

**COMMISSIONE VII
CULTURA, SCIENZA E ISTRUZIONE**

RESOCONTO STENOGRAFICO

INDAGINE CONOSCITIVA

6.

SEDUTA DI MERCOLEDÌ 15 GENNAIO 2020

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE **LUIGI GALLO**

INDICE

	PAG.		PAG.
Sulla pubblicità dei lavori:		Aprea Valentina (FI)	14
Gallo Luigi, <i>Presidente</i>	3	Ciampi Lucia (PD)	16
INDAGINE CONOSCITIVA IN MATERIA DI INNOVAZIONE DIDATTICA:		Fusacchia Alessandro (MISTO-CD-RI-+e)	13
Audizione di Paolo Mottana, professore ordi- nario di filosofia dell'educazione e di ermeneutica della formazione e pratiche immaginali presso l'Università degli studi di Milano Bicocca; Michela Schenetti, pro- fessoressa associata di didattica generale e metodologia e didattica dell'attività motora presso l'Università degli studi di Bolo- gna; Gisella Langé, esperta di lingue stra- niere e internazionalizzazione; e France- sco Paolicelli, consulente <i>opengov</i> ed esperto di <i>coding</i>:		Langé Gisella, <i>esperta di lingue straniere e internazionalizzazione</i>	3
		Latini Giorgia (Lega)	15
		Melicchio Alessandro (M5S)	17
		Mottana Paolo, <i>professore ordinario di fi- losofia dell'educazione e di ermeneutica della formazione e pratiche immaginali presso l'Università degli studi di Milano Bicocca</i> .	8
		Paolicelli Francesco, <i>consulente opengov ed esperto di coding</i>	5
		Schenetti Michela, <i>professoressa associata di didattica generale e metodologia e didat- tica dell'attività motora presso l'Università degli studi di Bologna</i>	10
		Gallo Luigi, <i>Presidente</i>	3, 5, 8, 10, 12, 16, 17

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-Noi con l'Italia-USEI-Cambiamo !-Alleanza di Centro: Misto-NI-USEI-C !-AC; Misto-Minoranze Linguistiche: Misto-Min.Ling.; Misto-Centro Democratico-Radicali Italiani-+ Europa: Misto-CD-RI-+E; Misto-MAIE - Movimento Associativo Italiani all'Estero: Misto-MAIE.

	PAG.		PAG.
<i>ALLEGATI:</i>			
<i>Allegato 1:</i> Documentazione depositata da Gisella Langé	18	<i>Allegato 3:</i> Documentazione depositata da Francesco Paolicelli	42
<i>Allegato 2:</i> Documentazione depositata da Paolo Mottana	36	<i>Allegato 4:</i> Documentazione depositata da Michela Schenetti	69

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE
LUIGI GALLO

La seduta comincia alle 14.40

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 Paolo Mottana, professore ordinario di filosofia dell'educazione e di ermeneutica della formazione e pratiche immaginali presso l'Università degli studi di Milano Bicocca; Michela Schenetti, professoressa associata di didattica generale e metodologia e didattica dell'attività motoria presso l'Università degli studi di Bologna; Gisella Langé, esperta di lingue straniere e internazionalizzazione; e Francesco Paolicelli, consulente *opengov* ed esperto di *coding*.

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca, nell'ambito dell'indagine conoscitiva in materia di innovazione didattica, l'audizione di Paolo Mottana, professore ordinario di filosofia dell'educazione e di ermeneutica della formazione e pratiche immaginali presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca; di Michela Schenetti, professoressa associata di didattica generale e metodologia e didattica dell'attività motoria presso l'Università degli Studi di Bologna; di Gisella Langé, esperta di lingue straniere e internazionalizzazione; e di Francesco Paolicelli, consulente *Opengov* ed esperto di *coding*. Saluto i nostri ospiti e li ringrazio della loro presenza.

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 ai chiarimenti richiesti. Partiamo dall'intervento di Gisella Langé, esperta di lingue straniere e internazionalizzazione, a cui do la parola.

GISELLA LANGÉ, *esperta di lingue straniere e internazionalizzazione*. Grazie presidente per questo invito che permette di fare il punto su una delle emergenze del nostro sistema scolastico.

Ho preparato una breve memoria con allegato che risulta agli atti. L'allegato è di particolare importanza perché è una nuova raccomandazione dell'Unione europea per un approccio globale all'insegnamento delle lingue.

I punti su cui voglio intervenire però sono quelli che cercano di evidenziare il contesto legislativo-normativo del nostro sistema scolastico in ambito di lingue straniere. Metterò a fuoco l'innovazione metodologica più forte, quella che sta segnando un cambiamento all'interno delle modalità operative delle nostre scuole, la metodologia CLIL. Farò un appunto sulla formazione in servizio dei docenti che tragicamente è sempre molto sporadica e molto poco continua e, ovviamente, un piccolo accenno all'internazionalizzazione delle scuole, perché il processo di internazionalizzazione è quello che rafforza gli apprendimenti linguistici. Infine, alcune criticità e possibili soluzioni.

Sul contesto legislativo-normativo l'Italia non è messa male, perché abbiamo potuto allineare tutti i nostri *curricoli* e i nostri regolamenti, indicazioni nazionali e linee guida al quadro comune europeo di riferimento e ai livelli che sono riconosciuti nel contesto internazionale e sono attivati in ambito anche di rilevazioni internazio-

nali. Ricordo a tutti che l'inglese è presente dalla prima classe della scuola primaria fino all'ultimo anno della scuola secondaria. Quindi i nostri studenti hanno tredici anni di lingua inglese. Una seconda lingua straniera è obbligatoria solo nella scuola di primo grado (scuola media) e una delle linee nuove dovrebbe essere quella di allargare maggiormente l'insegnamento di un'altra lingua straniera anche al settore della secondaria di secondo grado dove, in alcuni casi, è prevista. Nei licei linguistici si ha la presenza anche di tre lingue straniere. Ricordo a tutti che le lingue più importanti sono, in ordine: inglese, francese, spagnolo, tedesco. Tuttavia, cinese, russo, arabo, giapponese, sloveno e albanese sono offerti nelle nostre scuole secondarie di secondo grado, con un notevole incremento del cinese negli ultimi quattro o cinque anni, studiato in più di duecento scuole. Il russo è standardizzato su una sessantina di scuole, ma stiamo cercando anche in questo caso di intervenire al meglio.

La metodologia CLIL è l'insegnamento di una materia o di contenuti in lingua straniera. È stato reso obbligatorio a partire dal 2014/15 dopo l'entrata in vigore della legge n. 53 del 2003 e i regolamenti del 2010. La scelta italiana per il docente CLIL è stata per il docente di discipline non linguistiche, quindi un docente di qualsiasi materia (matematica, scienze, fisica, informatica...). Ricordo che è una metodologia innovativa perché richiede alte competenze linguistiche e metodologico-didattiche, capacità di lavoro collaborativo, utilizzo delle nuove tecnologie. Il CLIL è presente in tutti gli ordini di scuola e l'Europa riconosce all'Italia un primato: quello di essere la nazione che ha introdotto ordinamentalmente il CLIL rendendolo obbligatorio nella scuola secondaria di secondo grado, nell'ultimo anno e nell'ultimo triennio dei licei.

Grosso punto dolente è la formazione docenti che, per il CLIL in particolare, prevede un corso di perfezionamento universitario di venti crediti. Quattromila docenti hanno completato il percorso sino ad ora. Non è un numero sufficiente per i

quindicimila di cui si avrebbe bisogno, però è un grosso passo avanti. La sporadicità dei corsi per lo sviluppo professionale dei docenti CLIL — e, soprattutto, la non attivazione di corsi per quelli di lingue — è un grosso problema da segnalare. È necessario, quindi, ampliare la loro formazione, soprattutto quella dei docenti della scuola primaria, nella quale il docente CLIL è il docente ideale per eccellenza, perché nella scuola primaria le competenze sono allargate.

Internazionalizzazione della scuola. Anche qui, se non c'è un processo di internazionalizzazione, le lingue non si praticano e chi non pratica le lingue non migliora le competenze. Segnalo la positività di molte esperienze europee, così come le linee di indirizzo che sono state fatte a livello nazionale per spingere i ragazzi e gli insegnanti alla mobilità. Ricordo due elementi di estrema qualità: l'EsaBac (doppio esame di Stato per quattrocento scuole, trecentocinquanta licei e cinquanta tecnici, che offrono il diploma sia italiano che francese, con il raggiungimento di livelli in lingua e cultura notevoli) e il Cambridge che è una linea più volontaria e assolutamente non obbligatoria. I Cambridge *courses* sono diplomini in materia di storia, fisica e matematica in inglese. L'ultimo aspetto è quello del progetto « Certilingua » che vede più di trecento eccellenze dei nostri ragazzi che hanno due B2 e, in certi casi, addirittura un livello maggiore.

Criticità. Sicuramente la necessità di mettere mano sulla raccomandazione che ho fornito come allegato, perché in questa raccomandazione vengono date alcune linee di sviluppo per i prossimi anni; senz'altro la necessità di formare i docenti della scuola dell'infanzia, che è completamente esclusa da qualsiasi piano di formazione e non ha ancora attivato alcuna linea per i suoi alunni.

Il superamento della fase transitoria della metodologia CLIL è fondamentale in questo momento e soprattutto bisogna promuovere progetti di cooperazione internazionale che sono in parte iniziati con collaborazioni bilaterali quali, ad esempio, Italia-Stati Uniti, Italia-India, Italia-Giap-

pone e che dovrebbero essere aumentati. Infine, è necessario potenziare le competenze linguistiche. Se gli insegnanti non hanno occasione di formazione, non hanno occasione di pratica, non possono assolutamente migliorare quello che già fanno e migliorare la qualità.

Indubbiamente la scuola primaria è il punto di partenza, perché è quella dove il ragazzo viene esposto per primo alle attività linguistiche, quindi alla sensibilizzazione linguistica.

A mio avviso, è più che utile una legge per stanziare finanziamenti non solo per le lingue ma anche per altre emergenze: una legge che permetta di aprire una nuova finestra in ambito delle lingue e dell'internazionalizzazione aumenterebbe notevolmente il processo in atto che, pur debole, ha avuto in passato scelte a monte di notevole interesse.

Ultima cosa che vorrei dire è che nel 2024 avremo la prima scadenza Global che è una rilevazione per la lingua inglese fatta da OCSE-PISA: è la prima rilevazione mondiale in ambito di competenze linguistiche. L'Italia non deve sfigurare, ma deve fare del suo meglio.

PRESIDENTE. La parola ora a Francesco Paolicelli, consulente *Opengov* ed esperto di *coding*.

FRANCESCO PAOLICELLI, *consulente Opengov ed esperto di coding.* Grazie, presidente. Io destabilizzo l'approccio classico. Parliamo di innovazione didattica e vorrei fare un salto nel passato: gli spazi. Se vogliamo parlare di innovazione didattica, dobbiamo ripercorrere molto velocemente la disposizione delle aule nelle nostre scuole. A suo tempo, la grande innovazione didattica fu il fatto che le sedie non erano più attaccate come banchi alla scrivania. Un'altra innovazione didattica fu la sostituzione del calamaio con la BIC.

Non pensiamo al digitale come a qualche cosa che sta distruggendo il mondo. La tecnologia ha sempre impattato nella scuola, però il problema è che le scuole moderne sono molto simili a quelle del passato, perché il metodo trasmissivo della cono-

scenza è rimasto frontale. Quando si è parlato di digitalizzazione, le *performance* migliori sono state quelle di elettrificazione della scuola: LIM, *monitor*, qualche *tablet*, ma non si è impattato sulla didattica della scuola. Quindi, sostanzialmente, non abbiamo avuto gli effetti che avremmo voluto.

Questi sono esempi che già oggi esistono nelle realtà italiane. In alto a sinistra, nella *slide*, vedete l'istituto Majorana di Brindisi e l'istituto di Mantova, che sono molto simili negli approcci alle nazioni con un sistema educativo più evoluto rispetto al nostro: la Finlandia, per esempio, e l'America. Non è soltanto una questione estetica: è una questione funzionale al tipo di didattica. Nell'istituto Majorana di Brindisi, come vedete, si svolge — come si dice in gergo — una lezione di classe capovolta: ai ragazzi si danno alcune indicazioni di massima delle cose da approfondire; i ragazzi le approfondiscono a casa, secondo l'indicazione fornita dal docente, le discutono in classe in gruppi di tre o quattro persone. Quindi sono abituati a dialogare tra di loro e a confrontarsi, acquisendo anche un metodo per essere un cittadino più consapevole davanti a un qualsiasi argomento. A turno, poi, ciascuno dei ragazzi fa da *rapporteur* di quel tavolo, raccontando all'insegnante quello che è emerso. L'insegnante cambia completamente il suo ruolo, non è più una trasmissione di conoscenza, ma un coordinatore di risorse umane. Molto più complicato ovviamente, ma decisamente molto più stimolante per l'insegnante e per i ragazzi.

Ci sono tantissimi casi in Italia di questi esempi. È chiaro che in America si ha una fortissima correlazione con l'università o con i centri di ricerca; cose del genere sono fatte con il MIT di Boston che ha istituito un vero e proprio *camp* con insegnanti, scienziati, informatici che costruiscono i giocattoli e i sistemi educativi per i bambini della fascia più bassa; addirittura hanno chiamato il gruppo *kindergarten*, a significare quello che abbiamo noi in Italia: un metodo montessoriano 2.0, uno « scoprire facendo ».

Quanto agli strumenti, alcuni sono completamente gratuiti, ma bisogna vedere come

vengono somministrati ai ragazzi. Il Piano nazionale scuola digitale ha dato una forte accelerazione a processi che prima avvenivano fuori dalla scuola. Si parlava di *coding* e di *making* esclusivamente in ambienti extrascolastici, come completamento dell'offerta. Oggi ci sono tantissime scuole che in Italia forniscono questo ulteriore argomento — voi lo sapete meglio di me, avete approvato un decreto-legge sul *coding*, quindi avete approfondito l'argomento — ma la metodologia didattica si chiama « *creative learning* »: è assolutamente bandito il termine « insegnamento », si usa il termine « apprendimento », che è qualche cosa di attivo che riguarda anche l'insegnante, il quale non dà una soluzione preconfezionata a quel problema specifico ma, insieme ai ragazzi, trova alcune soluzioni e spesso, con la loro creatività, si trovano soluzioni molto più efficaci. Poi subentra la parte tecnologica, che però è sempre a servizio dell'uomo. Già nella scuola dell'infanzia, che è l'ideale per lavorare in gruppo, c'è un apprendimento di gruppo, c'è la creatività, c'è la scoperta: nulla di tutto ciò va a sostituire la carta, va semplicemente ad affiancare e a completare l'offerta didattica.

La cosa complessa è la formazione dei docenti. Cito alcuni punti di riferimento stellari, a mio avviso, nell'ambito italiano: sono normalissimi insegnanti di scuola media o scuola primaria che, per prima cosa, fanno togliere i banchi, mettersi a terra e lavorano con i ragazzi. Non è solo tecnologia, è anche carta e penna, per sviluppare il pensiero computazionale. Poi vediamo qual è la codifica di questo pensiero. Il re che ha portato l'Italia ai massimi livelli internazionali, perché non so se sapete che l'Italia è ai primi posti al mondo per il *coding* in ambito scolastico, almeno come adesione agli eventi, è il professor Bogliolo che ha usato una metodologia mista di trasferimento di queste tecniche, usando il MOOC, tramite l'Università di Urbino, quindi formazione a distanza. L'Italia ha partecipato a tutti i *code week*: è lui l'ambasciatore europeo del *code week*, ed è italiano, quindi ci fa fare una bella figura anche in Europa. Ma quello su cui vorrei far soffermare la

vostra attenzione è che tutto questo mondo non si sviluppa in ambienti formali del MIUR: si sviluppa fuori. Di questi gruppi *Facebook* fanno parte diciottomila, ventiquattromila insegnanti che si confrontano — hanno una grande sete di confronto e di apprendimento — ma non riescono a soddisfare questo loro desiderio all'interno dei canali istituzionali. Perciò, la domanda c'è, forse dobbiamo tarare meglio l'offerta, nonostante il grande lavoro del Piano nazionale della scuola digitale.

Ora abbiamo un esempio di didattica inclusiva per un bambino disabile. Si è usato il *coding* e alcune strumentazioni digitali per cambiare le *slide* di una recita (una recita fatta sulla « Gabbianella e il gatto » di Sepulveda), dove il bambino era parte integrante nella regia della recita, perché cambiava con un pulsante gli sfondi disegnati dagli altri ragazzi. È stata coinvolta tutta la classe e lui ha potuto partecipare in forma attiva grazie a un *software* che si chiama « *Scratch* », che l'insegnante di sostegno ha usato gratuitamente insieme ai genitori.

Se saliamo di ordine e di grado, quindi andiamo alle scuole superiori, vorrei farvi notare alcune esperienze che paradossalmente sono più conosciute nell'ambito della Funzione pubblica e meno del MIUR, pur essendo fatta da scuole. Sono correlazioni fatte, ad esempio, tra l'Amministrazione comunale di Galatone e un Istituto superiore che ha fatto un'alternanza scuola/lavoro (all'epoca si chiamava ancora così), dove i ragazzi hanno imparato a rilasciare i dati aperti, gli *open data* della propria amministrazione. Ne hanno approfittato per censire le masserie storiche, i luoghi di attività commerciali, hanno imparato anche a fare mappe digitali, hanno costruito un'app su *Telegram* (sistema di messaggistica che tutti utilizziamo) e hanno costruito insieme al Comune il portale *open data* del Comune che ha avuto un immenso risparmio di soldi, perché ha fatto un semplice accordo a basso costo. Così i ragazzi hanno imparato che cosa vuol dire stare dietro la scrivania di un Comune; hanno conosciuto le problematiche di un'amministrazione pubblica, al di là del semplice

approccio « c'è un buco, ripariamo quel buco ». Hanno imparato che cosa ci vuole per cambiare un territorio e quali sono le azioni amministrative. Questa cosa è andata avanti, hanno costruito una centralina per la rilevazione delle polveri sottili (PM10) che hanno donato al proprio Comune, dove non ne esisteva una. Ieri è stata fatta una delibera comunale che prevede per sei ragazzi di questo istituto, appena diplomati, il coinvolgimento nella redazione del PUMS (Piano urbano della mobilità sostenibile), per la costruzione delle centraline per monitorare il traffico della città.

Vedete l'evoluzione: siamo partiti da contaminazioni tra enti, tra soggetti che sul territorio possono fare una sinergia con alcuni professori, come il professor De Rosa che ha deciso di uscire dagli schemi. Stessa cosa è stata replicata a Francavilla Fontana. Questo è il caso di Nocera Inferiore: questo è il professor Scalzullo (scuole medie) che ha costruito alcune mappe con le fotografie storiche della città prima del terremoto, perché i ragazzi oggi non hanno idea di che cos'era quella città prima, vedono un cumulo di macerie o luoghi completamente rasi al suolo. Ha ricostruito le memorie andando ad intervistare gli anziani, prendendo i video, mettendoli su *YouTube*, insegnando a fare le mappe digitali, realizzando, alla fine, un percorso anche di valorizzazione del patrimonio culturale del territorio, materiale e immateriale.

Vado velocemente avanti. Questa è l'esperienza patrocinata dalla Società Dante Alighieri italiana. Questa è un po' ardita: i ragazzi studiano la Divina Commedia su una *chat*, su un'*app* dove c'è tutta la Divina Commedia. Scelgono un canto e una terzina e cercano su *internet* quello che quella terzina secondo loro oggi rappresenta. L'insegnante ha scoperto che esistono, molti insegnanti italiani non lo sapevano, sinfonie di Liszt fatte e quadri di Bukowski fatti per la Divina Commedia, esistono tantissime cose che nella letteratura italiana classica non hanno avuto modo di approfondire. Lo hanno approfondito grazie ai ragazzi, perché hanno fatto voli creativi andando a vedere altrove il significato della

Divina Commedia, rendendola di nuovo appetibile, per loro e per il docente.

Questi sono alcuni esempi che, secondo me, andrebbero finalizzati all'interno dell'Agenda 2030 dello sviluppo sostenibile. Il Comune di Fiumicino ha fatto un accordo con cinque scuole per avere orti comunitari. A Livorno, invece, ormai da tanti anni esiste il mercato contadino dell'« orto in condotta »: tutte le scuole di Livorno, due giorni all'anno, si scambiano quello che hanno prodotto nel loro orto botanico, e approfondiscono concetti che riguardano l'ambiente, l'internazionalizzazione del tipo di piante, che cosa coltivare, *eccetera*.

Ancora un altro esempio di quanto dicevo prima: gli insegnanti hanno una grandissima sete di confronto e di apprendimento tra pari: in provincia di Brindisi è stato istituito un *meeting* dove mille docenti sono riusciti ad incontrarsi partendo da un gruppo *Facebook*, quindi senza soldi, con un'organizzazione dal basso per confrontarsi su quarantacinque argomenti che hanno scelto. È stato un apprendimento tra pari, non c'era un esperto che spiegava, ma c'era un docente che finalmente aveva il palco per poter raccontare quello che faceva in classe; quindi è stato fortemente motivante per loro.

Mi permetto di fornire alcuni spunti conclusivi. Quello che emerge è che ci sono due criticità. La prima è che molti dirigenti scolastici sono scollegati rispetto alla didattica, non sanno quali sono le esigenze dei propri docenti: quando un docente chiede qualcosa, non riescono a capirne l'importanza. Quindi, a mio avviso, a costi veramente irrisori, potenziando il Piano nazionale della scuola digitale si potrebbe fare una formazione specifica per i dirigenti scolastici, magari centralizzata a Roma, per far ricevere a tutti un'indicazione unica, con sistemi più massivi. Quello che secondo me è importante sottolineare è che spesso — lo dice chi lavora in trincea — le indicazioni politiche che emergono sulle grandi riforme e sui grandi decreti legislativi, non arrivano alla base. Arriva la comunicazione sui giornali, ma non la visione del Parlamento su questi argomenti. Questo è un problema di comunicazione, presidente. Le

comunità educanti, se vogliamo usare un termine caro, devono cambiare un po' il paradigma.

Questa è una effigie del XVI secolo, è il concetto di cultura, di conoscenza esclusiva in mano ai gesuiti: la conoscenza è un fluido che tramite un imbuto si mette nella testa del corsista, per trasferire il sapere. Cultura del sapere e non per pensare. Credo che occorra cambiare il paradigma, per non pensare più ai ragazzi come secchi da riempire, ma come fiammelle da accendere, parafrasando Plutarco.

PRESIDENTE. Do ora la parola al professor Paolo Mottana.

PAOLO MOTTANA, *professore ordinario di filosofia dell'educazione e di ermeneutica della formazione e pratiche immaginali presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca.* Grazie, presidente. Ringrazio chi mi ha invitato, sono onorato di poter portare un contributo su questo tema che, da tanti anni, costituisce l'oggetto della mia ricerca, del mio lavoro e della mia formazione.

Mi piacerebbe provare ad attirare l'attenzione di chi governa le sorti dei nostri processi educativi su alcuni aspetti che mi stanno particolarmente a cuore e che credo dovrebbero essere al centro di qualsiasi politica più che di innovazione educativa, di considerazione educativa, di attenzione nei confronti dei problemi dell'educazione.

La prima questione, quella centrale, è che credo sia venuta l'ora, quando si parla di educazione, di educazione dei bambini e dei ragazzi, di avere in mente loro, innanzitutto, e non la loro destinazione professionale nel mondo del lavoro. Credo che chiunque si occupi di educazione o si preoccupi di educazione, anche semplicemente come genitore, come fratello, come persona umana di fronte a un cucciolo d'uomo, la prima questione che si dovrebbe porre è come renderlo felice di essere qua. Temo che le politiche educative che da sempre — perché non è certo una novità — sono state apprestate per i nostri cuccioli d'uomo, abbiano a cuore tutto, tranne che la loro felicità. Almeno durante quella stagione. Si preoccupano di un'ipotetica felicità futura,

che spesso fanno coincidere con l'idea di essere inseriti all'interno del mondo del lavoro, come se questa — e noi tutti lo sappiamo bene — fosse veramente la realizzazione di se stessi. Sarebbe bello ogni tanto — anche solo nelle premesse che spesso si sentono utilizzare riguardo ai temi dell'educazione — che si potesse parlare guardando i bambini e i ragazzi, avendoli nella mente, nel cuore, nella pancia, riuscendo in qualche modo a immaginare di essere nei loro panni, come lo siamo stati. Noi eravamo anche più « educastrati » di loro, ma sicuramente in quegli anni abbiamo tutti patito molto. Abbiamo patito nel corpo, nelle emozioni, nell'immaginazione, nella creatività, come continua purtroppo ad accadere anche in una società che si dice progredita. Ma questa è una considerazione puramente generale.

Sarebbe bello ogni tanto leggere in un programma politico che la prima preoccupazione è quella di far trascorrere ai nostri cuccioli d'uomo alcuni anni in cui vivano intensamente la loro infanzia, la loro adolescenza, non costretti a rimanere rinchiusi in luoghi che sono tutt'altro che ospitali, non sotto la minaccia di sanzioni, di punizioni e di valutazioni, non condizionati da un sistema normativo che certo loro non hanno scelto, non avendo nemmeno scelto di essere al mondo. Ma questa è una premessa di carattere filosofico generale.

La seconda questione che voglio porre alla vostra attenzione è più inerente e, ai miei occhi almeno, banale, ma che purtroppo ha poco riscontro nelle politiche educative: il fatto che, se vogliamo parlare seriamente di formazione e di apprendimento, forse dovremmo porci il problema di quella cosa che si chiama esperienza. Ora, tutto c'è nelle nostre scuole tranne che esperienza. Le nostre scuole sono costruite in maniera tale da scindere le diverse parti della persona, sia quella del docente ma, molto peggio, quella del discente, e di far prevalere — in una maniera direi unilaterale — la sua testa, il suo cervello su tutto il resto della sua persona fisica, ma anche di quella psichica.

Sappiamo tutti che un'esperienza è qualcosa nella quale siamo coinvolti integral-

mente. L'esperienza non è quella cosa di cui parlano a volte certi pedagogisti che corrisponde al « *learning by doing* » (una locuzione che è andata molto di moda in certi anni), non è legata necessariamente al fare; si possono avere meravigliose esperienze anche stando immobili e non facendo nulla, per esempio ascoltando un brano di musica, meditando, oppure semplicemente riposandosi. Esperienza significa essere lì, interamente, in quello che sta accadendo. Mi chiedo come mai tante teste abbiano pensato di educazione e di formazione, ma ancora oggi l'educazione che noi proponiamo a livello pubblico sia così largamente mancante di esperienze e, anzi, facciamo di tutto per evitare che si trasformi in esperienze. Quindi non dobbiamo stupirci che l'apprendimento, che solo dall'esperienza arriva, sia così scarso e fallimentare. Nessuno impara qualcosa di cui non fa esperienza, a cui non partecipa integralmente con il suo corpo, la sua mente, le sue emozioni, le sue intuizioni, la sua immaginazione. Invece costringiamo i nostri bambini e i nostri ragazzi a stare in luoghi dove sono costretti (e già la costrizione è un ottimo elemento per fugare la possibilità di un'autentica esperienza) a fare cose che non li interessa (seconda condizione che nella maggior parte dei casi fuga la possibilità di un'esperienza) e che non li coinvolge partecipativamente (terza condizione che determina la fuga dell'esperienza).

Credo che dovremmo cominciare ad immaginare un'educazione e una formazione che metta al centro il concetto di esperienza, e su questo mi piacerebbe poter dare una serie di idee che in otto minuti non posso dare, ma sulle quali — vi assicuro — ho parecchie ipotesi.

La terza questione, ma tutte queste questioni ovviamente sono collegate fra di loro, è che credo sia venuto il momento — perdonatemi se uso ancora una volta questa espressione: per me sempre sarebbe dovuto venire questo momento, ma purtroppo non accade — di pensare forse ad accogliere nuovamente nel corpo della vita sociale una parte della popolazione che abbiamo deciso di escludere da essa: i bambini e gli

adolescenti. Come sapete, siamo una delle poche popolazioni, da quando esiste questo pianeta, che ha deciso di mettere i bambini e i ragazzi fuori dalla sua comunità. Li abbiamo internati dentro questi luoghi separati dalla vita sociale, che sono le scuole e, di fatto, non viviamo mai insieme a loro. Gli unici privilegiati che lo possono fare sono gli insegnanti e gli educatori. Molto spesso neppure le famiglie condividono molto tempo con i loro figli, perché ovviamente gli uni stanno al lavoro e gli altri stanno a scuola. Ora credo, e ho cercato di esprimerlo in diverse pubblicazioni in questi ultimi anni, che sia venuto il momento che la società riaccolga nel suo tessuto vivente bambini e ragazzi, perché, ciascuno secondo le sue capacità, all'interno di quel tessuto vivente impari, ovvero quello della realtà, quello dei quartieri, del territorio. Molto dipende da noi, perché siamo noi che abbiamo organizzato una società che non è in grado di ospitare neppure il movimento autonomo dei bambini e dei ragazzi nel suo seno: di questo dovremmo scandalizzarci! Dobbiamo ricostruire le condizioni perché i bambini e i ragazzi tornino ad abitare il mondo. In primo luogo perché ne hanno bisogno; hanno bisogno di essere liberati da questa prigionia così duratura e così massiccia nella quale versano per lunghissimi anni, per poter di nuovo vivere all'aria aperta, innanzitutto, e a contatto con situazioni vere, reali, non situazioni artificiali come quelle che costruisce la scuola su *curricoli* del tutto improbabili rispetto alle loro aspettative e alle loro potenzialità. Hanno bisogno di partecipare alla vita, di essere visti, di essere riconosciuti, di avere un loro punto di vista, di poter sperimentare la realtà nelle sue infinite sfaccettature e a noi adulti spetta il compito di organizzare la realtà in maniera tale che sia nelle condizioni di poterli ospitare.

Se qualcuno fosse interessato, ci sono le pubblicazioni e ci sono anch'io che posso rispondere su tutti i dettagli di questa operazione che stiamo cercando di attivare in alcune realtà, che peraltro è un'espansione di un'idea di didattica attiva, di una didattica all'aria aperta, nella quale questa costrizione concentrazionaria nei luoghi del-

l'educazione viene meno e dove il luogo dell'esperienza è il mondo. La scuola, anche se io preferirei chiamarla in un altro modo, il luogo dove ci si ritrae dopo aver fatto esperienza per elaborare l'esperienza come in una sorta di alambiccio alchemico, diventa soltanto un aspetto subalterno rispetto alla primarietà dell'esperienza vissuta nel mondo. Vi assicuro che bambini e ragazzi sono capaci di vivere esperienze nel mondo, ma anche di dare un contributo al mondo. Ci siamo espropriati della possibilità di avere il loro contributo, il loro sguardo, i loro occhi, le loro orecchie, la loro sensibilità. I ragazzi sono molto bravi a fare un'infinità di cose e noi li abbiamo messi nelle condizioni di non poter dare questo contributo fino a non si sa bene quale età, sperando poi che diventino cittadini del mondo rimanendo per anni e anni in cattività. È una cosa piuttosto bizzarra, non vi pare?

In conclusione, perché le cose essenziali che volevo dire sono queste, mi aspetterei, davvero con un grande desiderio e una grande ansia, che chi si occupa di educazione, posto che abbia una vaga idea di che cosa si tratti, si ponga queste domande, si ponga la domanda di chi sono i bambini e i ragazzi, che tipo di soggetti sono e che cosa davvero noi che li abbiamo messi al mondo dobbiamo corrispondere loro affinché diventino cittadini del nostro mondo, di cui abbiamo tutte le responsabilità peraltro. In secondo luogo, che cosa sia l'apprendimento, perché continuiamo a ruotare intorno a questa questione dell'apprendimento e poi apprestiamo luoghi totalmente inadatti a una qualsiasi esperienza di apprendimento: sono i più inadatti in assoluto. Meglio lasciarli liberi, piuttosto che chiuderli lì dentro, perché almeno un'esperienza incidentale — come dicono autorevoli studiosi — potrà forse creare le condizioni di un apprendimento un po' più significativo di quello che vivono in luoghi dove sono costretti a stare. In terzo luogo, la necessità che hanno di vivere accanto a noi, non separati da noi, dentro la società, non separati dalla società, all'aperto e non al chiuso, così come noi abbiamo l'esigenza di averli con noi. Pensate a quanto per-

diamo in termini di bellezza, di spontaneità, di calore, di sguardo attento e ancora non preso dall'ansia del produrre che solo bambini e ragazzi possono avere e possono aiutarci a ritrovare, se solo li riammettessimo all'interno delle nostre comunità. Queste sono le cose che mi sembrava giusto dire.

PRESIDENTE. Do ora la parola alla professoressa Michela Schenetti.

MICHELA SCHENETTI, *professoressa associata di didattica generale e metodologia e didattica dell'attività motoria presso l'Università degli Studi di Bologna.* Grazie, presidente. Ringrazio molto la Commissione per avermi dato l'opportunità di essere qui a portare riflessioni dal lavoro di ricerca, di studi e di formazione di questi anni. Ringrazio anche i colleghi che siedono qui con me — abbiamo tutti letto un filo rosso tra i discorsi che stiamo portando avanti — e che, prima di me, hanno sottolineato l'importanza dell'internazionalizzazione e il fatto che siamo tutti cittadini del mondo, ma che per essere tali, i nostri bambini e ragazzi devono poter agire attivamente nel presente e vedere riconosciuto il loro bisogno e diritto di fare un'esperienza creativa, che richiami all'immaginazione e che sia profondamente connessa all'apprendimento. Proprio per questa ragione, la mia decisione è stata quella di mettere agli atti un documento dal titolo « Il primato dello spazio nell'innovazione didattica e nell'*empowerment* dell'insegnante », perché quello che vorrei fare è raccontarvi una delle sperimentazioni che si sono avviate negli anni, con l'istituzione di una rete nazionale pubblica delle scuole all'aperto, di cui avete già audito la dirigente capofila, una rete di scuole che ha iniziato a considerare il « fuori della scuola » come ambiente di apprendimento, per cercare di capire che cosa può portare la scuola tradizionale.

Lascio al documento che vi ho consegnato tutto il compito di farvi capire le profonde connessioni con l'analisi internazionale e nazionale sul tema e, soprattutto, con gli esiti di ricerca. Io mi prendo questo tempo per cercare di discutere insieme a

voi quelli che possono essere i vantaggi che si hanno nel considerare l'ambiente esterno alla scuola come ambiente di apprendimento, come sosteneva e ha approfondito il professor Mottana. Ho letto con molta attenzione il programma che ci avete inviato, che riporta e ci richiama alla realizzazione degli obiettivi legati allo sviluppo sostenibile. Parto da qui per dire che innanzitutto, se lo scenario è quello dell'educazione alla sostenibilità, la ricerca internazionale ci racconta quanto non sia sufficiente educare sull'ambiente, fornire conoscenze e informazioni per fare in modo che le nuove generazioni e, con loro, le famiglie e gli insegnanti di riferimento si attivino per fare qualcosa per quell'ambiente, se non si dà loro l'opportunità di sviluppare un vissuto profondo con quell'ambiente che gli viene chiesto di rispettare e di cui prendersi cura. Ma anche perché il fare scuola fuori spinge ad interrogarsi sul senso del fare scuola oggi, un fare scuola che è ancorato e richiede di rivedere e di ricontestualizzare le radici teoriche e culturali: pensiamo all'attivismo pedagogico su cui si basano tutte le didattiche attive e innovative, e pensiamo a chi ci ha raccontato (tantissimi studiosi) quanto riportare gli studenti, i bambini all'interno del mondo possa essere significativo, proprio per contestualizzare e dare un senso agli apprendimenti. Ma, nello stesso tempo, andare fuori permette alla didattica, sia essa generale o disciplinare, di aggiornare lo sguardo sui bambini e tenere in considerazione i loro sviluppi evolutivi e di uscire da quella condizione di pressione che gli insegnanti ci raccontano essere data da una scuola che chiede di essere sempre più performativa. Come già è stato sottolineato, si rischia di non vedere più il bisogno dei bambini che entrano nelle nostre classi e, di converso, abbiamo ben chiari i dati che ci rimandano l'Organizzazione mondiale della sanità e le ricerche internazionali, che descrivono un'infanzia sempre più fragile, sempre più sola, con problemi di sovrappeso, obesità con le poche opportunità di stare all'aperto a contatto con gli altri. La scuola non può fingere di non sapere queste cose e continuare a proseguire, perché

poi parliamo di « *live skill* », parliamo della necessità di mettere il bambino in relazione con se stesso prima di tutto, con gli altri e ancora con il mondo. Quindi, fare didattica all'aperto: le scuole all'aperto, che promuovono la didattica tra il dentro e il fuori, quindi non stando totalmente fuori, colgono l'occasione per dimostrare e raccontare una cosa molto importante ai ragazzi: che i saperi sono situati, non sono frammentati. Restituiscono, quindi, un'idea complessa di conoscenza, promuovono l'esperienza diretta, promuovono il movimento e ridanno un valore al corpo del bambino, tutte variabili esplicitamente connesse con il processo di apprendimento. Quindi le scuole all'aperto hanno assolutamente a che fare con il *curricolo* per competenze, con la valutazione formativa, con i compiti autentici; ma fanno anche tesoro delle neuroscienze, quindi mettono alla base di qualsiasi apprendimento l'importanza di emozioni positive e che ci sia motivazione di interesse per apprendere.

Sono naturalmente in perfetta sintonia con le raccomandazioni europee e con le indicazioni nazionali ministeriali del 2012 e dei nuovi scenari del 2018. Tuttavia, se li conosciamo bene, dovremmo dire, lavorando nella scuola, che spesso rimangono nelle soffitte di molti istituti scolastici, forse perché, se è vero che rappresentano l'idea di scuola in coerenza con un'idea di sviluppo sostenibile, è anche vero che necessitano ancora di percorsi di formazione per gli insegnanti che riescano a renderle attive e significative nella quotidianità, riuscendo a mettere da parte quell'idea di programma che spesso tende a coincidere con la scelta dei libri di testo.

Agire sugli spazi è molto importante perché non è neutrale. Ce lo spiegava anche il collega Paolicelli. Nello stesso tempo è come se avesse un effetto domino, perché abitare spazi fuori dalle aule scolastiche, che sia il giardino scolastico, che sia il territorio, che sia spostarsi, richiede una revisione dei tempi, richiede all'insegnante di esercitare spirito critico nella scelta di quali contenuti proporre, quando proporli e quali metodologie usare. Così, di converso, richiede soprattutto alle insegnanti

di cambiare una postura, di mettersi molto più in connessione con l'altro da sé, con i bambini, con i ragazzi e con la classe che non con il proprio sapere, perché il rischio che corriamo è che una scuola che mette al centro i contenuti o metodologie specifiche richiede all'insegnante di essere molto più in relazione con il proprio contenuto disciplinare che non con gli attori, gli interlocutori di questo apprendimento.

Sulle competenze dell'insegnante credo che si giochi l'aspetto veramente più interessante, perché in questi ultimi anni ho visto insegnanti smarriti all'idea di uscire, insegnanti che non si sentivano adeguati nell'accompagnare fuori dalle aule i bambini, perché non si sentivano competenti. Ho visto insegnanti che hanno realizzato quanto quello che c'è fuori dalla scuola spesso non sia adeguatamente conosciuto da loro stessi. Abbiamo lasciato fuori dalle nostre vite la natura per così tanto tempo, da non conoscere, per esempio, se pensiamo ai contesti naturali, la maggior parte delle specie differenti che vi si contraddistinguono. Ma questa postura dell'insegnante è estremamente interessante, se sostenuta dal punto di vista della formazione, perché mette l'insegnante nella disposizione di colui che è ancora all'interno di un processo di apprendimento, che apprende con il bambino e riscopre le modalità e le procedure dell'imparare ad imparare.

Una cosa ancora più interessante è che nell'ambito delle mie ricerche ho provato a indagare anche il tema della correlazione tra fonti di *stress* da lavoro nelle professioni educative e scolastiche e i vissuti dell'adulto impegnati in una didattica all'aperto. I risultati sono stati molto interessanti, perché gli esiti mettono in evidenza come l'abitare fuori dalla scuola per fare scuola con continuità possa svolgere un'azione preventiva su alcuni fattori che sono considerati di base per la prevenzione del *burnout* e che quindi ci riconsegnano un dato molto interessante.

Per tutte queste ragioni mi sento di dire che, quando si parla di innovazione e didattica, non necessariamente si debba fare riferimento al tempo veloce, al mettere in campo qualcosa che è necessariamente

nuova. Sicuramente in questi anni è stato fatto tanto lavoro dal punto di vista dell'innovazione e vediamo quanto le competenze digitali caratterizzino la nostra vita. L'idea è che quanto più aumenta l'uso delle tecnologie a casa, a scuola per le nuove generazioni, quanto più sia importante che bambini, ragazzi e insegnanti abbiano la possibilità, con continuità e per lo stesso quantitativo di tempo, di abitare contesti di apprendimento ricchi e complessi, in cui fare un'esperienza completa, globale e complessa, perché questo permette di avere non solo un'idea più complessa di educazione, ma di agire attivamente in questo senso. Nelle scuole in generale, quelle all'aperto in particolare, occorrono però insegnanti in grado di conoscere i processi di apprendimento dei propri interlocutori, che conoscano strumenti e linguaggi e che sappiano usare anche gli strumenti di auto-osservazione. Il ruolo della politica e dell'università in questa direzione è cruciale, perché per rendere possibile questa innovazione occorre assolutamente investire sulla formazione, e quello che porto qui oggi è un'esperienza di ricerca/formazione triennale. L'approccio della ricerca/formazione nasce all'interno di un centro di ricerca universitario nazionale che mira proprio a sostenere le scuole in modelli di innovazione didattica, facendo ricerca con le scuole, con l'obiettivo di aumentare l'*empowerment* professionale.

Concludo. Nel 2015 il Ministero ha adottato con grande successo il Piano nazionale per la scuola digitale. Sono state stanziare molte somme di denaro per andare a costruire ambienti digitali. Forse il 2020 può essere una bella occasione per proseguire nella direzione di un'innovazione didattica che consideri il digitale e il naturale non in antitesi tra loro, ma che abbia uno sguardo molto complesso rispetto all'educazione che richiede esperienze plurali che abbiano lo spazio e il tempo delle esperienze, quindi quello della meta-riflessione. E siamo pronti — io di certo — per un Piano nazionale delle scuole naturali o delle scuole dell'esperienza.

PRESIDENTE. Ringrazio gli auditi che hanno dato un contributo importante, an-

che bibliografico e di ricerca, che risulta agli atti.

Mi rivolgo ai commissari. Questa indagine conoscitiva tende verso la fine, quindi dovrà definire alcune conclusioni e voglio cogliere questo incontro per sottolineare un aspetto specifico che è stato sollevato: la diffusione ai cittadini e non più solo al corpo docente di quali siano le pratiche riconosciute dalla ricerca e dall'università. Questo è un tema che a mio avviso deve entrare nel dibattito attraverso la televisione pubblica, le trasmissioni pubbliche, ma anche attraverso altre modalità che la Commissione vorrà sviluppare su questo fronte. Ciò per contrastare quel grosso problema di una legislazione che dà indicazioni e di una realtà che non le raccoglie nella completa forma in cui sono nate, perché arrivano frantumate o, in alcuni casi, non arrivano affatto.

Do ora la parola ai colleghi che intendono intervenire per porre questioni o formulare osservazioni.

ALESSANDRO FUSACCHIA. Grazie, presidente. Ci tengo a ringraziare gli auditi. Riflettendo un po' su quello che ha appena detto il presidente, ritengo che una delle domande centrali che ci stiamo facendo nel corso delle audizioni sia come si possa fare per passare da una marea, per fortuna, di fantastiche storie, di fantastiche realtà, di fantastiche eccezioni a qualcosa che diventi la nuova regola e che quindi sia sistemico. Quindi, il ragionamento su come far sì che non solo diventi sistemico dentro la scuola, ma che questi bambini, ragazzi e studenti diventino, più o meno consapevolmente, agenti di cambiamento quando tornano a casa, è un elemento centrale. Altrimenti la maggioranza degli umori attorno alla classe, attorno alla scuola resta quella novecentesca, ci piaccia o meno. Quindi, la domanda da un milione di euro è sempre come eventualmente tradurre tutto questo in qualche cosa che non sia solo lucidità e visione di chi dirige un Ministero, ma anche normativi, pur sapendo che questo è un Paese che fatica a fare leggi, perché si è abituato solo a fare emendamenti. Scrivere una legge parte, nella migliore delle ipotesi, dal primo articolo, dalla definizione del perimetro del

problema e dell'oggetto di cui ci si deve occupare; e già qui, secondo me, rischiamo di perderci all'articolo 1. Stante questa premessa rispetto al fatto che normare su certe questioni non basta e non risolve il problema, c'è qualche cosa su cui è utile intervenire, a livello sistemico, attraverso lo strumento classico che ha a disposizione il legislatore in un Paese democratico, che si chiama fare le leggi.

Il secondo punto che — anche se con aspetti diversi avete toccato un po' tutti e che, secondo me, è centrale — torna in maniera prepotente è la questione dello spazio. Soprattutto perché — penso anche all'istruzione che abbiamo avuto negli ultimi venti o trent'anni — siamo cresciuti con una scuola che ti abitua molto, come anche la famiglia (è proprio l'*imprinting* culturale che abbiamo, non credo solo in Italia, tra l'altro) a tenere il più possibile sotto controllo lo spazio, tanto ti puoi distrarre con il tempo. Dovremmo un po' ribaltare questo: l'idea è aiutare, attraverso processi di innovazione, a trasmettere il senso della crescita e della maturazione nei confronti dei ragazzi e delle ragazze e a farli rilassare sul fatto che lo spazio ormai è una variabile che non esiste più e che questo ha delle implicazioni rispetto alla loro capacità di fare esperienze fuori dalla scuola, in altre città, in altri Paesi, anche rispetto al fatto che stanno crescendo in un mondo in cui lo spazio, per definizione, ha cambiato natura.

Un'altra parola che ho ritrovato e che ritorna nei vostri interventi è quella dell'esperienza. Se parliamo di innovazione — non voglio essere così drastico da dire che non ci sia sapere che non sia trasmesso in un certo modo anche più classico — l'investimento sul fatto che i ragazzi acquisiscano consapevolezza di sé, conoscenze, nozioni, anche attraverso esperienze, è fondamentale. Guardo la professoressa Langé, stiamo parlando delle lingue: uno ci può mettere in una classe tutto il tempo che vuole, ma ad un certo punto deve prendere un aereo o un treno, andare in un altro Paese e impararla. Sono un fondamentalista dell'idea che noi, non solo perché lo spazio europeo per me ha un valore, per

questi ragazzi dovremmo investire massicciamente risorse finanziarie per permettere loro, in tutti gli ordini e gradi di scuola, di fare esperienze da un'altra parte. Non solo perché si impara una lingua, ma perché si impara tutto facendo un'esperienza da un'altra parte. Quindi vorrei condividere con voi questo pensiero ed eventualmente chiedervi, a seconda della quantità di risorse anche economiche di cui il Paese dispone in certi momenti della storia, su che tipo di esperienze fuori dalla classe, se ne doveste scegliere una, investireste. Per esperienze intendo qualcosa di più significativo che non tre ore il pomeriggio per andare a fare cose, anche belle e significative. Intendo esperienze che scardinano il meccanismo classico per cui il ragazzo la mattina si sveglia, va a scuola e poi fa l'esperienza anche fuori dalla scuola. Non parlo di questo, parlo proprio di esperienze di periodi lunghi, significativi. Vorrei sapere se voi avete contezza di alcuni percorsi specifici o avete proposte su questo, perché credo che questo sia l'investimento da fare sulla scuola italiana.

VALENTINA APREA. Grazie, presidente. Anch'io ringrazio gli auditi. In particolare devo ringraziare l'ispettrice Gisella Langé, che ho avuto la fortuna di conoscere già nella mia esperienza governativa, quindi molto tempo fa, perché grazie a lei — credo — sono trascorsi « solo » undici anni nell'applicazione del CLIL dal 2003 al 2014. Ed è un tempo pazzesco. Il Ministero, di cui vorrei poter dire tutto il male possibile, perché agisce molto più da freno che da acceleratore, avrebbe fatto dormire la norma del CLIL che noi, nel 2003, con Letizia Moratti, avevamo immaginato solo per l'ultimo anno, mentre abbiamo capito che il CLIL dovremmo inserirlo fin dalla scuola dell'infanzia. Se fosse dipeso solo dal Ministero, eccezion fatta per l'ispettrice Langé, non avrebbe avuto applicazione neanche nel 2014, e forse oggi qui avremmo interrogato il Ministero sull'applicazione della norma del 2003.

Parto da questo paradosso per far venir fuori il tema che l'innovazione didattica non è cercata, non è voluta. Anzi c'è chi frena e si accontenta di avere le eccellenze.

L'ispettrice Langé ha avuto poco tempo. Ho avuto modo di risentirla poco tempo fa, quando ho dovuto affrontare la ricerca per un libro di cui parlerò fra un minuto (« La scuola dei *centennials* »), e lei mi ha aggiornato su tutta una serie di esperienze bellissime che riguardano il cinese, il giapponese, il russo e tutto quello che fa parte dell'internazionalizzazione, oltre che dello studio delle lingue europee che ci servono per la cittadinanza europea. Sapete che ci sono scuole che sarebbero già pronte a fare anche questo allargamento nello studio delle lingue e il Ministero frena? Ancora adesso, nel 2020, il Ministero mette il limite alle scuole che chiedono di sperimentare lo studio di più lingue. Credo che sia una cosa veramente pazzesca! Qui siamo tutti d'accordo: il Ministero non deve fare più queste cose! Questo è un problema, perché anche le scuole che sono già pronte, perché si organizzano orizzontalmente e non verticalmente, alla fine vengono bloccate.

Intanto ringrazio per tutto il lavoro fatto per l'internazionalizzazione e per le lingue. Quanto al 2024, spaventiamoci! Creiamo l'allarme, perché noi in scienze, italiano, lingua madre, e matematica già andiamo malissimo, figuriamoci quando l'OCSE verrà a misurarci i livelli della competenza in inglese! So che l'INVALSI ha iniziato, attraverso le rilevazioni che per fortuna hanno fatto, a misurare e a fare certificazioni che spingono ad una maggiore competenza dell'inglese, soprattutto nei ragazzi più grandi; ma dire che i nostri ragazzi dopo tredici anni di istruzione conoscano l'inglese, è ancora una bugia. Lanciamo l'allarme. Grazie per avercelo ricordato. Però non accadrà la stessa cosa dal 2020 al 2030. Se abbiamo potuto permetterci dieci anni per implementare lo studio della lingua e il CLIL, dal 2020 al 2030 scordiamocelo, perché o ci muoviamo velocemente, oppure saranno i ragazzi che arriveranno a scuola con l'inglese che avranno già imparato attraverso *internet* o altro.

Stessa cosa per tutti gli altri interventi, a partire dal *coding*. Chi mi conosce sa — la Commissione sicuramente — che credo che dobbiamo rendere al più presto obbligatoria la quarta abilità di base: dopo, leggere,

scrivere e fare di conto, il *coding*. Fatto questo passaggio, tutto verrà di conseguenza, perché se il nostro Ministero non lo rende obbligatorio — abbiamo visto che con il CLIL, con la lingua straniera, ci sono voluti undici anni — i ragazzi faranno la loro formazione tecnologica da *centennials*, a prescindere da quello che faranno a scuola.

Ci sono eccellenze verticali? Sì. È un Paese di eccellenze verticali: ci sono zone, realtà e scuole che l'hanno, per esempio, nell'inglese, come anche nel *coding*. Siamo riusciti a portare quest'anno, per la prima volta, al BETT di Londra una scuola italiana (l'Istituto comprensivo statale Giuseppe Ungaretti di Melzo), che presenterà il proprio modo di fare scuola insieme a una scuola londinese, a una scuola olandese e a una scuola tedesca, che vengono definite « scuole che indicano la strada ». Una scuola è un'eccellenza sicuramente: ne sono felice, ma, da legislatori italiani e da decisori politici per la nazione, non si può pensare che abbiamo risolto portando in Europa, di fronte al mondo, nell'evento internazionale *Apple*, una scuola italiana.

Per passare dalle eccellenze verticali alle eccellenze di sistema e a un modo di cambiare lo spazio — oggi insisto su questo concetto, non voglio essere particolarmente cattiva — i docenti, ma anche il Ministero, devono cambiare. Il fatto che ci sia una formazione parallela e che le scuole eccellenti e innovative si siano organizzate per proprio conto, da un certo punto di vista è un fatto positivo, ma poi si scontrano con il muro delle indicazioni formali. Quindi occorre assolutamente cambiare rotta anche qui.

Siccome non ci può essere apprendimento, se non c'è azione — ha ragione il professore, oppure la professoressa quando parla di sviluppo sostenibile al di fuori dell'aula —, oggi le tecnologie consentono di apprendere molto anche al di fuori dell'aula, della situazione tradizionale, canonica. Tuttavia, anche questa va legittimata, perché oggi se ne parla come di casi eccezionali, non è la norma: le amministrazioni comunali, che devono attrezzare e costruire scuole, continuano a comprare ban-

chi, sedie, lavagne, facendo un investimento pubblico, secondo i canoni del Novecento. Bisognerebbe veramente fare una lezione non solo ai genitori, che sono molto tradizionalisti nell'educazione, conservatori: lo dice chi viene dall'opposizione e quindi da una forza che in genere viene definita di conservatori. Però, attenzione! Tutti in educazione sono conservatori, soprattutto gli *opinion leader*, quelli che scrivono sui giornali « indietro tutta »; quindi è un fatto culturale, ha ragione il Presidente: qui manca la cultura dell'innovazione. Non basta indicare di conoscere l'innovazione, va fatta un'operazione culturale sulla formazione, perché se no, se cambia tutto il mondo e la scuola rimane uguale, non andiamo da nessuna parte. Quindi grazie per le indicazioni.

Credo che nell'università, nel Ministero o nelle realtà che sono svincolate dai sistemi istituzionali bisogna veramente favorire questa cultura. Noi lo faremo con l'indagine che abbiamo fortemente voluto, ci sarà un rapporto che presenteremo alla nazione, ma devo dire che si fa ancora fatica. I colleghi che sono qui, che non sono della scuola, quando vi sentono parlare, giustamente si chiedono « noi che facciamo nelle nostre scuole? ». Un mio collega, che è anche sindaco, chiede « come facciamo a trovare un equilibrio tra quello che c'è veramente e quello che invece ci dovrebbe essere? ». Dobbiamo quindi ancora fare tanta strada. Grazie per l'aiuto che ci avete offerto.

GIORGIA LATINI. Grazie, Presidente. Ringrazio anch'io gli auditi per essere qui a illuminarci con le loro testimonianze.

Sono molto contenta che con questa indagine conoscitiva finalmente si parli di futuro e di speranza in un nuovo modello educativo, perché il fallimento del vecchio modello scolastico è sotto gli occhi di tutti e non possiamo più far finta di niente. Questo è un dato di fatto, perché tutte le vostre testimonianze sono andate in questa direzione. Un esempio su tutti: i miei colleghi hanno parlato delle lingue straniere, questo è un esempio del fallimento del nostro modello scolastico dove si insegnano per ore lingue straniere parlando della sin-

tassi, delle varie strutturazioni, però poi non si fa esperienza. Come diceva il professor Mottana, l'esperienza è alla base dello sviluppo del bambino; e senza esperienza, anch'io sono d'accordo, non andiamo da nessuna parte.

Come anche diceva la professoressa Schenetti, la formazione degli insegnanti è alla base della rivoluzione del sistema e del modello educativo. Purtroppo oggi ci troviamo ancora con troppi insegnanti che stanno lì solamente per lo stipendio e, quando mancano la passione e l'amore di trasmettere un messaggio formativo, evolutivo, alle nuove generazioni si danno messaggi sbagliati. Se non si trasmette quella passione, se non si crea quella curiosità per far sprigionare la voglia di apprendere, di fare domande e di crescere, i ragazzi finiscono per studiare solamente perché si sentono costretti, perché aspettano quella specifica interrogazione per prendere quel voto e poi non vedono l'ora di scordarsi quello che hanno imparato, perché hanno sofferto questo tempo dedicato allo studio, che viene visto come un obbligo. Invece quello che secondo me dovrebbe esserci in un nuovo modello educativo è proprio quello di dare un impulso che emozioni e passioni le nuove generazioni alla curiosità di conoscere per poi migliorarsi.

Gli insegnanti che oggi danno la maggiore importanza al loro programma di studi, avendo come unico obiettivo quello di riempire i cervelli dei nostri ragazzi di nozioni, dovrebbero cambiare questa linea e vedere in queste nuove generazioni cosa c'è, cosa possono dare, come possono tirare fuori i loro talenti, perché poi ognuno è diverso. Quindi, per cambiare completamente questo approccio educativo, ritengo che iniziare già in questa Commissione un dialogo sia un punto di partenza importantissimo. Quindi ringrazio nuovamente i nostri ospiti. Considero questo solo un primo approccio, perché per costruire un nuovo modello educativo c'è bisogno di approfondire, di essere coordinati e di creare una sinergia tra più parti che remano nella stessa direzione.

PRESIDENTE. Considerando i tempi, credo non ci sarà possibilità di replica,

però avremo la possibilità di raccogliere le vostre risposte formali contenenti eventuali indicazioni per il documento finale. Alcune le avete già date in fase di audizione, altre potrebbero costituire repliche alle richieste dei commissari. Adesso intervorranno Ciampi per il Partito Democratico e Melicchio per il MoVimento 5 Stelle, così abbiamo ascoltato tutte le componenti della Commissione.

LUCIA CIAMPI. Grazie, presidente. Ringrazio gli auditi per il contributo. Voglio partire da una nota di attualità relativamente alla scuola, non tanto come si vorrebbe che fosse quanto alla scuola come è. Non userei il termine di « fallimento » ma di « superamento », perché la scuola è fatta di persone, di risorse umane, di risorse economiche che si spendono e si sono spese: vite intere di insegnanti che con grande passione hanno dedicato la loro vita non a inculcare, a inserire nei cervelli dei ragazzi le nozioni, come la collega Latini ha testé affermato, ma con amore hanno cercato di educare, a trarre fuori da loro quei talenti che devono essere scoperti con strumenti adeguati e, possibilmente, con l'innovazione didattica. È vero che gli insegnanti hanno bisogno di essere formati, ma molto spesso, molto più di quanto non immaginano coloro che non operano nella scuola, sono appassionati e capaci di far scoccare la scintilla dell'interesse verso il sapere, verso la conquista di quel famoso senso critico che renderà i ragazzi, da grandi, liberi di pensare.

Fatta questa premessa, mi voglio concentrare su due categorie fondamentali dell'innovazione didattica, di cui voi siete stati portatori nelle vostre relazioni: i luoghi e i tempi. I luoghi dell'apprendimento, non dell'insegnamento, possono essere luoghi chiusi e aperti in maniera assolutamente complementare, l'uno non esclude l'altro. I luoghi chiusi però devono essere adeguati all'apprendimento. Noi legislatori dobbiamo assolutamente puntare al miglioramento del luogo dell'apprendimento: da qui le nostre battaglie e le nostre richieste di risorse da investire nell'edilizia scolastica. Non mi perdo ulteriormente su questo, ma è fondamentale che i luoghi siano non

angusti, che siano ampi, che siano colorati, pieni di luce, che siano assolutamente dinamici, con possibili utilizzi polivalenti. L'altro spazio è quello aperto, e lo spazio aperto più radicale è quello fuori, come ci diceva così autorevolmente la nostra ospite. Oltre a questo, c'è anche lo spazio digitale, e anche questo è complementare, non è assolutamente antagonista. Sono tutti strumenti che servono in collaborazione con i tempi — altra categoria dell'innovazione didattica — che non devono essere rigidi, ma che devono obbedire alle esigenze dell'apprendimento.

Contro il conservatorismo che, di fatto, c'è da sempre nell'accettare l'innovazione didattica, che ha sempre bisogno di una spinta forte da parte del personale insegnante più sensibile e/o anche soprattutto dei dirigenti scolastici, vorrei sapere quali esperienze possono essere portate alla nostra attenzione per superare le preoccupazioni dei dirigenti, per esempio rispetto alle responsabilità. Le lingue si studiano bene fuori, si va all'estero; ai bambini si può insegnare in un bosco, in un giardino, fuori, all'aperto. Siccome anch'io sono stata un sindaco, so bene quali sono le resistenze dei dirigenti scolastici e dei genitori che hanno paura della pioggia, del freddo, hanno paura che i bambini si facciano male e i dirigenti sono sempre trattenuti dalla paura della responsabilità. In questa Commissione dovremmo anche affrontare questo tema spinoso delle responsabilità dei dirigenti: vorrei sapere la vostra opinione relativamente a questo.

ALESSANDRO MELICCHIO. Grazie, presidente. Intervengo solo per ringraziare gli ospiti per i contributi ricchi di tanti spunti.

Vorrei soffermarmi su un'affermazione del professor Paolicelli a riguardo del fatto che l'innovazione didattica spesso o troppo spesso si traduce in semplice acquisto di nuovo materiale tecnologico, senza poi essere seguito da una vera innovazione della didattica. Si faceva l'esempio delle sedie attaccate o staccate dal banco, ma che poi rimangono nella stessa disposizione all'interno della classe. Voglio citare il *boom* dell'acquisto delle LIM che vengono però troppo spesso utilizzate come una comune lavagna di ardesia. Faccio questa riflessione e un invito ai colleghi: molto probabilmente dovremo spendere maggiori risorse verso una formazione dei docenti nell'informazione e nella didattica. Non solo: cito l'esempio del recente decreto Istruzione nel quale, grazie alla collega Aprea, abbiamo approvato un obbligo di formazione dei docenti per l'accesso ai concorsi in merito al *coding*, ma anche lo spunto che dava il Presidente in apertura di audizione, relativamente al coinvolgimento dell'informazione generalista per diffondere questa nuova filosofia anche al cittadino comune.

PRESIDENTE. Ringrazio gli auditi per i contributi, i commissari presenti e dichiaro conclusa l'audizione.

La seduta termina alle 16.

*Licenziato per la stampa
il 12 febbraio 2020*

STABILIMENTI TIPOGRAFICI CARLO COLOMBO

ALLEGATO 1

Documentazione depositata da Gisella Langé

Indagine conoscitiva in materia di innovazione didattica

Audizione di Gisella Langé, esperta di lingue straniere e internazionalizzazione

15 gennaio 2020

Contesto Legislativo - Normativo

La Legge di Riforma n. 53/2003 ha ridefinito i curricoli scolastici rendendo obbligatorio l'inglese come prima lingua straniera dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado e rendendo obbligatorio lo studio di due lingue straniere nella scuola secondaria di primo grado. Nel 2010 Regolamenti, Indicazioni Nazionali per i Licei e Linee guida per Istituti Tecnici e Professionali hanno introdotto i livelli (A1-A2, B1-B2, C1-C2) del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa* (2001). Analoga scelta è stata fatta con le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e il primo ciclo del 2012.

In sintesi questa è l'offerta formativa per le lingue straniere del nostro sistema scolastico:

- Curricoli scolastici: inglese dalla classe prima della scuola primaria all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado (13 anni in totale). Una seconda lingua straniera obbligatoria nella scuola secondaria di primo grado (3 anni in totale). Alcuni indirizzi di istruzione di secondo grado prevedono l'offerta di due o tre lingue straniere.
- Livelli linguistici in uscita: indicativamente A1 per inglese al termine della scuola primaria, A2 al termine della scuola secondaria di primo grado ove il livello A1 è previsto per la seconda lingua straniera. Nella secondaria di secondo grado indicativamente B1 per inglese al termine del biennio e B2 al termine del triennio. Per le seconde e terze lingue straniere indicativamente B1.
- Le lingue straniere curricolari delle scuole secondarie di secondo grado risultano: inglese, francese, spagnolo, tedesco, cinese, russo, arabo, giapponese, sloveno, albanese.

Lo sviluppo della metodologia CLIL

L'Italia è il primo Paese europeo ad aver inserito in ordinamento la metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning), insegnamento di contenuti/discipline in lingua straniera, grazie alla Legge di Riforma n. 53/2003 e ai Regolamenti per i Licei e gli Istituti Tecnici (DPR del 15 marzo 2010) che hanno reso obbligatorio l'apprendimento di una materia (o due materie nel triennio del Liceo Linguistico) in lingua straniera. I Regolamenti prevedono che l'insegnamento di una materia non linguistica in lingua straniera con metodologia CLIL venga affidato al docente di discipline non linguistiche.

A partire dall'anno scolastico 2014/2015 in tutti i licei e gli istituti tecnici gli insegnamenti CLIL sono obbligatori in tutte le classi quinte. Norme transitorie per l'applicazione sono state definite nel 2014 finalizzate a facilitare uno sviluppo graduale.

La metodologia CLIL, soprattutto grazie a progetti europei, si è sviluppata a partire dal 2000 in modo spontaneo, "bottom up", in molte realtà e in tutti i livelli scolastici: richiede un cambiamento delle pratiche didattiche e della struttura curricolare tradizionale in quanto si basa su modalità di lavoro collaborative e cooperative. Sono stati i docenti di lingua straniera ad attivare le prime sperimentazioni, che in molti casi hanno coinvolto i docenti di altre materie con lezioni svolte in tandem.

Un forte riconoscimento europeo per la scelta italiana è offerto nella pubblicazione diffusa nella Giornata Europea delle Lingue il 26 settembre 2017, *EURYDICE BRIEF*, una sintesi dello studio *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017*, che offre un rapporto sintetico sullo stato dell'arte dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa: in questa indagine, a pag 14-15, l'Italia viene citata come unico "studio di caso" per lo sviluppo della metodologia CLIL.

L'allargamento del CLIL a tutte le scuole

Una modifica alle modalità definite con i Regolamenti del 2010 è arrivata con la Legge 107 del 2015, che ha ampliato il raggio d'azione incoraggiando la sperimentazione di attività CLIL anche nel primo ciclo. All'articolo 1 comma 7 della Legge sono definiti come obiettivi formativi prioritari "la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content language integrated learning". Viene quindi auspicata l'introduzione della metodologia CLIL in modo volontario in tutti i gradi e gli ordini di scuola, inclusi gli istituti professionali, il cui Regolamento attuativo del 2010 non prevedeva insegnamenti di DNL in lingua straniera.

La Direzione Generale per gli Ordinamenti in questi anni ha promosso e accompagnato l'introduzione dell'insegnamento con metodologia CLIL attraverso una serie di iniziative, azioni, seminari, conferenze e progetti, cercando di facilitare la collaborazione tra docenti di discipline non linguistiche e docenti di lingue straniere.

Il primo ciclo di istruzione si è mosso con molta vitalità nell'applicazione della metodologia CLIL: molte infatti sono state le reti di scuole che si sono costituite negli anni scorsi grazie ai finanziamenti della DG Ordinamenti attraverso i fondi ex 440. Team di docenti di discipline e docenti di varie lingue straniere hanno realizzato interessanti progetti CLIL i cui prodotti, condivisi all'interno delle reti e nelle regioni, testimoniano la voglia di mettersi in gioco con questa nuova metodologia.

A titolo di esempio si riportano alcune azioni progettuali: "Eccellenza CLIL - primo ciclo", "E-CLIL - ricerca-azione/primo ciclo" per l'uso delle nuove tecnologie, "Progetto E-CLIL - Laboratori di apprendimento/secondo ciclo"; "Lettura estensiva in lingua straniera per ECLIL - secondo ciclo"

Dati quantitativi: 3 milioni di euro negli aa.ss. 2015/16 e 2016/17 hanno permesso di attivare 250 reti di scuole coinvolgendo circa 2000 istituti scolastici, metà dei quali del primo ciclo.

La formazione in servizio dei docenti CLIL

Per i docenti in servizio di discipline non linguistiche con metodologia CLIL il Decreto Direttoriale del 16 Aprile 2012 ha previsto un corso di perfezionamento di 20 CFU realizzato da strutture universitarie (in possesso dei requisiti di cui al Decreto del 30 settembre 2011 sulla formazione iniziale) e articolato in 9 crediti per attività formative di base, 9 crediti per attività caratterizzanti e 2 crediti (circa 50 ore) per attività di tirocinio con modalità di ricerca-azione, anche a distanza. Il "Profilo del docente CLIL" è caratterizzato in ambiti linguistico, disciplinare e metodologico-didattico. Si richiama particolare attenzione su uno dei descrittori del profilo: "il docente CLIL è in grado di progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera e/o di altre discipline", che riassume in poche parole la portata innovativa di una metodologia che non può basarsi su una figura professionale operante "in solitudine", ma

che deve appoggiarsi su una figura in grado interagire al meglio con gli altri docenti, specie quelli di lingua straniera.

Nell'ambito della Legge 107, nell'ottobre 2016 il Ministero dell'Istruzione ha lanciato il "Piano per la Formazione dei docenti 2106/19", che ha indicato le competenze di lingua straniera e la metodologia CLIL tra le nove priorità per la formazione, prevedendo, tra le varie azioni previste, percorsi di metodologia CLIL per docenti sia del primo sia del secondo ciclo. Va segnalato che erano previsti per i docenti di lingue straniere di scuole secondarie di primo grado percorsi metodologici in "tandem" con i docenti di discipline non linguistiche, assoluta novità rispetto al passato. Il piano, nel punto 4.4 Competenze di lingua straniera, evidenzia che i percorsi di metodologia CLIL sono fondamentali per:

- attuare pienamente quanto prescritto dai Regolamenti del 2010
- ampliare l'offerta formativa attraverso contenuti veicolati in lingua straniera in tutte le classi delle scuole primarie e delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Nessun finanziamento per azioni "nazionali" è stato erogato (erano previsti fondi PON) per l'attuazione del Piano 2016 -2019.

Dati quantitativi: circa 4000 docenti di discipline non linguistiche hanno portato a termine i percorsi formativi metodologico-didattici CLIL organizzati delle Università con finanziamenti nazionali.

Purtroppo le lingue straniere non figurano tra le priorità della Nota MIUR del 29 novembre 2019 avente per oggetto "Formazione docenti in servizio a.s. 2019-2020. Assegnazione delle risorse finanziarie e progettazione delle iniziative formative".

La formazione dei docenti in servizio di lingue straniere

A partire dal 2003 la formazione dei docenti di lingue in servizio si è concentrata sulla scuola primaria, definendo piani nazionali basati su un "Profilo del docente di inglese della scuola primaria" che prevedeva il livello B1 di competenza linguistica. Varie azioni formative nazionali hanno permesso ai docenti di raggiungere le competenze didattico-metodologiche, ma a partire dal 2016 nessun piano nazionale è stato sviluppato. Risulta perciò urgente ridefinire il "Profilo del docente di inglese della scuola primaria" adattandolo ai nuovi contesti, portando al livello B2 la competenza linguistica e definendo nuove competenze metodologico-didattiche.

Urge anche ridefinire PROFILI professionali per docenti di tutte le lingue straniere che necessitano corsi di potenziamento delle loro competenze linguistico-metodologiche.

Una nota particolare va riservata alla Scuola dell'infanzia: occorre definire azioni formative per le lingue per questo settore scolastico, che non è mai stato oggetto né di definizione di profili linguistici né di piani di formazione linguistica.

L'internazionalizzazione delle scuole

Il processo di internazionalizzazione delle scuole vede innanzi tutto una alta presenza nei vari programmi e progetti europei (vedi dati Erasmus +). La mobilità degli studenti viene promossa da progetti di scuola o individuali: sin dal 2013 sono state emanate delle linee di indirizzo ministeriali per favorire la mobilità degli studenti.

Ottimi i risultati anche grazie alla scelta dei percorsi che favoriscono i doppi diplomi:

- ESABAC (Esame di Stato + Baccalauréat francese) in circa 400 scuole

- Cambridge IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) in circa 300 scuole

Va infine segnalato il riconoscimento di eccellenze degli studenti nelle lingue straniere e nella mobilità internazionale tramite il progetto internazionale "Certilingua" che ogni anno assegna a più di 360 studenti che hanno conseguito il diploma di scuola secondaria di secondo grado un Label a chi ha conseguito due certificazioni linguistiche di livello B2 (o superiore), frequentato Moduli CLIL e partecipato ad un progetto interculturale.

Risultati

Va segnalato che le politiche linguistiche in questi anni hanno permesso di:

- allargare l'offerta formativa delle lingue introducendo in questo ultimo decennio l'insegnamento curricolare anche di cinese, giapponese e arabo
- sviluppare nuove modalità di progettare, realizzare e valutare i percorsi linguistici
- cambiare il modello tradizionale di insegnamento (contenuti/programmi/lezioni frontali/valutazione basata su ciò che è stato insegnato)
- utilizzare le nuove tecnologie per l'insegnamento/apprendimento delle lingue
- valutare a livello nazionale gli apprendimenti grazie ai test di inglese INVALSI ai quali si rimanda
- attivare processi transdisciplinari, abilità trasversali, lavoro collaborativo grazie allo sviluppo della metodologia CLIL
- sviluppare comunità di pratica (scuole, università, docenti, studenti, ...) che lavorano sulla produzione di materiali finalizzati a facilitare sia il processo di insegnamento/apprendimento sia lo sviluppo professionale dei docenti.

Criticità e possibili soluzioni

- implementazione della recente "Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue" (2019/C 189/03) (vedi Allegato)
- definizione di "Profilo" e piano formazione lingue per docenti della scuola dell'infanzia
- superamento della fase transitoria per la metodologia CLIL con azioni formative nazionali continue e non sporadiche
- promozione di progetti di cooperazione internazionale e di mobilità di docenti all'estero
- potenziamento delle competenze linguistiche e metodologico-didattiche dei docenti sia di lingue straniere sia di discipline non linguistiche per tutti i gradi di scuola, soprattutto a partire dalla scuola primaria, attraverso il finanziamento di piani nazionali (es. Legge per stanziamento di finanziamenti per due o tre grandi emergenze oltre alle lingue)

Un scadenza importante da ricordare: OCSE/PISA effettuerà la prima rilevazione per la lingua inglese nel 2024.

**Indagine conoscitiva in materia di
innovazione didattica**

**Audizione di Gisella Langé
Esperta di lingue straniere
e internazionalizzazione**

15 gennaio 2020

Commissione Cultura - Camera dei Deputati

Punti da trattare

1. Il contesto legislativo-normativo
2. La metodologia CLLIL
3. La formazione in servizio dei docenti
4. L'internazionalizzazione delle scuole
5. Criticità e possibili soluzioni

Gisella Langé 2020

1. Il contesto legislativo-normativo

Gisella Langé 2020

Regolamenti e Indicazioni Nazionali per il primo ciclo e per i Licei e Linee guida per Istituti Tecnici e Professionali hanno introdotto i livelli (A1-A2, B1-B2, C1-C2) del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa

Inglese presente dalla classe prima della scuola primaria all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado (13 anni in totale)

Una seconda lingua straniera è obbligatoria nella scuola secondaria di primo grado (3 anni in totale)

Alcuni indirizzi di istruzione di secondo grado prevedono l'offerta di due o tre lingue straniere

Le lingue straniere curricolari delle scuole secondarie di 2° grado sono: inglese, francese, spagnolo, tedesco, cinese, russo, arabo, giapponese, sloveno, albanese.

Gisella Langé 2020

2. La metodologia CLIL

Gisella Langé 2020

CLIL (Content and Language Integrated Learning): insegnamento di contenuti/discipline in lingua straniera introdotto nei Licei e gli Istituti Tecnici in modo obbligatorio a partire dal 2014/15

Il docente CLIL è un docente di discipline non linguistiche

Metodologia fortemente innovativa che richiede ai docenti:

- alte competenze sia linguistiche sia metodologico-didattiche
- capacità di lavoro collaborativo
- utilizzo delle nuove tecnologie

CLIL presente in tutti i gradi di scuola

Scelta CLIL dell'Italia vede un forte riconoscimento da parte dell'Unione Europea

3. La formazione in servizio dei docenti

Gisella Langé 2020

7

Un Decreto Direttoriale del 16 Aprile 2012 ha previsto per i docenti CLIL un corso di perfezionamento di 20 CFU realizzato da strutture universitarie

Vari corsi linguistici e metodologico-didattici hanno portato circa 4000 docenti a completare i percorsi di 20 CFU

Sporadicità di corsi per lo sviluppo professionale del docente CLIL e carenza di corsi per docenti di lingue straniere

Necessità di formazione di docenti CLIL per tutti i gradi al fine di ampliare l'offerta formativa attraverso contenuti veicolati in lingua straniera

Necessità di potenziamento delle competenze linguistico-metodologiche dei docenti soprattutto delle scuole primarie e delle scuole secondarie di primo grado

Gisella Langé, 2020

4. L'internazionalizzazione delle scuole

Gisella Langé 2020

Alta partecipazione a progetti europei (Erasmus+, eTwinning)

Linee di indirizzo per favorire la mobilità di studenti e docenti

Percorsi che favoriscono i doppi diplomi:

- ESABAC (Esame di Stato + Baccalauréat francese) in circa 400 scuole
- Cambridge IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) in circa 300 scuole

Riconoscimento grazie al Progetto internazionale “Certilingua” a studenti che hanno conseguito due certificazioni linguistiche di livello B2 (o superiore), frequentato Moduli CLIL e partecipato ad un progetto interculturale

5. Criticità e possibili soluzioni

Gisella Langé 2020

Implementazione della recente "Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue"

Definizione di "Profilo" e piano formazione lingue per docenti della scuola dell'infanzia

Superamento della fase transitoria per la metodologia CLIL con azioni formative nazionali continue e non sporadiche

Promozione di progetti di cooperazione internazionale e di mobilità di docenti all'estero

Potenziamento delle competenze linguistiche e metodologico-didattiche dei docenti sia di lingue straniere sia di discipline non linguistiche soprattutto a partire dalla scuola primaria con piani nazionali (es. Legge per stanziamento di finanziamenti per due o tre grandi emergenze oltre alle lingue)

Gisella Langé 2020

una scadenza da non
dimenticare...

OCSE / PISA 2024

Prima rilevazione su competenze
linguistiche

Gisella Langé 2020



gisella.lange@istruzione.it

Documentazione depositata da Paolo Mottana

Paolo Mottana

Educazione diffusa

Quella dell'educazione diffusa è una proposta di mutamento radicale della formazione in età scolastica, focalizzata sull'idea che la società e non gli edifici scolastici siano l'ambiente adatto per l'apprendimento, che le esperienze debbono essere ricche, intense e appassionanti e il più possibile trovare compimento nella realtà e non negli artifici del contesto scolastico. I saperi sono molto più vasti e complessi di quelli presenti nei curricula scolastici e le esigenze formative di bambini e ragazzi sono molto più ampi – con riferimento alla corporeità, all'immaginazione, alle emozioni, alle vocazioni e ai talenti multiformi dei soggetti stessi – di quelli presi in considerazione dalla grandissima maggioranza delle istituzioni scolastiche. E infine, orari rigidi, frammentazione dei saperi, valutazioni pervasive, normative obsolete e un generale clima di minaccia e di controllo non si ritiene giovino affatto ad un apprendimento sensato e duraturo.

Sotto questo profilo l'approccio si iscrive nel solco di una lunga tradizione di critica e ripensamento dell'educazione scolastica che ha i suoi capisaldi da un lato nella cosiddetta teoria della descolarizzazione (Illich 2010, Schérer 2006, Fourier 1966) e dall'altro nell'educazione esperienziale (Dewey 2014, Montessori 2008, Freinet E e C 1976)). Si ricollega a suo modo anche al filone della pedagogia di comunità (Tramma 2009) e della liberazione (Vigilante-Vittoria 2011, Capitini 1967-68, Freire 2002). Sotto il profilo delle pratiche ha anche molto in comune con le pedagogie libertarie (Trasatti 2014, Codello 2016) e le sperimentazioni di "scuola-quartiere" degli anni 60 e 70.

Per tutte queste ragioni e altre, l'educazione diffusa intende ridurre il ruolo della scuola nella formazione e farne una sorta di base o di "portale" (Mottana, Campagnoli 2017, 38) da cui partire e a cui tornare dopo aver vissuto esperienze complesse, multidisciplinari e concrete nel tessuto sociale esterno all'ambiente scolastico e progressivamente più ampio (con il progressivo autonomizzarsi dei ragazzi). L'educazione diffusa avviene nella società, a contatto con situazioni reali, nella multiformità inesauribile delle occasioni di apprendere che possono essere preparate, organizzate e anche semplicemente incontrate, secondo un approccio di tipo "incidentale" (Trasatti 2014, Ward 2018), nella vita del mondo nelle sue infinite sfaccettature. I ragazzi possono imparare, contribuire, collaborare, ideare e partecipare, e a loro volta creare vere e proprie occasioni di apprendimento aperto e collettivo.

L'educazione diffusa dunque vuole che i bambini e i ragazzi imparino dentro la società, da considerarsi nel suo insieme un reticolo di opportunità formative. Si tratta di una rivoluzione culturale e sociale che vuole riportare adulti e giovani a vivere insieme e a crescere in un mondo un po' meno separato e, in questo senso, a realizzare la piena cittadinanza di ragazzi e ragazze, e dove la scuola, intesa come sistema articolato di apprendimenti ed esperienze venga a configurarsi più come "base" che come edificio-sistema definito e delimitato.

Si tratta di un modo di fare scuola basato sull'apprendimento attraverso l'esperienza perlopiù svolta fuori dalle mura scolastiche, nel territorio. Il presupposto di base è che l'apprendimento autentico si attiva e si interiorizza solo se mobilitato da un' "attrazione appassionata" (Fourier 1966), da un desiderio, dall'interesse, dalla curiosità e dunque è molto più efficace e ricco quando

avviene attraverso esperienze reali (e non fittizie) e attraverso la progettazione condivisa con ragazzi e ragazze.

L'esperienza

Il modello dell'educazione diffusa pone al centro il valore dell'esperienza, delle esperienze effettive, intense, qualitative. Occorre mettere i ragazzi nella condizione di vivere appieno l'esperienza e di potersi esprimere nella realtà poiché è solo da qui che può nascere un apprendimento autentico.

Esperienza nel senso pieno di questa espressione, ossia vivere il più possibile in modo completo, con il coinvolgimento di tutte le dimensioni di personalità del soggetto come sensibilità, emozioni, intuizioni, immaginazione intelligenza ecc., delle situazioni stimolanti. Che poi queste situazioni stimolanti portino alla fine ad un risultato osservabile o no, non è così rilevante. Ciò che è importante è il coinvolgimento appassionato generato da quell'esperienza che non può che comportare introiezione di saperi e di capacità ben integrati grazie al vissuto positivo in cui l'accostamento a queste conoscenze si è dato.

L'apprendimento attraverso l'esperienza viene interpretato perlopiù in una prospettiva di tipo pragmatico e comportamentale mentre invece apprendere dall'esperienza è anche un'espressione che è stata coniata in ambito psicoanalitico per indicare l'introeiezione profonda di certi contenuti in virtù dell'essere inseriti in un contesto emotivamente positivo, legato al desiderio e alla partecipazione affettiva profonda (Bion 1990, Mottana 1993). Apprendere attraverso l'esperienza significa fare un'esperienza interiore di ciò con cui si entra in rapporto, non tanto e non solo eseguire una serie di operazioni di *problem solving*.

Si tratta dunque di un apprendimento processuale, che può iniziare con un certo grado di coinvolgimento per poi gradualmente diventare sempre più intenso.

Il sapere

Mentre si vive una forte esperienza di coinvolgimento in quello che si fa, e anche in virtù di momenti di riflessione su ciò che accade in tempo reale, si presume che i bambini e i ragazzi imparino anche a conoscere meglio se stessi, i loro desideri, passioni, attitudini e verso i quali potranno rivolgersi per approfondire e sviluppare i propri talenti.

Avranno imparato inoltre, a confrontarsi con i vari contesti e realtà sociali fuori dalla scuola, accrescendo il loro senso di appartenenza e cittadinanza.

Avendo acquisito maggiore consapevolezza di sé e del "mondo" sapranno dunque meglio orientarsi rispetto alle scelte che gli si prospettano nell'immediato guadagnando abilità progettuali, sensibilità pragmatica, percezione del contesto e delle sue opportunità.

Fatte salve le competenze di base, nel confronto con un percorso tradizionale, con questa sperimentazione vengono privilegiati lo sviluppo e il consolidamento delle metacompetenze rispetto alle competenze più tecniche e specifiche delle singole discipline; eventuali carenze in quest'ultime riteniamo possano essere compensate dalle capacità di ricerca e approfondimento in modo critico e autonomo che i ragazzi avranno avuto occasione di maturare.

Inoltre il fatto di essersi sperimentati in molteplici direzioni, avrà portato i ragazzi a maturare sapere in molti ambiti di operatività e di ricerca non tradizionalmente percorsi dalla scuola, in particolare nella espressività simbolica, nella corporeità nel senso più vasto, nel lavoro, nell'ambiente urbano, nei servizi, nella natura.

Spazio e tempo

L'aula, il più possibile personalizzata e senza la necessità di cattedra, banchi e sedie ma di un ambiente più accogliente, caldo, colorato e adatto ai *corpi dinamici* dei bambini e degli adolescenti (es. con divanetti o cuscini a terra), non è più il luogo dell'apprendimento ma una base dove riunirsi per partire, in piccole squadre, e poi rivedersi per condividere, rielaborare e approfondire.

Gli spazi dovranno essere ripensati e organizzati dai soggetti stessi, in modo da corrispondere alle loro necessità di conforto e di sintonia estetica, oltre che funzionale. Una parte del lavoro iniziale dell'educazione diffusa consiste anche nell'appropriazione dello spazio come di uno spazio proprio da cui partire e a cui ritornare con piacere e con affetto.

I luoghi per apprendere veri e propri sono tuttavia per lo più all'esterno della scuola, nel territorio, con eccezione per i laboratori specifici.

La gestione e la fruizione dello "spazio fuori" è dunque un tema importante che viene negoziato con enti pubblici e privati per l'individuazione di luoghi di apprendimento ma anche di semplici luoghi-presidio che fungano da punti di riferimento per i ragazzi e ragazze e di percorsi dedicati a forme di viabilità leggera (piste ciclabili, zone pedonali, ecc.), affinché possano muoversi nel loro territorio in sicurezza e raggiungere sempre più autonomia.

L'obiettivo è anche che il confine tra il tempo dentro e quello fuori la cornice scolastica sia sempre meno percepito, configurandosi tutto come tempo di vita piena.

L'orario complessivo settimanale viene rispettato (30 o 40 ore) ma in situazioni particolari in accordo con le famiglie, gli orari di frequenza possono essere rivisti in base alle esigenze dei progetti e delle attività.

Mentori

Le figure di insegnamento diverranno più complesse, assumendo funzioni di guida, di accompagnamento (solo dove necessario), di progettisti, di esperti e consulenti, di conduttori di gruppi di approfondimento o di acquisizione di specifiche capacità e conoscenze, di ascolto e di elaborazione delle negatività, di incoraggiamento, supporto ecc

A una o più figure di coordinamento e guida generale il compito di organizzare e negoziare i percorsi, di monitorarli, di fungere da riferimento stabili per i gruppi e i singoli in azione nel territorio, da interlocutori per tutti i soggetti esterni che collaboreranno.

Tali figure, che potranno essere chiamate "mentori" (cfr. Mottana, 1996, 2010), avranno la responsabilità di coordinare un gruppo, banda, stormo di non più di 20 persone. Essi negozieranno i luoghi dove fare esperienze e faranno sopralluoghi, inizieranno le attività con i ragazzi ogni giorno e le concluderanno insieme, li seguiranno individualmente e saranno sempre reperibili. Discuteranno con loro, li ascolteranno e cercheranno di cogliere le loro attitudini e di intercettare le

aspettative, aiutandoli a soddisfarle e leggere i talenti, indirizzandoli sul come svilupparli. Si metteranno in ascolto e aiuteranno gli altri educatori e insegnanti a mantenere la sintonia e l'armonia con il progetto. Si tratterà di figure di prevalente indole educativa, più che didattica, dotate di amore per i ragazzi, di sensibilità, di intuizione, di energia e di creatività. Figure da selezionare e formare ad hoc, figure chiave per far avanzare il progetto e per custodirlo, rividerlo, aggiustarlo secondo i problemi emergenti e le opportunità che si presenteranno.

Tutti gli altri operatori contribuiranno secondo le loro capacità, chi con ruoli più didattici, chi di accompagnamento, chi di monitoraggio e supervisione, andando nell'insieme a costruire, più che un collegio di docenti che deve solo coordinare i contenuti o le valutazioni, a comporre una vera e propria équipe, che si riunisce spesso e cerca in ogni modo di uniformare stili di comportamento, comunicazione e relazione.

Contenuti

Per quanto riguarda l'organizzazione dei campi di apprendimento nell'esperienza di educazione diffusa, occorre anche qui ripensare in maniera radicale la tradizionale forma dei curricula disciplinari.

Al posto di sequenze di obiettivi e contenuti per materie, si tratterà di passare, anche in riferimento alle opportunità che offre il territorio e alle competenze in campo, a una serie di fuochi tematici, grandi temi che incrocino gli interessi dei ragazzi e delle ragazze, al contempo cercando di costruire un intreccio di saperi che paiano adatti a fornire loro abilità e conoscenze in riferimento alle esigenze di vita attuali e in prospettiva nel loro contesto culturale e sociale.

Quindi immaginiamo che per esempio aree come quella dell'espressività simbolica (arte, musica, danza, poesia, teatro, cinema ecc.) sia nei loro interessi e nelle loro esigenze vitali, così come un'area legata alla conoscenza e all'esercizio corporeo (arti marziali, yoga, meditazione, massaggio, sport, sessualità ecc.), un'area per la relazione con la natura (animali, piante, paesaggio, ecologia ecc.), un'area affettiva e dei sentimenti (esplorazione dei sentimenti, delle paure, della rabbia, dell'amore ecc.), un'area creativa e operativa (progettazione, costruzione, materiali, disegno, fisica, tecnica, chimica ecc.), un'area per i temi legati al dolore, la malattia, la morte, i deficit, un'area dei servizi sociali (assistere bisognosi, fare piccoli lavori di cura, accompagnare soggetti disabili ecc.), un'area del lavoro con visite a luoghi di lavoro, partecipazione a piccole imprese, messa in opera di mercatini, di chioschi ecc.

Insomma occorre immaginare delle grandi zone di esperienza, che a loro volta possano poi intersecarsi, da elaborare educativamente attraverso attività il più possibile coinvolgenti da svolgere nella realtà (visite e esplorazioni, interviste e osservazioni, videoreportage e inchieste, progetti e costruzioni, erogazione di piccoli servizi, partecipazione a momenti decisionali e consultivi, seminari, creazione di opere simboliche, di spettacoli, di feste, di manifestazioni ecc.). Qui le possibilità sono inesauribili e dipendono in larga misura dalla disponibilità del territorio. In un secondo momento occorre anche pensare a momenti di approfondimento, di riflessione, di esercizio critico, di studio, di acquisizioni tecniche in luoghi protetti (la scuola stessa), di alimentazione culturale e preparazione cognitiva.

Occorrerà pensare anche a forme di registrazione e osservazione critica permanenti (diario di bordo, discussioni e momenti di confronto di gruppo, autovalutazione e riprogettazione e così via) che sostituiranno sempre di più le comuni valutazioni. Queste ultime saranno sempre più legate

al compimento di attività, di progetti, di compiti reali che semmai andranno rivisti nel processo e nelle singole operazioni per migliorarli e perfezionarli.

La singole acquisizioni, competenze, abilità, conoscenze, potranno essere ricavate solo in parte a priori (una prima tavola analitica dei contenuti e delle abilità necessarie a porre in essere determinati compiti) ma poi soprattutto a posteriori, mediante la ricognizione delle attività effettuate e degli apprendimenti ottenuti.

Mutamento sociale

L'educazione diffusa comporta non solo un cambiamento radicale dell'esperienza educativa degli allievi ma un mutamento radicale nella professione di insegnamento e soprattutto un guadagno enorme per la vita sociale che vedrà di nuovo al suo interno, la partecipazione dei più piccoli e dei più giovani come soggetti a pieno titolo e non più minori in attesa di giudizio.

Soggetti che osservano, che contribuiscono, che partecipano, che offrono la loro creatività, la loro intelligenza e la loro fantasia per migliorare la vita sociale, che la colorano, la impregnano della loro vivacità e del loro colore, della loro sensibilità e della loro freschezza e spontaneità.

Una vera e propria rivoluzione non solo dell'educazione ma della società nel suo insieme, non più scissa tra adulti e minori ma aperta a tutti, costretta a ripensarsi in toto alla luce di questo reingresso, obbligata a interrogarsi sui suoi ritmi, sulle sue relazioni e ad assumere in maniera diffusa il piacere di contribuire a sua volta, a responsabilizzarsi nell'educazione dei giovani e a fargli spazio quotidianamente.

Nella direzione di un mondo più armonico, più ricco, più variegato e finalmente davvero più democratico. E' a partire dalla rinnovata presenza di bambini e ragazzi nel nostro spazio comune, non più rinchiusi e emarginati in luoghi fittizi e separati, che il mondo diverrà di nuovo organico, affettivo, a misura di tutti.

BIBLIOGRAFIA:

Bion W.R. (1990). *Apprendere dall'esperienza*, trad.it. Armando, Roma

Capitini A. (1967-1968). *Educazione aperta*. voll. I & II. Firenze, La Nuova Italia.

Codello F. *Né obbedire né comandare. Lessico libertario*, Eleuthera, Milano

Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*, trad.it. Cortina, Milano

Freinet E, Freinet C. *Nascita di un'educazione popolare*, trad.it La Nuova Italia, Firenze

Fourier C. (1966), *Oeuvres complètes*, Anthropos, Paris

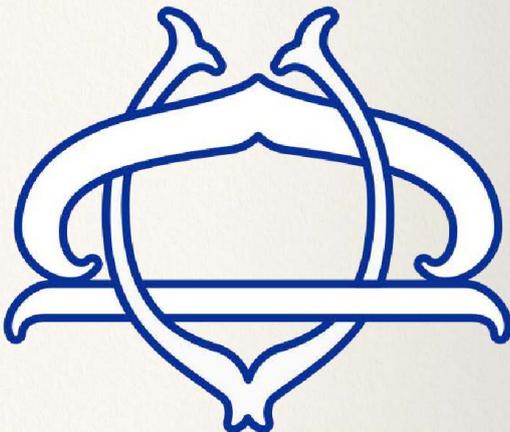
Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*, trad.it. Torino, EGA.

Illich I. (2010), *Descolarizzare la società*, trad.it Mimesis, Milano

- Montessori M. (2008), *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano
- Mottana P. (1993), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma
- Mottana P. (2015), *Cattivi maestri. La controeducazione di Schérer, Vaneigem, Bey*, Castelvecchi, Roma
- Mottana P, Campagnoli G (2017). *La città educante. Manifesto dell'educazione diffusa. Come oltre passare la scuola*, Asterios, Trieste
- Mottana P, Gallo L, (2017). *Educazione diffusa. Per salvare i bambini e il mondo*, Dissensi, Roma
- Schérer R., *Vers une enfance majeure*, La Fabrique, Paris
- Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano, Franco Angeli.
- Vigilante A., Vittoria P. (Ed.) (2011). *Pedagogia della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci*. Foggia, Edizioni del Rosone.
- Ward C. (2018). *L'educazione incidentale*, trad.it. Eleuthera, Milano

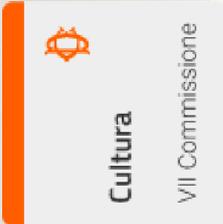
ALLEGATO 3

Documentazione depositata da Francesco Paolicelli



Camera dei Deputati

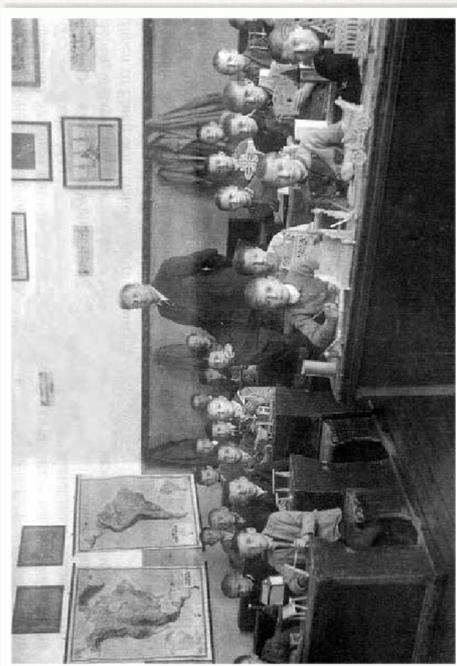
Commissione Cultura, scienza e
istruzione (VII)
Audizione per "Indagine conoscitiva in
materia di innovazione didattica."



Cultura
VII Commissione

Francesco Piero Paolicelli
Consulente OpenGov
Esperto Coding
@piersoft

Gli spazi





Istituto Majorana Brindisi



I.C. San Giorgio Mantona

DIDATTICA MISTA: FRONTALE, FLIPPED CLASSROOM, COOPERATIVE LEARNING



MIT Lifelong Kindergarten



Classe tipo in Finlandia

Strumenti

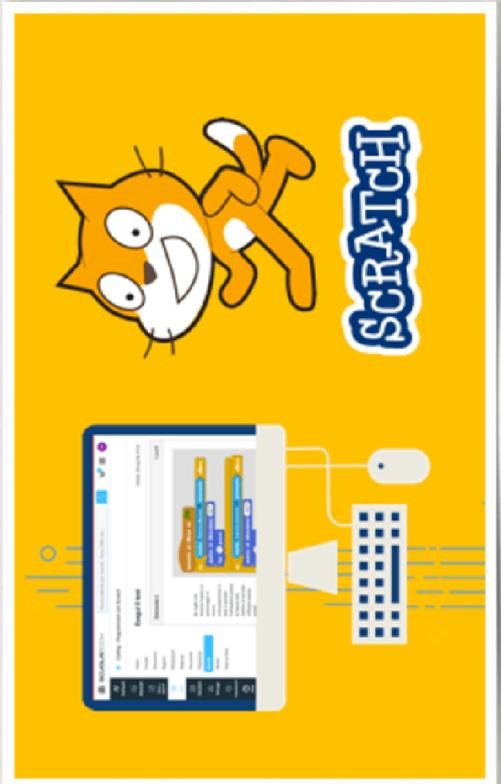
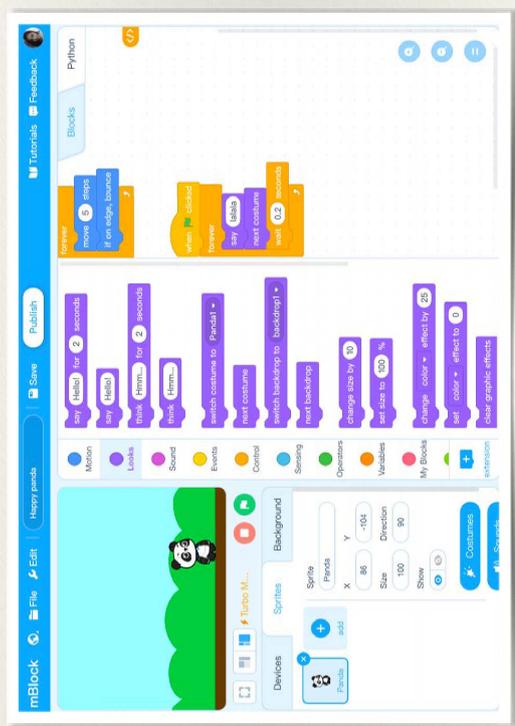
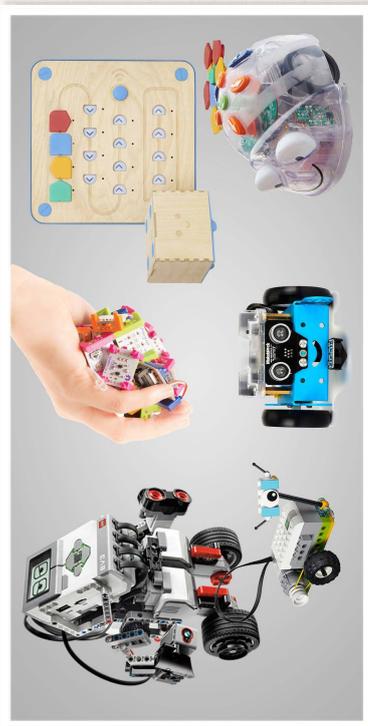
Metodo didattico-educativo: creative learning

Projects — Le mani in pasta! Peers — Condividi e fai rete



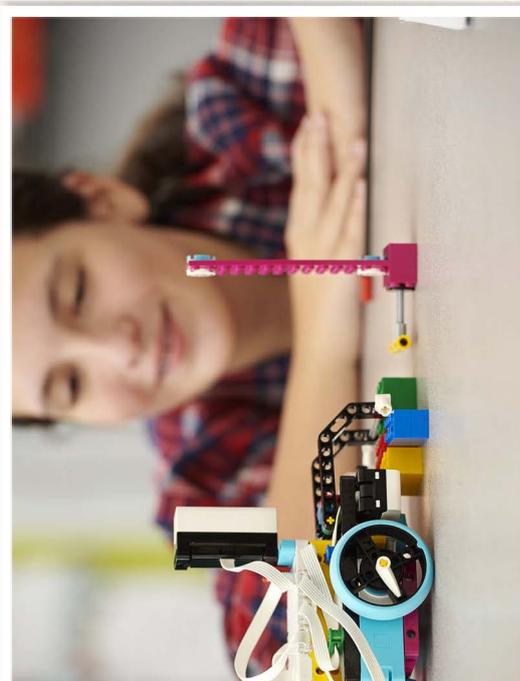
Passion - Entusiasmo Play — Divertiti e sperimenta!

<http://learn.media.mit.edu>

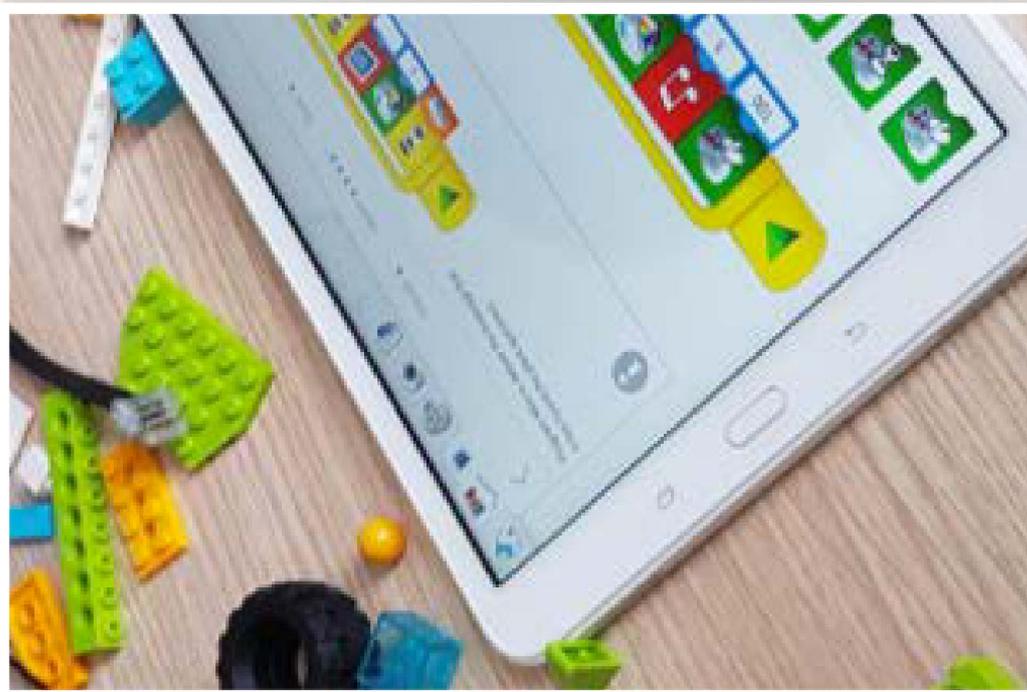




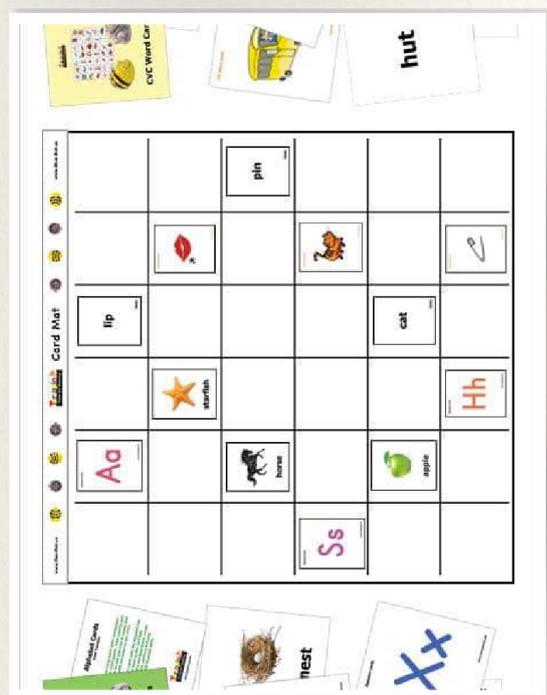
Apprendimento in gruppo



Creatività e scoperta



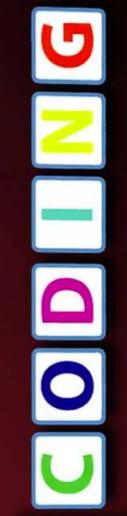
Digitale e manualità



Coding Unplugged



Prof. Gianfranco De Giglio Bari



CODING

Il nuovo programma di Rai Scuola

Facebook Live
con Alessandro Bogliolo

Lunedì 27 febbraio
alle 18.40



Rai Scuola





SAVE-THE-DATE
5-20 October 2019

EVENTI IN EUROPA



1373

TOP 10

NUMERO DI EVENTI

1. Ireland
2. Grecia
3. Poland
4. Italy
5. Spain
6. France
7. Slovenia
8. Serbia
9. Bulgaria
10. Svezia

DENSITA' DI EVENTI

1. Ireland
2. Ireland
3. Grecia
4. Lussemburgo
5. Slovenia
6. Croazia
7. Slovenia
8. Bulgaria
9. Polonia
10. Isle of Man

Totale eventi promossi da CodeWeek

Prof. Alessandro Bogliolo Università Urbino

MOOC, eventi in presenza, Facebook

LA COMUNITÀ SCOLASTICA DEL CODING SI CONFRONTA E APPRENDE TRAMITE STRUMENTI NON ISTITUZIONALI.

Facebook Search Results for 'coding':

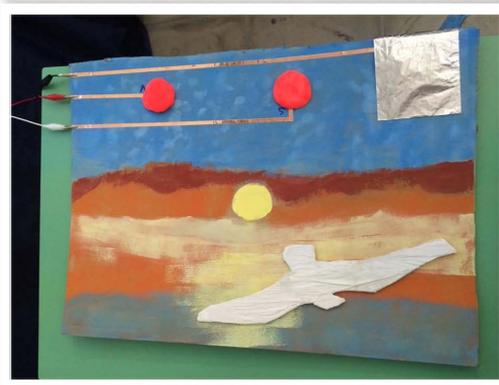
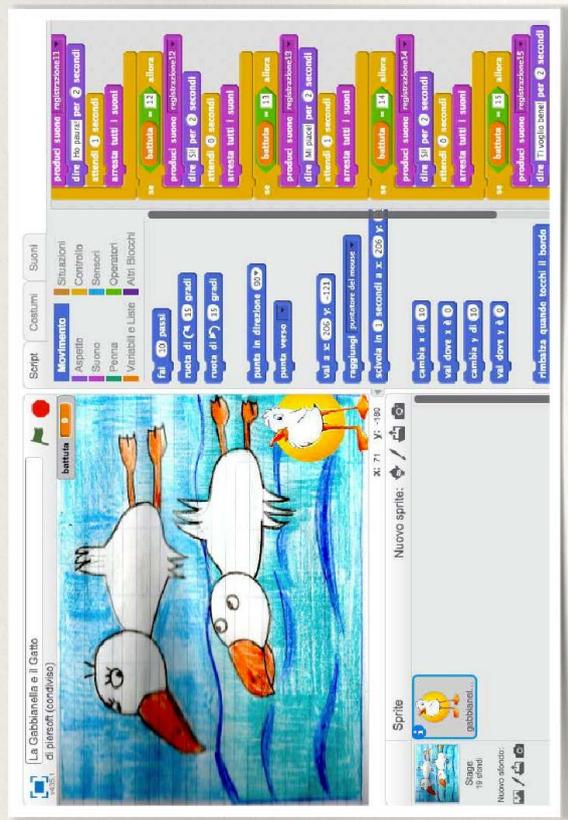
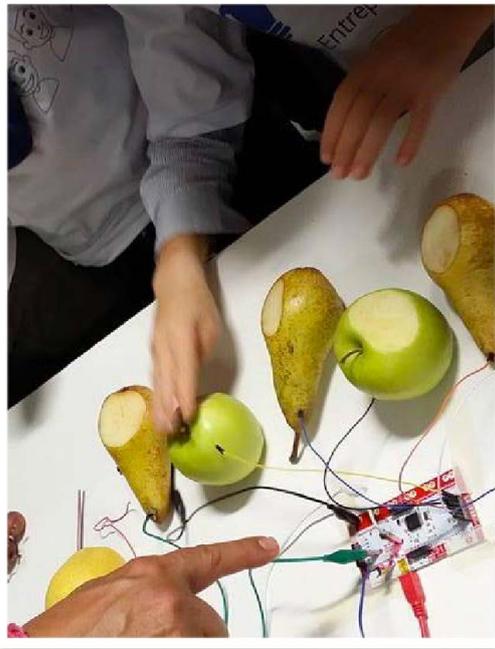
- Gruppi**
- Coding in your Classroom, Now!**
Gruppo · 34.104 membri
Gruppo di supporto al corso online concepito per aiutare i docenti ad introdurre il pensiero computazionale nelle classi di ogni ordine...
Iscrizione: gennaio 2016
- Coding e Pensiero Computazionale**
Gruppo · 18.648 membri
Impariamo ad usare il coding come quarta competenza. Usiamo scratch e appinventor per creare applicazioni giocando:...
10 post non letti
Iscrizione: dicembre 2015
- Coding anche tu!**
Gruppo · 3304 membri
Un sito "di nicchia" dedicato al coding con Scratch!...
1 post non letto
Iscrizione: maggio 2016

Code.org
Pagina · Mi piace: 766.367

Filter results:

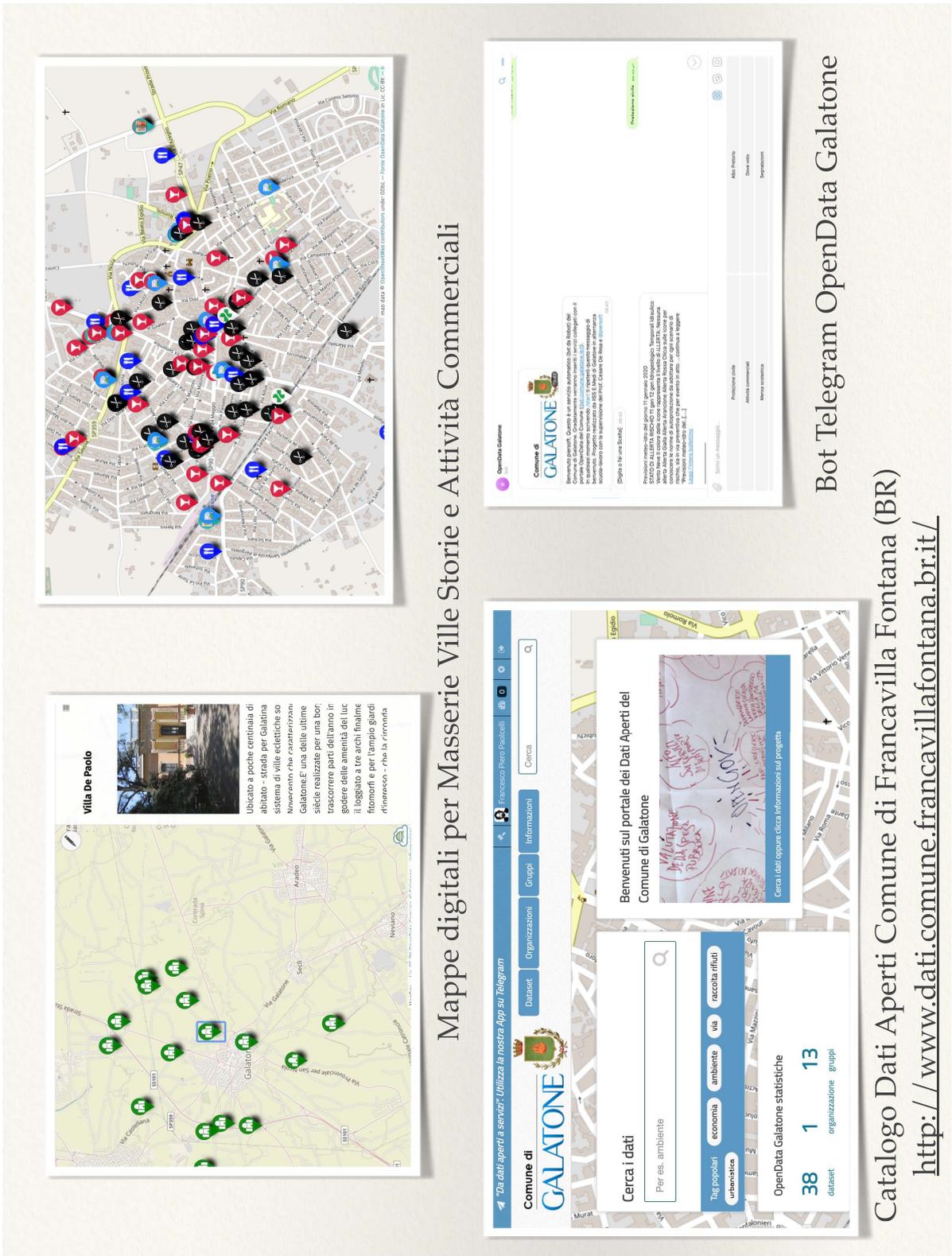
- Autori dei post:**
 - Tutti
 - Tu
 - I tuoi amici
 - I tuoi gruppi e le tue Pagine
 - Tutti
 - Scegli una sorgente...
- Tipo di post:**
 - Tutti i post
 - Post che hai visto
- Contenuti pubblicati nel gruppo:**
 - Qualsiasi gruppo
 - I tuoi gruppi
 - Scegli un gruppo...
- Luogo taggato:**
 - Ovunque
 - Lecce
 - Matera
 - Scegli un luogo...

Didattica innovativa per l'inclusione



IV C.D. Lecce Maestra Dell'Anna

Cittadinanza (digitale)

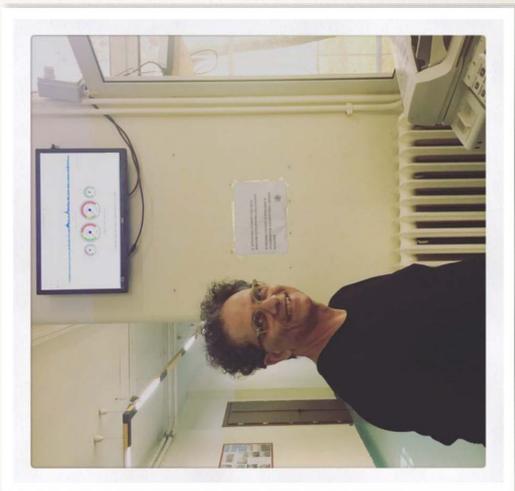


Mappe digitali per Masserie Ville Storie e Attività Commerciali

Bot Telegram OpenData Galatone

Catalogo Dati Aperti Comune di Francavilla Fontana (BR)

<http://www.dati.comune.francavillafontana.br.it/>



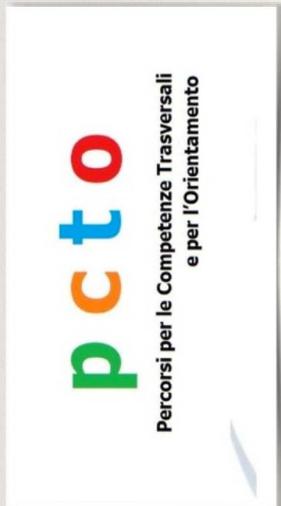
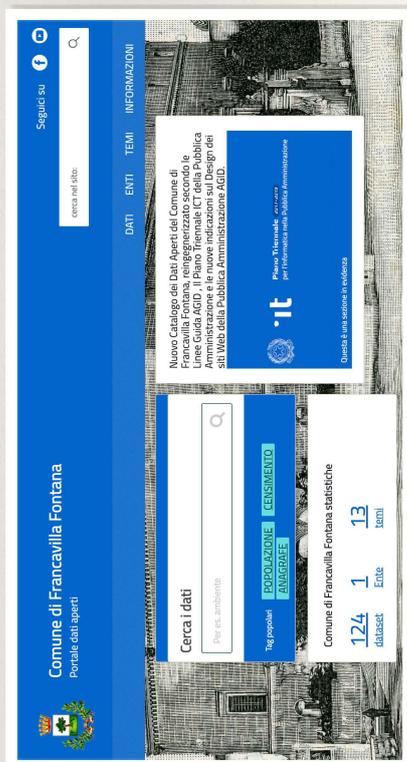
Prof. De Rosa I.I.S.S. Medi Galatone



Dirigente Cammarota, studenti dell' I.I.S.S. Medi Galatone e Amministratori Comunali



ITST Fermi - Francavilla Fontana



Catalogo Dati Aperti

Comune di Francavilla Fontana (BR)

<http://www.dati.comune.francavillafontana.br.it/>

Luca Scalzullo

Home Tutorial ▾ Articoli ▾ 🔍

Vedi tutto

Chiudi

Largo Borgo Croce

Antiquarium

- Guerra
- Video
- Cerimonie religiose
- Luoghi di Conza
- Famiglia Scalzullo

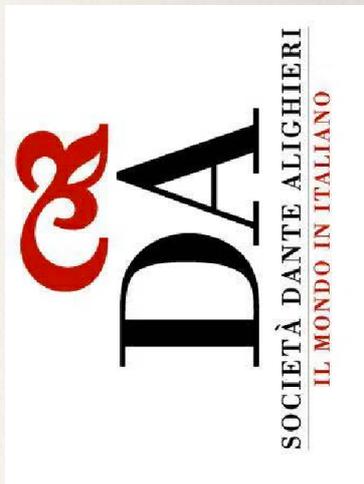
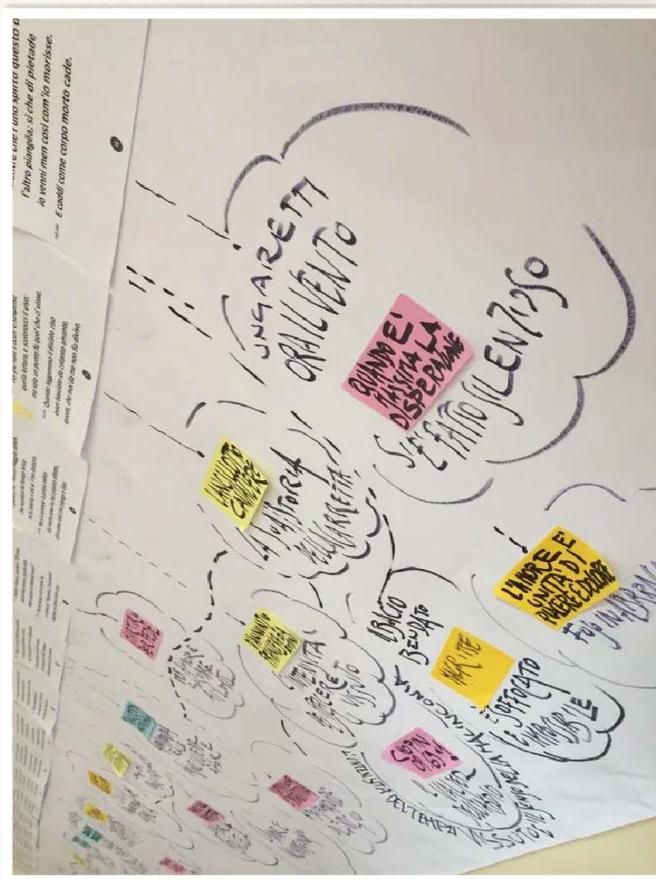
Visualizza i dati

map data © OpenStreetMap contributors under ODbL — A mio padre ed al suo legame per Conza. A Francesco Pierosof, Paolicelli e a Clemente Farese.

Informazioni

Prof. Scalzullo - Nocera Inferiore

Esperienza “Accendi Dante”

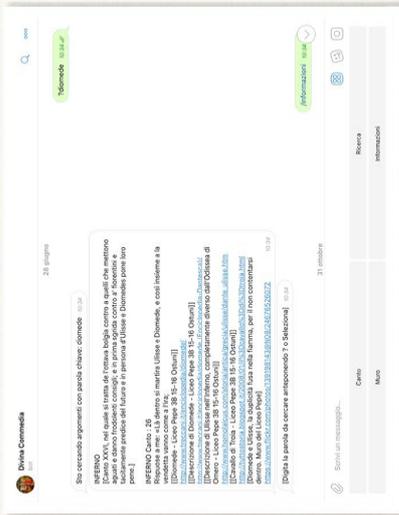
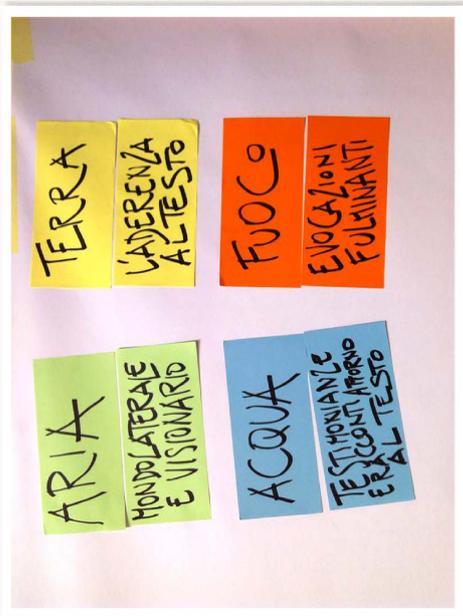


Patrocinio

“Muro nomade” di Fedele Congedo - Scrittura istantanea durante il Debate

Website: <http://www.accendidante.it/>

Slides Prof.ssa Lisimberti Ostuni: https://issuu.com/accendidante/docs/presentazione_lisimberti_accendidan

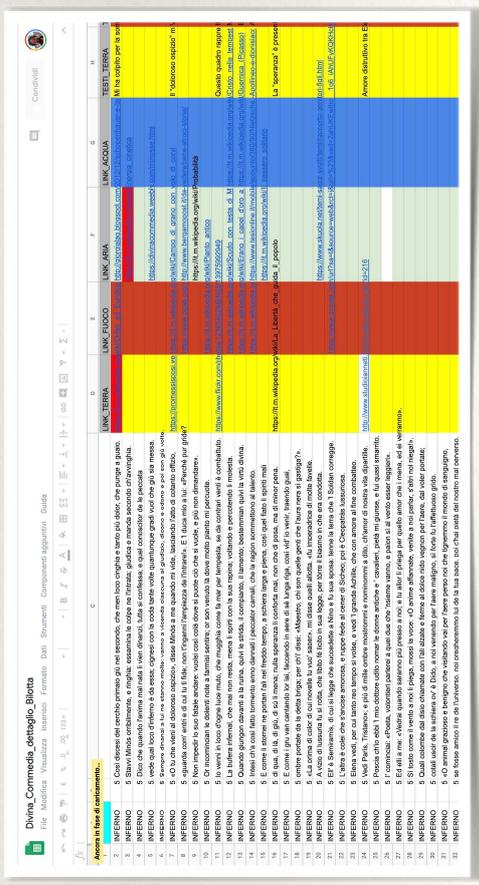


https://t.me/divinacommediabot

CLASSE CAPOVOLTA, COOPERATIVE LEARNING, PENSIERO CRITICO, STUDIO DELLE FONTI, EDUCAZIONE ALLA RETE



Chat di classe su Telegram



Google Sheet con terzine Divina Commedia

Educazione ambientale



Mercato Contadino dell'Orto in Condotta
Livorno - SlowFood

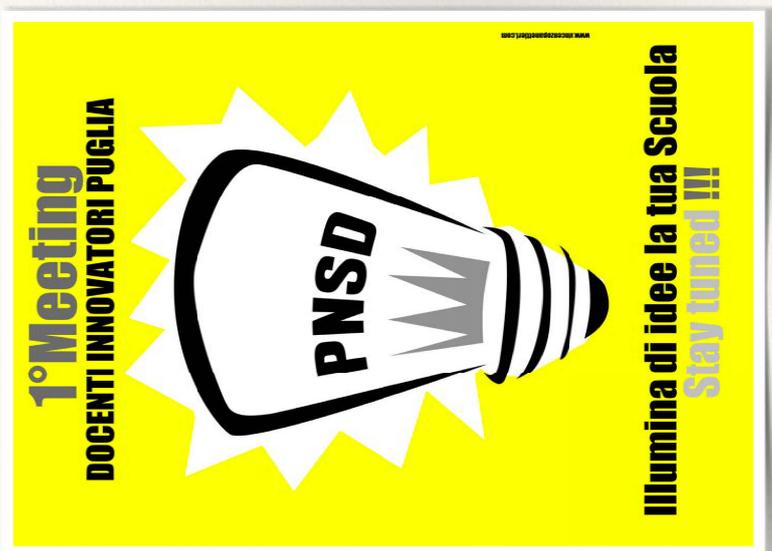


Comune di Fiumicino

Iniziative “dal basso” per la condivisione di buone pratiche

Meeting Docenti e Dirigenti Innovatori di Puglia

- ❖ Circa 1000 partecipanti
- ❖ Organizzazione su gruppo FB
- ❖ 26 docenti formatori
- ❖ Formazione tra pari su argomenti scelti in forma partecipata
- ❖ Condivisione contenuti
- ❖ Costi praticamente nulli
- ❖ PCTO per ITIS Fermi per comunicazione evento
- ❖ IC Montessori Bilotta, Dirigente Fattizzo co-organizzatori



Video, foto e testi: https://www.itisff.it/varie/meeting_resp.html

Alcuni spunti conclusivi

Cosa potrebbe occorrere?

- ❖ Necessità di avere “piacere” a stare negli ambienti scolastici. Concetto di benessere per docenti e alunni alla base di ogni didattica innovativa. Potenziare il concetto di dover adeguare spazi e strumenti in ogni scuola.
- ❖ Necessità di condivisione tra pari - comunità. Portale MIUR e Indire da potenziare (o ripensare) nella parte di condivisione di pratiche.
- ❖ Motivazione del personale (schema riconoscimento del successo) in ambiti almeno regionali.
- ❖ Formazione continua su tutta la filiera partendo da coinvolgimento dei Dirigenti che devono guidare e stimolare e non solo gestire risorse. E' necessario che siano formati e aggiornati sulle nuove esigenze didattiche.
- ❖ Potenziamento PNSD
- ❖ Condivisione di obiettivi e conseguenti azioni formative. Condivisione buone pratiche in momenti dedicati e centralizzati per i Dirigenti Scolastici, DSGA e Direttori USR
- ❖ Sinergia con altri Ministeri: MIBAC, Politiche Agricole, Ministero Innovazione, Funzione Pubblica
- ❖ Sostenere sinergie tra amministrazioni comunali e scuole 1° ciclo per progetti rivolti all'Agenda2030
- ❖ Innervare le istituzioni scolastiche locali nei processi di sviluppo strategico dei relativi territori

Cambio di paradigma



"La mente non è un vaso da riempire, ma come la legna da ardere ha solo bisogno di una scintilla che l'accenda e le dia l'impulso per la ricerca e un amore ardente per la verità".

De recta ratione audiendi - Plutarco

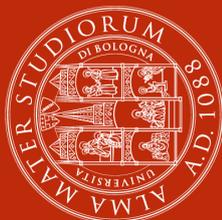
Documentazione depositata da Michela Schenetti



**IL PRIMATO DELLO SPAZIO FUORI DALLA SCUOLA
NELL'INNOVAZIONE DIDATTICA E
NELLO SVILUPPO PROFESSIONALE DELL'ADULTO**

Prof.ssa Michela Schenetti

Dipartimento di Scienze dell'Educazione
Audizione VII Commissione Cultura, Scienza e
Istruzione, 15 gennaio 2020



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

SOSTENIBILITA'



Rivoluzione noologica
(Bateson, 1979)



Dimensione POLITICA

EDUCARE

SULL'AMBIENTE
NELL'AMBIENTE
PER L'AMBIENTE

Dimensione PEDAGOGICA

- Identità ecologica (Bateson, 1976)
- Ecopedagogia Freire, 1992
- Intelligenza naturalistica (Gardner, 1999)
- Nature Deficit Disorder (Louv, 2006)
- Biofilia (Wilson, 2002)

Sustainable Development Goals -

SERVIZI EDUCATIVI E SCOLASTICI

Prof. Michela Schenetti



DIDATTICA ALL'APERTO COME INNOVAZIONE DIDATTICA E INNOVAZIONE PROFESSIONALE

Esperienze autentiche

(Dewey, 1948)

Didattiche attive

(Freinet, 1972, Dewey, 1938)

Spazio Vissuto

(Husserl, 1965, Heidegger, 1976,
Iori, 1996)

Embodied Education

(Tarozzi Francesconi, 2013)

**Spazio come prossemica
dell'azione didattica** (Damiano,
2013)

**QUALI LE CONDIZIONI
DELL'INFANZIA E DELLE
PROFESSIONALITA',
EDUCATIVE DI OGGI?**

- Raccomandazione del Parlamento Europeo relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente 2006, 2018
- Indicazioni Ministeriali per il curricolo 2012, Nuovi Scenari 2018

Prof. Michela Schenetti



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

LA RICERCA SCIENTIFICA SUL TEMA EVIDENZA CHE L'ESPERIENZA IN NATURA:

sostiene il senso di appartenenza (cfr. biofilia; Wilson, 1993; Kaplan, 1995; Barbiero e Berto, 2016); **la costruzione di consapevolezza e identità ecologica** (Tomashow, 1996; Moore & Cosco, 2000; Mortari 2001, 2007; Bardulla, 2014);

➤ **migliora la salute, il benessere e la qualità della vita** (Louv 2005, 2011; White et al. 2013; Zelenski, Nisbet 2014), **attraverso una rigenerazione dell'attenzione e della concentrazione** (Hertzog et al. 1997; Faber Taylor et al. 2001; Hafner 2002; Kuo, Faber Taylor 2004; Faber Taylor, Kuo 2006, 2009; Stigsdotter et al. 2010, Bowler et al. 2010; Barbiero 2015; Schutte, Torquati, Beattie 2015), **la riduzione dello stress** (Chawla, Keena, Pevec, Stanley, 2014), **l'affinamento delle capacità motorie** (Fjortoft e Ingunn, 2001), [...]

➤ **stimola l'immaginazione, la creatività, il senso della meraviglia** (Moore & Wong 1997, Wilson, 1997; Taylor, et al. 1998, Fjortoft 2000);

➤ **valorizza l'esperienza primaria con la sollecitazione diffusa di tutti i sensi** (Dewey, 1925; Louv, 2005; Farnè e Agostini, 2014)

➤ **introduce alla dimensione del rischio e dell'avventura** (Lang, 1998; Mortari e Zerbato, 2007; Knight, 2011; Allen, 2014);

➤ [...]

Michela Schenetti - Università di Bologna

BAMBINI, EDUCAZIONE E NATURA: UN PENSIERO LUNGO 300 ANNI

- **Rousseau** (1762): educazione naturale
- **Fröbel** (1826): insegnamento scientifico e spirituale
- **Dewey** (1899): Terra all'origine di tutti gli studi
- **Latter** (1906): materia da osservare e praticare
- **Montessori** (1909; 1950): natura come sola maestra
- **Pizzigoni** (1929): scuola all'aperto
- **Baden Powell** (1919): esplorazione di una scienza dei boschi
- **Lodi** (1970): scuola di campagna
- **Ciari** (1972): diritto di giocare all'aperto
- **Frabboni** (1978): primo abecedario
- **Hawkins** (1979): ambiente d'apprendimento
- **Malaguzzi** (1993): linguaggio tra i 100
- **Gardner** (1999): intelligenza naturalistica
- **Zavalloni** (2008): accoglienza e comprensione del mondo

Michela Schenetti - Università di Bologna



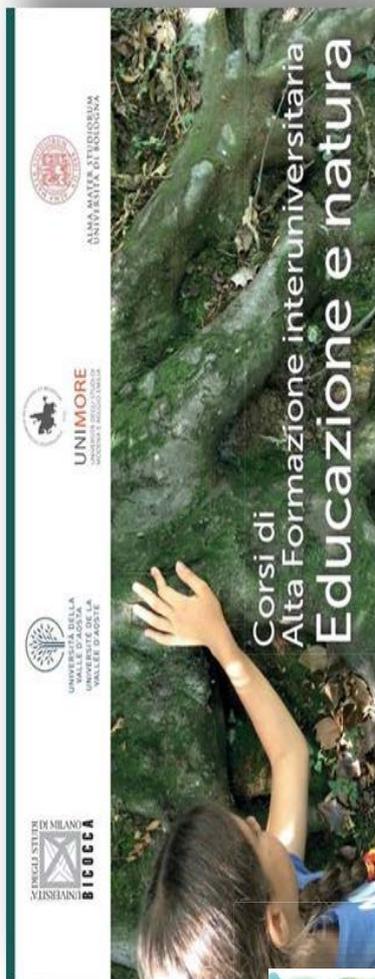
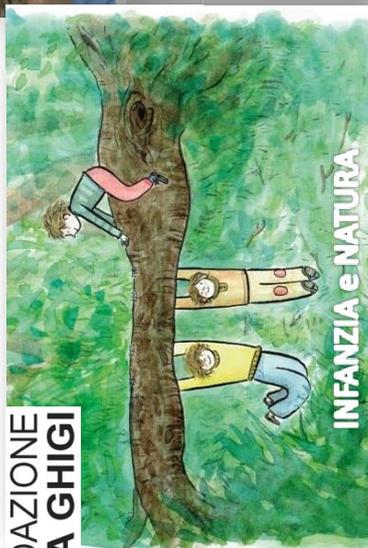


DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE "G. M. BERTIN"
CENTRO DI RICERCA EDUCATIVA
SULLA PROFESSIONALITÀ DELL'INSEGNANTE

RICERCA FORMAZIONE, considerata all'interno del centro CRESPI, come una caratterizzazione metodologica del fare ricerca con le scuole e con gli insegnanti, esplicitamente orientata alla formazione e sviluppo della professionalità



FONDAZIONE
VILLA GHIGI

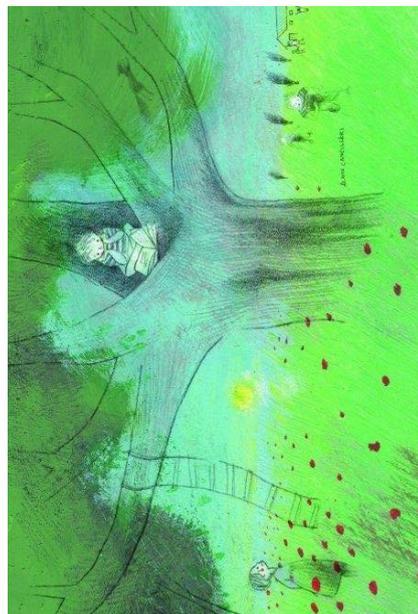


Prof. Michela Schenetti

SCUOLE ALL'APERTO: IN TUTTI I SENSI SCUOLA.

RETE NAZIONALE DELLE SCUOLE PUBBLICHE ALL'APERTO

- CURRICOLO PER COMPETENZE (in modo coerente rispetto alle Indicazioni Ministeriali)
- SI UTILIZZANO DIVERSE STRATEGIE E STRUMENTI PER COINVOLGERE TUTTI I BAMBINI
- SI DA' UN VALORE ALLE EMOZIONI DEL BAMBINO
- SI LAVORA SULLE RELAZIONI DEI BAMBINI TRA LORO, IN OTTICA INCLUSIVA
- LI SI EDUCA ALL'AUTONOMIA, AL RISPETTO E ALLA RESPONSABILITA'
- CONTINUITA' e LEGAME CON IL TERRITORIO
- EDUCAZIONE ALLA SOSTENIBILITA' E ALLA CITTADINANZA ATTIVA



**ANCHE FUORI
SI IMPARA**

www.scuoleallaperto.wordpress.com



LIFE and SOFT SKILLS

SAPERI DISCIPLINARI

WWW.SCULEALLAPERTO.COM

Lo sguardo della ricerca sul tema

EDUCATRICI IN FUGA. IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA NEI PERCORSI DI FORMAZIONE DEI SERVIZI PER L'INFANZIA

Quali sono i vissuti delle insegnanti all'interno della relazione Sé-Natura?



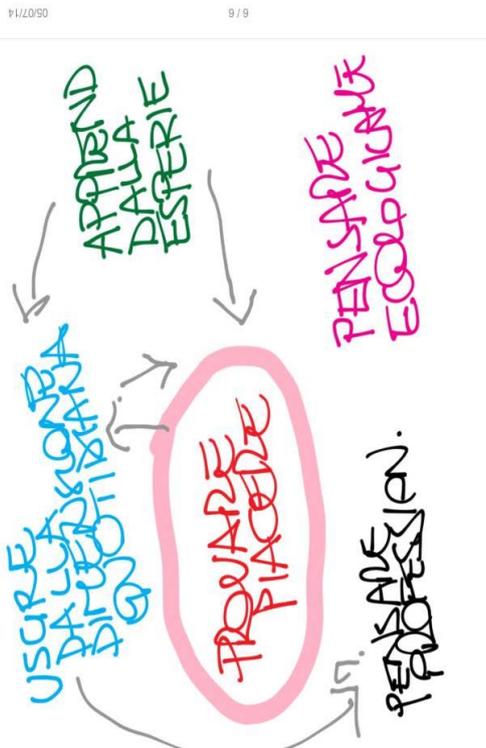
- Percezioni insegnanti in spazi outdoor Szezepanski (2012)
- Approccio autobiografico (Bruner, 1992, 2002, Demetrio, 1997) per fare emergere i vissuti (Husserl, Bertolini, 1988)
- Scriversi per comprenderci (Castiglioni, 2002)
- Esperienze nuove e impreviste come prevenzione al burn out (Lodolo D'Oria, 2005)

Scritture narrative in seguito ad esperienze di immersione in natura
Educatori nido/ 144 protocolli
Analisi attraverso Grounded Theory (Glaser & Tarozzi, 2007)



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Prof. Michela Schenetti



- SCISSIONE TRA IO EMOTIVO E IO PROFESSIONALE
- IL PENSARE ECOLOGICO È SCONNESSO DAL RESTO COME SE NON FOSSE POSSIBILE PORTARE IL 'MONDO' AL NEI SERVIZI EDUCATIVI

**NECESSITA' DI RISCOPRIRE IL VALORE DEL CORPO IN EDUCAZIONE
ABITANDO NUOVI SPAZI**

Prof. Michela Schenetti



Lo sguardo della ricerca sul tema
UNA SFIDA NATURALE, QUANDO LE PROFESSIONALITA' ESCONO
ALL'APERTO

Quali cambiamenti e riflessioni nascono nell'adulto impegnato a muovere i primi passi nell'educazione in natura? Cosa succede all'educatrice che prova a considerare gli spazi esterni come ambienti di apprendimento?



Setting naturali come promotori di cambiamento nelle pratiche degli insegnanti (Bentsen et al., 2009; Mygind, 2009)

Influenza delle caratteristiche dei luoghi sulla progettazione didattica degli insegnanti (Mannion et al., 2013)

Diari di sezione nidi e scuole
infanzia
Strumenti osservativi

Circa 1000 protocolli
Analisi tematica
(Leonard, 1994)

Prof. Michela Schenetti



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



**Ri-definizione dei
concetti di
COMPETENZA
TEMPO
ESPERIENZA
RELAZIONI e delle
pratiche
educative e
didattiche ad essi
connessi.**

Prof. Michela Schenetti



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Emotion Map Making.

Discovering Teachers' Relationships with Nature

Lo sguardo della ricerca sul tema

C'è correlazione tra le emozioni dell'adulto e la frequenza degli spazi esterni dei servizi educativi?

Outdoor learning
Adults emotional state and perceptions (Day & Leicht, 2001; Zembylas, 2004 ...)
Lived Space (Heidegger, 1976, Husserl 1956b, Merleau Ponty, 1980)



Mappe emotive
Protocolli osservativi
Diari di sezione

203 Insegnanti nidi - infanzia (divisi in 5 gruppi)

153 mappe analizzate e combinate con i rispettivi protocolli

Approccio fenomenologico ermeneutico (Van Manen, 1990)

Prof. Michela Schenetti



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

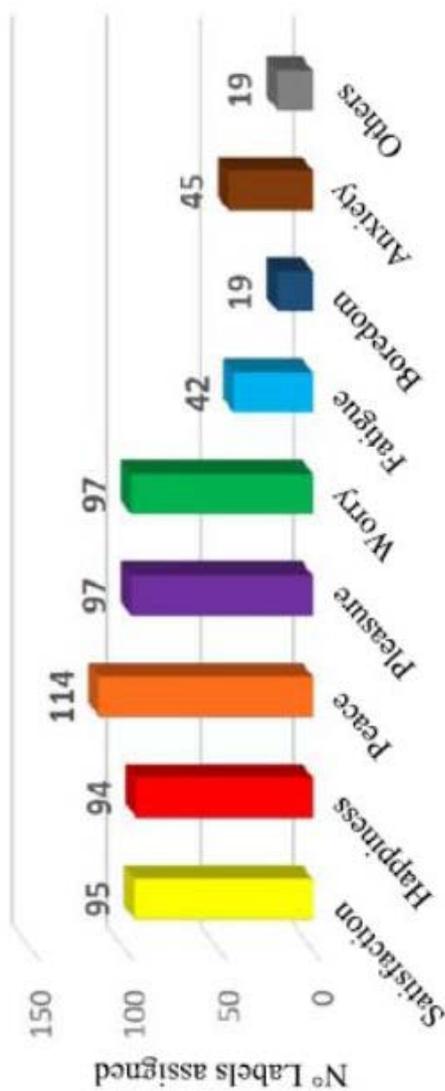


Figure 3. Histogram with Quantitative Data on the Emotion Labels

- Rileggere gli spazi correlati ad emozioni di ansia, preoccupazione e paura
- Rischio, pericolo o restrizioni dovute a vissuti soggettivi
- Correlazione tra continuità delle esperienze e sicurezza
- Necessità di aprirsi al cambiamento

Lo sguardo della ricerca sul tema

DIDATTICA ALL'APERTO: CURA O ANTIDOTO CONTRO IL BURN OUT?

Quale correlazione c'è tra fonti di stress da lavoro nelle professioni educative e scolastiche e i vissuti dell'adulto durante le didattiche all'aperto?



Setting naturali come promotori di cambiamento nelle pratiche degli insegnanti (Bentsen et al., 2009; Mygind, 2009)

Studio (L'odolo Doria, 2004, Guglielmi & Fraccaroli, 2016; Chirico & Ferrari, 2014).

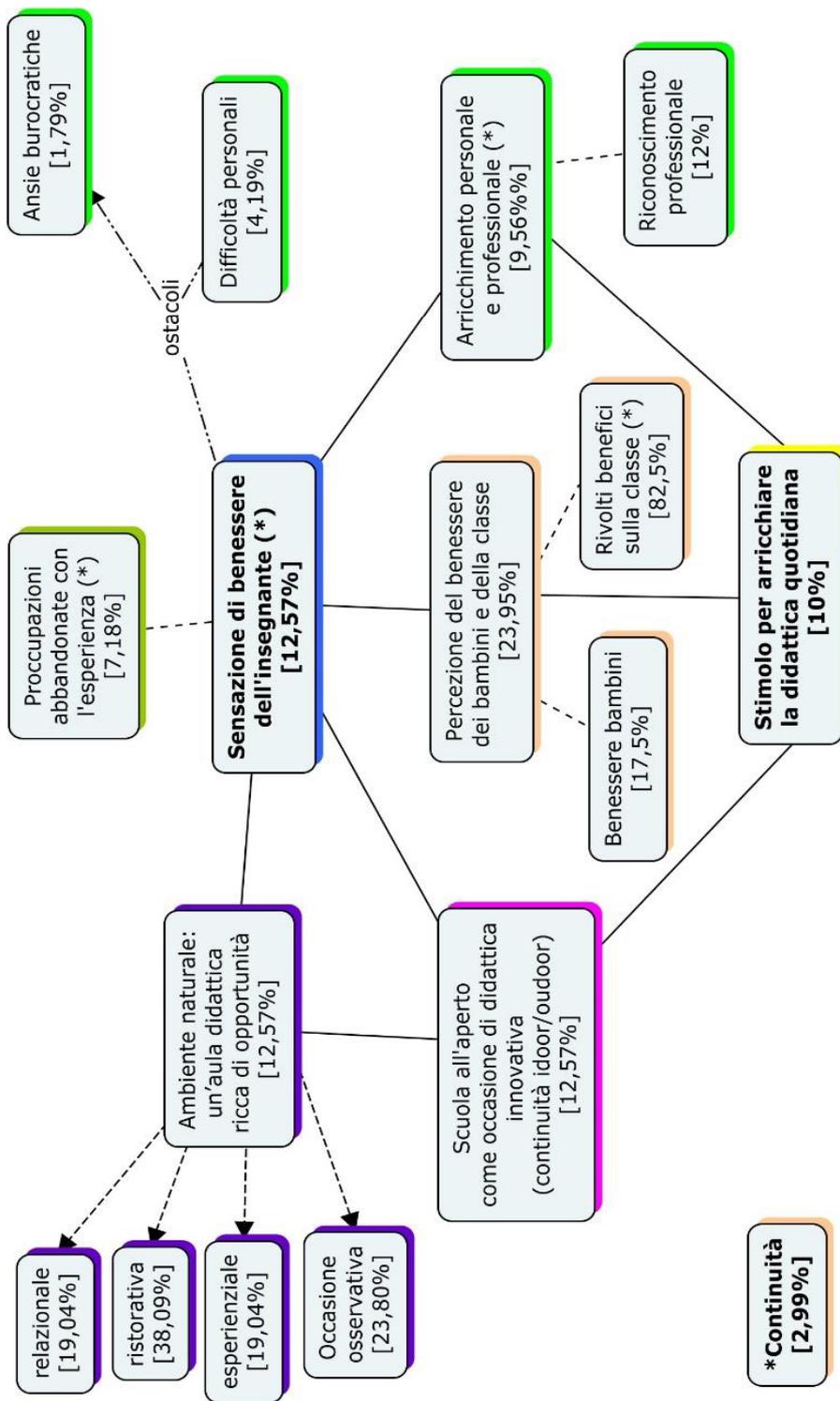
INTERVISTE DI ESPLICITAZIONE
insegnanti Rete delle Scuole
all'Aperto
(Vermesch, 2017)

Prof. Michela Schenetti



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DIDATTICA IN NATURA <-> STRESS



Prof. Michela Schenetti

ALCUNE PUBBLICAZIONI PERSONALI SUL TEMA

VOLUMI

- Schenetti M., (a cura di) **Sporchiamoci le mani: attività di didattica all'aperto per la scuola primaria**. Erickson, Trento, 2018
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, edizioni Erickson, Trento, 2015

SAGGI

- Guerra M., Schenetti M., **Identità in divenire: i nuovi servizi di educazione all'aperto come forma di cambiamento**, in: Le emergenze educative della società contemporanea Progetti e proposte per il cambiamento, Lecce, Pensa Multimedia, 2018
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M., **Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education.**, in: Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche, Roma, Carocci, 2018
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M., (2017) **Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future** in Bondioli A., Savio D., *Crescere Bambini*, Junior-Spaggiari edizioni, 2017



Articoli

- Schenetti M., Esther García-González, **Las escuelas al aire libre un contexto para el aprendizaje de las ciencias en la etapa infantil. El caso de "la escuela nel bosco Villa Ghigi"** «Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las ciencias», 2019, 16, pp. 1 -15
- Schenetti M; Guerra E., **Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva**, «Investigación en la Escuela», 2018, 95, pp. 15 -29
- Schenetti M., Guerra E., **Emotions map making. Discovering teachers relationship with nature**, Asia-Pacific journal of research in early childhood education“, 2018 Vol.12 No.2 / page.31 ~ 56
- Schenetti M., **Quando l'educazione ambientale può educare alla sostenibilità**, «SIM», 2015, 7
- Schenetti M., **Una sfida naturale: quando le professionalità escono all'aperto**, «INFANZIA», 2014, 3, pp. 178-181

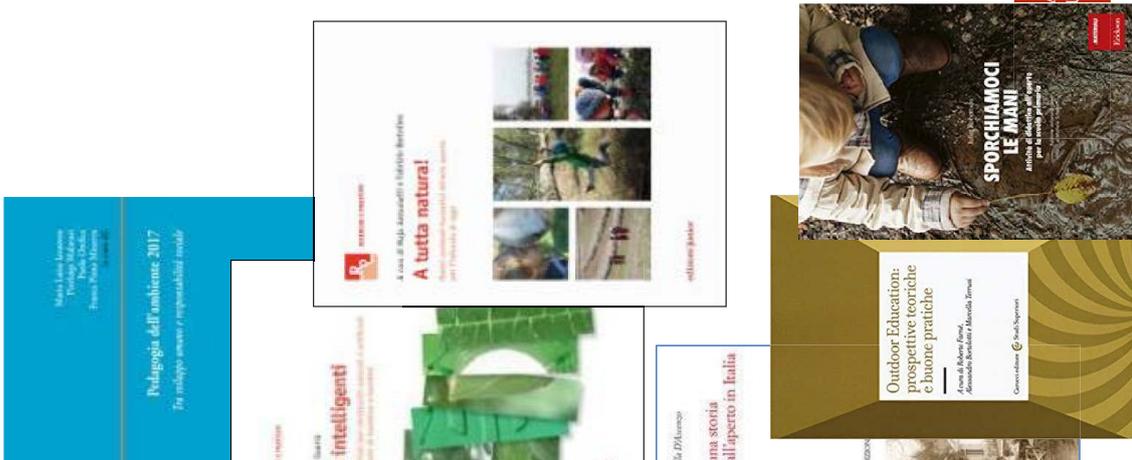


Investimento editoriale - volumi di docenti universitari

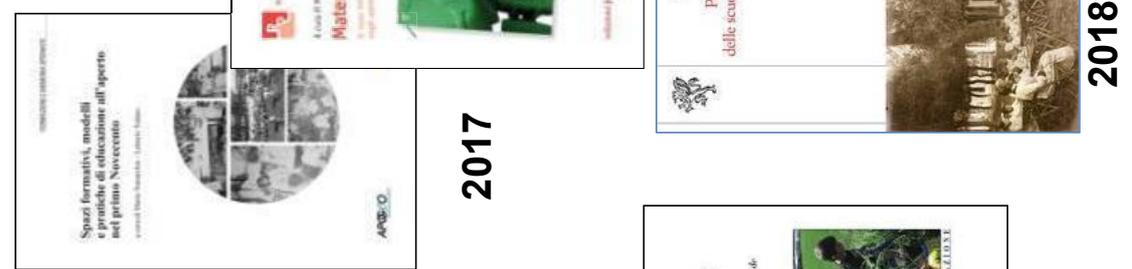
2019



2018



2017



2016





ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Breve video per approfondire

<https://www.unibo.it/sitoweb/michela.schenetti/contenuti-utili/21d97198>

GRAZIE PER L'ATTENZIONE

Prof.ssa Michela Schenetti

Dipartimento di Scienze dell'Educazione
michela.schenetti@unibo.it

<https://www.unibo.it/sitoweb/michela.schenetti>

VII COMMISSIONE CULTURA, SCIENZA E ISTRUZIONE

IL PRIMATO DELLO SPAZIO ESTERNO ALLA SCUOLA NELL'INNOVAZIONE DIDATTICA E NELLO SVILUPPO PROFESSIONALE DELL'ADULTO

Prof.ssa Michela Schenetti, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di BOLOGNA 15.01.2020

Sulla base del documento ricevuto a sostegno dell'indagine che sta compiendo la Commissione sul rapporto tra innovazione didattica, nuove metodologie di insegnamento e innovazione digitale sono a integrare il contributo che porterò in occasione dell'Audizione che si terrà il giorno 15 gennaio 2020, con alcune riflessioni aggiuntive. I 'Sustainable development Goals' a cui siamo chiamati a rispondere entro il 2030 e la necessità di individuare strumenti alternativi di innovazione didattica per sostenere percorsi di apprendimento e formazione suggeriscono di ripartire da alcuni interrogativi chiave. Come può la scuola essere coerente con il suo mandato e promuovere le cosiddette *soft- skills* così propedeutiche per promuovere qualsiasi tipo di cultura? Come può la scuola concorrere a formare nuove generazioni che abbiano consapevolezza di sé, siano capaci di scegliere e decidere tra informazioni diverse e contrastanti e capaci di imparare ad imparare, per citarne alcune? Come possiamo permettere alla scuola di divenire una palestra di democrazia, di educare alla cittadinanza, alla sostenibilità, di educare al rispetto? Come possiamo fare in modo che questi discorsi non siano soltanto retorici e possano invece impattare i servizi educativi e scolastici, tradursi in pratiche quotidiane e consapevoli?

Articolerò le mie riflessioni argomentando TRE possibili direzioni di intervento:

Prima possibile direzione

La necessità di CONTESTUALIZZARE LE RADICI

È necessario ripartire dalle consapevolezze che derivano dalla ricerca scientifica ma anche dalla storia pedagogica e didattica, contestualizzandole nel presente. Mettendole cioè in relazione con i diritti e i bisogni dei bambini e i ragazzi di oggi, con i limiti e le possibilità della società attuale. Tra digitale e naturale.

- Intelligenza emotiva e Intelligenza cognitiva sono complementari e interdipendenti. La motivazione e l'interesse sottendono qualsiasi apprendimento. È necessario che la scuola di ogni ordine e grado ne tenga conto, ripensando gli spazi che sceglie per fare scuola, i tempi e le pratiche.
- L'apprendimento è per lo più senso motorio questo ci richiama all'importanza di non fermare, irrigidire, imprigionare i corpi dei nostri allievi dietro ai banchi ma lasciarli più liberi di agire, esplorare, Sperimentare. E ci ricorda l'importanza di dare un valore al corpo di chi apprende e di chi insegna in educazione. Perché come ci ricorda la prospettiva fenomenologica (Merleau Ponty, 1945) noi non abbiamo un corpo ma siamo il nostro corpo e se il corpo ha a che fare con la nostra identità occorre che trovi spazio nei processi di conoscenza.
- Gli individui in formazione, come ci suggeriva J. Dewey (1948), hanno bisogno di esperienze primarie significative e dirette piuttosto che di esperienze secondarie mediate da qualcuno e/o da qualcosa. È una questione di processi cognitivi di base e propedeutici per attivarne poi altri. A scuola è necessario mettere il soggetto in condizione di fare esperienza diretta. Di esercitare quell'autonomia e quella responsabilità a cui facciamo tanto spesso riferimento e su cui si basano le Indicazioni Nazionali Ministeriali (2012, 2018) a cui le scuole dovrebbero attenersi.
- E' fondamentale che i luoghi della scuola si configurino come ambienti di apprendimento come contesti in grado di sostenere le disposizioni ad apprendere dei bambini e ragazzi ed arricchire i loro repertori. Dovrebbero essere contesti ricchi, complessi, in grado di far nascere domande e stimolare

Prof.ssa Michela Schenetti, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di BOLOGNA 15.01.2020

la naturale predisposizione dei bambini a procedere con le modalità proprie dell'indagine scientifica. Dovrebbero per questo aprirsi agli spazi fuori dalla scuola, dai giardini scolastici, ai luoghi del territorio da considerare come aule diffuse.

- Il sapere è multidisciplinare o potremmo dire transdisciplinare ed è diffuso, non è circoscritto, ci circonda, si co-costruisce, evolve, è 'liquido' (Bauman, 1999); partire da questa consapevolezza ci porta a ribadire come l'insegnante non possa porsi come l'unico detentore di un sapere da trasmettere attraverso l'ausilio di mediatori didattici classici e convenzionali. Occorre investire su una pluralità di linguaggi.
- Gli stili di apprendimento sono soggettivi, quindi plurimi e plurali, differenti da individuo a individuo, quanto più le metodologie didattiche sono diversificate e gli spazi flessibili quanto più saranno in grado di raggiungere molti ed escludere pochi.
- È fondamentale rimettere al centro la relazione. La relazione del soggetto con il sapere. La relazione tra soggetto e allievo. La relazione tra soggetti in relazione tra loro. Il concetto di relazione è centrale e non può essere sostituito. Alla base di un apprendimento significativo c'è una relazione intenzionale per il soggetto, un'attribuzione di senso, un moto emotivo. Per questo si rivela fondamentale rivedere il rapporto numerico insegnante – studenti fin dalla scuola dell'infanzia.
- Quanto più si aumenta l'uso delle nuove tecnologie a casa e a scuola, quanto più è necessario investire sull'esperienza diretta, sulla relazione in carne ed ossa, sulla possibilità di essere immersi in contesti complessi, multidimensionali e reali.

Seconda possibile direzione:

Occorre SOSTENERE CHI QUOTIDIANAMENTE fa scuola.

Occorre sostenere gli insegnanti. Occorre sostenere le loro competenze. Occorre partire dal presupposto che per fare l'insegnante non solo è necessario avere effettuato un percorso di formazione ricco e articolato, e mi riferisco alla laurea, ma che questo non è sufficiente perché occorre garantire una buona formazione in itinere. Gli insegnanti non possono educare i loro allievi ad essere protagonisti del proprio sapere, ad essere cittadini attivi, responsabili nel proprio percorso di crescita se loro per primi non si concepiscono come soggetti in formazione continua e non esercitano la propria autonomia e responsabilità nel promuovere il cambiamento. È necessario prima di tutto quindi sostenere la loro motivazione, incentivarli a mantenere una postura di ricerca all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento di cui sono protagonisti. È necessario sostenere le loro *competenze* meta riflessive, è fondamentale sostenere le *soft skills* degli insegnanti senza dare per scontato che siano connaturate al ruolo. Che ruolo hanno le competenze emotive e sociali dell'adulto? Che ruolo hanno le sue capacità decisionali? Che ruolo ha l'empatia nel processo di apprendimento/insegnamento?

Ma sostenere le competenze del singolo non è sufficiente perché per sostenere le competenze degli insegnanti è fondamentale sostenere le competenze del sistema che le accoglie. Ragionare in termini di SISTEMA COMPETENTE significa ridare valore alla collegialità, allo scambio, al confronto, ad una formazione condivisa dall'intero collegio dei docenti. Significa dare una forma concreta all'interdisciplinarietà che non può che nascere dalla conoscenza e collaborazione reciproca, dall'apertura della propria disciplina, dalla rinnovata capacità dell'insegnante di riconoscere di 'Sapere di non Sapere'. Significa informare i genitori dei processi in atto in quanto prima agenzia formativa. Coinvolgerli, accoglierli, spronarli a stare nel cambiamento. Significa abbattere lo stereotipo che affida la buona qualità della scuola alla personalità del singolo insegnante. La scuola non può che chiedere al singolo di elevare e mettere in gioco la propria professionalità in relazione con quella altrui. Significa

Prof.ssa Michela Schenetti, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di BOLOGNA 15.01.2020

chiamare in causa il ruolo centrale della figura del Dirigente, la relazione con il territorio e con le amministrazioni.

Terza e ultima possibile direzione di intervento:

Per sostenere il cambiamento, per accompagnare la scuola a cambiare la sua struttura che vede la didattica tradizionale ancora come prevalente è centrale secondo la mia prospettiva **CAMBIARE I LUOGHI DI AZIONE della SCUOLA STESSA**. Negli ultimi anni sono impegnata in percorsi di ricerca e formazione con contesti educativi e scolastici che ripensano i luoghi fuori dalla scuola come ambienti di apprendimento. Ho contribuito all'attivazione di una 'Rete nazionale di scuole pubbliche all'aperto'. Questa rete vede la collaborazione di Università, amministrazioni e scuole, una collaborazione improntata a sperimentare approcci didattici innovativi e attivi in grado di sostenere le scuole nell'aprirsi al territorio circostante. Territorio Naturale prima. Urbano poi. Uno degli obiettivi è quello di ripristinare un equilibrio tra il tempo che i bambini passano dentro alle mura scolastiche e quello che passano fuori pur facendo scuola. Questa esperienza è emblematica perché ha dimostrato che permettere agli insegnanti di abitare luoghi diversi da quelli tradizionali per fare scuola permette di uscire da abitudini e comportamenti stereotipati, riaggiornando conoscenze, metodologie, rivisitando teorie e pratiche.

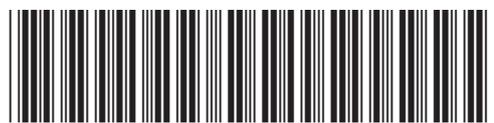
Fare ricerca formazione, un approccio alla ricerca pensato per sostenere l'empowerment degli insegnanti, all'interno di un Centro Nazionale di Ricerca, denominato *CRESPI* () significa fare ricerca CON le insegnanti e non su di loro, significa sostenere le loro competenze, stimolarle nel rileggere e risignificare le loro pratiche didattiche, sostenere processi di autovalutazione e individuare dal basso prospettive di miglioramento.

Alcune proposte

- Promuovere maggiormente percorsi di ricerca/formazione, chiedere alle Università di scendere in campo con più continuità, rivedendo gli attuali sistemi di finanziamento e valutazione della ricerca scientifica per consentire loro di mettersi più a servizio delle istituzioni.
- Sostenere la Rete delle Scuole Pubbliche all'aperto attraverso un canale di finanziamento (DM 174 del 28 febbraio 2019) anche tramite bando di 'monitor 440' (portale Bandi) per la promozione dell'innovazione didattica all'aperto, connessa con i temi della sostenibilità, educazione alla salute e innovazione didattica.
- Istituire protocolli formali per stimolare, promuovere e sostenere uscite continuative sul territorio, rinforzando la creazione di reti di comunità intorno a ciascun istituto comprensivo in coerenza con le Indicazioni Nazionali Ministeriali e Nuovi Scenari (2012, 2018)

E, non ultima, la possibilità di lanciare (sulla scia intrapresa, con successo, per 'il digitale' nel 2015), il *Piano Nazionale per la Scuola Naturale* cioè più attinente alla naturale evoluzione dei bambini, per dirla con le parole di Rousseau (1762), senza rincorrere logiche efficientiste, frammentarie e di mera performance.

La scuola ha quotidianamente l'onore di poter agire sulla cultura, promuovendo o sottraendo a bambini e ragazzi opportunità, ha ogni giorno la possibilità di educare alla bellezza, educare al rischio, educare alla complessità, educare alla pluralità, educare al possibile, in poche parole educare a pensare, anziché educare il pensiero. Per farlo ha bisogno di investimento e sostegno: politico, finanziario e scientifico.



18STC0090800