettivi dell'azione di SL; in alcuni progetti, le strategie di comunicazione sono cruciali nelle fasi di restituzione degli output alla comunità locale, non solo nell'ottica della documentazione e della rendicontazione degli esiti del progetto, ma ancor più in considerazione della creazione di un canale di scambio virtuoso tra istituzione scolastica e realtà territoriale.

La condivisione degli esiti finali del progetto di SL, costituisce una modalità di promozione della consapevolezza e di riconoscimento di reciproca appartenenza, della scuola al territorio e dei ragazzi alla comunità locale.

9. Le esperienze delle tre scuole capofila dell'idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”

Qui di seguito sono riportate le esperienze delle tre scuole capofila dell'idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning): l'IC “Amerigo Vespucci” di Vibo Marina (VV), il Liceo scientifico, musicale e sportivo “Attilio Bertolucci” di Parma e l'ISI “Sandro Pertini” di Lucca.

IC “Amerigo Vespucci” di Vibo Marina (VV)

*I migranti non sono un pericolo, ma sono in pericolo.
Quando l'integrazione diventa opportunità e apprendimento*

Contesto di riferimento e motivazione di partenza

L'esperienza di SL è nata da un'attenta analisi e lettura del nostro territorio. Da qualche anno un continuo flusso migratorio sta interessando la nostra comunità, tanto che il porto di Vibo Marina è stato centro di continui sbarchi di migranti; tra questi, numerosi bambini e ragazzi arrivati soli in Italia e che la nostra società ha il dovere di accogliere e tutelare.

Nell'attuale quadro sociale *l'incontro con i migranti* non è quindi più limitato a episodi sporadici, ma rientra nella vita quotidiana; l'immigrazione non è più un fenomeno transitorio, ma una dimensione strutturale della nostra società.

Il nostro percorso di SL è nato dalla certezza che oggi più che mai la scuola deve formare cittadini in grado di partecipare in maniera consapevole alla costruzione di comunità complesse, sviluppare nei ragazzi la curiosità per il mondo, creare situazioni didattiche nelle quali gli alunni possano essere protagonisti della propria crescita.

In particolare, la realtà multiculturale del nostro territorio ha richiesto l'adozione di una didattica incentrata sulla valorizzazione delle culture ‘altre’ e su modelli formativi diversi da quelli tradizionali.

Il percorso *I migranti non sono un pericolo, ma sono in pericolo* ha avuto lo scopo di educare gli alunni ai valori della cittadinanza attiva e allo sviluppo della dimensione sociale.

L'azione di SL si è quindi concretizzata in un percorso interculturale con l'obiettivo di sviluppare rispetto per l'altro e pensiero critico, quest'ultimo indispensabile per contrastare stereotipi e pregiudizi. La cultura del rispetto reciproco è stata promossa e incoraggiata.

Il progetto si è prefisso di:

- attuare percorsi di integrazione e dare voce ai migranti per far sì che gli spazi educativi potessero diventare luoghi di condivisione e scambio;
- promuovere un apprendimento che scaturisca da un servizio;
- offrire l'opportunità di guardare con occhi diversi il mondo dei migranti per favorire lo sviluppo di una cittadinanza europea e globale.

Linee guida per l'implementazione dell'idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning” - v. 1.0 (2018) - ISBN 978-88-99456-43-6

Obiettivi generali del progetto, tempistica e strategie per il conseguimento degli obiettivi specifici

In relazione a quanto descritto, gli obiettivi del progetto sono stati i seguenti:

- favorire lo sviluppo di processi di apprendimento significativo;
- formare gli alunni alla responsabilità sociale e democratica;
- favorire la crescita individuale e l'inclusione sociale attraverso la collaborazione e la condivisione di esperienze e l'accettazione delle culture 'altre'.

Fasi di progettazione e attivazione del progetto

Il progetto si è articolato in diverse fasi, ciascuna delle quali ha contribuito a promuovere uno scambio sociale e culturale, sensibilizzando i diversi soggetti coinvolti (alunni, docenti, genitori, responsabili e operatori delle strutture di accoglienza dei minori) al rispetto delle differenze e alla solidarietà.

Il progetto ha avuto inizio con lo sbarco a Vibo Marina, avvenuto il 6 febbraio 2017, di 612 migranti provenienti dall'Africa subsahariana (tra loro 61 donne e 97 minori di cui 91 non accompagnati) soccorsi al largo delle coste libiche dalla nave "U. Diciotti" della Guardia Costiera Italiana. Il giorno successivo lo sbarco, su invito del capitano di fregata Gianluca D'Agostino, gli alunni dell'IC "Amerigo Vespucci" hanno visitato la nave e intervistato gli uomini dell'equipaggio. Dopo lo sbarco, i profughi sono stati dislocati nelle strutture di accoglienza presenti sul territorio della provincia vibonese. Circa 150 migranti, di nazionalità marocchina e quindi non nella condizione di poter chiedere asilo politico e il riconoscimento dello status di rifugiato, hanno dovuto lasciare l'Italia. 22 profughi sono stati tenuti sotto osservazione per ulteriori accertamenti sanitari nelle tende da campo allestite sulla banchina del porto.

La seconda fase del progetto si è concretizzata nell'accoglienza di 20 minori non accompagnati in tre classi terze e in due classi seconde dell'IC. L'inserimento dei minori è avvenuto in febbraio 2017 in seguito a colloqui con responsabili, operatori sociali e psicologi della struttura di accoglienza "Granduca" di Briatico.

Il percorso di SL si è realizzato in momenti laboratoriali in cui i nuovi arrivati si sono confrontati con linguaggi espressivi diversi per raccontare le loro storie e i loro viaggi: fotografia, video e disegni, linguaggi utili per osservare e osservarsi e ridurre il senso di disorientamento inevitabile dopo l'arrivo in una dimensione culturale estranea.

I percorsi didattici e pedagogici proposti sono stati finalizzati al recupero psicologico, sociale, cognitivo e comportamentale dei minori non accompagnati. Prendendo atto dello stato di precarietà generale in cui essi si trovavano all'inizio del loro percorso, sono state sviluppate azioni diversificate volte all'integrazione e finalizzate all'inserimento nell'ambiente e alla conoscenza della lingua italiana.

Importanti ed estremamente formativi sono stati i momenti di condivisione attraverso quello che da sempre è considerato il linguaggio universale, la musica. 14 minori stranieri non accompagnati

sono stati coinvolti in attività curriculari di musica, 5 di loro sono stati coinvolti anche in attività musicali extracurricolari.

Il percorso si è anche arricchito con eventi e attività che hanno coinvolto numerose classi dell'IC:

- feste di compleanno a scuola e presso la struttura ospitante;
- laboratori d'arte presso il Liceo artistico di Vibo Valentia dove i ragazzi hanno avuto modo di apprendere tecniche grafico-pittoriche e di assecondare i loro talenti, facendo emergere la loro creatività;
- visita alla sede RAI di Cosenza per sperimentare e simulare la messa in onda di un TG;
- partecipazione alla giornata "Impastiamo con il cuore" dove, sotto la guida di un famoso pizzaiolo sorrentino, gli studenti hanno appreso l'arte di impastare e cuocere la pizza;
- partecipazione al *Forum PA* in occasione del "Festival della Sostenibilità" (Roma, 23-24 maggio 2017).

Il percorso di SL si è concluso con una manifestazione realizzata nell'Auditorium della scuola a cui hanno partecipato il Dirigente scolastico, i docenti, il personale non docente, i genitori e gli utenti del contesto territoriale. La manifestazione ha costituito l'occasione per condividere l'esperienza con la comunità e promuovere la sensibilizzazione all'integrazione interculturale e l'educazione alla solidarietà.



Elementi distintivi di significatività e originalità progettuale

Il percorso di SL *I migranti non sono un pericolo, ma sono in pericolo* si inserisce in un ampio dibattito che sta ponendo nuove domande alla nostra società civile e apre la possibilità di nuove e diversificate forme di inclusione.

Elemento distintivo e significativo dell'azione di SL è stato il coinvolgimento dell'intera comunità territoriale di Vibo Marina con la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti nei percorsi di accoglienza, tra cui servizi sociali e operatori della struttura "Granduca" di Briatico. La cooperazione tra scuola e territorio si è infatti realizzata dentro e fuori la classe e ha creato ponti

di accoglienza rivolti a minori stranieri non accompagnati richiedenti asilo. L'azione ha rappresentato l'occasione per porre domande e riflettere sulla condizione dei bambini e dei ragazzi migranti soli in Italia e sulle politiche di tutela e inclusione.

L'azione di SL ha offerto alla comunità di Vibo Marina un servizio che ha contribuito a una maggiore consapevolezza civica dei flussi migratori e ha favorito accoglienza, inclusione e solidarietà.

Metodologie didattiche e risorse per la realizzazione dell'esperienza

Alla programmazione delle attività è preceduta una fase di raccolta di informazioni relative all'iter scolastico, alle conoscenze linguistiche e ai bisogni educativi dei minori. Questa fase si è rivelata essenziale per costruire percorsi didattici personalizzati e attività alternative e flessibili, che hanno coinvolto i minori in modo progressivo e che hanno consentito la loro partecipazione al lavoro comune.

Inoltre si è cercato di creare un buon clima relazionale nelle classi, nella scuola e negli spazi extrascolastici al fine di favorire il dialogo, la comprensione e la collaborazione, intesi non solo come accettazione e rispetto delle idee e dei valori delle altre culture, ma come rafforzamento della propria identità culturale, nella prospettiva di un reciproco cambiamento e arricchimento.

Le attività e la scelta di strategie finalizzate a favorire il successo formativo dei minori sono state programmate e condivise, attraverso il Consiglio di Classe, con i docenti delle classi che avrebbero ospitato gli giovani stranieri. Il coinvolgimento di tutti gli insegnanti di classe nel processo didattico-educativo è stato fondamentale affinché ognuno si ponesse come facilitatore rispetto al proprio ambito disciplinare. I docenti hanno rispettato le fasi progettuali pianificate integrando perfettamente i principi fondamentali del SL con la consapevolezza sempre più forte che "apprendere serve e servire insegna".

Per stimolare la partecipazione e la motivazione degli alunni, è stato inoltre necessario ricorrere a varie strategie didattiche, adeguate alle diverse situazioni scolastiche: attività musicali, drammatizzazione e giochi di ruolo, brainstorming, ricerca, lavoro individuale, cooperative learning, peer tutoring, laboratori riflessivi. Per le diverse attività sono stati utilizzati i laboratori musicale, artistico, linguistico, digitale, dato che gli strumenti erano già in dotazione della scuola.

Tali metodologie hanno permesso di:

- creare un contesto significativo, autentico e motivante per l'alunno;
- coinvolgere più capacità e abilità: capacità cognitive, affettive, linguistico-comunicative e sensoriali, rendendo l'apprendimento più duraturo.

Il SL è stato applicato in maniera trasversale nella realizzazione di tutte le attività che hanno concorso al raggiungimento degli obiettivi specifici dell'esperienza.

Le fasi di realizzazione dell'esperienza hanno tenuto conto del coinvolgimento di risorse interne.

L'implementazione di una politica sull'integrazione, mirata all'inserimento di chi vive nel territorio, ha favorito il superamento di preconcetti ed educato giovani e adulti alla conoscenza e al rispetto delle diversità che sono entrate a far parte del nostro quotidiano, per creare uno spirito di accoglienza, mutua accettazione, scambio costruttivo e arricchimento di valori.

Ricadute e risultati

Le ricadute del percorso di SL sono state significative per gli alunni dell'IC, per i minori non accompagnati e, non ultimo, per l'intera comunità.

Gli alunni hanno avuto l'opportunità di conoscere culture diverse dalla loro e di entrare in diretto contatto con realtà tragiche conosciute solo attraverso i media. L'integrazione fra culture è stata vissuta come un'opportunità per conoscere e confrontare punti di vista diversi e per sviluppare riflessioni sulla visione del mondo e sui suoi cittadini. Il clima relazionale nelle aule, nella scuola e negli spazi extrascolastici è stato caratterizzato da dialogo, comprensione e collaborazione, aspetti, questi, intesi non solo come accettazione e rispetto di idee e valori di culture 'altre', ma come rafforzamento della propria identità culturale nella prospettiva di un reciproco cambiamento e arricchimento.

I minori non accompagnati hanno trovato nella scuola il primo luogo extrafamiliare di integrazione e socializzazione. Per i minori stranieri non accompagnati vige, infatti, l'obbligo di iscrizione a scuola nella fascia d'età compresa tra i 6 e i 16 anni. Tutti i minori hanno frequentato regolarmente le lezioni fino alla fine dell'anno scolastico.

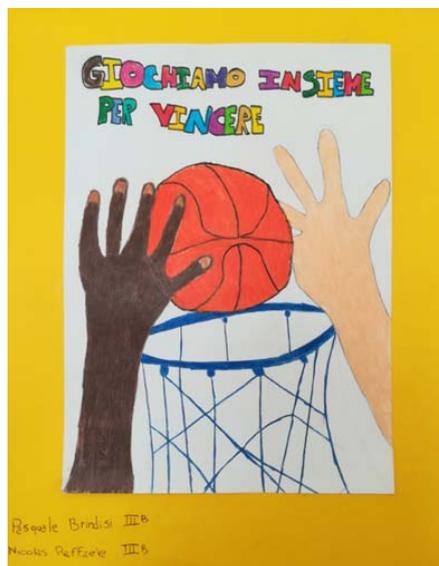


I 14 ragazzi, frequentanti la classe terza, hanno tutti conseguito la licenza media. La scuola ha rappresentato quindi un luogo fondamentale per una prima integrazione e per un avvio graduale del minore verso l'autonomia e l'inclusione nel tessuto sociale.

Nella comunità l'esperienza ha dato un importante contributo per combattere il muro di indifferenza che spesso s'innalza nei confronti dello straniero. Il percorso ha contribuito a costruire e condividere con la comunità una visione del mondo più ampia, tollerante e collaborativa.

Modalità di valutazione

La valutazione ha avuto come oggetto le conoscenze, le abilità e le competenze raggiunte dagli studenti in relazione agli obiettivi di apprendimento e di servizio.



Sono stati valutati:

- gli apprendimenti degli studenti e lo sviluppo delle loro competenze;
- la capacità di lavorare in team;
- la capacità di prendere decisioni;
- la riuscita del progetto;
- la soddisfazione degli studenti.

La valutazione è avvenuta tramite:

- rubriche valutative (v. **Allegato 1**);
- griglie di osservazione (v. **Allegato 2**);
- autobiografie cognitive (v. **Allegato 3**);

La valutazione ha consentito di misurare le competenze, le attitudini prosociali sviluppate e il grado di soddisfazione degli studenti, consentendo al tempo stesso di mettere in evidenza il manifestarsi di criticità.

Liceo scientifico, musicale e sportivo “Attilio Bertolucci” di Parma

WeLab & WeMap: un'azione di Service Learning Ambientale

Contesto di riferimento e motivazione di partenza

L'esperienza di SL, coordinata dal Liceo “Attilio Bertolucci” di Parma, ha coinvolto una rete di 35 scuole della provincia parmense, rete di cui il Liceo è stato capofila.

Parma è città capoluogo e provincia dell'Emilia-Romagna, territorio caratterizzato da una spiccata attenzione alle problematiche ambientali e al ruolo delle istituzioni scolastiche nella società. Questa realtà può godere della presenza di numerose università e startup della ricerca, oltreché di quella della *Fondazione Cariparma*, ente di origine bancaria che opera per promuovere la crescita sociale, culturale ed economica della comunità parmense e che ogni anno devolve consistenti risorse all'innovazione didattica.

Il progetto ha preso le mosse in seguito a un'attenta analisi su determinati bisogni del territorio, analisi al termine della quale è stata riscontrata la scarsità, se non addirittura l'indisponibilità, nelle scuole della rete, di specifiche strumentazioni diagnostiche, quali laboratori di Chimica e Biologia.

Tale criticità ha permesso di constatare:

- l'impossibilità per ogni singola scuola di coprire l'insieme complessivo della ricerca;
- la necessità di una maggior interazione tra le scuole e tra scuole e centri di ricerca universitari;
- l'avvertito bisogno di un maggiore coinvolgimento delle scuole in relazione ai loro contesti territoriali.

L'attivazione del progetto muove dalla volontà di valorizzare il significato sociale del lavoro delle scuole in rete, il loro apporto alla conoscenza di un problema che coinvolge tutta la comunità locale. Inoltre, il progetto ha stimolato il lavoro che si è realizzato tra le scuole in rete, i centri di ricerca, i FabLab e la *Fondazione Cariparma*.

L'approccio pedagogico del SL ha consentito di valorizzare la dimensione della laboratorialità come architrave di processi didattici innovativi, equiparando, di fatto, territorio e aula scolastica.

Obiettivi generali del progetto, tempistica e strategie per il conseguimento degli obiettivi specifici

Le scuole coinvolte sono tre istituti della provincia di Parma con copertura di tutto il territorio della provincia, dall'Appennino al Po. Ogni scuola ha deciso in autonomia se coinvolgere intere classi o gruppi di studenti di classi diverse. Il "Bertolucci" ha partecipato al percorso di SL con tre seconde/terze classi (per un totale di 75 studenti).

L'obiettivo del progetto è consistito nell'analisi delle acque superficiali dei fiumi e dei torrenti della provincia di Parma mediante l'utilizzo due laboratori mobili realizzati dalla startup italiana *DNAPhone* e donati alle scuole che hanno preso parte al progetto.

L'azione di SL ha condotto ad un'accurata mappatura delle acque superficiali tramite analisi biologiche effettuate in diversi siti da parte di ogni istituzione scolastica, inserendo i dati di ogni rilevazione (l'azione ha previsto due rilevazioni l'anno) in una mappa geolocalizzata appositamente costruita.

Il conseguimento degli obiettivi è stato perseguito attraverso:

- l'analisi dei dati a livello provinciale (valutando l'incremento dei dati relativi l'inquinamento delle acque superficiali lungo i medesimi corsi d'acqua studiati in punti diversi del loro corso; analizzando la correlazione tra agricoltura intensiva, allevamenti e qualità dell'acqua superficiale, ecc.);
- la discussione, a livello di territorio – mediante processi di animazione della comunità territoriale a partire dai genitori degli studenti –, sugli esiti della ricerca e la valorizzazione dei comportamenti virtuosi riguardo tematiche connesse alla sostenibilità ambientale;
- la restituzione complessiva dei dati al termine del biennio di progetto e la realizzazione di una fotografia della situazione a livello provinciale;
- la promozione di modelli di sostenibilità del progetto, allo scopo di rendere autonoma ogni scuola nella gestione delle analisi delle acque superficiali (e che può continuare a operare anche a progetto concluso);
- la sperimentazione di attività basate sulla didattica laboratoriale in ambito scientifico,



migliorando le competenze degli studenti (dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado);

- la valorizzazione del lavoro in/di rete tra scuole;
- l'implementazione della collaborazione tra: l'Università degli Studi di Parma (Dip. di Scienze Chimiche, della Vita e della Sostenibilità Ambientale, che ha curato la formazione dei docenti e assicurato il supporto scientifico all'analisi dei dati); la startup della stessa Università (*DNAPhone*, realizzatrice del laboratorio mobile, che ha curato la formazione tecnica dei docenti e ha fornito supporto all'utilizzo del laboratorio); gli enti locali; la *Fondazione Cariparma* (che ha finanziato il progetto sostenendo la spesa per l'acquisto di 2 laboratori mobili per ogni istituzione scolastica implicata); il *FabLab Officine ON/OFF* di Parma (che ha realizzato il sito su cui sono stati caricati i dati delle rilevazioni effettuate dalle scuole).

Fasi di progettazione e attivazione del progetto

L'esperienza *WeLab & WeMap: un'azione di Service Learning Ambientale* (<http://welab.liceoattiliobertolucci.org/>) si è realizzata nell'anno scolastico 2017/2018 e proseguirà nel successivo anno; questa ha previsto una fase di progettazione che si è svolta nei mesi di marzo e aprile 2017 e che si è concretizzata nelle azioni qui sinteticamente descritte:

- progettazione di una rete con i soggetti precedentemente citati. La rete è stata successivamente costituita a settembre 2017;
- presentazione del progetto al Bando Innovazione Didattica della *Fondazione Cariparma* (il valore complessivo del progetto ammonta a circa 65.000 euro). Il progetto è stato approvato a giugno 2017.
- individuazione di due docenti referenti in ciascuna scuola e progettazione di due diversi momenti di formazione: il primo riferito all'analisi biochimica, il secondo riferito all'utilizzo del laboratorio mobile;
- formazione a cura da docenti del corso di laurea in Scienze ambientali, esperti e tecnici della startup *DNAPhone*. La formazione ha assunto un ruolo cruciale poiché molti dei docenti di scienze coinvolti nel progetto (i docenti delle scuole primarie e molti docenti delle secondarie di primo grado) non sono in possesso di lauree in Biologia o Chimica.

A settembre 2017, con l'inizio dell'anno scolastico e ottenuto il finanziamento della *Fondazione Cariparma*, è stata avviata la prima annualità del progetto. Ogni scuola ha coinvolto circa quattro classi/gruppi (75-100 studenti per scuola) per un totale di circa 2600-3000 alunni. Le macrofasi temporali che hanno scandito l'esperienza sono due:

- primavera 2018: raccolta dei campioni e caricamento dei dati nel database del sito realizzato dal *FabLab Officine ON/OFF*;
- settembre 2018: prima analisi complessiva dei dati.

A settembre 2018, con l'inizio dell'anno scolastico, il progetto è stato riavviato. Nella seconda annualità sono state contemplate anche azioni di condivisione e discussione dei dati raccolti, azioni che prenderanno avvio dalle singole scuole nella primavera 2019, in accordo con enti e

organizzazioni locali. E poi stato programmato per ottobre 2019 un convegno di restituzione finale dei dati a livello provinciale con consegna degli stessi a Provincia, enti locali, ARPAE Emilia-Romagna (Agenzia Regionale Prevenzione, Ambiente ed Energia).

Elementi distintivi di significatività e originalità progettuale

L'aspetto più originale che connota quest'esperienza di SL è costituito dall'unione di tanti e differenti apprendimenti locali (legati alle competenze di ambito scientifico e correlati all'età degli studenti), innervati dai saperi competenti del settore della ricerca. Tutto ciò ha reso possibile un'azione di SL ambientale di alta qualità e che, avendo tra l'altro avuto la massima partecipazione da parte dei soggetti coinvolti, ha consentito alla società di riferimento di aver un significativo punto di ingresso per l'analisi del proprio ambiente e per la conseguente scelta di azioni correlate ai temi della sostenibilità ambientale. L'insieme delle collaborazioni è stata decisamente interessante (singole classi, scuole, università, startup, FabLab, fondazione bancaria) perché ha unito competenze presenti sul territorio intorno a un obiettivo comune. L'azione di SL ha costituito una sorta di volano riguardo la 'consapevolezza sociale', portando – tra l'altro – al raggiungimento di risultati difficilmente ottenibili se perseguiti a livello individuale.

Metodologie didattiche e risorse per la realizzazione dell'esperienza

Le metodologie messe in atto per la realizzazione del progetto si rifanno principalmente alla didattica laboratoriale. Inoltre, fondamentale è stato lo sviluppo di competenze digitali in quanto i laboratori mobili – di cui sono state dotate le scuole coinvolte nel progetto – è un versatile strumento che utilizza come centro di calcolo un tablet o uno smartphone.

Il costo dei laboratori mobili, due per ogni scuola, è stato coperto dal finanziamento della *Fondazione Cariparma* nell'ambito del progetto afferente al Bando "Innovazione Didattica".

I laboratori mobili sono rimasti nella disponibilità delle scuole anche a progetto concluso, costituendo così un significativo arricchimento in merito alle dotazioni scientifiche e laboratoriali degli stessi istituti.

A seguito dell'attivazione del progetto sono state rilevate importanti ricadute sull'interazione tra i soggetti della rete e il proprio territorio. Gli impatti si sono rivelati positivi soprattutto a livello di attivazione di attività formative organizzate dall'Università degli Studi di Parma a favore dei docenti di tutte le scuole coinvolte in questa importante esperienza.



ISI “Sandro Pertini” di Lucca

Integrare Service Learning e Alternanza Scuola-Lavoro, si può? Il percorso “Pertini Tourist Info Point”

Contesto di riferimento e motivazione di partenza

L'ISI “Sandro Pertini” di Lucca si pone come soggetto formativo di riferimento sul territorio locale, nonché come risorsa nell'ambito specifico della sua attività, contribuendo a un tipo di formazione che tenga anche conto degli aspetti attinenti le peculiarità proprie di uno sviluppo sostenibile. Da molti anni ormai l'Istituto progetta attività di Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) tenendo conto delle necessità del territorio e dei bisogni formativi concreti degli studenti. Le attività di ASL del “Pertini” sostengono quindi un'idea di scuola che si pone come centro di aggregazione sociale per il territorio, offrendo occasioni formative orientate allo sviluppo di competenze disciplinari, professionali e di cittadinanza e affermandosi come luogo ideale di incontro tra sapere formale e sapere informale. L'obiettivo è quello di creare percorsi di apprendimento in contesti reali e proporre modalità innovative di ASL integrata al Service Learning (SL).

Il progetto “Pertini Tourist Info Point” si configura come un'esperienza di SL grazie alla quale la scuola si apre al territorio integrando la propria organizzazione didattica a favore dei visitatori, degli operatori turistici e della cittadinanza.

Dal settembre 2015, gli studenti del “Pertini” (indirizzo “Turismo”) svolgono quotidianamente attività di accoglienza presso il “Pertini Tourist Info Point”, l'*Ufficio Informazioni e Accoglienza Turistica* nei pressi della stazione ferroviaria di Lucca.



Linee guida per l'implementazione dell'idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning” - v. 1.0 (2018) - ISBN 978-88-99456-43-6

In questa struttura si alternano a coppie gli studenti del terzo e del quarto anno, offrendo servizi di accoglienza ai turisti in visita alla città non solo durante il periodo scolastico, ma in tutto l'arco dell'anno solare. Nei momenti di minor affluenza, l'Info Point diviene per gli studenti un laboratorio di innovazione didattica gestito da guide professioniste, al fine di sviluppare le competenze relazionali, comportamentali (soft skill) e linguistiche proprie della professione della guida turistica.

Il progetto nasce da una duplice necessità:

1. quella del Comune di Lucca di riportare in vita uno spazio chiuso da anni per carenza di personale;
2. quella della scuola di sviluppare e mettere in atto esperienze di ASL e di SL innovative per un "Tecnico per il Turismo".

Il "Pertini Tourist Info Point" si configura dunque come risposta concreta alle esigenze del territorio e della scuola, un progetto partecipato da tutta la comunità e dagli studenti.

Obiettivi generali del progetto, tempistica e strategie per il conseguimento degli obiettivi specifici

L'obiettivo è stato quello di realizzare un modello continuo di SL, non circoscritto solo ai tempi destinati alle attività curricolari ma che si estendesse anche al di fuori di questi (ad es. durante le festività o nel periodo di sospensione estiva), in modo da favorire un apprendimento che – oltre che autentico – fosse permanente.

Gli obiettivi generali del progetto sono:

- operare un monitoraggio costante dell'evoluzione dei fabbisogni professionali del territorio, in modo da adeguare, conseguentemente, la didattica delle diverse discipline di indirizzo e offrire modalità di SL adeguate e calibrate;
- ripensare l'intero percorso didattico in un'ottica innovativa e funzionale, orientata all'apprendimento significativo, con lo scopo di rinnovare le metodologie, i percorsi curricolari e i criteri di valutazione tradizionali e rispondere alle esigenze formative degli studenti che preferiscono apprendere operando in contesti reali.

Sul piano di educazione alla cittadinanza, il progetto si configura come:

- un contributo alla formazione di una cultura dell'accoglienza turistica, intesa come declinazione professionalizzante della cittadinanza attiva;
- un'occasione per favorire l'educazione al valore dei luoghi e al riconoscimento dei Beni Culturali come patrimonio condiviso della comunità in cui è inserito l'Istituto;
- un'opportunità per trasformare le criticità del territorio in risorse progettuali: con l'applicazione dell'approccio pedagogico del SL, la scuola crea percorsi di apprendimento-servizio finalizzati allo sviluppo di competenze specifiche e volti alla partecipazione attiva degli studenti.

Fondamentale per una buona riuscita del progetto è stata la maturazione di competenze

relazionali, in quanto gli studenti hanno dovuto imparare a rapportarsi in maniera efficace e positiva con:

- i turisti italiani e stranieri, per l'espletamento delle mansioni proprie di un ufficio di informazioni turistiche;
- le guide turistiche professioniste che gestiscono il punto informativo, alle quali rispondono e dalle quali ricevono istruzioni e direttive.

Il “Pertini Tourist Info Point” è stato inoltre pensato come strumento di inclusione per studenti con BES, in particolare per i giovani diversamente abili che partecipano all'attività di accoglienza accompagnati e assistiti dal docente di sostegno o da un operatore sociale. L'inserimento, l'integrazione e l'orientamento degli studenti si è realizzato attraverso uno spazio educativo espressamente configurato per l'apprendimento e per la socializzazione.

Fasi di progettazione e attivazione del progetto

Il “Pertini Tourist Info Point” si è concretizzato nell'estate del 2015 tramite l'accordo tra l'Istituto “Pertini” e:

- il Comune di Lucca, che ha concesso in comodato gratuito il locale di Informazioni Turistiche nella strategica posizione adiacente la stazione ferroviaria;
- la *Fondazione Banca Monte di Lucca*, che ha finanziato il progetto per le spese delle utenze e dei materiali;
- il gruppo di guide turistiche “Lucca Info & Guide” appositamente costituito in associazione, per svolgere il ruolo di tutor aziendale.



Oltre gli studenti, i docenti responsabili e i tutor esterni – coinvolti attivamente nella realizzazione pratica del progetto – sono stati molti anche gli attori coinvolti in questa iniziativa, per la quale si sono identificate cinque fasi principali.

Le fasi del progetto sono qui di seguito sinteticamente descritte:

- **1^a fase.** Ha previsto il monitoraggio delle esigenze del territorio che sono state affrontate all'interno delle riunioni del CTS, che si sono realizzate nei mesi di novembre 2014 e maggio 2015, durante l'anno scolastico 2014/2015.

- **2^a fase.** Si è svolta nel periodo febbraio-marzo ed è riferibile al rafforzamento dei contatti con il Polo Tecnico Professionale (*For.Tu.Na.*) e con la rete *Re.Na.Tur.* al fine di attivare il confronto e lo scambio di buone pratiche con le scuole affini e di incentivare l'organizzazione di progetti di SL con l'aiuto di imprese, agenzie formative e associazioni culturali del territorio.
- **3^a fase.** Ha visto l'approfondimento all'interno dei GD (Gruppi disciplinari) dell'area professionalizzante, della conoscenza del territorio e dei suoi elementi di richiamo occupazionale. Inoltre, contestualmente è stata posta attenzione alle attitudini comportamentali degli studenti. Tali attività si sono svolte nel secondo pentamestre dell'a.s. 2014/2015, da gennaio a maggio 2015).
- **4^a fase.** Ha visto il coinvolgimento dell'intero Consiglio di Classe nell'organizzazione didattica dei singoli percorsi di SL, dando luogo ad una vera e propria metodologia didattica innovativa che ha coinvolto in maniera trasversale le diverse discipline e consentendo l'acquisizione di competenze attitudinali non acquisibili in aula. Tali azioni si sono svolte a partire dall'a.s. 2015/2016 e seguenti.
- **5^a fase.** Può essere definita "tecnico-organizzativa" in quanto ha riguardato la stipula di convenzioni con enti pubblici ed operatori turistici/economici/imprese/associazioni del territorio per mettere in atto esperienze di SL, in coerenza con le linee di lavoro emerse dal confronto nell'ambito del CTS. Questa fase si è svolta a partire dall'a.s. 2015/2016 e seguenti.

Elementi distintivi di significatività e originalità progettuale

Il percorso si distingue per l'orientamento della didattica scolastica in direzione delle esigenze del territorio e della comunità locale.

Il territorio entra così nella scuola proponendo esperienze in cui sperimentare percorsi di innovazione curricolare, didattica e organizzativa.

Sulla base di questo si è cercato di promuovere:

- l'apprendimento autentico: gli studenti apprendono in contesti reali, svolgendo compiti che consentono loro di mettere alla prova le conoscenze e competenze acquisite in aula.
- L'integrazione con il PTOF/curriculum scolastico degli alunni: il progetto si configura, infatti, come componente strutturale della formazione degli studenti e della loro valutazione finale; il progetto si è caratterizzato dall'adozione di un portfolio personalizzato delle competenze in uscita che ha contribuito alla valutazione finale delle materie professionalizzanti.
- La replicabilità e flessibilità: il progetto risulta facilmente replicabile, poiché gli studenti delle classi quarte vengono impiegati come peer tutor per gli studenti delle terze che iniziano il percorso, affiancandoli durante le prime esperienze.
- Il livello di diffusione dentro la scuola: tutti gli studenti dell'indirizzo turistico partecipano al progetto nel terzo e quarto anno di corso; le famiglie degli studenti sono coinvolte tramite

schede di indagine predisposte dai responsabili del settore turistico).

- Il coinvolgimento di competenze diverse: competenze disciplinari (geografia turistica, storia dell'arte, lingue straniere) e soft skill (efficacia relazionale, teamwork, problem solving, leadership).
- La sostenibilità: i docenti responsabili, monitorando lo svolgersi dell'attività ed interfacciandosi costantemente con le guide, hanno acquisito gli strumenti necessari, le informazioni e la metodologia per replicare il modulo negli anni successivi.



Metodologie didattiche e risorse per la realizzazione dell'esperienza

Il progetto si è sviluppato a partire dalle buone pratiche implementate dall'Istituto nel corso della ventennale esperienza di attività di terza area e di Alternanza Scuola-Lavoro.

Fondamentale per il buon esito del progetto, e al contempo esempio efficace di partnership tra istruzione tecnica e formazione universitaria, è la collaborazione con l'Università Campus Scienze del Turismo (facente parte del CTS e promotrice di uno specifico progetto didattico curricolare). Inoltre, l'Istituto Pertini ha assunto il ruolo di centro di aggregazione culturale in grado di intercettare le opportunità presenti sul territorio e di trasformare, grazie alle iniziative di Alternanza Scuola-Lavoro, le criticità del territorio in risorse progettuali.

Le figure coinvolte nel progetto sono state le seguenti: il Coordinatore di tutte le attività e i progetti di alternanza relativi al progetto; il responsabile della stipula delle convenzioni di Alternanza Scuola-Lavoro che si occupa altresì della gestione dei problemi tecnici e logistici che si verificano presso l'ufficio dove ha sede l'Info Point; il responsabile della gestione operativa dell'Info Point, che predispose mensilmente un documento (timesheet) con l'indicazione dei turni degli alunni presso l'ufficio nel mese a venire e lo consegna agli alunni nonché alle guide (è il soggetto cui gli alunni e le guide fanno riferimento laddove vi fossero delle esigenze di modifica dei turni o di spostamento degli stessi).

Un regolamento dettagliato è stato condiviso con tutti gli attori coinvolti nel progetto (alunni, docenti, guide), specificando i nomi dei docenti responsabili del "Pertini Tourist Info Point" e la

Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning" - v. 1.0 (2018) - ISBN 978-88-99456-43-6

descrizione delle rispettive mansioni.

Gli studenti hanno ricevuto il regolamento con tutte le indicazioni operative (abbigliamento, orari, reperibilità, controllo turni, foglio presenze, ecc.) e firmano un patto formativo in cui dichiarano di essere a conoscenza delle caratteristiche del progetto e delle sue finalità.

Ricadute e risultati

Per quanto riguarda il rapporto scuola-territorio, la ricaduta più evidente e significativa è stata l'adeguamento dell'offerta formativa alle esigenze del mercato del lavoro territoriale.

Negli alunni si è registrato un discreto miglioramento delle competenze culturali relative ai caratteri storico-artistici del territorio, di quelle linguistiche e di quelle relazionali. A queste si aggiungono anche le competenze orientative, utili per le future scelte lavorative e professionali degli studenti dopo il diploma.

Le famiglie hanno riconosciuto e apprezzato il valore degli apprendimenti acquisiti in contesti operativi reali, utili sia per successo formativo che per il futuro inserimento nel mondo del lavoro.



Modalità di valutazione

Nel periodo delle lezioni, il responsabile della gestione operativa dell'Info Point ha curato il monitoraggio costante degli studenti rimanendo in contatto costante con il tutor esterno (le guide) e recandosi regolarmente di persona presso l'ufficio. Durante il periodo estivo, il monitoraggio viene effettuato, mediante schede di report, dal docente tutor interno designato (v. **Allegato 4**).

A fine stage, il tutor scolastico interno assegna un voto a ciascuno studente utilizzando una rubrica di valutazione predisposta dai docenti responsabili (v. **Allegato 8**): la valutazione interna (insieme a quella esterna e alla valutazione del numero di ore effettuato) concorre direttamente alla valutazione di ASL finale dello studente, che avrà un'incidenza del 25% sul voto finale di ciascuna materia professionalizzante (v. **Allegato 5**).

La valutazione esterna è affidata alle guide che svolgono l'attività di tutoring degli studenti nel corso delle singole esperienze di accoglienza/stage presso l'Info Point; la valutazione inoltre dovrà essere effettuata tramite una apposita rubrica fornita dal tutor interno. Le guide, infine, dovranno segnalare nel registro delle presenze eventuali comportamenti sanzionabili ad opera degli alunni.

Alla fine dell'esperienza, lo studente è stato chiamato a riflettere autonomamente su quanto vissuto in merito a impegno, partecipazione, competenze acquisite e criticità emerse. Attraverso l'autovalutazione (v. **Allegato 6**), gli studenti hanno acquisito maggiore autonomia e consapevolezza della loro crescita educativa. Inoltre, il progetto ha reso gli studenti più motivati ed efficienti in un'ottica di sviluppo della competenza europea "imparare ad imparare".

È stata inoltre predisposta una scheda di indagine rivolta alle famiglie avente per oggetto l'Alternanza Scuola-Lavoro (v. **Allegato 7**).

In definitiva i risultati raggiunti sono decisamente positivi: dal punto di vista quantitativo, il "Pertini Tourist Info Point" ha registrato nel 2016 un afflusso di 11.874 turisti provenienti da tutto il mondo; dal punto di vista qualitativo, i giudizi espressi in scala decimale sulla qualità del servizio ricevuto mediante questionari di gradimento si collocano tutti nella fascia 7-10.

Risorse

Le seguenti indicazioni bibliografiche e le successive risorse disponibili in rete rappresentano una selezione di quelle presenti sulle quali lavora la community di "Avanguardie educative" che garantisce un aggiornamento costante. La data riportata fra parentesi quadre si riferisce all'ultima consultazione nel web.

Bibliografia

Billig, S.H., *The Effects of Service Learning, Service Learning, General*. Paper 42, University of Nebraska Omaha, Omaha, NE, 2000. Disponibile in: <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/42> [30 luglio 2018].

Fiorin, I. (a cura di), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori Università, Milano, 2016.

Fiorin, I., *Service Learning e cambia il paradigma*. In: "Scuola e Formazione", n. 1, gennaio-marzo, CISL Scuola, Roma, 2016, pp. 47-50. Disponibile in: http://www.cislscuola.it/fileadmin/cislscuola/content/Scuola_e_formazione/2016/numero_1/47-50_Fiorin.pdf [30 luglio 2018].

Furco, A., *The Community as a Resource for Learning*. In: Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (a cura di), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD Publishing, Parigi, 2010, pp. 227-243.

Furco, A., Billig, S.H. (a cura di), *Service Learning: The Essence of the Pedagogy*, IAP- Information Age Publishing, Charlotte, NC, 2002.

Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning" - v. 1.0 (2018) - ISBN 978-88-99456-43-6



“Guidelines for Institutionalization of Service-Learning”. In: *Europe Engage - Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe*, Erasmus+ programme, 2017. Disponibile in:

<https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2015/10/guidelines-euengage-2.pdf> [30 luglio 2018].

Gregorová, A., Heinzová, Z., Chovancová, K., *The Impact of Service-Learning on Students' Key Competences*. In: “*International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*”, vol. 4., n. 16, IARSLCE - International Association for Research on Service-Learning & Community Engagement, New Orleans, LA, 2016. Disponibile in: <http://journals.sfu.ca/iarslce> [30 luglio 2018].

Miller, J., Ruda, N., Stark, W., *Service Learning in Hochschulen. Eine Mustersprache als Kartendeck*, Universität Duisburg-Essen, Essen, 2015.

Service-Learning 2000 Center, *Service-Learning Quadrants*, California Stanford University, San Mateo, CA, 1996.

Sigmon, R.L., *Linking service with learning*, CIC - Council of Independent Colleges, Washington, DC, 1994.

Tapia, M.N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma, 2006.

Vogelgesang, L.J., Astin, A.W., *Comparing the Effects of Community Service and Service-Learning*. In: “*Michigan Journal of Community Service Learning*”, vol. 7, n. 1, University of Michigan Library, Michigan Publishing, 2000, pp. 25-34.

Vigilante, A., *Il Service Learning: come integrare apprendimento e impegno sociale*. In: “*Educazione Democratica. Rivista di pedagogia politica*”, anno IV, n. 7, Edizioni del Rosone, Foggia, 2014, pp. 156-193.

Sitografia

Europe Engage - Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe, Erasmus+ programme, 2014.

<https://europeengage.org/> [30 luglio 2018].

Alcune esperienze di Service Learning raccolte nel sito dell'Università LUMSA (“Libera Università Maria Santissima Assunta”, Roma).

<https://eis.lumsa.it/esperienze/esperienze-di-service-learning> [30 luglio 2018].

“Quando il territorio è di tutti: il service learning”, intervento di Italo Fiorin contenuto nel sito CVM - Comunità Volontari per il Mondo (www.cvm.an.it, Ancona).

<http://scuola.cvm.an.it/wp-content/uploads/2016/09/4.-Italo-Fiorin.pdf> [30 luglio 2018].

Linee guida per l'implementazione dell'idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning” - v. 1.0 (2018) - ISBN 978-88-99456-43-6



Materiali di approfondimento

AE Talk a cura di Aluisi Tosolini, DS del Liceo scientifico, musicale e sportivo “Attilio Bertolucci” di Parma.

Service Learning (*AE Talk* del 6 dicembre 2016).

Presentazione dell'approccio del SL per la costruzione di specifiche situazioni didattiche con lo scopo di favorire lo sviluppo delle competenze metodologiche, professionali e sociali degli studenti.

Contenuto disponibile all'interno della piattaforma di “Avanguardie educative”:

<http://breeze2.indire.it/p1il7gr9v8d/?launcher=false&fcsContent=true&pbMode=normal> [4 settembre 2018]

AE Talk a cura dell'IC “Amerigo Vespucci” di Vibo Marina.

Perché l'armonia dell'apprendimento diventi servizio (*AE Talk* del 7 febbraio 2017).

Presentazione a cura della scuola dell'esperienza di SL sviluppata all'interno dell'azione di sperimentazione del MIUR.

Contenuto disponibile all'interno della piattaforma di “Avanguardie educative”:

<http://breeze2.indire.it/p6u041zhp07/?launcher=false&fcsContent=true&pbMode=normal> [4 settembre 2018].

AE Talk a cura di Italo Fiorin, direttore della Scuola di Alta Formazione EIS - “Educare all'Incontro e alla Solidarietà” dell'Università LUMSA (“Libera Università Maria Santissima Assunta”, Roma).

Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning (*AE Talk* del 7 marzo 2017).

Introduzione generale all'approccio pedagogico del Service Learning.

Contenuto disponibile all'interno della piattaforma di “Avanguardie educative”:

<http://breeze2.indire.it/p1uabh3gylp/?session=breezbreezg82idwdtddyoamsq> [4 settembre 2018]

Service Learning: introduzione per gli insegnanti.

Il video, oltre a descrivere la metodologia, illustra il lavoro di sei classi di scuole elvetiche nella realizzazione di alcuni progetti di Service Learning (a cura del Centro svizzero di Service-Learning, Zurigo). Durata 17' 58".

<https://www.youtube.com/watch?v=sVK0yGIWVxw> [30 luglio 2018].

Service Learning: Introduzione per allieve e allievi.

Il video mostra attività di Service Learning svolte da alcune scuole elvetiche (a cura del Centro svizzero di Service-Learning, Zurigo). Durata 10' 45".

<https://www.youtube.com/watch?v=XEbYmsYKR48> [30 luglio 2018].

Service Learning: Real-Life Applications for Learning.

L'esperienza della Montpelier High School (nel Vermont, USA) in cui il Service Learning è totalmente complementare al curriculum di studi. Durata 5' 35".

<https://www.youtube.com/watch?v=7t30ZMX8uGw> [30 luglio 2018].

Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning" - v. 1.0 (2018) - ISBN 978-88-99456-43-6





Linee guida per l'implementazione dell'idea
DENTRO/FUORI LA SCUOLA
SERVICE LEARNING

Allegati

I documenti qui raccolti sono stati prodotti dall'IC "Amerigo Vespucci" di Vibo Marina (VV) e dall'ISI "Sandro Pertini" di Lucca.

IC "Amerigo Vespucci"

Attività: *I migranti non sono un pericolo, ma sono in pericolo*

1. *Rubrica di valutazione*
2. *Griglia di osservazioni sistematiche sulle modalità di integrazione nel gruppo di lavoro*
3. *Autobiografia cognitiva*

ISI "Sandro Pertini"

Attività: *Pertini Tourist Info Point*

4. *Report di monitoraggio del tutor scolastico*
5. *Rubrica di valutazione per il tutor scolastico*
6. *Scheda di autovalutazione per lo studente*
7. *Scheda di indagine per le famiglie*
8. *Scheda di valutazione per il tutor esterno*

Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning" - v. 1.0 (2018) - ISBN 978-88-99456-43-6



All. 1. Rubrica di valutazione

I migranti non sono un pericolo, ma sono in pericolo
 IC “Amerigo Vespucci” - Vibo Marina (VV) - Scuola secondaria di primo grado - anno scolastico 2017/2018

		Classe						Disciplina					
		Gruppo n. 1		Gruppo n. 2		Gruppo n. 3		Gruppo n. 4		Gruppo n. 5		Gruppo n. 6	
Competenza disciplinare		Livello A Avanzato (punti 4)											
		Competenza 1											
		Livello B Intermedio (punti 3)											
		Livello C Base (punti 2)											
		Livello D Iniziale (punti 1)											
Competenza 2		Livello A Avanzato (punti 4)											
		Livello B Intermedio (punti 3)											

Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning"

All. 1. Rubrica di valutazione

Competenza digitale												
Utilizza gli strumenti digitali con autonomia e sicurezza.	Livello A Avanzato (punti 4)											
Utilizza gli strumenti digitali con un buon grado di sicurezza.	Livello B Intermedio (punti 3)											
Utilizza gli strumenti digitali solo se aiutato dal docente o dai compagni.	Livello C Base (punti 2)											
L'utilizzo degli strumenti digitali è scarso.	Livello D Iniziale (punti 1)											
Totale punteggio												

Legenda: Livello di raggiungimento delle competenze disciplinari

- A. Avanzato punti 8-7
- B. Intermedio punti 6
- C. Base punti 5-4
- D. Iniziale punti ≤ 3

Legenda: Livello di raggiungimento delle competenze chiave europee

- A. Avanzato punti 8-7
- B. Intermedio punti 6
- C. Base punti 5-4
- D. Iniziale punti ≤ 3

Legenda: Livello globale di raggiungimento delle competenze

- A. Avanzato punti 16-14
- B. Intermedio punti 13-12
- C. Base punti 11-9
- D. Iniziale punti ≤ 8

Il docente

<p>PARTECIPAZIONE</p> <p>D. Partecipa alle attività proposte solo se sollecitato.</p> <p>C. Partecipa alle attività proposte svolgendole in modo essenziale.</p> <p>B. Partecipa alle attività proposte ascoltando i consigli ricevuti ed esprimendo il proprio parere.</p> <p>A. Partecipa alle attività proposte apportando contributi personali.</p>	<p>RESPONSABILITÀ</p> <p>D. Porta a compimento il lavoro assegnato solo se guidato e necessita di tempo supplementare.</p> <p>C. Porta a compimento il lavoro assegnato in modo discontinuo utilizzando in modo non sempre adeguato il tempo a disposizione.</p> <p>B. Porta a compimento il lavoro assegnato in modo abbastanza assiduo utilizzando in modo piuttosto efficace il tempo a disposizione.</p> <p>A. Porta a compimento il lavoro assegnato con continuità utilizzando in modo efficace il tempo a disposizione.</p>
<p>FLESSIBILITÀ</p> <p>D. Nessun contributo personale e originale.</p> <p>C. Scarso contributo personale e originale.</p> <p>B. Qualche contributo personale e abbastanza originale.</p> <p>A. Contributi personali e originali.</p>	<p>CONSAPEVOLEZZA</p> <p>D. Non è ancora consapevole delle sue scelte e delle sue azioni.</p> <p>C. È poco consapevole delle sue scelte e delle sue azioni.</p> <p>B. È abbastanza consapevole delle sue scelte e delle sue azioni.</p> <p>A. È pienamente consapevole delle sue scelte e delle sue azioni.</p>

Legenda: Livello di raggiungimento delle competenze

- A.** Avanzato punti 24-19
- B.** Intermedio punti 18-13
- C.** Base punti 12-9
- D.** Iniziale punti 8-6

Il docente

PAGINA BIANCA

All. 3. Autobiografia cognitiva

I migranti non sono un pericolo, ma sono in pericolo
 IC “Amerigo Vespucci” - Vibo Marina (VV) - Scuola secondaria di primo grado - anno scolastico 2017/2018
 Nome alunno Gruppo n. Data / /

	Per niente	Poco	Molto	Moltissimo
AUTONOMIA	L'attività mi è piaciuta.			
	Ho collaborato alla buona riuscita del lavoro.			
	Mi sono scoraggiato di fronte ad alcune difficoltà.			
	L'attività è stata:			
	• <i>utile</i>			
	• <i>chiara</i>			
	• <i>stimolante</i>			
	L'attività mi ha aiutato a orientarmi in Internet.			
	L'attività mi ha aiutato a migliorare il metodo di studio e di lavoro.			
	L'attività mi ha aiutato a conoscere meglio il mio potenziale di apprendimento.			
IDENTITÀ	Ho partecipato con interesse.			
	Penso di aver capito quasi tutto.			
	Mi ha fatto sentire soddisfatto			
	Dovrei modificare qualche aspetto del mio comportamento.			

Il docente

PAGINA BIANCA

All. 4. Report di monitoraggio del tutor scolastico**Pertini Tourist Info Point - ISI "Sandro Pertini" di Lucca**

Cognome e nome Data e luogo di nascita Residenza Codice fiscale Telefono / Cellulare	Azienda Sede Telefono	Partita IVA Legale rappresentante Tutor aziendale	Tutor scolastico - Periodo di stage
			
Classe	Data	SI	NO
Puntualità e regolarità nella frequenza			
Correttezza e gentilezza nelle relazioni esterne e con il personale dell'azienda			
Organizza adeguatamente il proprio lavoro			
Affronta positivamente situazioni nuove ed impreviste			
Ha migliorato le proprie capacità professionali			
Accetta suggerimenti, critiche e giudizi			

Cognome e nome Data e luogo di nascita Residenza Codice fiscale Telefono / Cellulare	Azienda Sede Telefono	Partita IVA Legale rappresentante Tutor aziendale	Tutor scolastico - Periodo di stage
			
Classe	Data	SI	NO
Puntualità e regolarità nella frequenza			
Correttezza e gentilezza nelle relazioni esterne e con il personale dell'azienda			
Organizza adeguatamente il proprio lavoro			
Affronta positivamente situazioni nuove ed impreviste			
Ha migliorato le proprie capacità professionali			
Accetta suggerimenti, critiche e giudizi			

PAGINA BIANCA

All. 5. Rubrica di valutazione per il tutor scolastico

Pertini Tourist Info Point
ISI "Sandro Pertini" di Lucca

Nome alunno/a Nome tutor Data / / A.S. /

INDICATORI		DESCRITTORI		
<i>Per ogni indicatore segnare, in corrispondenza del solo descrittore scelto, una X nella casella verde.</i>				
<i>Rispetto degli impegni e stile professionale nel contesto</i>	Insufficiente	Disattende gli impegni presi. Trasandato/a. Poco puntuale. Uso inappropriato del cellulare.	Adeguato	Ottimo
			Curato/a nella divisa. Sempre corretto/a e puntuale.	Meticoloso/a. Stile adeguato al ruolo.
<i>Relazioni interpersonali</i>	Insufficiente	Incerto/a. Non cortese. Poco empatico/a con gli utenti.	Adeguato	Ottimo
			Si relaziona con garbo e serietà.	Instaura rapporti empatici. Si adatta al tipo di utenza con sensibilità.
<i>Autonomia e spirito di iniziativa</i>	Insufficiente	Non è autonomo/a.	Adeguato	Ottimo
			Sulla base delle indicazioni ricevute esegue le procedure assegnate.	Affronta imprevisti. Coordina le attività dei colleghi.
<i>Preparazione</i>	Insufficiente	Non si è preparato/a. Si esprime male.	Adeguato	Ottimo
			Dimostra di conoscere bene l'oggetto delle visite. Si esprime chiaramente.	Conoscenze complete. Espressione ricca e adatta al target anche in lingua.

Firma del tutor scolastico

All. 5. Rubrica di valutazione per il tutor scolastico

Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning"

PAGINA BIANCA

All. 6. Scheda di autovalutazione per lo studente

Pertini Tourist Info Point - ISI "Sandro Pertini" di Lucca

Relazione di fine stage

Alunno/a

Attività di stage dal al

Guida turistica tutor

1. Criteri di valutazione dell'attività di stage

Barra con una **X** la casella di riferimento per ogni voce riportata a sinistra.

	Insoddisfatto 1	Poco soddisfatto 2	Soddisfatto 3	Molto soddisfatto 4	Pienamente soddisfatto 5
Accoglienza					
Modalità di lavoro svolto					
Disponibilità della guida tutor					
Apprendimento pratico					
Risoluzione delle criticità					
Mi sono stati concessi spazi di autonomia e di iniziativa personale					
Ho sviluppato conoscenze e competenze rispetto all'esperienza svolta					
Grazie all'esperienza di stage ho avuto la possibilità di conoscere e comprendere l'organizzazione di lavoro in cui sono stato/a inserito/a					

L'esperienza lavorativa ha suscitato in me nuovi interessi					
--	--	--	--	--	--

2. Valuta il tuo stage

Barra con una X la casella di riferimento per ogni voce riportata a sinistra

- Insoddisfacente
- Poco soddisfacente
- Soddisfacente
- Molto soddisfacente
- Pienamente soddisfacente

Motiva le ragioni dell'eventuale insoddisfazione:

.....

.....

.....

3. Indica tre sostantivi che descrivano la tua esperienza di stage:

.....

.....

.....

4. Suggestimenti

.....

.....

.....

Data

Firma dell'alunno/a

All. 7. Scheda di indagine per le famiglie***Pertini Tourist Info Point - ISI "Sandro Pertini" di Lucca*****Alternanza Scuola-Lavoro, Settore TURISMO****Scheda di indagine rivolta alle famiglie**

Nome e cognome del genitore

Nome e cognome del genitore

genitori dell'alunno/a

Classe A.S. / Struttura ospitante

1. Siete a conoscenza della normativa prevista dalla L.107/15 in tema di Alternanza Scuola-Lavoro (ASL)?

Sì No Solo in parte / In maniera molto generica

2. Siete a conoscenza dell'obbligo per ogni alunno/a che frequenta un Istituto Tecnico/Professionale di effettuare un minimo di 400 ore di attività ASL nel corso del triennio finale?

Sì No

3. Siete a conoscenza del fatto che ogni alunno/a, prima di avviare il percorso di ASL, deve acquisire le conoscenze di base in tema di sicurezza ed igiene sui luoghi di lavoro?

Sì No

4. Siete favorevoli a collaborare fattivamente alla riuscita del progetto ASL, ad esempio verificando la partecipazione e l'impegno dell'alunno/a durante l'attività?

Sì No

5. I componenti del nucleo familiare svolgono attività imprenditoriale?

Sì No

6. Nel caso di risposta affermativa alla domanda 5, sareste disponibili ad ospitare gli studenti presso la vostra azienda/struttura per sviluppare percorsi condivisi di ASL?

Sì No

Se Sì, indicare i recapiti della ditta

Luogo e data Firma dei genitori dell'alunno/a

PAGINA BIANCA

All. 8. Scheda di valutazione per il tutor esterno**Pertini Tourist Info Point - ISI "Sandro Pertini" di Lucca****Scheda di valutazione stage Istituto Tecnico Turistico A.S. 2017/2018**Alunno/a Classe: Terza Quarta Sezione

Azienda/Ente Tutor aziendale/dell'Ente

L'alunno/a ha svolto le mansioni	
<input type="checkbox"/> Centralino	<input type="checkbox"/> Uso di computer, fax, ecc.
<input type="checkbox"/> Segreteria	<input type="checkbox"/> Uso lingue straniere
<input type="checkbox"/> Archiviazione	<input type="checkbox"/> Rilevazioni contabili
<input type="checkbox"/> Compilazione di documenti/modulistica	<input type="checkbox"/> Corrispondenza commerciale
<input type="checkbox"/> Semplici prenotazioni o altri compiti specifici	<input type="checkbox"/> Accoglienza visitatori/clienti

L'alunno/a durante lo stage	Valutazione*				
	O	B	D	S	I
È stato/a puntuale sul lavoro					
Si è comportato/a in modo serio e corretto					
Ha dimostrato interesse e desiderio di imparare					
Ha utilizzato adeguatamente conoscenze già acquisite					
Ha saputo organizzare il proprio lavoro					
Ha reagito positivamente a situazioni nuove e impreviste					
Ha saputo valutare il proprio comportamento e il proprio operato					
Ha accettato suggerimenti, critiche e giudizi					
Ha migliorato le proprie capacità professionali					
Ha rispettato le norme di igiene e sicurezza sul posto di lavoro					
Ha accolto la clientela in modo cortese ed educato					

* Valutazione

O [OTTIMO] = 90/100 B [BUONO] = 80/100 D [DISCRETO] = 70/100 S [SUFFICIENTE] = 60/100 I [INSUFFICIENTE] = 50/100

La valutazione di 100/100 è attribuita a chi ottiene la valutazione O [OTTIMO] su tutti i punti.

Valutazione complessiva dell'alunno/a /100

Valutazione dell'Istituto da parte del tutor aziendale/dell'ente	Completamente non soddisfacente	Non soddisfacente	Accettabile	Buono	Ottimo
Come valuta l'organizzazione dell'attività di stage dell'Istituto?					
Come valuta il rapporto scuola/azienda (comunicazione, modulistica, trasparenza, ecc.)?					

Firma e timbro del tutor aziendale/dell'Ente

b) Presentazione informatica di *Service learning*

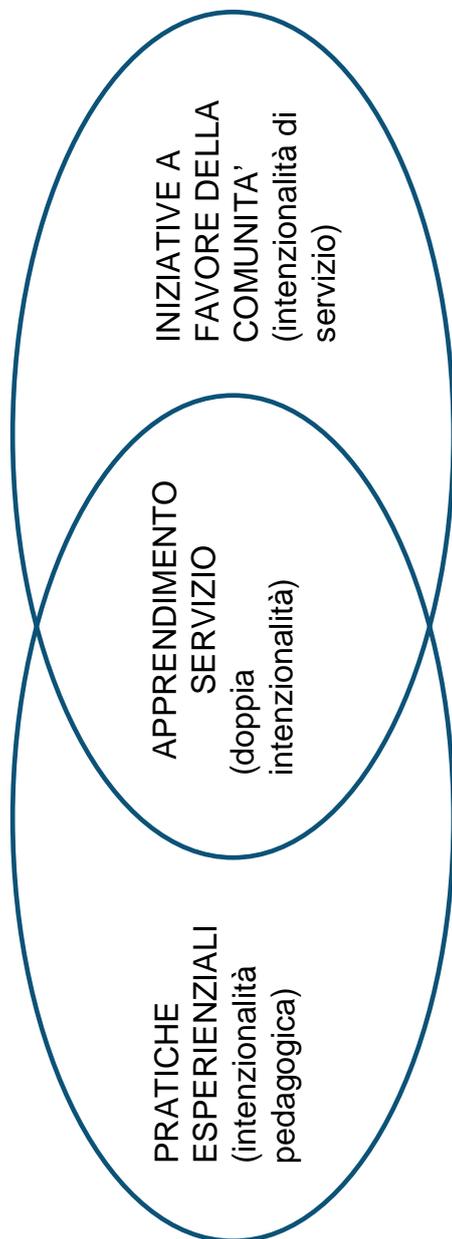
IND ISTITUTO
NAZIONALE
IRE DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

Il Service Learning per l'innovazione didattica

Lorenza Orlandini
23 ottobre 2019



Cosa è il Service Learning (apprendimento servizio)



«un insieme di progetti o programmi di **servizio solidale** (destinati a soddisfare in modo delimitato ed efficace un **bisogno vero e sentito** in un territorio, lavorando con e non soltanto per la comunità), con una partecipazione da **protagonisti degli studenti**, che va dalla fase iniziale di pianificazione fino alla valutazione conclusiva e collegato in modo intenzionale con i **contenuti di apprendimento** (includendo contenuti curricolari, riflessioni, sviluppo di competenze per la cittadinanza e il lavoro)»
(Maria Nieves Tapia, 2006)

Cosa non è SL

I progetti di volontariato sociale non correlati all'insegnamento scolastico.

I tirocini formativi, gli stage, il lavoro sul campo.

Le iniziative solidali occasionali, asistematiche.

I progetti realizzati dalle scuole, in collaborazione con le istituzioni del territorio senza connessione con il curriculum scolastico.

Qualcosa che si aggiunge alle normali attività didattiche.

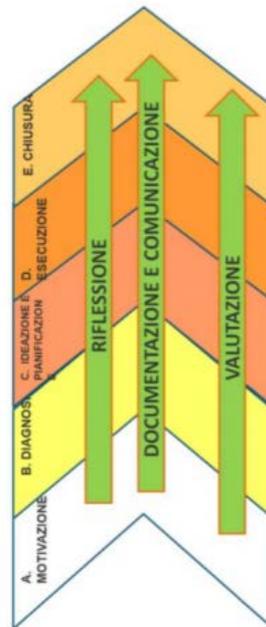
Attività alternative, opzionali, svolte in orario extrascolastico.

Una suggestione

“Raccogliere spazzatura sulla riva del fiume, è servizio. Studiare campioni di acqua al microscopio è apprendimento.”

“Quando gli studenti raccolgono e analizzano campioni di acqua di un fiume inquinato e usano i risultati per ripulire il fiume con le autorità locali e la comunità, questo è apprendimento servizio.”

(www.nycl.org)



Rielaborato da: Maria Nieves Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006; Italo Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano, 2016.



Come trasforma il modello scolastico?

Didattica: metodologie didattiche

Spazio: ambienti di apprendimento

Tempo: modelli organizzativi

Fase	Metodologie didattiche situazioni didattiche osservate
Motivazione (identificazione del tema/problema con gli studenti)	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming Circle time Osservazione
Diagnosi (analisi del tema individuato)	<ul style="list-style-type: none"> Cooperative learning Debate Presentazione a cura degli studenti Interazione con esperti
Ideazione e pianificazione (individuazione delle attività con gli studenti)	<ul style="list-style-type: none"> Cooperative learning Mentoring
Esecuzione (realizzazione delle attività, dentro e fuori la scuola)	<ul style="list-style-type: none"> Learning by doing Osservazioni Attività laboratoriali Peer to peer Attività all'aperto
Chiusura (presentazione dei risultati alla comunità, condivisione)	<ul style="list-style-type: none"> Presentazione a cura degli studenti Debate



Ambienti di apprendimento



Metodologie didattiche attive nelle varie fasi del percorso necessitano di **ambienti e arredi flessibili**, facilmente configurabili per sostenere le diverse attività

Protagonismo degli studenti: ambiente a ‘misura di studente’

Integrazione con il contesto esterno, oltre l’aula e oltre le mura della scuola

Trasformazione di come e di cosa impariamo: il contesto esterno alla scuola diventa ambiente di apprendimento.

Stare bene a scuola: apprendimento e movimento sono collegati. Muoversi per mantenere la concentrazione e l’attenzione (Breithecker, 2003, 2005, 2014; Cardon et al., 2004)



L'ora di lezione non basta più, quando:

didattica per competenze (Guasti 2012)
metodologie didattiche attive (Hattie 2012) e
laboratoriali (Laurillard, 2012)
centralità dello studente (Appleton e altri, 2006;
Kolb, 1984)

superamento della parcellizzazione dei saperi
(Morin 1999), favorendo una prospettiva
multidisciplinare e interdisciplinare.

Attività dentro e fuori la scuola (Institute for
Outdoor Learning, 2018) in connessione con il
territorio



Ciò comporta:

- superamento del 'quadro orario' tradizionale, con il suono della campanella ogni sessanta minuti
- superamento della parcellizzazione disciplinare
- verso nuovi modelli organizzativi



Il service learning/apprendimento-servizio non è la panacea di tutti i mali educativi, nè una ricetta applicabile in ogni caso, ma crediamo che stia emergendo come una **pedagogia innovatrice** che può contribuire a rispondere alle sfide che implica offrire a tutti nel XXI secolo un'**educazione di qualità**.

Maria Nieves Tapia, 2006

Si tratta di esperienze significative per gli studenti?

Il percorso di Service Learning ha rappresentato un'esperienza educativa significativa per gli studenti?

Indicatori costruiti sulla base dei criteri di qualità educativa: 1) imparare a imparare, 2) imparare a fare, 3) imparare a essere, 4) imparare a vivere insieme (Tapia 2006, rielaborato da Furco 2005; NYCL 2004; UNESCO 1996).

Unesco, Learning: the treasure within, 1996

Quattro pilastri dell'apprendimento:

- imparare a conoscere (acquisire gli strumenti della comprensione)
- imparare a fare (agire creativamente nel proprio ambiente)
- imparare a vivere insieme (partecipare e collaborare con gli altri)
- imparare a essere



Tapia, Educazione e solidarietà, 2006, rielaborato da Furco 2005; NYCL 2004

- imparare a imparare
- imparare a fare
- imparare a essere
- imparare a vivere insieme

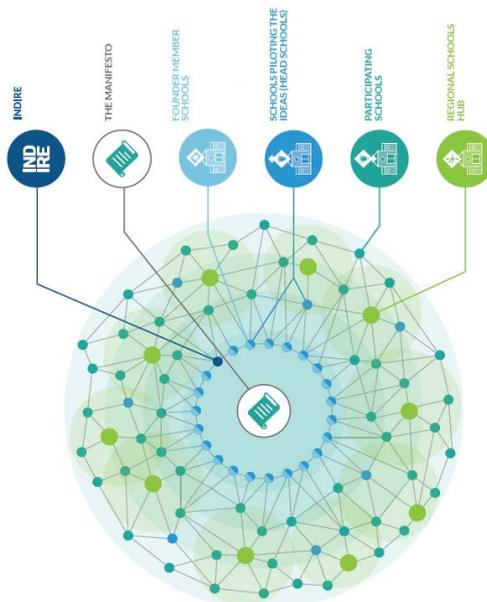


Competenze di cittadinanza

Dimensioni indagate	La voce degli studenti	Competenze di cittadinanza
Imparare a imparare	<p>Siamo noi che facciamo le cose, è davvero coinvolgente!</p> <p>"Con questo stage la scuola è collegata al mondo del lavoro, molto più di altre esperienze che abbiamo fatto..."</p>	<p>Imparare a imparare</p> <p>Individuare collegamenti e relazioni</p> <p>Acquisire e interpretare l'informazione</p>
Imparare a fare	<p>"Di fronte alle difficoltà abbiamo imparato ad aiutarci reciprocamente..."</p> <p>"Abbiamo fatto molto peer tutoring e lavoro di gruppo"</p>	<p>Collaborare e partecipare</p> <p>Comunicare</p> <p>Risolvere problemi</p>
Imparare a essere	<p>"Ho scoperto di avere una disponibilità e un'apertura verso l'altro che non credevo di avere. Adesso penso di poter fare professioni legate all'aiuto degli altri (psicologia e medicina)</p> <p>"Siamo parte di un tutto e questo tutto è la comunità! Ognuno può fare qualcosa di realmente significativo"</p>	<p>Agire in modo autonomo e responsabile</p> <p>Collaborare e partecipare</p>
Imparare a vivere insieme	<p>"Occorre essere molto precisi nel rispettare i turni e le modalità organizzative, non tutti gli studenti lo fanno e a volte si generano incomprensioni fra di noi"</p> <p>"Il ruolo svolto dai docenti era diverso dal solito, eravamo più noi ad essere al centro, il docente è diventato una figura di supporto, era la prima volta anche per i professori</p> <p>"Ho notato che è migliorato il rapporto fra me e i docenti, questa esperienza ci ha avvicinato di più, penso che alcuni professori abbiano capito meglio le mie attitudini e come sono fatto io veramente ..."</p>	<p>Agire in modo autonomo e responsabile</p> <p>Progettare</p> <p>Collaborare e partecipare</p>



Galleria di idee per l'innovazione

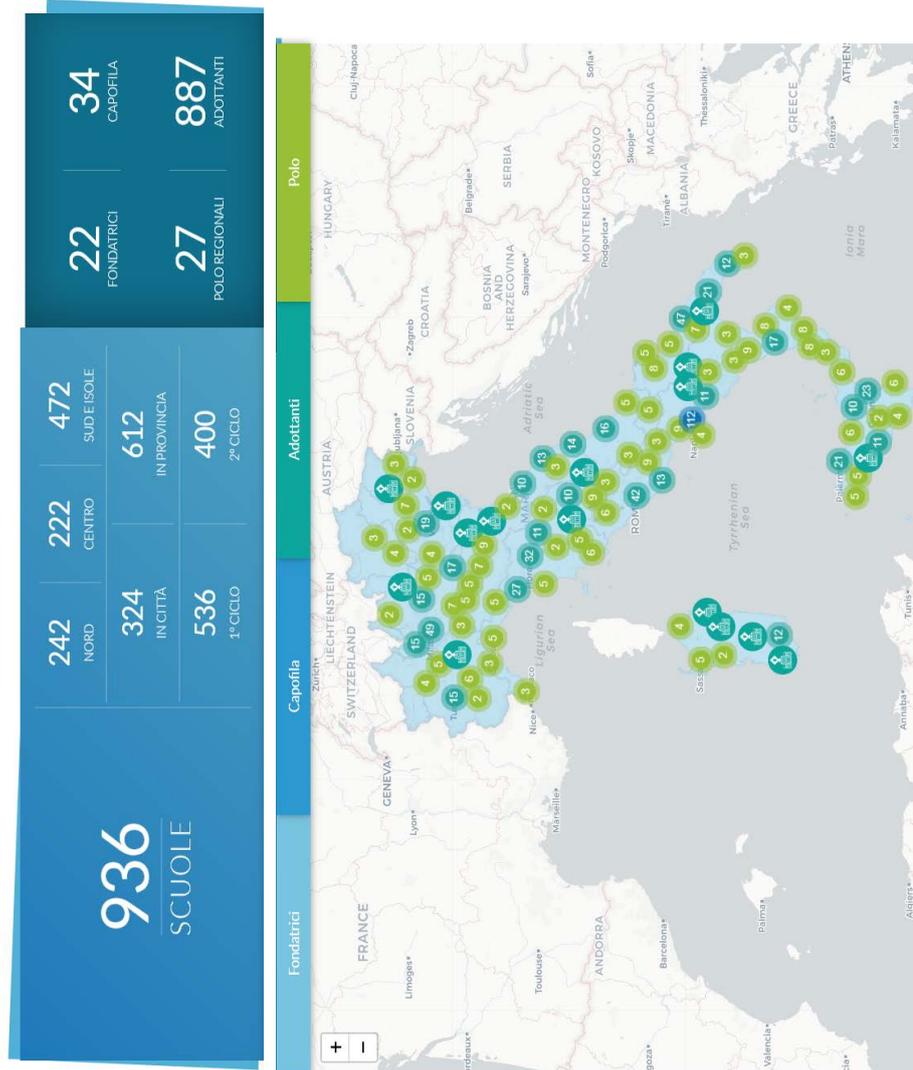


- Dentro/Fuori la scuola - Service learning
- Oltre le discipline
- Apprendimento autonomo e tutoring
- Apprendimento differenziato
- Uso flessibile del tempo
- MLTV - Rendere visibili pensiero e apprendimento
- Debate (argomentare e dibattere)
- Didattica per scenari
- Flipped Classroom (la classe capovolta)
- Integrazione CDD / libri di testo
- Spaced Learning (apprendimento intervallato)
- TEAL (Tecnologie per l'apprendimento attivo)
- Aule Laboratorio Disciplinari





Avanguardie educative: ricadute dei processi di innovazione





Non solo Avanguardie educative...

8.848 piccole scuole:

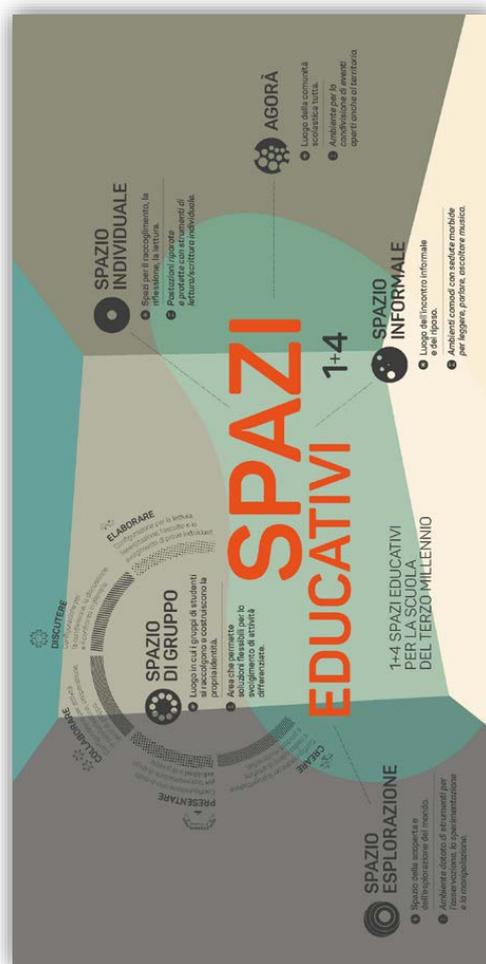
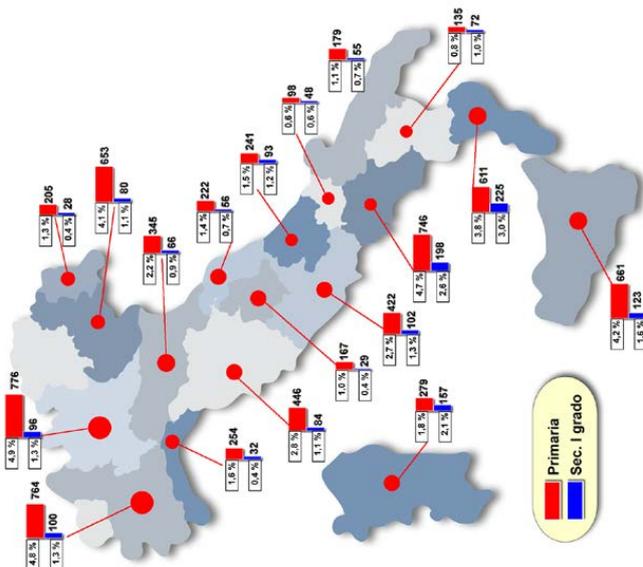
- 7.204 primaria
- 1.644 secondaria di I grado

591.682 studenti

1.265 scuole primarie con pluriclassi
 195 scuole secondarie di I grado con pluriclassi
 28.919 studenti in pluriclassi

Le piccole scuole primarie sono il **45,3%** di tutte le scuole primarie italiane

Le piccole scuole secondarie di I grado sono il **21,7%** di tutte le scuole secondarie di I grado italiane



Grazie per l'attenzione.

ALLEGATO 7

**Memoria depositata da Maria Buccolo: Le emergenze educative della
società contemporanea**

Siped

**Le emergenze educative
della società contemporanea**
Progetti e proposte per il cambiamento

a cura di
Simonetta Ulivieri



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Ulivieri

2

Comitato scientifico della collana

Roberta Caldin | Università di Bologna
Letizia Caronia | Università di Bologna
Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla *
Isabella Loiodice | Università di Foggia
Loredana Perla | Università di Bari
Simonetta Polenghi | Università Cattolica “Sacro Cuore” di Milano
Maria Grazia Riva | Università di Milano Bicocca
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università di Salerno
Myriam Southwell | Universidad de Buenos Aires

Comitato di Redazione

Lorenzo Cantatore, *Università di Roma Tre* | Massimiliano Costa, *Università di Venezia* | Catia Giacconi, *Università di Macerata* | Maria Cristina Morandini, *Università di Torino* | Andrea Traverso, *Università di Genova* | Roberto Trincherò, *Università di Torino* | Francesco C. Ugolini, *Università Marconi Roma*

Collana soggetta a peer review

Le emergenze educative della società contemporanea

Progetti e proposte per il cambiamento

A cura di
Simonetta Olivieri



ISBN volume 978-88-6760-584-2
ISSN collana 2611-1322



2018 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Saluti

- XI *Luigi Dei*
La sfida dell'educazione e della formazione per la società futura
- XIII *Simonetta Ulivieri*
Vivere l'educazione in un'epoca di crisi della democrazia e di emergenze sociali e culturali
- XXIII *Michele Corsi*
L'educazione per il cambiamento. La pedagogia per la sua realizzazione
- XXVII *Paolo Federighi*
L'aumento della povertà educativa relativa. Una sfida per la ricerca pedagogica

Parte prima

- 3 Le emergenze educative nella società contemporanea: etica e pedagogia
Simonetta Polenghi
- 7 La problematica scolastica odierna
Massimo Baldacci
- 17 La Cura e il rischio. Percorsi di pedagogia critica
Rita Fadda
- 29 Il "secolo breve" della pedagogia. Riflessioni sul pluralismo
Giuseppe Tognon
- 41 Nuovi volti sui banchi di scuola. Tra pedagogia e didattica interculturale
Massimiliano Fiorucci
- 59 Le costellazioni familiari: nuove foto di famiglia
Luigi Pati

- 71 L'aver cura: filosofia ed esperienza
Luigina Mortari
- 89 Per una comune umanità. Formare il pensiero, educare le emozioni nella società contemporanea
Isabella Loiodice
- 93 Terra, natura e disastri ambientali. Le proposte di un'educazione ecologica
Pierluigi Malavasi

Parte seconda

- 105 Pedagogia e didattica: un dialogo tra *emergenza e cambiamento*
Maurizio Sibilio
- 109 Pedagogia e politica. Tra nuovi (web) populismi e vecchie povertà
Fabrizio Manuel Sirignano
- 119 Le sfide della modernità nella storia della pedagogia contemporanea: il rapporto architettura e pedagogia nel Novecento
Tiziana Pironi
- 131 Percorsi di identità e disabilità: il contributo della famiglia e della scuola
Roberta Caldin
- 137 La didattica speciale e i passi lenti dell'inclusione scolastica
Lucio Cottini
- 151 Il nuovo sistema di formazione iniziale degli insegnanti secondari: il contributo dell'Università come fattore di innovazione
Umberto Margiotta
- 165 Nuovi modelli dell'apprendere/insegnare all'università. Laboratori in rete partecipati con la comunità
Liliana Dozza
- 179 Uscire dal precariato: l'alternanza formativa scuola lavoro
Giuliana Sandrone
- 193 Educazione Motoria e Sportiva. Prospettive di cambiamento
Mario Lipoma

Gruppo di lavoro 5

Precarietà, giovani, orientamento e lavoro

Introduzione: Giuditta Alessandrini • **Interventi:** Caterina Benelli | Giuseppa Cappuccio | Andrea Cegolon | Ferdinando Cereda | Massimiliano Costa | Antonia Cunti | Paola D'Ignazi | Daniela Dato | Alessandro Di Vita | Maria Benedetta Gambacorti-Passerini | Cristina Lisimberti | Massimo Margottini e Concetta La Rocca | Claudio Melacarne e Carlo Orefice | Katia Montalbetti | Manuela Palma | Alessandro Tolomelli | Alessandra Vischi.

Gruppo di lavoro 6

Internazionalizzazione della ricerca e educazione comparata

Introduzione: Ignazio Volpicelli • **Interventi:** Carla Callegari | Carlo Cappa | Sandra Chistolini e Emilio Lastrucci | Claudio Crivellari | Angelo Gaudio | Vanna Gherardi | Anselmo Roberto Paolone | Carla Roverselli | Clara Silva | Lilia Teruggi e Franca Zuccoli.

Gruppo di lavoro 7

Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia

Introduzione: Riccardo Pagano • **Interventi:** Antonio Borgogni | Amelia Broccoli | Maria Chiara Castaldi | Anna Granata | Luca Odini | Francesca Oggioni | Simona Perfetti | Luca Refrigeri | Adriana Schiedi | Claudia Spina.

Gruppo di lavoro 8

Educazione ed esperienza affettiva

Introduzione: Laura Clarizia | Maurizio Fabbri • **Interventi:** Marinella Attinà | Elsa Maria Bruni | Maria Buccolo | Micaela Castiglioni | Giuseppina D'Addelfio | Enrica Freschi | Tiziana Iaquina | Maria Grazia Lombardi | Giuseppina Manca | Emanuela Mancino | Emiliana Mannese | Paola Martino | Anna Maria Passaseo | Fabiana Quatranò | Valeria Rossini | Alessandro Versace | Lucia Zannini.

Gruppo di lavoro 9

Genere e educazione. Tra storia e letteratura per l'infanzia

Introduzione: Emma Beseghi e Carmela Covato • **Interventi:** Leonardo Acone | Susanna Barsotti | Irene Biemmi e Silvia Leonelli | Francesca Borruso | Vittoria Bosna | Lorenzo Cantatore | Maura Di Giacinto | Sabrina Fava | Ilaria Filograsso | Valentina Guerrini | Stefano Lentini | Chiara Meta | Silvia Nanni | Livia Romano | Gabriella Seveso | Caterina Sindoni

Gruppo di lavoro 10
Scuola, cultura e modelli di ricerca

Introduzione: Pietro Lucisano | Achille Notti • **Interventi:** Francesca Anello | Francesca Antonacci | Davide Capperucci | Cristiano Corsini | Silvia Fioretti | Maria Luisa Iavarone | Leonarda Longo | Daniela Maccario | Maria-Chiara Michelini | Daniela Robasto | Giordana Szpunar e Patrizia Sposetti.

Gruppo di lavoro 11
Didattica, apprendimento e nuove tecnologie

Introduzione: Paolo Maria Ferri • **Interventi:** Laura Sara Agrati | Debora Aquario e Elisabetta Ghedin | Giuseppa Compagno | Manuela Fabbri | Luca Ferrari | Mario Giampaolo | Chiara Panciroli | Antonella Poce e Francesco Agrusti | Paolo Sorzio.

Gruppo di lavoro 12
Per una nuova formazione degli insegnanti di sostegno

Introduzione: Luigi d'Alonzo | Giuseppe Elia • **Interventi:** Fabio Bocci | Alessia Cinotti e Roberta Caldin | Donatella Fantozzi | Tommaso Fratini | Maria Antonella Galanti | Simona Gatto | Silvia Maggiolini | Moira Sannipoli | Tamara Zappaterra | Luisa Zinant.

Il presente testo a stampa è corredato da un CD-Rom contenente la terza parte del volume (con altro codice ISBN: 978-88-6760-585-9) con i contributi suddivisi in dodici sezioni, a seconda del gruppo di lavoro di pertinenza. L'indice dettagliato si trova alla fine del volume a p. 203.

Parte terza

Gruppo di lavoro 1

Pedagogia teoretica e impegno educativo

Introduzione: Alessandro Mariani | Carla Xodo • **Interventi:** Giuseppe Annacontini | Mirca Benetton | Melania Bortolotto | Francesco Cappa | Chiara D'Alessio | Damiano Felini | Jole Orsenigo | Andrea Potestio | Marina Santi | Gilberto Scaramuzzo.

Gruppo di lavoro 2

Infanzia e famiglia. Costruire nuove relazioni educative

Introduzione: Annamaria Bondioli e Domenico Simeone • **Interventi:** Monica Amadini | Karin Bagnato | Gabriella Calvano | Barbara De Serio | Alessandro Ferrante | Monica Guerra e Michela Schenetti | Agnese Infantino | Manuela Ladogana | Stefania Lorenzini | Elena Mignosi | Monica Parricchi | Nicoletta Rosati | Maria Vinciguerra | Francesca Linda Zaninelli | Paola Zini.

Gruppo di lavoro 3

Le diverse forme della differenza, tra cultura, religione e etnia

Introduzione: Giuseppe Mari | Agostino Portera • **Interventi:** Luca Agostinetto | Alessio Annino | Francesco Bossio | Michele Caputo e Giorgia Pinelli | Rosanna Cima | Tiziana Chiappelli | Paola Dal Toso | Francesca Dello Preite | Rosita Deluigi | Carlo Mario Fedeli | Alberto Fornasari | Silvia Guetta | Marisa Musaio | Alba Giovanna Anna Naccari | Rossella Persi | Fabrizio Pizzi | Andrea Porcarelli | Rosa Grazia Romano | Pierpaolo Triani.

Gruppo di lavoro 4

La formazione degli insegnanti primari e secondari

Introduzione: Elisabetta Nigris | Loredana Perla • **Interventi:** Guido Benvenuto | Cristina Birbes | Sara Bornatici | Francesco Casolo e Mario Lipoma | Dario Colella | Andrea Dessardo | Emanuele Isidori | Patrizia Magnoler | Antonio Marzano e Rosa Vegliante | Stefania Massaro | Paolina Mulè | Antonella Nuzzaci | Elena Pacetti | Viviana Vinci.

Indice e-book

Saluti

XIX Simonetta Ulivieri

Vivere l'educazione in un'epoca di crisi della democrazia e di emergenze sociali e culturali

Gruppo di lavoro 1

Pedagogia teoretica e impegno educativo

3 *Introduzione*

Alessandro Mariani

7 *Introduzione*

Carla Xodo

Interventi

9 *«S'opposer sans se massacrer»: uscire dal vicolo cieco della contemporaneità*
Giuseppe Annacontini

15 *Teorie dell'infanzia. Nuovi modelli di attaccamento tra famiglia e nido*
Mirca Benetton

21 *L'epistemologia professionale nelle comunità educative per adolescenti: tra "amnesia teoretica" ed urgenza d'azione*
Melania Bortolotto

27 *La traduzione formativa*
Francesco Cappa

33 *L'utopia pedagogica tra nuovo umanesimo ed etica della speranza*
Chiara D'Alessio

39 *Filippo Maria De Sanctis e il cinema, tra pedagogia dei media e educazione degli adulti*
Damiano Felini

45 *Curare le politiche culturali pedagogiche*
Jole Orsenigo

51 *L'attualità della metafisica in pedagogia*
Andrea Potestio

57 *Pedagogjazz: un neologismo tra metafora e provocazione*
Marina Santi

- 65 *La salvaguardia di quel margine ineffabile che concerne l'educabilità umana: la lezione di Edda Ducci*
Gilberto Scaramuzzo

Gruppo di lavoro 2

Infanzia e famiglia. Costruire nuove relazioni educative

- 73 *Introduzione*
Annamaria Bondioli e Domenico Simeone

Interventi

- 77 *I Tempi per le famiglie: le potenzialità di un approccio educativo integrato all'infanzia e alla famiglia*
Monica Amadini
- 83 *Nuove forme di disagio giovanile: il ruolo della famiglia*
Karin Bagnato
- 89 *Educazione ambientale e contesti di crisi. Il punto di vista dei genitori tarantini*
Gabriella Calvano
- 95 *Tra madri e figli. L'assistente all'infanzia Montessori come sostegno alla genitorialità*
Barbara De Serio
- 101 *"Immagine e partecipazione": un'esperienza di ricerca-formazione in una scuola dell'infanzia sul rapporto problematico tra scuola e famiglia*
Alessandro Ferrante
- 107 *Identità in divenire: i nuovi servizi di educazione all'aperto come forma di cambiamento*
Monica Guerra e Michela Schenetti
- 113 *Relazioni educative nelle comunità mamma-bambino*
Agnese Infantino
- 119 *L'anziano in famiglia. Tra interferenze e alleanze*
Manuela Ladogana
- 125 *Differenze esperienziali nell'adozione internazionale. L'approccio interculturale dal riconoscimento alla valorizzazione*
Stefania Lorenzini
- 131 *Quale curriculum formativo per le educatrici e gli educatori dei nidi d'infanzia? Ipotesi e questioni aperte*
Elena Mignosi
- 139 *I gemelli come sfida educativa: un approccio pedagogico*
Monica Parricchi
- 145 *Il "Progetto Genitori": l'università incontra la famiglia*
Nicoletta Rosati

- 153 *Il bambino "adorato". Come ripensare l'educazione familiare*
Maria Vinciguerra
- 159 *La continuità orizzontale zero sei: ripensare il coinvolgimento dei genitori nei servizi educativi*
Francesca Linda Zaninelli
- 165 *Progettare interventi di sostegno con e per genitori divorziati*
Paola Zini

Gruppo di lavoro 3

Le diverse forme della differenza, tra cultura, religione e etnia

- 173 *Introduzione*
Giuseppe Mari
- 175 *Introduzione*
Agostino Portera

Interventi

- 177 *Minori stranieri non accompagnati: una ricerca-azione per un modello di presa in carico competente*
Luca Agostinetto
- 185 *Le sfide interculturali per la comprensione delle differenze: il superamento degli impliciti*
Alessio Annino
- 193 *Educazione interculturale e forme della differenza*
Francesco Bossio
- 199 *La religiosità tra "scontro delle Civiltà" e "viaggio dei Magi"*
Michele Caputo e Giorgia Pinelli
- 205 *Saper fare la differenza per ricercare pratiche d'incontro tra Verona e N'Dem*
Rosanna Cima
- 211 *Donne migranti e formazione alla cittadinanza attiva: nuove sfide educative in prospettiva post-coloniale e di genere*
Tiziana Chiappelli
- 219 *Questioni emergenti e possibili nuove piste nell'educazione alla religiosità*
Paola Dal Toso
- 225 *Voci narranti tra i banchi di scuola: storie ed esperienze formative delle seconde generazioni*
Francesca Dello Preite
- 231 *Difformità plurali: linguaggi, interpretazioni e significati. Il progetto TI-CASS*
Rosita Deluigi

- 237 *Uno sguardo nuovo al fenomeno e all'esperienza religiosa, a partire dall'opera di Romano Guardini*
Carlo Mario Fedeli
- 243 *Religious diversities and cultural contexts: un progetto sperimentale nelle scuole di Puglia*
Alberto Fornasari
- 249 *Educare nel pluralismo religioso attraverso le molteplici vie del dialogo*
Silvia Guetta
- 259 *Rigenerazione personale e sociale nei laboratori con donne migranti*
Marisa Musaio
- 265 *Pedagogia della differenza nella mediazione corporea*
Alba Giovanna Anna Naccari
- 271 *Contesti multiculturali: ecomigranti tra cultura, religione e etnia*
Rosella Persi
- 277 *I minori stranieri non accompagnati: una nuova sfida educativa*
Fabrizio Pizzi
- 283 *Educazione religiosa e competenze sociali e civiche*
Andrea Porcarelli
- 289 *La differenza tra i sessi e la "reciprocità non-scambievole" tra uomo e donna*
Rosa Grazia Romano
- 295 *Pluralismo, convivenza umana, pedagogia del religioso*
Pierpaolo Triani

Gruppo di lavoro 4

La formazione degli insegnanti primari e secondari

- 303 *Introduzione*
Elisabetta Nigris
- 311 *Introduzione*
Loredana Perla

Interventi

- 315 *Formazione e ricerca educativa per una professionalità insegnante*
Guido Benvenuto
- 321 *Piano nazionale per l'educazione alla sostenibilità. Un'interpretazione pedagogica*
Cristina Birbes
- 327 *Formare gli insegnanti, costruire solidarietà. Profili epistemologici*
Sara Bornatici
- 333 *I settori M-EDF nella formazione degli insegnanti primari*
Francesco Casolo e Mario Lipoma

- 339 *Formazione dell'insegnante della scuola primaria e didattica delle attività motorie*
Dario Colella
- 345 *La politicizzazione dell'Associazione magistrale "Niccolò Tommaseo" durante la presidenza Micheli (1911-1919)*
Andrea Dessardo
- 351 *Problematiche pedagogiche nella formazione degli insegnanti di educazione fisica oggi: tra pedagogia critica e nuove sfide*
Emanuele Isidori
- 357 *Formare all'imprevisto: una sfida per la professionalizzazione degli insegnanti*
Patrizia Magnoler
- 363 *Un approccio metodologico misto per promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti*
Antonio Marzano e Rosa Vegliante
- 373 *Verso un modello di formazione del tutor di tirocinio. Un percorso di ricerca-formazione a statuto collaborativo con il gruppo dei tutor*
Stefania Massaro
- 379 *L'identità professionale del docente: quali dilemmi da affrontare ancora?*
Paolina Mulè
- 385 *Quale valutazione nelle credenze, negli atteggiamenti e nelle percezioni dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*
Antonella Nuzzaci
- 395 *#boysineducation: per una professionalità docente non solo al femminile*
Elena Pacetti
- 401 *Valorizzazione del merito e sviluppo professionale del docente*
Viviana Vinci

Gruppo di lavoro 5

Precarietà, giovani, orientamento e lavoro

- 411 *Introduzione*
Giuditta Alessandrini

Interventi

- 415 *I giovani di Lampedusa. Un progetto di Orientamento Autobiografico*
Caterina Benelli
- 421 *Alternanza scuola-lavoro: gli studenti e il processo decisionale*
Giuseppa Cappuccio
- 429 *I benefici del sistema duale*
Andrea Cegolon

- 437 *Le motivazioni e gli ostacoli alla professione di Personal Trainer per le donne*
Ferdinando Cereda
- 443 *Industry 4.0 e la trasformazione capacitativa del lavoro*
Massimiliano Costa
- 449 *Orientare all'università: tra ricerca, formazione e counseling*
Antonia Cunti
- 455 *Adolescenti dis-integrati: conflitti e contraddizioni dei processi di integrazione*
Paola D'Ignazi
- 461 *Per pensare altrimenti lo shock educativo del lavoro "diasporico"*
Daniela Dato
- 467 *Orientare alla scelta post-diploma con la metodologia "SeCo"*
Alessandro Di Vita
- 473 *Transitare dall'adolescenza all'età adulta: il contributo pedagogico per promuovere la salute mentale nei giovani*
Maria Benedetta Gambacorti-Passerini
- 479 *Il dottorato di ricerca tra sviluppo dell'identità professionale e employability*
Cristina Lisimberti
- 485 *Orientamento scolastico, formativo e professionale di giovani immigrati: proposta di un modello teorico-operativo*
Massimo Margottini e Concetta La Rocca
- 491 *Soft skills e occupabilità giovanile*
Claudio Melacarne, Carlo Orefice
- 499 *L'alternanza scuola-lavoro interpella l'università: Ricerca, Formazione e terza Missione*
Katia Montalbetti
- 505 *Il ruolo della pedagogia nell'attuale mercato del lavoro: verso la costruzione del sé professionale*
Manuela Palma
- 511 *Povertà educativa tra Buona scuola e Scuola cattiva. Ricostruzione del senso pedagogico, oltre l'emergenza dispersione*
Alessandro Tolomelli
- 517 *ONU Sustainable Development Goals, giovani generativi, formazione al lavoro*
Alessandra Vischi

Gruppo di lavoro 6
Internazionalizzazione della ricerca e educazione comparata

525 *Introduzione*
Ignazio Volpicelli

Interventi

- 529 *L'emergenza democratica nelle società contemporanee: possibili proposte a partire dagli studi storico-comparativi*
Carla Callegari
- 535 *Tradurre concetti. L'educazione comparata e la filosofia italiana*
Carlo Cappa
- 541 *Identità politica e cittadinanza dei giovani italiani nuovi europei*
Sandra Chistolini e Emilio Lastrucci
- 547 *Buona e cattiva comparazione*
Claudio Crivellari
- 553 *Transfer discorsivi: note su recenti ricezioni dell'opera di Ivàn Illich*
Angelo Gaudio
- 559 *Studi comparativi in educazione: comparazione e didattica*
Vanna Gherardi
- 567 *L'educazione comparata oggi. Individuazione di possibili linee direttrici per descrivere un settore frammentato*
Anselmo Roberto Paolone
- 573 *La formazione in servizio degli insegnanti in Italia: quali spazi per sensibilizzare alle questioni di genere? Suggestioni dalla ricerca comparativa*
Carla Roverselli
- 581 *I bisogni formativi interculturali degli educatori nei servizi toscani per l'infanzia: i risultati di una ricerca internazionale*
Clara Silva
- 595 *VoiceS, un progetto europeo sulla figura del docente*
Lilia Teruggi e Franca Zuccoli

Gruppo di lavoro 7
Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia

603 *Introduzione*
Riccardo Pagano

Interventi

- 605 *Sulla soglia. La progettazione integrata scuola territorio per la promozione della salute e di stili di vita attivi: esperienze di formazione*
Antonio Borgogni
- 611 *Dal senso morale alla consapevolezza morale. Quale ruolo per l'educazione?*
Amelia Broccoli
- 617 *Il vento nelle vele: una metafora pedagogica oltre le onde della complessità*
Maria Chiara Castaldi
- 623 *Diversità in classe: una scelta politica ed educativa*
Anna Granata
- 629 *La parola e l'incontro*
Luca Odini
- 635 *La professionalità riflessiva di fronte alle trasformazioni educative contemporanee*
Francesca Oggionni
- 641 *Società complessa e didattica dei sentimenti. Verso un nuovo umanesimo pedagogico*
Simona Perfetti
- 647 *Verso una strategia nazionale contro l'analfabetismo economico e finanziario in Italia*
Luca Refrigeri
- 655 *L'intenzionalità come "originaria" esperienza educativa. Processo formativo e soggettività critica*
Adriana Schiedi
- 661 *Per una pedagogia dell'ascolto*
Claudia Spina

Gruppo di lavoro 8
Educazione ed esperienza affettiva

- 669 *Introduzione*
Laura Clarizia
- 673 *Introduzione*
Maurizio Fabbri

Interventi

- 677 *Emergenze adolescenziali: verso una scuola affettivamente orientata*
Marinella Attinà
- 683 *Il parent involvement tra implicazioni affettive e realizzazione formativa*
Elsa Maria Bruni
- 689 *Didattica delle emozioni: educazione ed affettività nei processi di apprendimento*
Maria Buccolo
- 695 *Insegnare e imparare richiede "coraggio"*
Micaela Castiglioni
- 701 *La struttura della persona, le emozioni e l'educazione del sentire: prospettive fenomenologiche*
Giuseppina D'Addelfio
- 707 *Il progetto DREAM. Una ricerca internazionale sulla dimensione affettiva nell'educazione dell'infanzia*
Enrica Freschi
- 715 *Adolescenti digitali e affettività*
Tiziana Iaquina
- 721 *La teoria delle emozioni tra educazione ed esperienza affettiva*
Maria Grazia Lombardi
- 725 *Aver cura delle emozioni in educazione*
Giuseppina Manca
- 733 *Educazione come riguardo*
Emanuela Mancino
- 739 *Intersezioni pedagogiche ed educative tra dinamicità ed empatia*
Emiliana Mannese
- 745 *Atmopedagogia: la forza educativa dell'intangibile al nido*
Paola Martino
- 751 *Esperienza affettiva ed esperienza socio-politica. Nessi e implicazioni educative*
Anna Maria Passaseo
- 759 *L'affettività: risorsa per l'educazione e la formazione umana*
Fabiana Quatrano

- 769 *Tra desideri e paure. Il ruolo delle rappresentazioni implicite nella costruzione della professionalità docente*
Valeria Rossini
- 775 *Le misurazioni autodescrittive delle emozioni: considerazioni pedagogiche*
Alessandro Versace
- 781 *La scrittura riflessiva per apprendere dall'esperienza emotiva del tirocinio in hospice: uno studio di caso*
Lucia Zannini

Gruppo di lavoro 9

Genere e educazione. Tra storia e letteratura per l'infanzia

- 791 *Introduzione*
Emma Beseghi e Carmela Covato

Interventi

- 795 *Il femminile letterario tra sventura, fiaba ed Assoluto. Orizzonti narrativi e formativi*
Leonardo Acone
- 803 *Bambine in educazione nella letteratura per l'infanzia contemporanea. Il caso di Mina*
Susanna Barsotti
- 809 *Un'emergenza sempre attuale: le gabbie di genere e la segregazione formativa*
Irene Biemmi e Silvia Leonelli
- 817 *Cronache di amori e di trasgressioni. L'educazione sentimentale borghese fra prescrizioni e storie di vita*
Francesca Borruso
- 823 *Le emergenze educative nel passato: la salute dell'infanzia fra disattenzione e cura educativa*
Vittoria Bosna
- 831 *L'Italia al maschile di Giovanni Arpino, scrittore per ragazzi e ragazze*
Lorenzo Cantatore
- 837 *Voci migranti tra genere, storia e memoria*
Maura Di Giacinto
- 843 *Nuove bambine di carta e lettrici reali nella pubblicistica per l'infanzia di primo Novecento*
Sabrina Fava
- 851 *I ruoli di genere nei reading schemes inglesi. Spunti pedagogici da un dibattito degli anni Settanta*
Ilaria Filograsso

- 857 *Che genere di discipline? Riflessioni da una ricerca sui sussidiari per la scuola primaria*
Valentina Guerrini
- 865 *“Povere figlie abbandonate da parenti e dalla fortuna”. Approccio storico alla detenzione femminile in Italia, tra Seicento e Ottocento: una ricerca in corso*
Stefano Lentini
- 871 *Metamorfosi delle relazioni familiari tra Otto e Novecento. Madri e figlie tra permanenze e trasformazioni*
Chiara Meta
- 879 *Les responsabilités de la femme dans le vie sociale. Angela Zucconi per il Consiglio della Cooperazione culturale nel 1968*
Silvia Nanni
- 885 *I due volti di Eva: l'educazione al femminile nella filmografia italiana degli anni Cinquanta*
Livia Romano
- 891 *Il disagio di insegnare e le rappresentazioni del maestro negli attuali romanzi per ragazzile*
Gabriella Seveso
- 897 *A scuola da Madam. L'educazione delle donzelle siciliane di “gentile condizione” prima dell'unità d'Italia (1830-1860)*
Caterina Sindoni

Gruppo di lavoro 10

Scuola, cultura e modelli di ricerca

-
- 907 *Introduzione*
Pietro Lucisano
- 911 *Introduzione*
Achille Notti

Interventi

- 915 *Un programma per lo sviluppo di capacità di progettazione e valutazione in insegnanti in formazione per la scuola primaria e dell'infanzia*
Francesca Anello
- 923 *Il ruolo delle arti espressive e performative nel progetto Laboratorio Educativo Territoriale a contrasto della dispersione scolastica*
Francesca Antonacci
- 929 *Affidabilità delle rubriche per la valutazione e certificazione delle competenze: triangolazione dei risultati in un percorso di ricerca-formazione con gli insegnanti*
Davide Capperucci

- 937 *Scuola, prove Invalsi e culture della valutazione*
Cristiano Corsini
- 943 *Un 'modello' per lo sviluppo delle competenze*
Silvia Fioretti
- 949 *La sfida dell'educazione e della didattica nella generazione dei post-millennials*
Maria Luisa Iavarone
- 957 *Formazione in servizio sulle competenze progettuali e valutative degli insegnanti: una ricerca esplorativa*
Leonarda Longo
- 965 *Insegnanti in Formazione in università. Un'esperienza di innovazione didattica*
Daniela Maccario
- 971 *La ricerca qualitativa per l'apprendimento trasformativo e l'innovazione*
Maria-Chiara Michelini
- 979 *Progettare piani di miglioramento nei sistemi d'istruzione: tra fragilità metodologiche e risultati rendicontabili*
Daniela Robasto
- 987 *Praticare il peer mentoring all'università: il modello dei Corsi di laurea pedagogici de "La Sapienza"*
Giordana Szpunar e Patrizia Sposetti

Gruppo di lavoro 11

Didattica, apprendimento e nuove tecnologie

-
- 997 *Introduzione*
Paolo Maria Ferri

Interventi

- 1001 *Curricolo verticale di educazione al rispetto delle differenze di genere. La quesizione 'interdisciplinare'*
Laura Sara Agrati
- 1007 *Compiti per casa, creatività e ben-essere: percezioni di studenti, insegnanti e genitori su una pratica controversa*
Debora Aquario e Elisabetta Ghedin
- 1015 *Prassi teatrale e didattica inclusiva: una prospettiva di intervento formativo*
Giuseppa Compagno
- 1021 *La formazione didattica dei docenti di matematica. Riflessioni da un'esperienza*
Manuela Fabbri

- 1027 *Didattiche attive, tecnologie digitali e peer instruction all'Università*
Luca Ferrari
- 1033 *Monitorare l'apprendimento durante le esperienze di tirocinio. Lo studio pilota di Reflective Learning Journal Survey*
Mario Giampaolo
- 1041 *Didattica scolastica e ambienti digitali per l'apprendimento*
Chiara Panciroli
- 1049 *Progettazione e realizzazione di corsi MOOC per lo sviluppo delle competenze trasversali degli educatori*
Antonella Poce e Francesco Agrusti
- 1057 *Ragionamento informale e struttura del curriculum: la rilevanza della didattica orientata al pensiero critico*
Paolo Sorzio

Gruppo di lavoro 12

Per una nuova formazione degli insegnanti di sostegno

-
- 1065 *Introduzione*
Luigi d'Alonzo
- 1067 *Introduzione*
Giuseppe Elia

Interventi

- 1069 *Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion*
Fabio Bocci
- 1083 *Il profilo inclusivo del docente universitario. Un progetto di ricerca sulla pratica della scrittura negli studenti*
Alessia Cinotti e Roberta Caldin
- 1089 *Le strategie didattiche come mezzo per l'inclusione*
Donatella Fantozzi
- 1097 *L'insegnante di sostegno: una riflessione sulle capacità relazionali*
Tommaso Fratini
- 1103 *La formazione dell'insegnante di sostegno e i conflitti sociali: dall'integrazione all'inclusione*
Maria Antonella Galanti
- 1109 *L'insegnante di sostegno. Prospettive pedagogiche e processi inclusivi*
Simona Gatto
- 1115 *Non così fragili: dalla riflessione alla condivisione di esperienze nella costruzione di una scuola inclusiva. Il contributo del percorso "BXProgetti"*
Silvia Maggiolini

- 1123 *Per una formazione oltre l'informazione: riflessioni a partire da una ricerca sulla percezione dell'inclusione scolastica*
Moira Sannipoli
- 1131 *Valutare la formazione dell'insegnante specializzato*
Tamara Zappaterra
- 1137 *Contesti educativi multiculturali ed eterogenei e insegnanti: uno sguardo d'insieme*
Luisa Zinant

Gruppo 8
Educazione ed esperienza affettiva

Introduzione

Laura Clarizia
Maurizio Fabbri

Interventi

Marinella Attinà
Elsa Maria Bruni
Maria Buccolo
Micaela Castiglioni
Giuseppina D'Addelfio
Enrica Freschi
Tiziana Iaquina
Maria Grazia Lombardi
Giuseppina Manca
Emanuela Mancino
Emiliana Mannese
Paola Martino
Anna Maria Passaseo
Fabiana Quatrano
Valeria Rossini
Alessandro Versace
Lucia Zannini

III.
Didattica delle emozioni:
educazione ed affettività nei processi di apprendimento

Maria Buccolo
Università di Roma Tre

1. Le emozioni come paradigma della vita

L'interazione con altre persone sia nella vita privata che nei contesti professionali si presenta estremamente densa di emozioni, non esistono emozioni buone o cattive, quello che conta nel nostro vivere quotidiano è 'saperle gestire' e non "subirle". Partendo da queste considerazioni, l'obiettivo del contributo è proprio quello di proporre alcune riflessioni, tenendo conto di dominanti significative della ricerca pedagogica e didattica in relazione ai bambini ed al loro contesto di esperienza e di vita emotiva. Lo scopo è quello di offrire un sostegno per stimolare una riflessione ed una analisi utile per chi opera quotidianamente in contesti educativi. L'attenzione alla sfera emozionale pone le basi per comprendere meglio ogni bambino, in modo empatico per attivare interventi adeguati e rispondenti alle diverse esigenze e ai vari bisogni, motivando l'apprendimento e rendendolo così utile per la vita. L'emozione è al centro dell'individuo, è espressione della vita stessa. In quest'ottica, saper ascoltare e rispettare le emozioni significa ascoltare e rispettare la persona nella sua globalità (Buccolo, 2013, p. 13). I cambiamenti di prospettive teoriche, nei vari ambiti delle Scienze dell'Educazione, hanno portato ad una revisione dei saperi e degli assunti di base, per cui le certezze ed i saperi assoluti della modernità hanno lasciato spazio alla complessità (Morin, 2007) e all'incertezza dell'epoca post-moderna. Tale prospettiva pone l'uomo al centro, in una nuova visione che supera le antiche antinomie che ponevano l'emozione opposta al corpo. L'emozione si interseca tra corpo e mente ed, insieme ad esse, costituisce il potenziale umano di conoscenza. La parola "emozione" deriva dal latino volgare *exmovere* che significa smuovere, composto da *ex* e da *movere*. Nella percezione più comune, le emozioni vengono vissute come un fenomeno intrapsichico profondo: come qualcosa di cui, a volte, non si può e non si riesce a parlare; qualcosa per cui spesso mancano le parole. Ha, dunque, ancora senso parlare di qualcosa come le emozioni, di fronte a questa pluralità di significati? La ri-

Gruppo 8 — Maria Buccolo

sposta è affermativa poiché, in realtà, il processo che avviene a livello fisico e psichico è unico, anche davanti a reazioni emotive diverse. L'emozione è, infatti, un fenomeno multi-dimensionale, in grado di rendere ragione di tutte le sue componenti. Infiniti, infatti, sono i linguaggi per esprimere le proprie emozioni, ma anche i propri bisogni e desideri.

In altre parole le emozioni sono reazioni ad uno stimolo ambientale, sono brevi, provocano cambiamenti a tre livelli diversi: fisiologico, comportamentale e psicologico. Educare tenendo presente il valore dell'aspetto emozionale come fondamentale per lo sviluppo della conoscenza dovrebbe ormai essere un presupposto imprescindibile dell'azione educativa, così come insegnare il riconoscimento, l'accettazione e la gestione delle emozioni sarebbe altamente qualificante per l'offerta di un servizio educativo e soprattutto assumerebbe una valenza inestimabile per lo sviluppo di ognuno. Saper gestire le proprie emozioni influisce in modo positivo sull'autostima, sulla fiducia e, di conseguenza, sulla riuscita in campo lavorativo e personale, quindi sulla qualità della vita. Le emozioni hanno un'insorgenza rapida, sono degli accadimenti involontari che subentrano nella vita dell'individuo e che, quindi, non possono essere né scelti né regolati. In situazioni emotive la mente elabora stimoli e controlla le reazioni, per cui le emozioni hanno un ruolo importante nelle nostre esperienze di vita e di lavoro. Le emozioni, pertanto, si trasformano nel movente che si pone alla base dei nostri comportamenti, fondano la nostra identità, determinando le scelte e il pensiero, influenzando anche sulle conoscenze. Si può così affermare che ragione ed emozione non sono due poli opposti. Infatti, ogni funzione cognitiva racchiude componenti emotive, ogni funzione emotiva componenti cognitive: conoscere e valutare le emozioni significa pensare e decidere meglio. Non è solo con l'intelligenza e la razionalità che si ha successo nell'apprendimento, perché un ruolo altrettanto importante è svolto dalle emozioni.

2. Educazione emotiva e successo nell'apprendimento

Le emozioni contribuiscono ai successi nell'apprendimento, all'interiorizzazione di saperi e significati, al miglioramento dell'esperienza della persona che apprende e che trasferisce e applica i risultati di quando appreso coinvolgendo le proprie risorse emotive. Per tanto tempo questo non è stato compreso e le emozioni nelle scuole non hanno avuto molta attenzione, perché non erano misurabili oggettivamente e potevano intralciare l'attività didattica, condotta con metodi didattici tradizionali.

3. Didattica delle emozioni: educazione ed affettività nei processi di apprendimento

Per lungo tempo, la tendenza dominante nel sistema di istruzione è stata quella di prediligere principi lineari e curriculari, ignorando la complessità degli esseri umani e la loro peculiarità.

Oggi, grazie a numerosi studi e alle indicazioni nazionali del curricolo per la Scuola 2012, è stato dimostrato quanto è importante l'aspetto emotivo nella comunicazione, nell'interazione sociale, nell'apprendimento scolastico, perché si è finalmente capito che l'essere umano è una totalità di razionalità ed emotività, e che in quest'ottica deve essere educato e deve imparare ad apprendere. L'emozione influisce nel processo di apprendimento in quanto agisce come guida nella presa di decisioni e nella formulazione delle idee. Piaget nei suoi studi di psicologia dell'educazione afferma che, per lo sviluppo armonico della personalità di chi deve imparare è necessaria un'interazione fra cognizione e affettività, per lo stretto parallelismo che esiste nel pensiero umano tra il piano affettivo e intellettuale. In campo educativo per comprendere il ruolo delle emozioni nel processo di apprendimento si fa riferimento agli studi sulle intelligenze multiple di Gardner che danno molta importanza alle emozioni che chi apprende prova per un percorso di studio: lo studente che scopre con entusiasmo un mondo nuovo ed è stimolato nella sua curiosità, apprenderà con maggior successo e con minore fatica rispetto a un compito imposto che considera privo di interesse. L'accademico statunitense sostiene, infatti, che se si vuole che certe conoscenze siano interiorizzate e successivamente usate, bisogna immergerle in un contesto capace di suscitare emozioni. Successivamente anche gli studi di Goleman sull'intelligenza emotiva dimostrano che le emozioni influiscono nelle pratiche di vita quotidiana e sono ritenuti cause dei successi o degli insuccessi della persona. Il potenziamento dell'intelligenza emotiva diventa, quindi, fondamentale per il benessere psicologico che è dato dalla capacità della persona di trovare un equilibrio tra stati emotivi positivi e negativi. Quest'ultimi danno un senso alla vita: i primi permettono di apprendere e apprezzare gli aspetti più piacevoli, gli altri consentono di apprendere, riflettere e reagire. Per questo, sempre secondo Goleman, gli 'insegnamenti emozionali' appresi durante l'esperienza a scuola possono plasmare le nostre risposte emozionali: è dunque necessario intervenire sin dai primi anni di scuola sul modo in cui prepariamo i bambini alla vita, senza tralasciare l'educazione emozionale (Goleman, 2005). Per sviluppare quanto detto, risulta fondamentale mettere al centro del processo di apprendimento l'educazione emozionale attraverso metodologie didattiche che possano essere facilmente applicate nei contesti educativi.

Gruppo 8 – Maria Buccolo

3. La didattica delle emozioni nei processi di apprendimento

Le emozioni possono trasformarsi in risorsa, se adeguatamente valorizzate dalla didattica, al pari del contenuto dell'azione formativa, perché l'alunno non solo pensa ed elabora, ma sente e partecipa. Se l'insegnante si pone come educatore emozionale (Buccolo, 2013) e le mette in luce, inglobandole nella pianificazione di un intervento didattico, può farle diventare una leva formidabile per la didattica, contribuendo a uno sviluppo che tenga presente contemporaneamente e in maniera equilibrata gli aspetti razionali, emozionali e cognitivi. Per mettere in atto azioni di didattica delle emozioni è fondamentale avere come obiettivo primario l'esistenza del bambino nella sua totalità. Per essere efficace un intervento basato sulla didattica delle emozioni, deve includere la dimensione emozionale nei suoi processi, ponendo massima attenzione allo spazio interiore, alla valorizzazione di ogni forma di diversità e alla formazione di essere umani completi in un clima di libera espressione. Emozionare ed emozionarsi rende la formazione più vicina alle persone, la circolazione di emozioni positive genera ulteriori emozioni positive, ed essere consapevoli di tale processo significa avviare un percorso verso la valorizzazione delle emozioni e la massima attenzione alle persone in formazione e al loro apprendimento. È infatti importante e necessario imparare a sollecitare le emozioni positive e a gestire ed arginare quelle negative.

Le emozioni diventano risorsa formativa se nominate, riconosciute e declinate. Una scuola che fa entrare le emozioni in classe, che 'approfitta' della loro naturale presenza, diventa un'istituzione che si impegna su un fronte ampio, in cui gli obiettivi diventano di tipo generale perché non riguardano solo l'istruzione in senso classico, ma la formazione umana del cittadino del domani. Trasformare le emozioni in risorsa consente all'insegnante una serie di vantaggi preziosi in termini di stimolo per l'apprendimento, sintonia nella relazione, comunicazione più profonda, lavoro più significativo. Elementi, questi, che potenziano il coinvolgimento dell'alunno nel processo di apprendimento, creano una partecipazione attiva e collaborativa, creano un clima di gruppo favorevole allo sviluppo di relazioni.

Metodologie didattiche come il *cooperative learning*, favoriscono il confronto, diventano uno spazio di crescita in cui l'alunno sperimenta le proprie competenze e sviluppa la propria identità, in un continuo scambio sia con i pari sia con gli insegnanti, nel quale i processi emotivi e relazionali assumono un ruolo centrale. L'importanza del gruppo-classe nella didattica delle emozioni è dunque da ricercare nella sua capacità di creare relazioni e di costruire fiducia, empatia, di stimolare la curiosità rispetto agli argomenti trattati e di dif-

3. Didattica delle emozioni: educazione ed affettività nei processi di apprendimento

fondere energie positive, creando un clima disteso e favorevole ai nuovi apprendimenti. Si tratta di una tipologia di intervento educativo volto a promuovere il benessere socio-emozionale dell'individuo, attraverso l'insegnamento delle abilità definite nel costrutto di Competenza emotiva: Identificare e denominare le emozioni; Esprimere le emozioni; Valutare l'intensità delle emozioni; Gestire le emozioni; Aumentare la resistenza allo stress; Conoscere la differenza tra emozioni e azioni. L'approccio scolastico tradizionale oppone lo sviluppo intellettuale a quello emozionale, ma l'educazione alla competenza emotiva è fondamentale per l'apprendimento e può essere insegnata e implementata. Promuovere la competenza emotiva favorisce: La motivazione e lo svolgimento di processi cognitivi importanti per il rendimento scolastico (attenzione e memoria); L'apprendimento di abilità interpersonali per essere competenti socialmente, prendere decisioni corrette, avere successo con coetanei ed insegnanti e stare bene a scuola. Dalle riflessioni fatte sin ora, in conclusione emerge che le emozioni giocano un ruolo fondamentale nella didattica, diventando una risorsa importante per la formazione alla vita. Tanti sono gli effetti positivi delle emozioni nella didattica: creano desiderio di partecipazione attiva; generano coinvolgimento, impegno, fiducia; riproducono un clima classe collaborativo e disteso; aumentano l'interscambio costruttivo, consentendo alle relazioni di svilupparsi in un clima favorevole. La costruzione di un clima umano positivo, con tutte le emozioni che appartengono alla persona, è un elemento fondamentale per favorire il successo scolastico e l'apprendimento autentico facendo diventare l'alunno attore e protagonista dei suoi saperi.

Bibliografia

- Baldacci M. (2009). *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo, M. (2013). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (ed.) (2000). *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Contini M. G., Fabbri M., Mannuzzi P. (2006). *Non di solo cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damasio A. R. (2009). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.

Gruppo 8 – Maria Buccolo

- Gardner H. (2000). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman D. (2005). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Iori V. (Ed.) (2009). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Izard C. E. (1997). *Human emotions*. New York: Plenum Pless.
- Lafortune L., Doudin P. A., Pons F., Hancock D. R. (2012). *Le emozioni a scuola*. Trento: Erickson.
- LeDoux J. (2003). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini, Castoldi Dalai.
- Morin E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'Umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Riva M. G. (2004). *Lavoro pedagogico. Ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Trisciuzzi L. (1999). *Manuale di didattica in classe*. Pisa: ETS

PAGINA BIANCA



18STC0084160