

SCUOLA DELL'INFANZIA E SCUOLA PRIMARIA

PER IL CONCORSO A CATTEDRA 2016

**MANUALE COMPLETO
PER LA PROVA SCRITTA E ORALE**

EDIZIONI
SIMONE[®]

Gruppo Editoriale **Simone**

PREMESSA

Rivolto ai candidati al concorso scuola dell'infanzia e primaria, il manuale offre un'ampia ed esaustiva trattazione del programma d'esame, con **puntuali rimandi alla pratica didattica**. L'obiettivo è proporre nozioni teoriche che non restino scollate dalla prassi, ma che, al contrario, possano trovare immediato riscontro nei progetti elaborati dai docenti e portati in classe nel quotidiano esercizio della professione.

Il volume è articolato in tre parti:

- la **Prima**, *Bambini, famiglie e contesti di sviluppo e apprendimento*, analizza i presupposti teorici del processo educativo, la psicologia dell'età evolutiva, l'igiene e la sicurezza scolastica, la cultura delle pari opportunità, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e la didattica inclusiva, con una trattazione teorica arricchita da spunti didattici e modelli di schede operative utili alla rilevazione dei BES;
- la **Seconda**, *La scuola dell'infanzia: identità, funzioni e compiti*, è dedicata alla scuola dell'infanzia, con un'analisi critica e comparativa delle Indicazioni nazionali per il curriculum, approfondimenti didattici, progetti svolti relativi ai campi di esperienza;
- la **Terza**, *La scuola primaria: funzioni, contesti, strategie educative e didattiche*, si rivolge agli aspiranti docenti della scuola primaria, ai quali vengono offerti un'ampia analisi delle Indicazioni nazionali per il curriculum, spunti didattici per attività orientate all'inclusione degli alunni con BES, indicazioni utili alla progettazione e alla valutazione didattica, modelli operativi.

In vista della preparazione alla prova scritta del concorso, le Parti sulla scuola dell'infanzia e primaria sono corredate di un'ampia serie di **domande a risposta aperta**; una quarta parte del volume, inoltre, è interamente dedicata ad esempi di **domande a risposta aperta in Inglese**. Il testo è aggiornato alle più recenti indicazioni della "Buona scuola" (**Legge 107/2015**), agli orientamenti per l'elaborazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (**11/12/2015**) e all'ultima edizione del DSM (*Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*) per la classificazione delle più comuni problematiche psicopatologiche dell'età evolutiva.

Elementi caratterizzanti il manuale sono:

- **la lettura e l'analisi critica** delle Indicazioni nazionali per il curriculum;
- **i numerosi esempi di attività didattiche svolte** che corredano, in maniera puntuale, la trattazione teorica, in modo da non perdere di vista la continuità esistente tra i *modelli* e le *prassi* in ambito didattico;
- i preziosi suggerimenti e **spunti operativi** per la rilevazione dei BES e la stesura di un Piano Didattico Personalizzato per quegli alunni in svantaggio che non hanno diritto al sostegno didattico.

La Riforma della Buona scuola è in evoluzione e si attendono ora numerosi decreti attuativi che potrebbero stravolgere l'impianto normativo attuale. Di queste novità daremo conto con **schede di aggiornamento** scaricabili nell'area web riservata e accessibile tramite il QR Code in calce a questo volume. Sempre nell'area riservata è disponibile una **sitografia di link utili**, così come richiesto nelle Avvertenze generali.

Andiamo in stampa all'indomani della diffusione della bozza di Allegato al Bando del 18 gennaio 2016: questo manuale è conforme, quindi ai contenuti delle Avvertenze generali così come enunciati in questo allegato.

Qualora in sede di pubblicazione del bando in G.U. dovessero essere inseriti ulteriori argomenti (cosa alquanto remota) se ne darà conto in apposite espansioni online, disponibili nell'area riservata accessibile tramite il Qrcode.



INDICE GENERALE

PARTE I BAMBINI, FAMIGLIE E CONTESTI DI SVILUPPO E APPRENDIMENTO

CAPITOLO 1: LO SVILUPPO COGNITIVO, AFFETTIVO E SOCIALE DEL BAMBINO

	Pag.	
1. La psicologia dello sviluppo	6	
1.1 Modelli teorici e clinici.....	»	6
1.2 Strutture del processo evolutivo	»	7
1.3 Le origini della psicologia dello sviluppo	»	8
2. La teoria dello sviluppo cognitivo di Piaget.....	»	9
2.1 L'epistemologia genetica.....	»	9
2.2 Elementi dello sviluppo.....	»	9
3. Ambiente e sviluppo secondo Vygotskij.....	»	12
4. La teoria di Bruner	»	13
5. Sociocostruttivismo e apprendimento.....	»	15
5.1 Apprendimento di gruppo e strategie.....	»	15
5.2 Le dimensioni dell'interazione sociale di Doise.....	»	16
6. Le teorie psicoanalitiche dello sviluppo.....	»	16
6.1 L'approccio psicoanalitico di Freud.....	»	17
6.2 Anna Freud	»	18
6.3 Lo sviluppo psico-sociale di Erikson	»	19
6.4 Melanie Klein	»	21
6.5 Winnicott: dalla psicoanalisi infantile al concetto di Sé.....	»	23
6.6 Heinz Kohut	»	24
7. La teoria dell'attaccamento di Bowlby.....	»	26

CAPITOLO 2: SVILUPPO PSICOFISICO, IGIENE E BENESSERE

1. Sviluppo fisico e motorio	»	28
2. I riflessi e le abilità.....	»	29
3. L'egocentrismo infantile: Piaget e Vygotskij	»	29
4. Vygotskij e lo sviluppo cognitivo	»	30
5. Attività grafico-pittoriche e drammatizzazione	»	30
6. Bambini e bambine in difficoltà: i disturbi dell'età evolutiva	»	31
6.1 Dal ritardo mentale alla disabilità intellettiva.....	»	32
6.2 I disturbi dell'apprendimento	»	33
6.3 Disturbi della comunicazione, cognitivi e motori	»	34
6.4 Disturbi del neurosviluppo.....	»	35
6.5 Disturbi da deficit di attenzione e iperattività	»	35
6.6 Disturbi della nutrizione e dell'alimentazione.....	»	36
6.7 Disturbi del movimento e dell'evacuazione	»	36
6.8 Altri disturbi dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza.....	»	36
7. Bisogni educativi speciali e inclusione.....	»	36
7.1 Modalità e strategie di individuazione e intervento	»	37
7.2 Modello di scheda per la rilevazione dei BES	»	38
8. La tutela della salute	»	39
9. Il concetto di educazione sanitaria.....	»	40
10. Nozioni di igiene.....	»	40
11. Igiene della scuola.....	»	41
12. Educazione alla salute a scuola	»	42
13. Educazione alimentare	»	42
13.1 Educazione ambientale e sviluppo sostenibile.....	»	43
14. Igiene dell'ambiente scolastico	»	44
15. L'edilizia scolastica [Espansione web].....	»	44

CAPITOLO 3: L'EDUCAZIONE COME COMUNICAZIONE INTERSOGETTIVA

1. I bambini e la società contemporanea	Pag.	45
2. Il rapporto tra scuola ed extra-scuola	»	46
2.1 Il ruolo della famiglia.....	»	46
2.2 La funzione della scuola.....	»	47
2.3 Il ruolo della città e del territorio	»	47
2.4 Le ricadute sulla formazione.....	»	47
3. Il contesto ambientale.....	»	48
4. Le professioni educative.....	»	49
4.1 La professionalità docente	»	49
4.2 L'insegnante riflessivo.....	»	51
5. La comunicazione intersoggettiva (docente-allievo).....	»	51

CAPITOLO 4: INTELLIGENZA, APPRENDIMENTO E RELAZIONE EDUCATIVA

1. Pensiero, intelligenza e identità.....	»	53
1.1 Come pensiamo.....	»	53
1.2 Il ragionamento: elementi e strategie	»	53
1.3 L'intelligenza e le sue forme	»	54
1.4 L'intelligenza emotiva di Goleman.....	»	57
2. Il <i>mastery learning</i>	»	58
3. Il modello del <i>cooperative learning</i>	»	59
4. Motivazione e curiosità.....	»	59
5. Neuroscienze e apprendimento.....	»	60
5.1 L'analogia mente-cervello.....	»	60
5.2 I neuroni specchio e gli studi Rizzolatti	»	64
6. La relazione educativa	»	65
6.1 La capacità relazionale dell'uomo: Watzlawick e Bauman	»	65
6.2 L'approccio sistemico	»	66
6.3 Il pensiero complesso teorizzato da Morin.....	»	67
6.4 La creatività.....	»	68
6.5 Il «pensiero laterale» e il «pensiero verticale».....	»	69
6.6 Il «pensiero convergente» e il «pensiero divergente».....	»	70
7. Modelli educativi e strategie di relazione.....	»	71
7.1 Caratteristiche della relazione educativa	»	71
7.2 La relazione insegnante-allievo	»	72
7.3 L'insegnante riflessivo.....	»	73
7.4 Gli obiettivi educativi di Bloom.....	»	73
7.5 Carl Rogers e la prospettiva umanista	»	74

CAPITOLO 5: LA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA E LE AGENZIE EDUCATIVE

1. La scuola come agenzia di socializzazione.....	»	76
2. La famiglia e i suoi modelli educativi.....	»	76
3. I rapporti tra genitori e insegnanti	»	77
4. Il partenariato tra scuola e famiglia	»	78
5. Scuola e rapporti tra «pari».....	»	79
5.1 Il metodo <i>peer to peer</i>	»	79

CAPITOLO 6: UNA SCUOLA CHE ORIENTA

1. La funzione orientativa della scuola di base.....	»	81
2. Obiettivi dell'orientamento.....	»	81
2.1 Potenziare la capacità di scegliere.....	»	81
2.2 Contrastare la dispersione scolastica.....	»	82
2.3 Contrastare il bullismo	»	83

CAPITOLO 7: EDUCAZIONE, CITTADINANZA, INTERCULTURA

1. Scuola ed educazione nella Costituzione italiana.....	Pag.	84
1.1 Costituzione e organizzazione statale.....	»	84
1.2 Costituzione e ordinamento familiare	»	84
2. Diritti dei bambini e delle bambine nelle carte internazionali.....	»	87
2.1 Conoscenza delle Dichiarazioni e della Convenzione di Ginevra del 1924.....	»	88
2.2 Dichiarazione dei diritti del bambino dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite del 1959	»	88
2.3 Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia.....	»	90
3. L'intercultura nella scuola italiana.....	»	92
4. Valorizzazione delle diversità e convivenza democratica.....	»	94

CAPITOLO 8: IDENTITÀ DI GENERE E CULTURA DELLE PARI OPPORTUNITÀ

1. La pedagogia di genere.....	»	96
2. La costruzione dell'identità personale.....	»	96
3. La costruzione dell'identità di genere.....	»	97
4. Uguaglianza e diversità.....	»	98
5. La didattica di genere.....	»	98

CAPITOLO 9: BAMBINI E USO STRATEGICO DELLE TECNOLOGIE

1. Le generazioni digitali.....	»	100
1.1 Il coding.....	»	100
2. Imparare con i media.....	»	101
3. La didattica multimediale.....	»	101
3.1 Scuola e televisione	»	102
3.2 Media e sviluppo cognitivo	»	103
3.3 Media come ambienti del sapere.....	»	104
4. Imparare attraverso canali plurisensoriali	»	104

CAPITOLO 10: LA SCUOLA DIGITALE

1. La diffusione delle tecnologie informatiche nella scuola.....	»	105
2. La didattica multimediale.....	»	105
3. Lo sviluppo professionale del personale scolastico.....	»	107
4. Le strategie di documentazione.....	»	109
5. La reticolarità della comunicazione multimediale	»	109
6. I servizi per gli utenti.....	»	110
7. La diffusione della LIM in Italia.....	»	111
8. La comunicazione efficace con gli strumenti digitali e le ICT	»	112
9. In classe con la LIM: proposte di attività didattiche	»	114
9.1 LIM e quiz interattivi	»	114
9.2 LIM e video digitali.....	»	115
9.3 Il <i>podcast</i> in classe con la LIM.....	»	116
10. Una lezione in classe con la LIM	»	116
10.1 Premessa	»	116
10.2 Operazioni preliminari a una lezione con la LIM.....	»	117
10.3 Una semplice lezione con la LIM	»	117
10.4 Una lezione con la LIM con l'uso di strumenti avanzati.....	»	118

CAPITOLO 11: L'AUTONOMIA, IL P.T.O.F. E LA PROGETTAZIONE CURRICOLARE

1. Le tappe dell'autonomia.....	»	121
2. L'autonomia e l'offerta formativa	»	122
3. La progettazione curricolare.....	»	124

CAPITOLO 12: LA DIMENSIONE EUROPEA DELL'EDUCAZIONE E LA CURA DELL'INFANZIA

1. L'educazione in Europa: la Strategia di Lisbona.....	»	125
2. Europa e istruzione: una storia recente	»	126

3. L'istruzione dopo il Trattato di Lisbona.....	Pag.	127
4. La cultura.....	»	128
5. Dimensione europea dell'educazione: i percorsi possibili.....	»	129
6. Educazione e cooperazione.....	»	130
7. L'educazione permanente.....	»	131
8. Il quadro strategico per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione...	»	131
9. Il rapporto Eurydice.....	»	131

PARTE: II

LA SCUOLA DELL'INFANZIA: IDENTITÀ, FUNZIONI E COMPITI

CAPITOLO 1: PEDAGOGIA E STORIA DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA IN ITALIA

1. La scuola materna statale.....	»	134
1.1 L'impianto normativo.....	»	134
1.2 L'impianto pedagogico.....	»	136
2. La scuola materna non statale.....	»	137
2.1 Il sistema nazionale di istruzione costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie, private e degli enti locali.....	»	138
3. Dalla scuola materna alla scuola dell'infanzia.....	»	138
3.1 La scuola materna statale e gli Orientamenti del 1969.....	»	138
3.2 Gli Orientamenti del 1991.....	»	139
4. Le Indicazioni nazionali.....	»	142
4.1 L'avvio della riforma del sistema scolastico: la L. 28 marzo 2003, n. 53.....	»	142
5. Le norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione.....	»	144
5.1 Il D.M. 16 novembre 2012, n. 254.....	»	146
6. La scuola dell'infanzia in attesa del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni.....	»	146
6.1 Le tappe per la realizzazione del sistema integrato.....	»	146
6.2 Bambini anticipatori e servizi prescolari.....	»	147

CAPITOLO 2: ANALISI CRITICA DELLE INDICAZIONI NAZIONALI (2004, 2007, 2012)

1. Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nella scuola dell'infanzia.....	»	149
1.1 Obiettivi generali del processo formativo.....	»	150
1.2 Obiettivi specifici di apprendimento.....	»	150
1.3 Obiettivi formativi e piani personalizzati delle attività educative.....	»	151
2. Dai piani personalizzati delle attività educative alle indicazioni per il curriculum.....	»	153
2.1 Finalità generali.....	»	154
2.2 Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia 2012.....	»	157
3. I campi di esperienza.....	»	160
3.1 Il sé e l'altro.....	»	161
3.2 Il corpo e il movimento.....	»	162
3.3 Immagini, suoni, colori.....	»	162
3.4 I discorsi e le parole.....	»	163
3.5 La conoscenza del mondo.....	»	164
4. Una lettura comparativa.....	»	166
4.1 Le Indicazioni del 2012.....	»	171

CAPITOLO 3: UNA SCUOLA CHE ACCOGLIE

1. Un ambiente integrato e che promuove le potenzialità dei bambini.....	»	172
2. La continuità verticale.....	»	172
2.1 L'accoglienza: continuità con le istituzioni che precedono (nido) e seguono (scuola primaria).....	»	173
3. Continuità orizzontale.....	»	175
3.1 Continuità con la famiglia.....	»	175
3.2 Continuità con il territorio.....	»	177
4. L'accoglienza: l'intercultura.....	»	177

CAPITOLO 4: UNA SCUOLA INCLUSIVA

1. Il percorso dell'inclusione	Pag. 178
1.1 Gli anni Sessanta e i primi anni Settanta: scuole speciali e classi differenziali	» 178
1.2 Dalla seconda metà degli anni Settanta al 2000: dall'esclusione all'inserimento/ integrazione.....	» 178
1.3 La Legge 104/1992	» 179
1.4 I docenti di sostegno.....	» 180
1.5 Il Piano Educativo Individualizzato.....	» 181
2. Dai primi anni 2000 ad oggi: la scuola delle diversità	» 181
2.1 Il modello ICF e la diagnosi funzionale.....	» 182
3. La comunità scolastica e l'inclusione.....	» 182
4. I disturbi specifici di apprendimento	» 183
4.1 Diagnosi di DSA.....	» 184
4.2 Piano Didattico Personalizzato (PDP).....	» 185
5. I bisogni educativi speciali.....	» 185
6. Una scuola inclusiva: un esempio	» 188

CAPITOLO 5: UNA SCUOLA CHE PROGETTA

1. La progettazione curricolare e il piano Triennale dell'offerta formativa	» 192
2. L'autonomia educativa della scuola dell'infanzia: contesto di vita, di relazioni, di ap- prendimento.....	» 192
3. Il curricolo «implicito» nella scuola dell'infanzia.....	» 194
4. I campi di esperienza.....	» 194
5. L'osservazione sistematica.....	» 195
6. La valutazione e la documentazione.....	» 195
7. La progettazione nei campi di esperienza.....	» 196
7.1 Campo di esperienza: <i>Il sé e l'altro</i>	» 196
7.2 Il progetto: Una scuola grande come il mondo.....	» 197
7.3 Il progetto: La storia di Cipì.....	» 199
7.4 Campo di esperienza: <i>Il corpo e il movimento</i>	» 203
7.5 Il progetto: Caccia al tesoro	» 204
7.6 Campo di esperienza: <i>Immagini, suoni, colori</i>	» 206
7.7 Campo di esperienza: <i>I discorsi e le parole</i>	» 207
7.8 Progetto: Il viaggio delle parole: dalla parola pronunciata alla parola scritta	» 214
8. Campo di esperienza: <i>La conoscenza del mondo</i>	» 215
8.1 Il progetto: Una proposta di tipo narrativo per l'apprendimento di concetti scien- tifici di base.....	» 216
9. La lingua straniera: l'inglese.....	» 221
9.1 Progetto lingua inglese	» 222
10. Strategie di progettazione	» 222
10.1 Programmazione per obiettivi.....	» 223
10.2 Progettare con progetti	» 223
10.3 Progettare per concetti.....	» 223
10.4 Progettare con sfondo integratore	» 223
10.5 La postprogrammazione.....	» 224

CAPITOLO 6: UNA SCUOLA CHE RICERCA

1. La ricerca	» 228
2. La ricerca-azione.....	» 229
3. Un'esperienza di ricerca-azione.....	» 229
3.1 Il contesto.....	» 229
3.2 Il problema.....	» 230
3.3 La fase operativa.....	» 230
3.4 Riferimenti teorici	» 230

CAPITOLO 7: UNA SCUOLA CHE RIFLETTE

1. La relazione e la cura educativa nel pensiero di una pedagoga.....	Pag.	235
2. Gli insegnanti riflettono: la relazione e la cura educativa a scuola.....	»	237
2.1 Organizzare i tempi.....	»	237
2.2 Organizzare gli spazi.....	»	237
3. L'accoglienza come stile educativo.....	»	238

CAPITOLO 8: UNA SCUOLA CHE VALUTA

1. Valutazione e autovalutazione delle scuole.....	»	240
1.1 La <i>Carta dei servizi</i> , il progetto educativo d'istituto e il regolamento d'istituto.....	»	240
1.2 L'autonomia funzionale delle scuole.....	»	241
2. Il rapporto di autovalutazione (RAV).....	»	242
2.1 La scala Sovasi.....	»	242

CAPITOLO 9: LA CULTURA PEDAGOGICA DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA NEI DIVERSI METODI E APPROCCI

1. Cattolicesimo e scuola popolare.....	»	247
1.1 Gli asili di Aporti.....	»	247
1.2 L'oratorio di don Bosco.....	»	247
2. L'attivismo pedagogico e le «scuole nuove».....	»	248
2.1 Ferriere e le «scuole nuove».....	»	248
2.2 Il metodo globale di Ovide Decroly.....	»	249
2.3 L'educazione funzionale di Edouard Claparède.....	»	249
2.4 L'attivismo di John Dewey.....	»	250
3. La svolta di Maria Montessori.....	»	251
3.1 Le origini del metodo.....	»	251
3.2 Gli spazi «a misura» di bambino.....	»	252
3.3 L'educazione sensoriale.....	»	252
4. Il metodo delle sorelle Agazzi.....	»	253
5. Cento linguaggi del bambino: la scuola dell'infanzia di Reggio Emilia.....	»	254

CAPITOLO 10: UNA SCUOLA TRASPARENTE E IN COSTANTE EVOLUZIONE

1. Il piano triennale dell'offerta formativa.....	»	264
2. Il portale unico dei dati della scuola.....	»	265
3. Una scuola aperta e in relazione con il territorio.....	»	265
4. Il docente nella scuola della trasparenza.....	»	266
4.1 La formazione dei docenti.....	»	267
4.2 Il periodo di formazione e di prova.....	»	268
4.3 Il docente-tutor.....	»	269
4.4 La formazione continua: la Carta elettronica.....	»	269
4.5 Il bonus per la valorizzazione del merito del personale docente.....	»	269
4.6 Comitato per la valutazione degli insegnanti.....	»	270
5. Il dirigente scolastico nella scuola della trasparenza.....	»	270
5.1 Proposte di incarico ai docenti.....	»	271
5.2 La valutazione del dirigente.....	»	271

QUESITI A RISPOSTA APERTA.....	»	273
--------------------------------	---	-----

**PARTE III
LA SCUOLA PRIMARIA:
FUNZIONI, CONTESTI, STRATEGIE EDUCATIVE E DIDATTICHE**

CAPITOLO 1: LA SCUOLA PRIMARIA TRA PASSATO E FUTURO

1. Il primo ciclo dell'istruzione.....	»	302
2. La storia della scuola elementare dal XIX secolo al secondo dopoguerra.....	»	302
2.1 La legge Casati.....	»	302

2.2 La legge Coppino	Pag. 303
2.3 La legge Daneo-Credaro	» 303
2.4 Il fascismo e la legge Gentile	» 304
2.5 La Carta della scuola	» 305
3. La scuola democratica	» 305
3.1 I decreti delegati	» 306
3.2 Dai Programmi alle Indicazioni nazionali per il curriculum	» 307
3.3 Le Indicazioni del 2007 e del 2012	» 308
4. Il decentramento amministrativo e i rapporti inter-istituzionali	» 309
5. La L. 107/2015 e il rapporto di autovalutazione delle scuole	» 311
6. L'autonomia scolastica e il Piano Triennale dell'Offerta Formativa	» 312

CAPITOLO 2: LA SCUOLA DELLE COMPETENZE

1. La formazione continua	» 313
2. Definizione di competenza	» 313
3. Le competenze chiave europee	» 314
3.1 Il <i>Lifelong learning</i>	» 315
3.2 Una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva	» 316
3.3 Definizioni del Quadro europeo delle qualifiche	» 316
4. Competenze chiave nella scuola del primo ciclo	» 318
4.1 Le competenze nelle nuove Indicazioni nazionali	» 319
4.2 Gli obiettivi di apprendimento	» 320
4.3 La valutazione degli apprendimenti	» 320
5. Le competenze trasversali	» 320

CAPITOLO 3: GLI ALUNNI DELLA SCUOLA PRIMARIA

1. Lo sviluppo intellettuale nella preadolescenza	» 323
2. Lo sviluppo corporeo	» 323
2.1 Ereditarietà e ambiente	» 324
2.2 Le leggi dell'accrescimento	» 325
2.3 La classificazione di Stratz	» 325
3. Lo sviluppo dell'identità personale	» 326
3.1 Gioco e sviluppo cognitivo	» 328
3.2 L'identità di genere	» 328

CAPITOLO 4: LA CONTINUITÀ EDUCATIVA

1. Finalità del primo ciclo dell'istruzione	» 329
2. Lavorare sul curriculum in verticale	» 330
2.1 Gli Istituti comprensivi	» 331
3. Il diritto di ogni alunno a costruire il proprio percorso	» 331
4. I piani di intervento per la continuità	» 332
4.1 Armonizzazione delle strategie metodologiche e degli stili educativi	» 333
4.2 Coordinamento dei sistemi di verifica e valutazione	» 333
5. Continuità scuola territorio	» 334

CAPITOLO 5: LA SCUOLA PRIMARIA NELLE INDICAZIONI NAZIONALI PER IL PRIMO CICLO

1. L'impianto curricolare della scuola primaria	» 336
1.1 Dai programmi alle Indicazioni nazionali	» 336
2. Commento alle Indicazioni nazionali	» 337
[Espansione web] Indicazioni nazionali per il curriculum dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione	» 337

CAPITOLO 6: LA FLESSIBILITÀ ORGANIZZATIVA, PROGRAMMAZIONE E VALUTAZIONE

1. Tempo normale e tempo pieno	» 348
2. Flessibilità didattica e programmazione	» 348
2.1 Le fasi della programmazione didattica	» 350

3. La valutazione.....	Pag. 352
4. La valutazione nella normativa scolastica.....	» 354
5. Le fasi della valutazione.....	» 356
5.1 La verifica.....	» 357
5.2 La valutazione formativa.....	» 357
5.3 La valutazione sommativa.....	» 357
5.4 La valutazione degli alunni stranieri.....	» 358
5.5 La valutazione degli allievi disabili.....	» 358
5.6 La valutazione degli alunni con PDP.....	» 359
5.7 Piano didattico personalizzato per la scuola primaria.....	» 361
6. La valutazione nel sistema scuola.....	» 363
7. Il sistema nazionale di valutazione (SNV).....	» 364
7.1 Il rapporto di autovalutazione (RAV).....	» 365
8. Invalsi e prove invalsi.....	» 366
8.1 Prove invalsi – alunni con BES.....	» 366

CAPITOLO 7: UNITARIETÀ DELL'INSEGNAMENTO E SCELTE DIDATTICHE

1. La frammentazione dei saperi disciplinari.....	» 368
2. L'insegnamento trasversale.....	» 368
3. Lavorare per progetti.....	» 369
4. Progettare insieme nella scuola dell'autonomia.....	» 370
4.1 Elaborare un progetto.....	» 370
4.2 Fasi della progettazione.....	» 370
4.3 Programmazione quantitativa.....	» 370
4.4 Punti di forza e debolezze del PEI.....	» 371
5. Gli ambiti disciplinari nella scuola primaria.....	» 371
6. L'insegnante unico e le scelte di metodo.....	» 372

CAPITOLO 8: ORGANIZZAZIONE DELL'APPRENDIMENTO E LAVORO IN TEAM

1. Insegnare e apprendere in team.....	» 374
2. Le reti di scuole.....	» 374
3. Il leader e il team.....	» 375
3.1 Dal gruppo di individui al team.....	» 376
4. Il <i>problem solving</i>	» 377
4.1 Il processo.....	» 377

CAPITOLO 9: CURRICOLO E SAPERI DELL'AREA LINGUISTICA

1. Italiano.....	» 379
1.1 L'approccio comunicativo.....	» 379
1.2 Le unità di apprendimento.....	» 379
1.3 La scelta del materiale.....	» 380
1.4 Lo spazio comunicativo.....	» 380
1.5 Le abilità linguistiche.....	» 380
1.6 Tecniche per lo sviluppo delle abilità di base.....	» 384
2. Insegnare italiano nella scuola multietnica.....	» 385
2.1 Metodi e tecniche.....	» 386
3. Esempi di progetti in lingua italiana.....	» 387
4. Lingua inglese e seconda lingua comunitaria.....	» 395
4.1 La scelta del modello linguistico.....	» 396
5. Aspetti socio-psico-pedagogici del bilinguismo in età evolutiva di Lorena Pirani.....	» 402
5.1 Che cos'è il bilinguismo.....	» 402
5.2 Classificazioni del bilinguismo.....	» 403
5.3 Bilinguismo amministrativo.....	» 404
5.4 Bilinguismo e interferenza linguistica.....	» 405
5.5 Aspetti socio-psico-pedagogici.....	» 405
5.6 Bilinguismo e acquisizione del linguaggio.....	» 407
6. Lingue e culture straniere a scuola.....	» 408

7. Il CIL: una lingua veicolare per l'apprendimento.....	Pag.	411
7.1 Cittadinanza europea e conoscenza delle lingue.....	»	411
7.2 Il <i>Content and Language Integrated Learning</i> (CLIL)	»	412

CAPITOLO 10: ASSE STORICO-GEOGRAFICO E DELLA CITTADINANZA

1. Storia.....	»	414
2. Geografia.....	»	415
3. Cittadinanza e costituzione.....	»	415

CAPITOLO 11: ASSE SCIENTIFICO-TECNICO

1. L'educazione logico-matematica.....	»	418
2. Scienze	»	421
3. Tecnologia	»	421

CAPITOLO 12: ASSE DEI LINGUAGGI NON VERBALI

1. Arte, immagine e musica.....	»	424
2. Educazione fisica.....	»	426
2.1 Il progetto <i>Sport di classe</i>	»	427

CAPITOLO 13: GLI APPRENDIMENTI DEGLI STUDENTI: IL QUADRO VALUTATIVO NAZIONALE

1. Il servizio nazionale di valutazione.....	»	429
2. Quadro di riferimento per l'italiano.....	»	430
2.1 La competenza di lettura	»	430
2.2 Le prove.....	»	431
3. Quadro di riferimento per la matematica	»	432
3.1 La competenza matematica.....	»	432
3.2 I contenuti matematici.....	»	433
3.3 Caratteristiche generali delle prove ed esiti finali	»	435
[<i>Espansione web</i>] Esempi di prove Invalsi	»	435
QUESITI A RISPOSTA APERTA.....	»	436

PARTE IV

TEST A RISPOSTA APERTA IN LINGUA INGLESE

QUESTIONS.....	»	464
SOLUTIONS.....	»	477

1. SCUOLA ED EDUCAZIONE NELLA COSTITUZIONE ITALIANA

I principi affermati dalla Costituzione, la «carta fondamentale» dello Stato, in merito alla scuola e all'educazione possono essere analizzati in relazione all'organizzazione statale e all'ordinamento familiare.

1.1 Costituzione e organizzazione statale

In rapporto all'**organizzazione statale** i principi fondamentali sono i seguenti:

- 1) l'**insegnamento è libero**;
- 2) la **Repubblica detta le norme generali sull'istruzione**;
- 3) il **sistema scolastico è pluralistico**: *«Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato»*;
- 4) la **scuola è aperta a tutti**, non esistono preclusioni o discriminazioni razziali, religiose, politiche, sociali. L'articolo 34, che afferma questo principio, è l'applicazione del principio generale dell'uguaglianza di tutti i cittadini affermato all'articolo 3;
- 5) l'**istruzione inferiore è obbligatoria e gratuita**. Lo Stato intende garantire a tutti, con l'obbligatorietà del grado iniziale dell'istruzione, la formazione per un civile inserimento nella vita comunitaria. Ne consegue la gratuità del servizio;
- 6) è **garantito il diritto allo studio, in applicazione dell'art. 3, 2° comma**, per il quale la Repubblica deve rimuovere *«gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana»*.

L'idea liberale che ai capaci e meritevoli, privi di mezzi, devono essere assicurate provvidenze per raggiungere i più alti gradi degli studi è stata sopravanzata, in questi ultimi anni, dall'idea democratica di far raggiungere a tutti i più alti livelli.

1.2 Costituzione e ordinamento familiare

In relazione all'**ordinamento familiare** i principi fondamentali sono i seguenti:

- 1) **i genitori hanno il diritto di educare e di istruire** i figli (art. 29, 1° e 2° comma; art. 30, 1° e 2° comma; a norma di quest'ultimo articolo i figli illegittimi sono equiparati a quelli legittimi per quanto riguarda il diritto-dovere dei genitori di assicurare l'educazione e l'istruzione necessarie);
- 2) è **garantita ai genitori la scelta della scuola per i figli** (cfr. il pluralismo scolastico);
- 3) **sono assicurate alle famiglie bisognose le provvidenze necessarie** per l'educazione e l'istruzione dei figli.

Articoli della Costituzione che dettano norme sulla pubblica istruzione

Vari articoli della Costituzione dettano norme sulla pubblica istruzione. Ne riportiamo di seguito il testo, ricordando che all'attività dello Stato, nel campo dell'istruzione e della cultura, si affianca l'attività delle Regioni, alle quali la Costituzione riconosce numerose competenze in materia.

3. — Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

9. — La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica.
(*Omissis*).

28. — I funzionari e i dipendenti dello Stato e degli enti pubblici sono direttamente responsabili, secondo le leggi penali, civili e amministrative, degli atti compiuti in violazione di diritti. In tali casi la responsabilità civile si estende allo Stato e agli enti pubblici.

30. — **È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli**, anche se nati fuori del matrimonio.

Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti.
(*Omissis*).

33. — **L'arte e la scienza sono libere** e libero ne è l'**insegnamento**.

La Repubblica detta le **norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali** per tutti gli ordini e gradi.

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.

È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale.

Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.

34. — **La scuola è aperta a tutti.**

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

38. — (*Omissis*).

Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale.

Ai compiti previsti in questo articolo provvedono organi ed istituti predisposti o integrati dallo Stato.

L'assistenza privata è libera.

97. — I pubblici uffici sono organizzati secondo disposizioni di legge, in modo che siano assicurati il buon andamento e l'imparzialità dell'amministrazione.

Nell'ordinamento degli uffici sono determinate le sfere di competenza, le attribuzioni e le responsabilità proprie dei funzionari.

Agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni si accede mediante concorso, salvo i casi stabiliti dalla legge.

98. — I pubblici impiegati sono a servizio esclusivo della Nazione.

Se sono membri del Parlamento, non possono conseguire promozioni se non per anzianità.
(*Omissis*).

117. — **La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni** nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali.

Lo Stato ha legislazione esclusiva nelle seguenti materie:

- a) politica estera e rapporti internazionali dello Stato; rapporti dello Stato con l'Unione europea; diritto di asilo e condizione giuridica dei cittadini di Stati non appartenenti all'Unione europea;
- b) immigrazione;

- c) rapporti tra la Repubblica e le confessioni religiose;
- d) difesa e Forze armate; sicurezza dello Stato; armi, munizioni ed esplosivi;
- e) moneta, tutela del risparmio e mercati finanziari; tutela della concorrenza; sistema valutario; sistema tributario e contabile dello Stato; perequazione delle risorse finanziarie;
- f) organi dello Stato e relative leggi elettorali; referendum statali; elezione del Parlamento europeo;
- g) ordinamento e organizzazione amministrativa dello Stato e degli enti pubblici nazionali;
- h) ordine pubblico e sicurezza, ad esclusione della polizia amministrativa locale;
- i) cittadinanza, stato civile e anagrafi;
- l) giurisdizione e norme processuali; ordinamento civile e penale; giustizia amministrativa;
- m) determinazione dei **livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti** su tutto il territorio nazionale;
- n) norme generali sull'istruzione;
- o) previdenza sociale;
- p) legislazione elettorale, organi di governo e funzioni fondamentali di Comuni, Province e Città metropolitane;
- q) dogane, protezione dei confini nazionali e profilassi internazionale;
- r) pesi, misure e determinazione del tempo; coordinamento informativo statistico e informatico dei dati dell'amministrazione statale, regionale e locale; opere dell'ingegno;
- s) tutela dell'ambiente, dell'ecosistema e dei beni culturali.

Sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: rapporti internazionali e con l'Unione europea delle Regioni; commercio con l'estero; tutela e sicurezza del lavoro; **istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale**; professioni; ricerca scientifica e tecnologica e sostegno all'innovazione per i settori produttivi; tutela della salute; alimentazione; ordinamento sportivo; protezione civile; governo del territorio; porti e aeroporti civili; grandi reti di trasporto e di navigazione; ordinamento della comunicazione; produzione, trasporto e distribuzione nazionale dell'energia; previdenza complementare e integrativa; armonizzazione dei bilanci pubblici e coordinamento della finanza pubblica e del sistema tributario; valorizzazione dei beni culturali e ambientali e promozione e organizzazione di attività culturali; casse di risparmio, casse rurali, aziende di credito a carattere regionale; enti di credito fondiario e agrario a carattere regionale. Nelle materie di legislazione concorrente spetta alle Regioni la potestà legislativa, salvo che per la determinazione dei principi fondamentali, riservata alla legislazione dello Stato. Spetta alle Regioni la potestà legislativa in riferimento ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato.

Le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano, nelle materie di loro competenza, partecipano alle decisioni dirette alla formazione degli atti normativi comunitari e provvedono all'attuazione e all'esecuzione degli accordi internazionali e degli atti dell'Unione europea, nel rispetto delle norme di procedura stabilite da legge dello Stato, che disciplina le modalità di esercizio del potere sostitutivo in caso di inadempienza.

La potestà regolamentare spetta allo Stato nelle materie di legislazione esclusiva, salva delega alle Regioni. La potestà regolamentare spetta alle Regioni in ogni altra materia. I Comuni, le Province e le Città metropolitane hanno potestà regolamentare in ordine alla disciplina dell'organizzazione e dello svolgimento delle funzioni loro attribuite.

Le leggi regionali rimuovono ogni ostacolo che impedisce la piena parità degli uomini e delle donne nella vita sociale, culturale ed economica e promuovono la parità di accesso tra donne e uomini alle cariche elettive.

La legge regionale ratifica le intese della Regione con altre Regioni per il migliore esercizio delle proprie funzioni, anche con individuazione di organi comuni.

Nelle materie di sua competenza la Regione può concludere accordi con Stati e intese con enti territoriali interni ad altro Stato, nei casi e con le forme disciplinati da leggi dello Stato.

118. — Le funzioni amministrative sono attribuite ai Comuni salvo che, per assicurarne l'esercizio unitario, siano conferite a Province, Città metropolitane, Regioni e Stato, sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza.

I Comuni, le Province e le Città metropolitane sono titolari di funzioni amministrative proprie e di quelle conferite con legge statale o regionale, secondo le rispettive competenze. La legge statale disciplina forme di coordinamento fra Stato e Regioni nelle materie di cui alle lettere b) e h) del secondo comma dell'articolo 117, e disciplina inoltre forme di intesa e coordinamento nella materia della tutela dei beni culturali. Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà.

2. DIRITTI DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE NELLE CARTE INTERNAZIONALI

Nella storia dei diritti umani ricordiamo quattro fasi: la prima di riconoscimento dei «**diritti umani classici**» con l'affermazione dei diritti di difesa contro uno Stato autoritario e paternalistico; la seconda di riconoscimento dei «**diritti politici**» con la promozione di ogni uomo da suddito a cittadino, la terza di riconoscimento dei «**diritti sociali dell'uomo**», dell'esigenza di ogni essere umano di essere aiutato a realizzarsi pienamente, la quarta (fase attuale) di tutela dei diritti umani non solo nell'ambito nazionale, ma anche in quello internazionale. Lo scenario in cui l'uomo sviluppa la propria personalità è il mondo intero e la comunità internazionale è responsabile del suo pieno sviluppo.

Agli inizi del secolo scorso il fanciullo (fino alla maggiore età di 18 anni o età inferiori in base alla legislazione dello Stato di appartenenza) viene riconosciuto titolare di diritti dalla *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* approvata dalla Società delle Nazioni il 24 settembre 1924. Fino ad allora negli ordinamenti giuridici veniva riconosciuto al minore un interesse ad ottenere determinati comportamenti da parte degli adulti con doveri nei suoi confronti.

Con la Dichiarazione, il minore ha diritto all'integrità fisica e a un processo formativo regolare per sviluppare le sue «migliori qualità» e per l'inserimento nella comunità.

La *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 1948 non può essere realizzata se non vengono riconosciuti i diritti del bambino; l'Assemblea delle Nazioni Unite approva nel 1959 la *Dichiarazione dei diritti del bambino*.

Ecco i punti salienti del testo:

- il bambino, per la sua immaturità fisica e intellettuale, ha bisogno di una particolare protezione e di cure speciali, tra cui un'adeguata tutela giuridica sia prima che dopo la nascita;
- i diritti enunciati costituiscono un interesse per il bambino e per l'intera società che può evolvere solo accogliendo gli apporti delle nuove generazioni;
- i bisogni fondamentali devono tradursi in diritti, in particolare il bisogno di amore e di comprensione;
- il diritto alla crescita umana come sviluppo sano e normale sul piano fisico, intellettuale, morale, spirituale e sociale, in condizione di libertà e dignità;
- il diritto della famiglia all'educazione;
- il diritto alla tutela da ogni sfruttamento;
- il diritto alla salute;
- il diritto al gioco, mezzo di sviluppo educativo.

La Dichiarazione, come tutte quelle internazionali, **vincola gli Stati sul piano etico e politico**, non giuridico, anche se ne consegue un impegno a tradurre i principi in norme.

Recentemente la comunità internazionale ha affermato la volontà di tradurre le dichiarazioni in convenzioni per vincolare gli Stati all'applicazione e allo sviluppo di forme di controllo. La *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia* del 1989 vincola gli Stati che la ratificano all'attuazione con norme giuridiche.

La Convenzione ratificata dall'Italia con la L. 176/1991 consta di 54 articoli: 41 riguardano i diritti dei minori di cui devono farsi carico gli Stati, 13 si riferiscono alle forme di con-

trollo dell'attuazione dei principi, le modalità di adesione, di recesso, di proposte di modifica da parte degli Stati.

Nel «preambolo» viene affermata la «fede» dei popoli delle Nazioni Unite nei diritti umani fondamentali, nella dignità e nel valore della persona umana, nell'impegno comune a promuovere il progresso sociale e un miglior tenore di vita.

Viene ribadito che tali diritti spettano ad ogni individuo senza distinzione di razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione politica o di altro genere, origine nazionale o sociale, ricchezza, nascita o altra condizione.

È sottolineata l'importanza della famiglia nello sviluppo del minore e la necessità che trovi, negli Stati aderenti, l'assistenza e la protezione necessarie per assumersi le proprie responsabilità.

Viene tracciato un programma pedagogico in quanto il bambino non deve solamente ricevere protezione per la sua debolezza, ma deve essere aiutato e preparato «a vivere una vita individuale nella società ed allevato nello spirito degli ideali proclamati nella Carta delle Nazioni Unite e in particolare nello spirito di pace, dignità, tolleranza, libertà, eguaglianza, solidarietà».

Viene affermata l'importanza della cooperazione internazionale per il miglioramento delle condizioni di vita dei bambini, in particolare nei paesi in via di sviluppo.

2.1 Conoscenza delle Dichiarazioni e della Convenzione di Ginevra del 1924

L'Assemblea approva la dichiarazione dei diritti del fanciullo, comunemente nota come la Dichiarazione di Ginevra, e invita gli Stati membri della Lega a seguirne i principi nelle attività per il benessere del fanciullo.

Secondo la Dichiarazione dei diritti del fanciullo, comunemente nota come la Dichiarazione di Ginevra, uomini e donne di tutte le nazioni, riconoscendo che **l'umanità deve offrire al fanciullo quanto di meglio possiede**, dichiarano ed accettano come loro dovere che, oltre e al di là di ogni considerazione di razza, nazionalità e credo:

1. Al fanciullo si devono dare i mezzi necessari al suo normale sviluppo, sia materiale che spirituale.
2. Il fanciullo che ha fame deve essere nutrito; il fanciullo malato deve essere curato; il fanciullo il cui sviluppo è arretrato deve essere aiutato; il minore delinquente deve essere recuperato; l'orfano ed il trovatello devono essere ospitati e soccorsi.
3. Il fanciullo deve essere il primo a ricevere assistenza in tempo di miseria.
4. Il fanciullo deve essere messo in condizioni di guadagnarsi da vivere e deve essere protetto contro ogni forma di sfruttamento.
5. Il fanciullo deve essere allevato nella consapevolezza che i suoi talenti vanno messi al servizio degli altri uomini.

2.2 Dichiarazione dei diritti del bambino dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite del 1959

L'Assemblea Generale proclama la presente **Dichiarazione dei Diritti del bambino** affinché abbia un'infanzia felice e possa godere, nell'interesse suo e di tutta la società, dei diritti e della libertà che vi sono enunciati; invita i genitori, gli uomini e le donne in quanto singoli, come anche le organizzazioni non governative, le autorità locali e i governi nazionali a **riconoscere questi diritti e a fare in modo di assicurarne il rispetto per mezzo di provvedimenti legislativi e di altre misure da adottarsi gradualmente in applicazione dei seguenti principi.**

1. Il bambino deve godere di tutti i diritti enunciati nella presente Dichiarazione.

Questi diritti devono essere riconosciuti **a tutti i bambini** senza eccezione alcuna, e senza distinzione o discriminazione fondata sulla razza, il colore, il sesso, la lingua, la religione, le

opinioni politiche o di altro genere, l'origine nazionale o sociale, le condizioni economiche, la nascita, o ogni altra condizione, sia che si riferisca al bambino stesso o alla sua famiglia.

2. Il bambino deve beneficiare di una speciale protezione e godere di possibilità e facilitazioni, in base alla legge e ad altri provvedimenti, **in modo da essere in grado di crescere in modo sano e normale sul piano fisico, intellettuale, morale, spirituale e sociale, in condizioni di libertà e dignità**. Nella adozione delle leggi rivolte a tal fine, la considerazione determinante deve essere il superiore interesse del bambino.

3. Il bambino ha diritto, sin dalla nascita, a un nome e a una sua nazionalità.

4. Il bambino deve beneficiare della sicurezza sociale. Deve poter crescere e svilupparsi in modo sano. A tal fine devono essere assicurate, a lui e alla madre le cure mediche e la protezione sociale adeguata, specialmente nel periodo precedente e seguente alla nascita. Il bambino ha diritto ad una alimentazione, a un alloggio, a svaghi e a cure mediche adeguati.

5. Il bambino che si trova in situazioni di minorazione fisica, mentale o sociale ha diritto a ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui abbisogna per il suo stato o per la sua condizione.

6. Il bambino, per lo sviluppo armonioso della sua personalità, ha bisogno di amore e di comprensione. Egli deve, per quanto è possibile, crescere sotto le cure e la responsabilità dei genitori e, in ogni caso in un'atmosfera d'affetto e di sicurezza materiale e morale. Salvo circostanze eccezionali, il bambino in tenera età non deve essere separato dalla madre. **La società e i poteri pubblici hanno il dovere di aver cura particolare dei bambini senza famiglia o di quelli che non hanno sufficienti mezzi di sussistenza.** È desiderabile che alle famiglie numerose siano concessi sussidi statali o altre provvidenze per il mantenimento dei figli.

7. Il bambino ha diritto ad una educazione, che, almeno a livello elementare, deve essere gratuita e obbligatoria. Egli ha diritto a godere di un'educazione che contribuisca alla sua cultura generale e gli consenta in una situazione di eguaglianza di possibilità, di sviluppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e il suo senso di responsabilità morale e sociale, e di divenire un membro utile alla società. Il superiore interesse del bambino deve essere la guida di coloro che hanno la responsabilità della sua educazione e del suo orientamento; tale responsabilità incombe in primo luogo sui genitori.

Il bambino deve avere tutte le possibilità di dedicarsi a giochi e ad attività ricreative che devono essere orientate a fini educativi; la società e i poteri pubblici devono fare ogni sforzo per favorire la realizzazione di tale diritto.

8. In tutte le circostanze il bambino deve essere tra i primi a ricevere protezione e soccorso.

9. Il bambino deve essere protetto contro ogni forma di negligenza, di crudeltà o di sfruttamento. Egli non deve essere sottoposto a nessuna forma di tratta.

Il bambino non deve essere inserito nell'attività produttiva prima di aver raggiunto un'età minima adatta. In nessun caso deve essere costretto o autorizzato ad assumere una occupazione o un impiego che nuocciano alla sua salute o che ostacolino il suo sviluppo fisico, mentale o morale.

10. Il bambino deve essere protetto contro le pratiche che possono portare alla discriminazione razziale, alla discriminazione religiosa e a ogni altra forma di discriminazione. Deve essere educato in uno spirito di comprensione, di tolleranza, di amicizia fra i popoli, di pace e di fratellanza universale, e nella consapevolezza che deve consacrare le sue energie e la sua intelligenza al servizio dei propri simili.

2.3 Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia

Approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia con legge del 27 maggio 1991, n. 176.

Ecco alcuni articoli estratti:

Parte Prima

1. — Ai sensi della presente Convenzione *si intende per fanciullo ogni essere umano avente un'età inferiore a diciott'anni*, salvo se abbia raggiunto prima la maturità in virtù della legislazione applicabile.

2. — 1. *Gli Stati parti si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione e a garantirli a ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione*, senza distinzione di sorta e a prescindere da ogni considerazione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza.

2. *Gli Stati parti adottano tutti i provvedimenti appropriati affinché il fanciullo sia effettivamente tutelato contro ogni forma di discriminazione* o di sanzione motivate dalla condizione sociale, dalle attività, opinioni professate o convinzioni dei suoi genitori, dei suoi rappresentanti legali o dei suoi familiari. [...]

4. — *Gli Stati parti si impegnano ad adottare tutti i provvedimenti legislativi, amministrativi e altri, necessari per attuare i diritti riconosciuti dalla presente Convenzione*. Trattandosi di diritti economici, sociali e culturali essi adottano tali provvedimenti entro i limiti delle risorse di cui dispongono e, se del caso, nell'ambito della cooperazione internazionale. [...]

6. — 1. *Gli Stati parti riconoscono che ogni fanciullo ha un diritto inerente alla vita*.

2. *Gli Stati parti assicurano in tutta la misura del possibile la sopravvivenza e lo sviluppo del fanciullo*.

7. — 1. *Il fanciullo è registrato immediatamente al momento della sua nascita e da allora ha diritto a un nome, ad acquisire una cittadinanza e, nella misura del possibile, a conoscere i suoi genitori e a essere allevato da essi*. [...]

8. — 1. *Gli Stati parti si impegnano a rispettare il diritto del fanciullo a preservare la propria identità, ivi compresa la sua nazionalità, il suo nome e le sue relazioni familiari, così come riconosciute dalla legge, senza ingerenze illegali*.

2. *Se un fanciullo è illegalmente privato degli elementi costitutivi della sua identità o di alcuni di essi, gli Stati parti devono concedergli adeguata assistenza e protezione affinché la sua identità sia ristabilita il più rapidamente possibile*. [...]

9. — [...].

3. *Gli Stati parti rispettano il diritto del fanciullo separato da entrambi i genitori o da uno di essi di intrattenere regolarmente rapporti personali e contatti diretti con entrambi i genitori, a meno che ciò non sia contrario all'interesse preminente del fanciullo*. [...]

12. — *Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa*, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità. [...]

14. — 1. *Gli Stati parti rispettano il diritto del fanciullo alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione*. [...]

17. — Gli Stati parti riconoscono l'importanza della funzione esercitata dai mass media e vigilano affinché il fanciullo possa accedere a una informazione e a materiali provenienti da fonti nazionali e internazionali varie, soprattutto se finalizzati a promuovere il suo benessere sociale, spirituale e morale nonché la sua salute fisica e mentale. A tal fine, gli Stati parti:

1. incoraggiano i mass media a divulgare informazioni e materiali che hanno una utilità sociale e culturale per il fanciullo e corrispondono allo spirito dell'art. 29;

2. incoraggiano la cooperazione internazionale in vista di produrre, di scambiare e di divulgare informazioni e materiali di questo tipo provenienti da varie fonti culturali, nazionali e internazionali;

3. incoraggiano la produzione e la diffusione di libri per l'infanzia;

4. incoraggiano i mass media a tenere conto in particolar modo delle esigenze linguistiche dei fanciulli autoctoni o appartenenti a un gruppo minoritario;

5. favoriscono l'elaborazione di principi direttivi appropriati destinati a proteggere il fanciullo dalle informazioni e dai materiali che nuocciono al suo benessere in considerazione delle disposizioni degli artt. 13 e 18. [...]

19. — 1. *Gli Stati parti adottano ogni misura legislativa, amministrativa, sociale ed educativa per tutelare il fanciullo contro ogni forma di violenza, di oltraggio o di brutalità fisiche o mentali, di abbandono o di negligenza, di maltrattamenti o di sfruttamento*, compresa la violenza sessuale, per tutto il tempo in cui è affidato all'uno o all'altro, o a entrambi, i genitori, al suo tutore legale (o tutori legali), oppure a ogni altra persona che abbia il suo affidamento. [...]

23. — Gli Stati parti riconoscono che *i fanciulli mentalmente o fisicamente handicappati devono condurre una vita piena e decente, in condizioni che garantiscano la loro dignità, favoriscano la loro autonomia e agevolino una loro attiva partecipazione alla vita della comunità*. [...]

24. — 1. Gli Stati parti riconoscono *il diritto del minore di godere del miglior stato di salute possibile e di beneficiare di servizi medici e di riabilitazione*. Essi si sforzano di garantire che nessun minore sia privato del diritto di avere accesso a tali servizi. [...]

27. — 1. Gli Stati parti riconoscono *il diritto di ogni fanciullo a un livello di vita sufficiente per consentire il suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale*. [...]

29. — 1. *Gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità:*

a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità;

b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite;

c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua;

d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona;

e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale.

2. Nessuna disposizione del presente articolo o dell'art.28 sarà interpretata in maniera da nuocere alla libertà delle persone fisiche o morali di creare e di dirigere istituzioni didattiche, a condizione che i principi enunciati al paragrafo 1 del presente articolo siano rispettati e che l'educazione impartita in tali istituzioni sia conforme alle norme minime prescritte dallo Stato.

30. — 1. Negli Stati in cui esistono minoranze etniche, religiose o linguistiche oppure persone di origine autoctona, *un fanciullo autoctono o che appartiene a una di tali minoranze non può essere privato del diritto di avere una propria vita culturale, di professare e di praticare la propria religione o di far uso della propria lingua* insieme agli altri membri del suo gruppo.

31. — 1. Gli Stati parti riconoscono al fanciullo *il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica.*

2. Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.

32. — *Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo di essere protetto contro lo sfruttamento economico e di non essere costretto ad alcun lavoro che comporti rischi o sia suscettibile di porre a repentaglio la sua educazione o di nuocere alla sua salute o al suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale o sociale. [...]*

36. — 1. Gli Stati parti *proteggono il fanciullo contro ogni altra forma di sfruttamento pregiudizievole al suo benessere* in ogni suo aspetto. [...]

3. L'INTERCULTURA NELLA SCUOLA ITALIANA

Fin dagli ultimi decenni del XX secolo, quando nella scuola italiana, in seguito all'incremento dei flussi migratori dall'Europa dell'Est e dagli altri continenti cominciarono a entrare bambini e ragazzi provenienti da altri Paesi, si è posto il problema dell'**integrazione scolastica degli alunni stranieri**. A distanza di alcuni anni, l'incontro con le differenze linguistiche, religiose e culturali è diventato non più un fatto limitato, ma una costante quotidiana degli spazi educativi, della scuola, dei luoghi di aggregazione, dei servizi sociali e sanitari e dei reparti di maternità e pediatria degli ospedali. Ogni anno, infatti, entrano nella scuola italiana circa 40.000 nuovi alunni, di cui quasi il 20% di origine straniera.

La curiosità iniziale si è nel tempo trasformata in una pluralità di attenzioni, che costituisce il nucleo iniziale e centrale della pedagogia interculturale in Italia: dalle domande e dai primi progetti della scuola e dei servizi educativi si è però arrivati, in poco tempo, ai documenti nazionali che hanno specificato in modo sempre più approfondito le azioni educative, formative e didattiche da intraprendere.

L'educazione interculturale fece la sua comparsa ufficiale nella scuola italiana nel 1990, quando il termine entrò nel mondo educativo attraverso la normativa: infatti la **circolare ministeriale 205/1990** trattò per la prima volta congiuntamente i temi dell'inserimento degli alunni stranieri nella scuola e dell'educazione interculturale, fornendo indicazioni per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni immigrati e, nello stesso tempo, ponendo il problema dell'educazione interculturale per tutti.

Successivamente l'educazione interculturale è apparsa sempre più spesso nei documenti e negli studi, cosicché nel tempo si è delineato un ampio quadro di ragionamento sulla **società multiculturale** e sulla **prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo**, con l'introduzione di concetti quali il clima relazionale e la promozione del dialogo e con l'indicazione della valenza interculturale di tutte le discipline e delle attività interdisciplinari.

Il tema dell'inserimento degli alunni stranieri è stato spesso trattato a **livello istituzionale**; in particolare:

- sono state delineate le modalità di iscrizione, accoglienza e inserimento dei minori e la formazione degli adulti immigrati;
- è stato affermato il loro diritto/dovere all'istruzione scolastica;

- sono stati previsti dispositivi e risorse da attivare per l'apprendimento dell'italiano e per facilitare l'accesso alle strutture e al curriculum comuni, anche attraverso intese con gli enti locali, le comunità e le associazioni.

Inoltre sono stati approvati diversi provvedimenti normativi che hanno riguardato in maniera specifica l'adeguato inserimento scolastico degli studenti stranieri, come le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* emanate dal **MIUR nel 2014**, coerentemente con le esigenze e le aspettative promosse dall'approccio interculturale e in linea con le istanze pedagogiche che ne delineano i confini, vale a dire l'attenzione:

- **alla relazione**, attraverso l'attivazione nella scuola di un clima di apertura e di dialogo;
- **ai saperi**, attraverso l'impegno interculturale nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare;
- **all'interazione e allo scambio**, attraverso lo svolgimento di interventi integrativi delle attività curricolari, anche con il contributo di istituzioni ed enti vari;
- **all'integrazione**, attraverso l'adozione di strategie mirate, in presenza di alunni stranieri.

Alcune scelte didattiche hanno portato a rivedere o ad integrare il programma di una determinata disciplina, mentre apposite iniziative sperimentali interdisciplinari vedono attualmente coinvolti tutti gli insegnanti nello sforzo di modificare e arricchire il curriculum, sia rispetto ai contenuti, sia rispetto alla metodologia e all'organizzazione scolastica.

La scuola può programmare e realizzare eventi o attività interculturali a partire dalle occasioni di incontro in cui può coinvolgere gli alunni con obiettivi di informazione e conoscenza delle culture, di scambio e riconoscimento delle differenze; può inoltre programmare attività aggiuntive rivolte ai soli alunni immigrati e dare così una risposta ai bisogni di apprendimento linguistico in italiano.

L'approccio interculturale, però, non si limita a declinare gli obiettivi e a rivedere i contenuti, ma richiede anche di **rivisitare la metodologia e le modalità di trasmissione delle conoscenze e l'organizzazione scolastica**, al fine di svolgere attività didattiche rispondenti agli obiettivi individuati e prevedere una valutazione coerente.

Si può dire, in generale, che l'educazione interculturale costituisca per la scuola e per gli insegnanti un'occasione importante per consolidare alcune acquisizioni pedagogiche generali, quali l'attenzione congiunta agli aspetti cognitivi e relazionali dell'apprendimento, la centralità di chi apprende e l'importanza di una pedagogia attiva e interattiva che integri le necessità del decentramento, della considerazione dei punti di vista differenti, delle competenze comunicative e dell'ascolto attivo e creativo.

Attraverso l'educazione interculturale la scuola e gli insegnanti possono sperimentare e mettere in pratica una pedagogia del progetto e una modalità di lavoro cooperativo intorno a obiettivi comuni, una metodologia della ricerca-azione e l'attivazione di uno sguardo etnografico, lo sviluppo di forme di partenariato all'interno e all'esterno del sistema scolastico, nonché lo scambio di storie, saperi, riferimenti e, quindi, di aspetti interdisciplinari.

Il **metodo** è, per definizione, il complesso delle tecniche specifiche e dei procedimenti adoperati da un insegnante per raggiungere obiettivi educativi e conoscitivi. Le tecniche e i procedimenti metodologici sono gli strumenti socio-psicologici, prescelti e utilizzati per raggiungere gli obiettivi educativi e conoscitivi. Tali strumenti sono, più precisamente, collegati alle teorie psicologiche dell'apprendimento e del funzionamento dei meccanismi mentali.

La **didattica** è quella parte dell'attività educativa e d'insegnamento che comprende le metodologie, i programmi e le strategie d'interazione docente-discente. I vincoli normativi, che riguardano i programmi d'insegnamento, conferiscono una connotazione precisa a ogni singola didattica. Sono, invece, variabili, da insegnante ad insegnante, le metodologie di trasmissione dei contenuti dei programmi vigenti e la dinamica dei rapporti interpersonali, la quale ultima contraddistingue il comportamento di ruolo dell'insegnante stesso.

Mentre il metodo presuppone soltanto la scelta consapevole di una determinata teoria psicologica di apprendimento, la didattica comporta anche le scelte di un particolare tipo di approccio relazionale.

4. VALORIZZAZIONE DELLE DIVERSITÀ E CONVIVENZA DEMOCRATICA

Uno dei compiti primari della scuola è quello di accogliere, integrare e valorizzare le molteplici differenze che si ritrovano nella popolazione scolastica. Oltre alle disabilità e ai deficit dell'apprendimento e agli svantaggi di origine socioeconomica, problemi che richiedono interventi specifici e la collaborazione di altre agenzie del territorio, sono frequenti i disagi individuali che riguardano la condizione degli alunni stranieri dovuta alla crescente immigrazione da paesi extracomunitari. Queste differenze, se non vengono integrate nel tessuto scolastico, possono sfociare in uno stato emotivo negativo che si manifesta in comportamenti disfunzionali, che impediscono all'alunno di partecipare alla vita scolastica adeguatamente e di apprendere con successo.

La «diversità» è un concetto che implica una differenziazione da un modello dominante, da un'uniformità di parola, di linguaggio e di pensiero, è un termine che si contrappone a omologazione e che ha implicazioni rilevanti sul piano umano, esistenziale e socioculturale. Nel corso della storia dell'umanità più volte si è assistito all'esaltazione di ciò che si propagandava come un modello superiore e degno di essere da tutti imitato; vari sistemi politici, ponendo un'ideologia al di sopra di tutto e di tutti, hanno esaltato la dimensione collettiva e messo in secondo piano o in totale subordinazione le espressioni dei singoli o delle minoranze etniche o religiose che fossero. Eppure le migrazioni e gli scambi di culture hanno spesso dato origine a periodi fiorenti della storia dei popoli. Ci sono stati periodi storici particolarmente fertili per questi scambi: l'impero romano in cui si incontravano e si scambiavano conoscenze popoli provenienti da tutto il mondo conosciuto oppure il medioevo islamico, età in cui gli arabi agirono da mediatori culturali, facendo del sud del Mediterraneo un'ara di collegamento tra diverse aree geografiche. In realtà ogni cultura è «multiculturale» perché contiene inevitabilmente sedimenti provenienti da luoghi e da popoli diversi. Ad esempio, il cristianesimo, elemento significativo nella costruzione dell'identità europea, ha le sue origini nel Vicino Oriente, un'area abitata da una popolazione prevalentemente semitica. Oggi il termine «multiculturalismo» viene collegato a alle società interessate dall'immigrazione, ma il termine indica la coabitazione tra diversi gruppi linguistici, culturali, religiosi che vivono nel medesimo spazio territoriale. Anche in Italia sono presenti gruppi linguistici differenti come, ad esempio, quello sloveno, il cimbri, il ladino, il tirolese, il provenzale, l'occitano, l'albanese. Questa pluralità è più evidente nelle zone di confine, ma esiste anche altrove. Come esistono sul territorio della cattolica Italia, comunità ebraiche, cristiane ortodosse, protestanti luterane e valdesi. I confini culturali non sono rigidi come quelli dello Stato: gruppi separati da confini statuali possono avere consuetudini culturali simili, mentre altri che vivono nello stesso territorio possono avere tra di loro più differenze che similitudini. Oggi più che mai il termine «villaggio globale», coniato da quasi mezzo secolo appare attuale per definire la fitta rete di interdipendenze e interconnessioni su scala mondiale e la cultura transnazionale che caratterizza la nostra civiltà.

Alla globalizzazione si collega un processo di omologazione culturale, con l'attenuazione delle specificità culturali espresse dai vari Paesi o regioni del mondo. Oggi viviamo una fase di mondializzazione: da una parte prevale il modello occidentale, sia sul piano economico che culturale; dall'altra crescono le rivendicazioni identitarie e i localismi.

Il mondo che conosciamo oggi è fatto di un centro dominante e sterminate periferie subalterne. Queste ultime hanno scarso potere in ambito economico, politico e culturale. Gli immigrati arrivano prevalentemente da queste aree periferiche con il desiderio di intrapren-

dere un percorso di emancipazione sociale, cioè di accedere al centro leggendo la propria affermazione in base ai parametri del modello vincente.

Le trasformazioni sociali in atto richiedono un metodo di intervento innovativo che viene definito **interculturale** e che non è un obiettivo da raggiungere ma l'impostazione di una metodologia di lavoro da applicare nei contesti multiculturali.

La prassi interculturale considera gli immigrati non tanto rappresentanti di una cultura quanto attori di un progetto sociale di emancipazione.

L'interculturale si basa sul riconoscimento delle differenze. L'obiettivo è quello di stabilire un nuovo patto di cittadinanza in grado di gestire le trasformazioni in atto garantendo la coesione sociale. Incrementare la partecipazione democratica significa superare il modello di «integrazione subalterna» che vede negli immigrati una mera forza lavoro e riconoscere le difficoltà che queste persone incontrano ogni giorno nel territorio dove risiedono. L'interculturale ha bisogno della mediazione socio-culturale che è innanzi tutto una strategia di parificazione di opportunità con lo scopo di ricostruire reti sociali, creare nuove competenze e ripristinare l'autostima dei cittadini immigrati riconoscendo anche quegli aspetti legati ai vissuti culturali e religiosi. Si tratta di una strategia complessiva del territorio e non può essere solo una prerogativa del mediatore socio-culturale.

La presenza di alunni con cittadinanza non italiana è ormai un fenomeno strutturale del nostro sistema scolastico. Rispetto a tale situazione l'Italia ha scelto, fin dall'inizio, la piena integrazione nella scuola di tutti e l'educazione interculturale come dimensione trasversale.

L'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana deve partire dall'acquisizione delle capacità di capire ed essere capiti e dalla padronanza efficace e approfondita dell'italiano come seconda lingua per dare risposte ai bisogni comunicativi e linguistici degli studenti con cittadinanza non italiana, soprattutto a quelli di recente immigrazione.

1. LA DIFFUSIONE DELLE TECNOLOGIE INFORMATICHE NELLA SCUOLA

L'organizzazione scolastica, in riferimento all'autonomia delle singole istituzioni, può avere diversi **modelli di governo** che sicuramente incidono sulla qualità e sullo sviluppo dei processi formativi. L'innovazione, la ricerca, il continuo miglioramento professionale rispondono alle esigenze degli utenti connotando la pubblica amministrazione come un ambiente in continua trasformazione.

Negli ultimi anni le tecnologie dell'informazione e della comunicazione si sono diffuse in modo preponderante all'interno della società e della pubblica amministrazione. Nell'ambito scolastico sono stati predisposti parecchi **programmi di sviluppo delle tecnologie informatiche**, dotando le scuole di strumentazioni multimediali e telematiche idonee a supportare i processi innovativi attivati. Il presupposto consolidato è che nessun operatore scolastico può svolgere efficacemente le proprie mansioni senza saper gestire con dimestichezza le nuove tecnologie. Per tali ragioni l'amministrazione scolastica ha attivato, nel corso degli anni, **piani di aggiornamento professionale** dei docenti e di tutto il personale scolastico, miranti alla qualificazione dei soggetti in tale settore.

Successivamente l'attenzione si è spostata sulla possibilità di modificare l'**approccio alla didattica delle discipline**, con l'intento non tanto di realizzare attività specifiche nell'ambito dell'ipermedialità quanto di modificare i contenuti culturali e disciplinari consolidati, trasformando le metodologie e le pratiche proprie della didattica. La comunità scolastica ha, quindi, la possibilità di **amplificare le opportunità formative** utilizzando le **enormi potenzialità insite nel web** e nelle tecnologie informatiche. In concreto le scuole hanno la possibilità di aderire a circuiti di formazione a distanza, di instaurare reti di scuole che collaborano per lo sviluppo professionale del personale, perseguendo in tal modo obiettivi di efficienza ed economicità dei processi attivati.

Il web consente l'**interconnessione** delle scuole, dei docenti e del personale con esperti che operano in settori specifici, superando limiti spaziali che altrimenti ostacolerebbero la piena fruizione di tutte le opportunità formative a disposizione della collettività. In secondo luogo lo scambio di idee ed esperienze tra i docenti può essere considerato una **strategia formativa che amplifica le conoscenze**, generando la costituzione di **gruppi virtuali** che coinvolgono soggetti portatori di opinioni e di vissuti diversi.

2. LA DIDATTICA MULTIMEDIALE

All'interno della società attuale, caratterizzata dalla crescente diffusione delle tecnologie informatiche e delle reti elettroniche, la scuola si trova a dover gestire adeguatamente **processi conoscitivi** nei quali lo studente riceve informazioni da una struttura reticolare e deve riuscire a rielaborarle e a interconnettere nel processo di costruzione della conoscenza.

Le tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento hanno origine con lo psicologo statunitense **Sidney Pressey**, il quale, intorno agli anni Venti del Novecento, progetta le **«macchine per insegnare»**, fondate su di una tecnologia molto semplice che fornisce riscontro positivo o negativo alla risoluzione dei quesiti operata dall'utente, permettendogli di passare quindi alla fase successiva. Ma la data ufficiale di nascita delle tecnologie per l'apprendimento è considerata il **1954**, quando un altro psicologo statunitense, **Burrhus Frederic**

Skinner, formula la **prima teoria di riferimento delle tecnologie didattiche**, con l'intento di descrivere il comportamento e non di spiegarlo.

Con gli studi di Skinner ha origine un nuovo settore disciplinare, denominato **educational technology**; tuttavia, in breve tempo, i modelli teorici fondanti le tecnologie dell'istruzione si sono allontanati dal comportamentismo di Skinner per avvicinarsi al **cognitivismo**. Secondo questa teoria, oltre all'importanza riservata al raggiungimento degli obiettivi didattici vi è la **valutazione dei fattori cognitivi** che consentono il verificarsi di tale processo. I termini all'interno dei quali si osserva il raggiungimento dell'obiettivo, cioè il processo di apprendimento, sono collegati non tanto alla «quantità» di conoscenze apprese quanto alla **«qualità» del processo di apprendimento**.

Affinché le tecnologie dell'informazione e della comunicazione possano essere inserite positivamente nell'ambito della didattica è indispensabile prendere coscienza della loro **valenza cognitiva**, cioè delle implicazioni profonde e indiscutibili all'interno dei processi cognitivi e di pensiero degli individui che se ne avvalgono. Un aspetto importante inerente al rapporto tra tecnologia e aspetti psicologici è rappresentato dal **costruttivismo**, teoria che ha segnato l'applicazione di molti prodotti tecnologici alla didattica, soprattutto, a partire dagli anni Novanta, con la diffusione della **ipermedialità**. Secondo tale indirizzo la costruzione della conoscenza si poggia su **mappe cognitive** attraverso le quali il soggetto si orienta per formulare le proprie interpretazioni, costruendo una mappa di significati personali. Dalle prime macchine per insegnare a oggi, le tecnologie hanno conosciuto un'evidente evoluzione che le ha condotte sino alle più recenti applicazioni nell'ambito della **videoconferenza**. Il web ha reso possibile nuovi approcci della **formazione a distanza**: oggi in tutta la didattica, sia tradizionale sia legata alla telematica, sta aumentando l'interesse verso la tecnologia del **learning object (LO)**, costituito da una **risorsa didattica «modulare» erogabile a distanza, utilizzabile su più piattaforme e in differenti formati, con la possibilità, successivamente all'archiviazione dell'oggetto di apprendimento, di riusarlo all'infinito**, con enorme risparmio di tempo e di risorse. L'organizzazione pertinente delle sequenze di vari LO danno luogo alla predisposizione di **percorsi formativi «personalizzati»**. L'inserimento delle nuove tecnologie all'interno dei processi formativi genera principalmente motivazione allo studio e all'approfondimento personale, in quanto l'alunno è autonomo nella costruzione attiva della propria conoscenza.

Le finalità insite nell'uso delle tecnologie informatiche sono dunque le seguenti:

- favorire la **padronanza della multimedialità** come capacità di utilizzare i diversi strumenti;
- incoraggiare l'adozione di **nuovi stili cognitivi** nella comunicazione e nella progettazione;
- promuovere una conoscenza dei problemi generali della **vita sociale**;
- sostenere la creazione di una **mentalità di rete** contro la frammentazione e il localismo spesso indice di isolamento delle scuole.

La multimedialità rappresenta uno spazio entro il quale **convergono i diversi linguaggi e le varie tematiche**, generando la revisione dei contenuti, degli impianti e mobilitando le energie e la creatività in direzioni innovative.

Si può utilizzare la multimedialità all'interno della didattica in modi diversi:

- come semplice **strumento di insegnamento-apprendimento** inserito nei contesti tradizionali e consolidati delle pratiche educative;
- quale oggetto di insegnamento finalizzato al **padroneggiamento delle strumentazioni**;
- come un ambiente entro il quale **rimodulare le forme, le modalità, i contenuti** dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Nell'ambito degli studi condotti sull'uso delle tecnologie informatiche è di rilevanza la **teoria delle «intelligenze multiple» dello psicologo statunitense Howard Gardner**. Studiando

i meccanismi cerebrali, questi ha scoperto l'esistenza di **diversi tipi di intelligenze** (cfr. *infra*, Cap. 4) Gardner ha introdotto l'**uso della multimedialità** utilizzando una didattica capace di **differenziare l'insegnamento**, ponendo come base lo stesso materiale. Difatti le nuove tecnologie sono in perfetta sintonia con queste intelligenze multiple, in quanto permettono di gestire il materiale di studio secondo punti di vista differenti, in corrispondenza alle diverse intelligenze, rappresentando anche strumenti molto efficaci per **colmare le eventuali carenze** e garantendo un'**educazione personalizzata**.

La telematica apre una nuova linea di comunicazione che permette allo studente di accedere a un **sapere dinamico** che egli stesso approfondisce, mettendone i risultati a disposizione degli altri. Con l'**interattività** si attivano nuovi **interscambi comunicativi tra studenti e professori**, con strumenti quali la video conferenza, i forum di discussione, le chat, le banche dati, i sistemi di autovalutazione, lo svolgimento degli esami e le bacheche elettroniche, che permettono l'assistenza tutoriale e didattica anche a distanza, consentendo di veicolare la conoscenza direttamente dalla scuola (e dall'università) all'utente.

Si sviluppano in tal modo **apprendimenti collaborativi** che permettono di collegare automaticamente il materiale d'apprendimento ai processi, avviando una comunicazione interpersonale che consente anche di esprimere sentimenti, stimolare gli altri e rendere possibile i contatti sociali. All'interno delle **«classi virtuali»** si può aumentare notevolmente la quantità di informazioni, attivando una molteplicità di interazioni fra soggetti di livelli culturali diversi con la sovrapposizione di **esperienze, cultura e ambienti formativi eterogenei**.

In questo nuovo contesto pedagogico e didattico **il docente assume un ruolo di «guida»** che, richiamando la figura del docente-regista di **Jerome Seymour Bruner**, progetta scenari di apprendimento e coopera con i suoi allievi per realizzare, insieme, un percorso educativo rispettoso dei diversi stili di apprendimento. Il ruolo del docente è sintetizzato nel concetto di **«scaffolding»** di Bruner, nel quale egli rappresenta un *«adulto competente che offre al discente un'impalcatura di sostegno per le nuove acquisizioni»*.

3. LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEL PERSONALE SCOLASTICO

Nell'ottica di garantire lo **sviluppo qualitativo della scuola**, ponendo i docenti, il personale ATA, i dirigenti, i colleghi docenti, i dipartimenti disciplinari, i consigli di classe e le reti di scuole nelle condizioni di utilizzare compiutamente gli spazi di ricerca, sperimentazione e sviluppo, coerentemente con le scelte adottate nell'**art. 6 del D.P.R. 275/1999**, si evidenzia la necessità di predisporre un **nuovo modello** di formazione culturale e professionale per affrontare le innovazioni introdotte dalla multimedialità.

In relazione all'**autonomia** raggiunta dalle scuole, quale strumento indispensabile al rinnovamento democratico, si riscontra ancora la persistenza di modelli di formazione in servizio non opportunamente centrati sullo sviluppo della scuola, sulla ricerca curricolare, sulla progettualità europea e, in ambito regionale, sulle azioni coerenti con lo sviluppo della dimensione locale. Dalle indagini condotte sul settore specifico della formazione prevale la diffusione dei tradizionali **corsi di aggiornamento** collocati in spazi pomeridiani, con metodologie consuete. Le nuove tecnologie, applicate all'ambito della formazione professionale, consentono l'instaurazione di **una rete sempre più fitta e articolata tra individui e gruppi**. L'interattività permette una **fruizione delle risorse variabile, personalizzata e specifica**, con la possibilità di adattare l'informazione alle esigenze dei fruitori. Gli strumenti attuali consentono il **superamento dei limiti spazio-temporali**, con la possibilità di scambiarsi messaggi di ogni genere, **sia individualmente sia in gruppi**, di prendere parte a conferenze elettroniche, di avere accesso alle informazioni archiviate in computer interconnessi in rete. La multimedialità implica lo sviluppo di una varietà di **nuovi servizi**, quali la posta elettronica, i video interattivi, i forum di discussione in modo diacronico e le chat sincroniche.

Il settore della **formazione a distanza** è, pertanto, in pieno sviluppo con l'ampliamento degli strumenti per le telecomunicazioni multimediali e l'instaurazione di nuovi sistemi di collaborazione tra strutture formative tradizionali e strutture di insegnamento a distanza. Tra gli ambiti di formazione da attenzionare, in considerazione delle recenti innovazioni tecnologiche introdotte nella scuola, vi è la padronanza di strumenti specifici portatori di grandi potenzialità formative, quali le **Lavagne interattive multimediali (LIM)**, che attuano una didattica multimediale, basata sulle tecnologie informatiche, finalizzata a stimolare il coinvolgimento dei discenti.

Affinché si possano predisporre efficacemente i docenti al nuovo paradigma pedagogico e culturale, è necessario:

- esplorare il **potenziale innovativo** della tecnologie informatiche nella didattica;
- **sperimentare** le nuove metodologie didattiche;
- sensibilizzare sull'opportunità di **coinvolgere gli studenti** in processi di apprendimento attivi ed efficaci;
- diffondere in modo pervasivo **competenze informatiche strutturate e consapevoli** tra docenti e studenti.

L'attenzione riscontrata verso la necessità di una **formazione specifica del personale scolastico nell'ambito delle tecnologie multimediali** viene evidenziata nel Regolamento emanato il 15-2-2011, inerente alla *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado*. Vi si evince che la parte fondante della **formazione iniziale degli insegnanti** è «*l'acquisizione delle competenze digitali previste dalla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006. In particolare dette competenze attengono alla capacità di utilizzo dei linguaggi multimediali per la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze, per l'utilizzo dei contenuti digitali e, più in generale, degli ambienti di simulazione e dei laboratori virtuali. Al fine di consentirne la piena fruizione anche agli alunni con bisogni educativi speciali i contenuti digitali devono essere definiti nel rispetto dei criteri che ne assicurano l'accessibilità*».

La **L. 13-7-2015, n. 107** prevede che, a decorrere dall'anno scolastico 2015-2016, le istituzioni scolastiche promuovono, all'interno dei piani triennali dell'offerta formativa e in collaborazione con il MIUR, azioni coerenti con il **Piano nazionale della scuola digitale**.

Più nel dettaglio, tale piano persegue in seguenti obiettivi:

- a) realizzazione di attività volte allo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, anche attraverso la collaborazione con università, associazioni, organismi del terzo settore e imprese [...];
- b) potenziamento degli strumenti didattici e laboratoriali necessari a migliorare la formazione e i processi di innovazione delle istituzioni scolastiche;
- c) adozione di strumenti organizzativi e tecnologici per favorire la governance, la trasparenza e la condivisione di dati, nonché lo scambio di informazioni tra dirigenti, docenti e studenti e tra istituzioni scolastiche ed educative e articolazioni amministrative del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca;
- d) **formazione dei docenti per l'innovazione didattica e sviluppo della cultura digitale** per l'insegnamento, l'apprendimento e la formazione delle competenze lavorative, cognitive e sociali degli studenti;
- e) formazione dei direttori dei servizi generali e amministrativi, degli assistenti amministrativi e degli assistenti tecnici per l'innovazione digitale nell'amministrazione;
- f) potenziamento delle infrastrutture di rete, sentita la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del D.Lgs. 28 agosto 1997, n. 281, e successive modificazioni, con particolare riferimento alla connettività nelle scuole;

- g) valorizzazione delle migliori esperienze delle istituzioni scolastiche anche attraverso la promozione di una rete nazionale di centri di ricerca e di formazione;
- h) definizione dei criteri e delle finalità per l'adozione di testi didattici in formato digitale e per la produzione e la diffusione di opere e materiali per la didattica, anche prodotti autonomamente dagli istituti scolastici.

4. LE STRATEGIE DI DOCUMENTAZIONE

La scuola, nella sua attività di formazione delle nuove generazioni, realizza attività, compie processi, produce materiali di svariata tipologia, elabora progetti culturali, che, spesso, sono destinati a disperdersi, o a non avere il giusto riscontro e utilizzo, in corrispondenza alla carica innovativa riportata, a causa dell'incapacità dell'organizzazione di **conservarne una traccia significativa** nella memoria dell'istituzione. Una scuola che utilizza **la documentazione come «cultura» e come «risorsa»** sfrutta, invece, tutte le potenzialità che nascono dalla comunità dei professionisti che vi operano.

L'implementazione di idonee **pratiche di documentazione dei processi attivati** si propone le seguenti finalità:

- **razionalizzare il processo** di elaborazione, sistematizzazione, archiviazione e diffusione di materiali informativi;
- **costruire la memoria**, la storia e l'identità di una scuola;
- **capitalizzare la cultura** elaborata all'interno dell'organizzazione;
- **stimolare percorsi** individuali e collettivi di riflessione sulla didattica, sulle pratiche attivate, sulle strategie correnti, sulla professionalità messa in campo, allo scopo di attivare meccanismi di miglioramento;
- **condividere informazioni e accogliere contributi** che trasformino l'informazione di partenza generandone un'altra attraverso una pluralità di codici comunicativi;
- **acquisire nuove competenze** per arricchire e sostenere la progettualità formativa;
- **garantire la massima diffusione** delle informazioni attraverso le reti informative.

Sistemi di documentazione validi e innovativi riescono ad attivare **processi di cambiamento utili** a far conoscere e a **porre in circolo le esperienze professionali** condotte e gli elementi significativi particolarmente ricchi di stimoli.

Le **funzioni** della documentazione si possono ricondurre al **contributo che ogni attore fornisce** alla produzione e alla crescita dei saperi utilizzati nella scuola, allo sviluppo di abilità e di competenze di tutti gli operatori scolastici. Si tratterà, pertanto, di una **documentazione partecipata**, allo scopo di permettere una condivisione sempre più ampia delle esperienze e delle informazioni, trasformandole in stimoli per la formazione del personale utili al processo di miglioramento e di sviluppo della scuola e del territorio di appartenenza.

5. LA RETICOLARITÀ DELLA COMUNICAZIONE MULTIMEDIALE

La comunicazione multimediale caratterizza **un'organizzazione efficiente e produttiva**, che sfrutta pienamente le potenzialità offerte dalla tecnologia per facilitare la **circolarità** delle informazioni, l'**intercambio** reciproco dei soggetti, la **visibilità** di quanto posto in essere. Elemento fondante dell'organizzazione è, pertanto, una comunicazione interna ed esterna situata entro una **logica di rete**; la scuola interagisce con il mondo, con il suo territorio, con tutti i soggetti operanti nel suo contesto di riferimento, sia per recepirne i bisogni sia per trasferire conoscenze, traducendo gli input e le potenzialità in un'offerta formativa efficace. Fra tutte le risorse informatiche e multimediali ampiamente diffuse nella società attuale, **Internet è, in buona parte, il luogo dello scambio privilegiato nella Rete**; offre, infatti,

una svariata tipologia di servizi, tra cui la posta elettronica, le aree di discussione tematica (forum), le aree di conversazione (chat) e così via. La **posta elettronica** è accessibile senza particolari mediazioni, semplicemente utilizzando uno dei servizi base di qualsiasi sistema. I servizi più complessi, invece, vengono offerti, in genere, sui siti dalle organizzazioni che hanno interesse a sostenerli. I **forum** e le **chat**, ad esempio, sono organizzati dai singoli siti. La logica del sistema reticolare ben s'inserisce all'interno di un altro concetto largamente diffuso; quello dell'**apprendimento cooperativo**: una situazione, cioè, in cui i soggetti che hanno lo stesso obiettivo di apprendimento, lo raggiungono attraverso il lavoro su documenti comuni grazie allo scambio di problemi, idee, informazioni. All'interno di progetti cooperativi i membri hanno la possibilità di **scambiarsi informazioni a distanza**, ma anche possibilità di lavorare su **documenti condivisi**.

L'**interazione on line**, pur riprendendo alcune caratteristiche dell'interazione *faccia a faccia*, presenta alcune peculiarità:

- permette la **collaborazione fra persone** che, per la distanza, non potrebbero mai farlo;
- crea una **comunità virtuale** che determina la nascita di un senso di appartenenza;
- fa crescere in tutti i soggetti coinvolti la cultura della **rete come elemento di arricchimento individuale**;
- valorizza la **qualità delle azioni informative e di condivisione**;
- determina l'acquisizione di **consapevolezza degli obiettivi e delle finalità dell'organizzazione**.

La crescente multimedialità della comunicazione, le vastissime possibilità di collegamento che offrono le reti, l'organizzazione ipertestuale delle conoscenze, creano ambienti formativi e di lavoro che assimilano e amplificano la **struttura reticolare e complessa dei processi cognitivi**, facendo emergere la valenza delle immagini e del suono nei processi comunicativi. La mente, concepita come una rete complessa e flessibile di nodi fra di loro correlati, s'interfaccia con i nuovi media digitali scorgendovi conoscenze strutturate fortemente connotate dalla creatività e dalle emozioni che essa suscita.

6. I SERVIZI PER GLI UTENTI

Le tecnologie telematiche permettono di organizzare un **servizio funzionale per gli utenti** della scuola, facilitando i rapporti, le comunicazioni e l'assolvimento dei doveri istituzionali di comunicazione e di trasparenza strettamente interconnessi all'erogazione del servizio di formazione. Attraverso sistemi informatizzati è possibile creare una scuola sempre aperta per le famiglie, gli alunni, i docenti, i dirigenti scolastici, interagendo in tempo reale con tutti i dati che si vogliono rendere disponibili, attraverso un qualsiasi accesso a Internet, alle varie tipologie di utenti.

Analizzando nello specifico le diverse **opportunità organizzative** che possono essere adottate dalla scuola, sono operativi **specifici servizi** con i quali il **dirigente scolastico** può consultare in qualsiasi momento i dati più importanti e significativi della popolazione scolastica, dell'andamento didattico generale della scuola, del profitto e del comportamento dei singoli alunni, dello stato di servizio del personale docente, dei dati amministrativi e contabili e può inviare a mezzo posta elettronica comunicazioni personalizzate o collettive alle famiglie.

L'**insegnante** può esaminare elementi significativi inerenti agli alunni, come:

- i **dati** statistici e anagrafici;
- le valutazioni degli **scrutini**;
- gli **orari** delle lezioni delle classi e dei docenti;
- le **adozioni** dei libri di testo.

Le **famiglie** hanno la possibilità di ricevere, da qualsiasi accesso Internet, informazioni riguardanti i propri figli, ottenendo con la massima semplicità numerosi servizi, come:

- la verifica dei **dati** anagrafici;
- la consultazione del **curriculum**;
- il **controllo** delle assenze o dei permessi;
- i dati sull'andamento generale del **profitto**;
- informazioni generali sull'organizzazione della **scuola** e sull'offerta formativa.

Nella **nota del MIUR del 19 aprile 2011** recante come oggetto «**Progetti di innovazione tecnologica per le istituzioni scolastiche**», tra le innovazioni introdotte in tale ambito si evince l'operazione denominata «**Scuole in WIFI**», che prevede di dotare le scuole di un «access point» gratuito per la didattica, utile anche per l'utilizzo delle **Lavagne interattive multimediali** già installate, e la sensibilizzazione delle scuole per l'adesione al **portale «Scuola Mia»** che consente la predisposizione di innumerevoli servizi per gli studenti e le famiglie, tendenti a incentivare gli scambi comunicativi dell'istituzione con gli utenti.

7. LA DIFFUSIONE DELLA LIM IN ITALIA

Nata nel lontano 1982, la tecnologia *touch-screen* ha avuto il suo naturale sviluppo a partire dal 1990, approdando in Italia con il primo piano nazionale di diffusione della LIM (lavagna interattiva multimediale) a scuola (bando CIPE 2005) che si è concretizzato nel progetto «**DiGi Scuola**» (*fase training 2006-2007 e fase coaching 2007-2008*); l'iniziativa ha coinvolto 550 scuole superiori secondarie del Centro e del Sud Italia e 3.300 insegnanti, distribuendo circa 1.650 lavagne digitali. Insegnanti di scuole superiori di secondo grado hanno partecipato alla fase di formazione sulle nuove tecnologie digitali e alla pianificazione di un'attività «esemplare» conclusiva, rivolta ai ragazzi con l'ausilio della lavagna digitale, al fine di sperimentare nuove modalità di fruizione di contenuti da parte degli studenti e nuove sinergie di interazione tra metodologie tradizionali e innovative nella didattica, monitorando in particolare le ricadute nel curriculum formativo e sugli apprendimenti degli studenti. A implementare il percorso di formazione, anche nell'ottica di tenere aperto e continuo il dibattito fra i docenti d'Italia sul nuovo strumento della LIM, è nata la piattaforma di formazione continua «*FOR.Docenti*», che nelle proposte di forum tematici, videoclip, blog, wiki, FOR Group ha costituito per la prima volta, a livello nazionale, un innovativo ambiente collaborativo, animato da tutor *on line* e da docenti disposti a scambiarsi idee e a produrre conoscenza secondo i dettami dei nuovi orientamenti pedagogici del costruttivismo. Diversi i punti di forza riscontrati a conclusione del progetto, secondo quanto attestato dal report ufficiale «DIGI Scuola»: in primis, l'incremento dell'interesse degli studenti per le attività didattiche (66,67%), accompagnato dall'incremento della partecipazione (54,93%) e dall'efficacia didattica della lezione (42,83%), come pure è stata evidenziata una facilitazione della comprensione dei contenuti proposti (39,29%), nonché la possibilità di personalizzare il percorso dello studente (16,20%); un ingente gruppo di docenti ha sottolineato, altresì, l'occasione offerta dal progetto di sperimentare nuove modalità didattiche (59,78%). A conclusione del progetto, la piattaforma «DiGi Scuola», con il suo *market place* di LO, ha poi avuto una naturale evoluzione-espansione nel portale «**InnovaScuola**», spazio assai ricco di CDD (contenuti didattici digitali) per il docente, ripartiti per tipologie di scuola e per discipline individuabili con un pratico motore di ricerca. Rivolto a 350 scuole secondarie di primo grado e a 200 **scuole primarie**, il progetto «InnovaScuola» è stato inaugurato nel 2008 e ha rappresentato la seconda *tranche* delle sperimentazioni nazionali ministeriali con la LIM. Anche in questo caso la formazione è stata di tipo laboratoriale e sono state utilizzate le LIM e i CDD presenti in piattaforma.

Approdiamo, infine, al progetto ministeriale avviato nel 2010, ma generato dall'iniziativa ministeriale «**Scuola Digitale-Lavagna**» (www.scuola-digitale.it) del 2009 per valorizzare l'attuazione di più modelli di innovazione in grado di generare adeguate pratiche di utilizzo delle tecnologie: il progetto «**CI@ssi 2.0**».

Più di un centinaio di istituti comprensivi e secondarie di primo grado sono stati inseriti in questa sperimentazione di **buone prassi** legate all'uso della LIM in classe, con l'obiettivo di sviluppare conoscenze e competenze per un'efficace integrazione della lavagna digitale nella didattica. Come nel progetto «DiGi Scuola», anche in questo caso la formazione in modalità *blended* (a distanza e in presenza) è stata affiancata dalla figura ministeriale del *co-acher*, professionalità-chiave per la gestione dei processi progettuali e per il supporto continuo ai docenti coinvolti nella sperimentazione, il cui compito è adottare un approccio direttivo insieme a uno finalizzato alla soluzione di un problema, nonché di passare da un approccio analitico a uno basato sull'individuo come risorsa per il contesto.

Il progetto ha previsto nelle sue fasi, rispettivamente:

- a) l'individuazione del team di lavoro (Consigli di classe coinvolti);
- b) la progettazione assistita dell'intervento;
- c) la sperimentazione con documentazione finale degli esiti prodotti;
- d) una *community on line* a livello regionale e nazionale per la discussione e il confronto sulle esperienze realizzate. Anche in questo caso l'ambiente *on line*, come per tutti i progetti di cui si è fatta menzione in precedenza, garantisce leggibilità, pubblicizzazione e confronto di prassi didattiche paradigmatiche, nell'ottica di condividere e partecipare idee, archiviare materiali prodotti, fornire visibilità per spunti futuri e, soprattutto, dare continuità agli interventi realizzati nelle scuole.

Attraverso tre fondamentali azioni di sistema, da «DiGi Scuola» (2006) a «Scuola Digitale» (2009), il MIUR ha cercato di supportare l'introduzione e la diffusione della LIM con progetti pilota, seminari nazionali, sviluppo di piattaforme di *life long learning*, nell'ottica di modificare la sceneggiatura della lezione in classe e rivitalizzare le metodologie d'insegnamento attraverso un *restyling* culturale che è semplicemente frutto del tempo in cui viviamo.

8. LA COMUNICAZIONE EFFICACE CON GLI STRUMENTI DIGITALI E LE ICT

Nell'antica cultura greca, in cui la comunicazione a livello politico, sociale, retorico, filosofico, tecnico doveva essere efficace se si voleva produrre un risultato tra il pubblico degli ascoltatori, vigevano tre pilastri imprescindibili: l'*éthos* (la morale), il *logos* (la parola), il *pathos* (l'empatia). Se, infatti, il *logos* era privo di enfasi (*pathos*) o eticamente poco credibile, il destinatario non avrebbe colto l'importanza del messaggio che gli veniva veicolato e la comunicazione non avrebbe sortito gli effetti desiderati. Nel tempo questi tre pilastri si sono progressivamente scissi e, anche a livello di formazione dei formatori, si è lentamente persa l'imprescindibilità della loro sinergia comunicativa nei confronti dei destinatari. Anche nella scuola si è standardizzata negli anni una modalità comunicativa spesso frontale durante le lezioni in classe, in cui l'ascolto attivo è stato affidato principalmente alla capacità del docente di destare attenzione con un *logos* efficace e con un codice non solo esclusivamente verbale, ma affiancato soprattutto da una prossemica gestuale coinvolgente e da elementi segmentali vivaci (come il timbro di voce se si vuole tenere desta la partecipazione degli studenti). Unici supporti didattici in classe per diversi anni sono state le polverose cartine geo-storiche appese alle pareti, o la cartellonistica creata dai ragazzi *ad hoc* durante laboratori proposti dai docenti su focus tematici, o ancora dizionari, atlanti storici per lo più rari negli zaini degli studenti, comunque tutti strumenti di limitata praticità in classe e di limitata visibilità per gli alunni.

A questi elementi si deve aggiungere un fenomeno spesso lamentato dai docenti, quello dell'«**attenzione partecipata**», in cui, cioè, l'attenzione può essere continua in classe, ma spesso viene deviata dalla cattiva comprensione di quanto è oggetto di studio o, peggio ancora, da interpretazioni diverse a livello cognitivo, non necessariamente coincidenti con quanto spiegato dall'insegnante. In questo quadro le nuove tecnologie hanno definito un codice di comunicazione completamente diverso da quello ancora utilizzato nelle classi «tradizionali», un codice, cioè, in cui è possibile eliminare le ambiguità del discorso, alleggerire la comunicazione frontale, aumentare la capacità attentiva degli studenti, favorire la piena integrazione degli alunni e produrre efficacia comunicativa nell'ottica di un ritorno agli antichi pilastri di cui si è parlato sopra. Vediamo come.

La lavagna digitale e le TIC, più in generale, offrono un'ampia gamma di possibilità al docente per creare un **mixed reality** in cui digitale, virtuale e creatività convivono, attraverso modalità di scrittura che non sono più semplici riproduzioni, bensì, fondamentalmente, forme di visualizzazione del pensiero che attraverso immagini manipolabili, ibridabili, clonabili divengono parte di un insieme plurisensoriale accattivante.

Con una LIM in classe è possibile, infatti, salvare schermate di lavoro e file prodotti dagli studenti, registrare lezioni, connettersi ad Internet per scaricare e/o visionare materiali, divertirsi a costruire con gli alunni mappe concettuali, o far divertire i ragazzi con quiz interattivi disciplinari, appositamente creati dal docente. Si tratta, in poche parole, di sfruttare ambienti di apprendimento più motivanti per gli studenti, che danno possibilità illimitate di feedback nel monitoraggio del conseguimento degli obiettivi e innescano dinamiche di insegnamento/apprendimento efficaci, ottimizzando i processi di fruizione per mezzo del canale tecnologico e offrendo, nel contempo, la possibilità di editare i materiali prodotti in classe mantenendo la memoria storica di quanto realizzato durante l'anno scolastico. L'apprendimento assume così un carattere «situato», ancorato, cioè, a contesti concreti in cui enfatizzare la co-costruzione della conoscenza (alunni-docenti) e non la sua mera riproduzione, offrendo altresì la possibilità di fornire rappresentazioni multiple della realtà e alimentando pratiche riflessive condivise.

Non vi è dubbio che l'introduzione delle **TIC (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in inglese ICT)** stia rivoluzionando la didassi, amplificando le capacità espressive degli studenti: non si tratta soltanto di comunicare conoscenze, ma di far acquisire abilità trasversali nell'ottica del *lifelong learning* per utilizzare al meglio le strumentazioni stesse e il loro *empowerment*, al fine di imparare a selezionare e a collazionare opportunamente fonti diverse, a comprendere con pertinenza i contenuti letti, ad estrapolare informazioni con consapevolezza critica, a rielaborare quanto appreso con efficacia comunicativa. Al di là del loro valore emozionale e motivazionale (il cosiddetto *WOW effect*), le TIC offrono ai ragazzi infinite possibilità di miglioramento cognitivo: accesso a banche dati di sapere, nonché a video e a file di diversa natura; forum di discussione tematici; fruizione di contenuti didattici digitali (CDD); utilizzo di ambienti di apprendimento e di *learning object* (LO) disciplinari etc. Sono tutti validi sussidi in grado di sviluppare le capacità logico-espositive, attualizzando potenzialità individuali che possono diventare un serbatoio incolmabile di creatività e di varietà culturale per la vita. Ciò implica, inevitabilmente, un nuovo ruolo del *docente-coacher*, determinando un cambiamento nei rapporti di autorità all'interno della classe: secondo i dettami pedagogici dello **scaffolding** (impalcatura), lo studente impara qualcosa da qualcuno più esperto (il docente) attraverso una fase iniziale di ascolto (*modelling*) affiancata dal supporto del docente stesso, che gradualmente poi scompare (*fading*) per lasciare sempre più spazio all'alunno mediante un'assistenza continua (*coaching*). La metafora dello **scaffolding** ha avuto origine dalla constatazione che come gli operai innalzano un'impalcatura per realizzare più agevolmente la loro opera di costruzione o riparazione, così i formatori sostengono l'apprendimento attraverso azioni e tecniche, di caratte-

re provvisorio e limitato nel tempo, che agevolano il processo di maturazione delle funzioni necessarie a svolgere autonomamente un compito, un incarico, una performance.

Le TIC contengono sicuramente una carica potenziale esplosiva, capace di vivificare la didattica quasi purificandola dalle vecchie impostazioni tradizionali, ma come ha sottolineato A. Tarantini al convegno «Didamatica 2008», *«hanno il sapore di frettolose restaurazioni: quasi come i cosmetici che non risolvono le rughe, le alterazioni del volto della scuola. Spesso risultano appiccicaticce, deturpanti [...], ma possono nascere iniziative d'alto profilo, figlie genuine delle frontiere della ricerca psicopedagogica, portatrici di linguaggi inusuali che i docenti temono e le rimuovono perché queste innovazioni scatenano immediati anticorpi che le auto-confinano»* (A. Tarantini).

Da un apprendimento di tipo «lineare» a uno di tipo «ipertestuale»: stanno cambiando i processi cognitivi su cui la scuola ha sempre edificato la costruzione del proprio sapere o, per lo meno, si può dire che al metodo tradizionale del libro «sequenziale» da sfogliare pagina dopo pagina si stia affiancando la possibilità del libro digitale di essere sfogliato all'infinito, con link trasversali che combinano possibilità infinite di accesso ai dati.

Dunque, non resta che adeguarsi al cambiamento che l'innovazione inevitabilmente ed irreversibilmente comporta: come di recente ha sottolineato Mal Lee (membro del comitato di esperti che ha individuato le competenze-chiave per il sistema scolastico australiano), la tecnologia della LIM, come un potente «*cavallo di Troia*», sta scardinando gli assetti preconstituiti della didattica tradizionale in classe, nel contempo amplificandola, sottolineandola, sostenendola; ma per la prima volta nella riflessione generale sul ruolo delle tecnologie nei processi di apprendimento, la LIM (IWB in inglese), e le TIC più in generale, coinvolgeranno indifferentemente tutti gli ordini e gradi di scuola, dalla primaria alle superiori, e rivoluzioneranno con assoluta naturalezza, condizionando progressivamente nel tempo con la loro pervasività, la pratica didattica quotidiana in classe.

9. IN CLASSE CON LA LIM: PROPOSTE DI ATTIVITÀ DIDATTICHE

Introdotta con la finalità principale di supportare l'azione didattica in classe, la LIM offre una serie molto variegata di possibili lezioni coinvolgenti sia per lo studente che voglia lasciarsi trascinare da un'interazione attiva e partecipe, sia per il docente che voglia immergersi nell'innovazione didattica. Inizieremo con il sottolineare l'importanza dell'addestramento all'uso del software per la LIM (ve ne sono diversi in commercio a seconda della lavagna che viene acquistata. Tra le più note e in uso: le *Smart board*, le *Hitachi*, le *Interwrite*) da intendersi come *conditio sine qua non* è possibile avviare qualsiasi attività in classe. Non entreremo in questa sede nel dettaglio dell'uso dei *tools* della LIM, che vanno affidati sicuramente a corsi in presenza, ma parleremo piuttosto delle attualizzazioni didattiche potenzialmente offerte dal software della LIM.

9.1 LIM e quiz interattivi

Un tempo esisteva la classe con un professore e tanti ragazzi tenuti ad ascoltarlo. Questo *setting* comunicativo si sta progressivamente trasformando, negli ultimi anni, in comunità di apprendimento dove si lavora in gruppo e si impara ad apprezzare il valore aggiunto di una conoscenza condivisa. Con una LIM in classe è possibile avviare attività partecipate di riflessione sui contenuti appresi e sulla prassi didattica in atto, sviluppando competenze cognitive e metacognitive negli allievi. È altresì possibile costruire identità attraverso lo sviluppo della consapevolezza delle proprie scelte, dell'autonomia personale, della creatività e del gioco di squadra, in cui tutte le azioni siano frutto di negoziazione e la motivazione degli studenti ne esca rafforzata. Esistono sul mercato diversi software, alcuni da acquistare e altri gratuiti, con cui creare quiz interattivi per bambini da somministrare in classe e utilizzabili con la LIM: dai più sempli-

ci, come *createst*, *axatquiz*, *quizfaber* e *hotpotatoes*, in cui il *mixed reality* tra immagini e testo offre sicuramente interessanti spunti di creatività per il docente.

F. Antinucci, che ha ricoperto la carica di direttore della sezione «Processi cognitivi e nuove tecnologie» dell'Istituto di psicologia del CNR di Roma, ha definito tre variabili nell'approccio dei giovani ai giochi interattivi, le quali corrispondono ai tre livelli di sviluppo cognitivo indicati da **Piaget**:

1. **livello psicomotorio**, in cui le abilità personali del giocatore sono legate a fattori di velocità nei tempi di reazione e di stimolo nella rielaborazione delle informazioni richieste, attraverso l'integrazione di percezione e azione-riflesso;
2. **livello di simulazione**, in cui si stabilisce il pensiero logico-razionale attraverso la capacità di calarsi nel contesto specifico percependolo come «verosimile» (vivere un'avventura con un approccio intuitivo);
3. **livello rappresentativo**, da cui si sviluppa il pensiero simbolico.

Si tratta, cioè, di far imparare qualcosa non solo attraverso il tradizionale «modo simbolico-ricostruttivo», in cui si legge, si studia, si decodifica e si rielabora l'informazione, ma attraverso un «modo senso-motorio» in cui si osserva qualcosa, la si percepisce attraverso i sensi, si interviene con un'azione e si riflette sul processo attuato.

Esistono interessanti esperienze formative di giochi di ruolo *on line* documentate dai docenti all'interno di sperimentazioni per verificarne l'impatto sulla didattica.

Senza andare troppo lontano con i mondi virtuali, basta che il docente prepari a casa una semplice attività con quiz interattivo su un segmento della sua programmazione disciplinare (preferibilmente ciò a cui si sta lavorando in itinere, sia per avere un feedback simultaneo di quanto appreso dagli studenti, sia, eventualmente, per potenziare le conoscenze e le competenze) e lo sottoponga al gruppo classe seguendo alcuni passi fondamentali:

- dividere la classe in due gruppi, individuando un capogruppo per ciascuno;
- invitare a turno un alunno per ogni squadra alla cattedra e sottoporre contemporaneamente la stessa domanda ai due bambini (eventuali suggerimenti dal posto sono motivo di penalità);
- analizzare la risposta data da entrambi gli alunni (stabilendo o un turno alterno di risposta o la risposta a prenotazione più veloce con un campanello) e attribuire il punteggio alla squadra del bambino/a che ha dato la risposta esatta per primo/a;
- chiedere ad un alunno/a di segnare sulla LIM la risposta data dal compagno/a per verificarne la correttezza (il software visualizzerà automaticamente la risposta esatta);
- calcolare le risposte corrette date dalle due squadre e proclamare la squadra vincitrice a cui attribuire un premio finale.

L'esperienza andrebbe proposta ai discenti possibilmente prima della verifica tradizionale, proprio perché **occasione ludica e formativa** al tempo stesso per potenziare conoscenze, verificare comprensioni, stimolare l'impegno e la riflessione, in un clima di sana competizione in classe.

9.2 LIM e video digitali

Nata come assemblatore di risorse digitali, la LIM trova la propria naturale espansione nella possibilità di far visionare in classe video direttamente *on line*, offrendo altresì al docente l'opportunità di creare apposite lezioni con link che, tramite il collegamento ad Internet, consentono di attivare percorsi didattici più ricchi delle lezioni classiche (esclusivamente verbali e testuali), per lo più usate in classe durante le spiegazioni. Siti molto noti come *YouTube*, *TeacherTube*, *DScholaTV*, *SchoolTube* permettono un ripensamento della didattica tradizionale attraverso il sussidio di video appositamente scelti da proporre agli studenti e/o la realizzazione di *video-sharing* o di *overview* didattiche, come sintesi di fine attività

che possono anche essere realizzate direttamente dagli allievi e poi pubblicate in Internet, secondo la logica digitale del *broadcasting yourself*. Si tratta, cioè, di fare esperienza diretta di quanto appreso tramite video digitali che migliorino la partecipazione degli studenti, rendendola più attiva, e che potenzino, tramite immagini, la memoria di quanto appreso dai libri di testo. Basta semplicemente che il docente «ripensi» a casa una lezione usando il software per LIM e crei pagine strutturate con link che attivino connessioni in rete, per poi svolgere in classe vere e proprie lezioni interattive.

Se è possibile usare video per scopi didattici, è anche utile usare il *tool* «cattura immagine» del software della LIM per avviare attività di riflessione su singoli *frame* di un video, allo scopo di realizzare una lezione costruita *ad hoc* con e per gli alunni. Tutto questo richiede al docente una pratica quotidiana e una certa predisposizione a servirsi di strumenti tecnologici che possano dare un utile contributo a una didattica attiva e costruttiva in classe.

9.3 Il *podcast* in classe con la LIM

Costituito prevalentemente dalla contaminazione di più codici, da testo e audio che interagiscono tra loro (ma anche, in alcuni casi, da video), il *podcast* si presenta come uno strumento particolarmente adatto a scopi linguistici, con cui è possibile presentare audio-lezioni, sintesi, descrizioni, narrazioni etc. e i cui file possono essere riprodotti su computer, palmari, smartphone, cellulari, e-book reader o lettori di file mp3 e mp4. La caratteristica brevità temporale (di solito da 1 a 5 minuti) lo rende facilmente fruibile, gradevole da ascoltare anche per gli alunni della **scuola primaria**, essenziale, variegato come i videoclip o i trailer televisivi. Fondamentalmente, si tratta di uno strumento di potenziamento delle conoscenze acquisite che, opportunamente inserito in classe, può elevare la motivazione degli alunni, rendendo più coinvolgente l'apprendimento.

Proviamo a pensare alla realizzazione di un *podcast* a scuola: in ambito linguistico-letterario è possibile utilizzarlo per migliorare la pronuncia dei ragazzi, correggere le distonie verbali talora ascrivibili al retroterra socio-culturale degli studenti, esplicitare procedure, definire regole (ad esempio, in geometria e in matematica), fornire dati di osservazione di fenomeni scientifici etc.

Vale la pena sottolineare che un *podcast* è un'esperienza che può essere vissuta durante l'intero anno scolastico, dal momento che si presenta come mezzo ideale per realizzare «episodi» a tema su un argomento specifico da indicizzare e pubblicare/riprodurre mediante la LIM. In quest'ottica dovrebbe avere un filo conduttore scelto congiuntamente dal docente con gli allievi e un *continuum* temporale per continuare a produrre «episodi» sull'argomento prescelto, in quanto strumento di aggregazione e di moltiplicazione di contenuti oggetto di studio. Pertanto è fondamentale la coerenza con cui si costruisce l'insieme dei singoli *podcast*, proprio per evitare di generare confusione nel fruitore che si accinge a provarli. Un *podcast*, nonostante sia fruibile in modalità asincrona e in differita, può essere tranquillamente integrato con gli altri strumenti di cui la scuola sia eventualmente fornita: sito web, *blog*, forum, piattaforme *e-learning* etc.

10. UNA LEZIONE IN CLASSE CON LA LIM

10.1 Premessa

La **lavagna interattiva multimediale (LIM)**, per le sue caratteristiche tecniche, si presta molto più di qualsiasi altro tipo di lavagna «classica» ad avvicinare i docenti e i discenti ad un nuovo modo di fare didattica e di apprendere, trasformando quello che era il vecchio stile di didattica, pressoché frontale, in una didattica cooperativa (*cooperative learning*).

La LIM, proprio perché si interfaccia con un PC e quindi anche con il web, permette di dare

libero sfogo alla fantasia e alla creatività del docente per la realizzazione di lezioni interattive, giochi, divertenti test, come pure per la visione di video, per approfondimenti sul web e tanto altro ancora. Tra le funzionalità standard di ciascuna tipologia di LIM in commercio, la possibilità di salvare la lezione, registrarla e inviarla in allegato per e-mail; catturare schermate per inserirle nella lezione interattiva che andremo a creare; focalizzare l'attenzione solo su specifiche parti della lezione mostrata; realizzare oggetti nella lezione che è possibile combinare, ruotare, allargare, colorare; inserire file video, file flash, file audio, link al web, immagini, sfondi etc.

Alle speciali «penne» (e, per alcuni modelli di LIM, anche al nostro dito) con cui usiamo la lavagna interattiva multimediale è possibile associare varie modalità di scrittura che vanno dai semplici tratti colorati alla funzione di evidenziazione, dalla decorazione al disegno intelligente di figure geometriche, dalla scrittura di testo composto a mano libera all'immediata conversione in testo digitale, grazie alla funzionalità inclusa nel software della LIM. Tutto questo sotto gli occhi certamente sbalorditi degli alunni, stimolati nell'apprendimento da questo nuovo modo di fare lezione.

10.2 Operazioni preliminari a una lezione con la LIM

Le prime operazioni da compiere per l'avvio della lezione con la LIM sono le seguenti:

- avviare il computer (PC portatile o fisso) a cui è collegata la LIM;
- accendere il videoproiettore;
- attendere che la spia presente sulla LIM confermi lo stato di attività teso ad indicare che è pronta per l'uso;
- effettuare l'eventuale calibrazione.

In relazione a quest'ultimo punto, va detto che la *calibrazione* è la procedura mediante la quale viene definita una corrispondenza tra un punto-video proiettato sulla LIM dal PC e lo stesso punto presente sulla superficie della LIM. In altre parole si fa corrispondere la posizione su cui si agisce sulla LIM con quella video-proiettata. Tale operazione viene eseguita dagli strumenti offerti dal software della LIM e risulta necessaria tutte le volte che avviene uno spostamento tra la LIM e il videoproiettore. Pertanto si effettua sempre per le configurazioni in cui la LIM è carrellata, e solo raramente in quelle in cui la LIM è fissata alla parete con il videoproiettore montato su un braccio, ossia solo quando si perde l'allineamento.

10.3 Una semplice lezione con la LIM

La LIM si presta ottimamente ad essere utilizzata anche senza impiegare le numerose funzionalità multimediali offerte dal software. Infatti, se la si vuole usare immediatamente come semplice lavagna basta avviare il software e cominciare ad agire sulla superficie della LIM con i pennarelli o con le dita, a seconda del modello di LIM che si sta usando.

Il mercato offre tipologie di LIM utilizzabili sia per mezzo delle dita che con l'ausilio di apposite penne.

I numerosi software presenti in commercio e venduti in *bundle* con le LIM permettono immediatamente di iniziare a lavorare in modalità «Lavagna», ossia si presentano con una pagina vuota sulla quale si possono tracciare segni come se si trattasse di una normale lavagna tradizionale. Pertanto, se l'intento è quello di illustrare un procedimento matematico, far apprendere le basi della lingua italiana e/o straniera, o magari semplicemente disegnare, basta agire con le dita e/o con il pennarello sulla superficie della LIM per raggiungere lo scopo voluto. Sarà poi facoltà del docente decidere se salvare quanto illustrato o meno, ovvero ignorare il tutto e passare a una nuova pagina, o cancellare la precedente come se si avessero più lavagne a disposizione.

Qualora si decidesse di potenziare l'uso della LIM con gli strumenti messi a disposizione dai software a corredo, è inoltre possibile:

- disegnare/sottolineare con pennarelli di vari colori (si possono definire anche il tipo di tratto e lo spessore);
- evidenziare con pennarelli di vari colori;
- cancellare con lo strumento «gomma» e definire lo spessore del tratto;
- disegnare con linee decorate;
- tracciare linee rette e/o a mano libera;
- tracciare forme geometriche e definire colore di riempimento e di bordo;
- inserire porzioni di testo con caratteri digitali;
- ruotare, ridimensionare, clonare, unire, separare tra loro gli oggetti presenti sul foglio di lavoro;
- coprire/scoprire parte del foglio di lavoro;
- dare risalto a una specifica area di lavoro sulla LIM (strumenti Spot e similari).

Di conseguenza è possibile:

- scrivere sulla LIM e sottolineare/evidenziare quanto tracciato;
- importare un file da Word o da Powerpoint già posseduto e usare gli strumenti «pennarello» o «evidenziatore» per dare risalto a parti di documento;
- servirsi dello strumento «forme» per creare box da usare allo scopo di ottenere, ad esempio, un esercizio in cui completare una frase o una formula;
- usare lo strumento «tendina» per coprire la soluzione di un esercizio e realizzare quindi una lezione in cui l'alunno provvede autonomamente all'auto-correzione, oppure, in modalità collaborativa con gli altri compagni, prova a individuare la soluzione;
- realizzare una lezione in cui basta usare lo strumento «linea» per correlare tra loro formule, immagini, termini, disegni.

10.4 Una lezione con la LIM con l'uso di strumenti avanzati

Una conoscenza più approfondita del software della LIM e degli strumenti gratuiti offerti dal web consente di realizzare lezioni di sicuro interesse per i ragazzi. I software per la LIM permettono infatti di importare contenuti multimediali quali brani audio, file flash, file video, i quali, opportunamente inseriti nella lezione, possono arricchirne il contenuto. Si pensi, ad esempio, ad una lezione che abbia per oggetto gli animali della savana, in cui, oltre alla descrizione, si inseriscono immagini, video e versi degli animali; oppure, più semplicemente, ad una lezione per la **scuola primaria** in cui ad ogni forma inserita nel foglio viene associato un suono contenente l'emissione fonetica; o ancora, ad un esercizio di scienze o matematica, in cui viene inserito un collegamento ad un esperimento interattivo in java o in flash presente sul web.

Gli strumenti avanzati per la LIM permettono inoltre di catturare in svariate modalità parte dell'immagine presente sullo schermo o addirittura l'intero schermo. Ciò è utile, ad esempio, per inserire nel foglio di lavoro (o in più fogli) ritagli di pagine web contenenti lavori di artisti da poter poi analizzare con gli alunni, o di catturare una particolare area da *Google Earth* da poter poi elaborare per la lezione.

Le librerie a corredo dei software per la LIM contengono numerosi oggetti interattivi, tra cui un goniometro, un compasso, una calcolatrice, alcuni righelli etc. Sono altresì presenti degli sfondi da applicare al foglio di lavoro che permettono, ad esempio, di trasformare la LIM in un grande pentagramma per facilitare i docenti di musica, nonché un foglio con varie tipologie di righe per agevolare i docenti della scuola primaria nell'insegnamento della scrittura. Utilissima, infine, la funzionalità di registrazione della lezione che permette di conservare agli atti o di spedire per e-mail ad un allievo assente quanto spiegato in classe.

Innumerevoli, dunque, le funzionalità offerte dalla LIM, che lasciano libero sfogo alla fantasia del docente nella realizzazione della lezione più adatta alle proprie esigenze e personalizzata al livello di apprendimento dei discenti, così come sono altrettanto numerosi i metodi per rendere collaborativo l'apporto degli allievi, coinvolgendoli in questo nuovo modo di apprendere. Tuttavia, se il docente ritiene di non dover utilizzare gli strumenti offerti dal software della LIM per le proprie lezioni può sempre adoperare gli LO (*learning objects*) o i CDD (contenuti didattici digitali), risorse pronte da impiegare, talvolta a pagamento, sviluppate per svariate discipline e per i vari ordini scolastici, disponibili in rete per chiunque voglia consultarle, visionarle o utilizzarle in classe.

Infine, ma non meno importante, è da sottolineare l'impiego della LIM da parte dei docenti di sostegno. Numerose, infatti, le attenzioni rivolte a questo settore negli ultimi anni, come lo sviluppo di applicazioni, la condivisione di esperienze in numerosi forum e *blog*, nonché seminari e convegni.

L'utilizzo della lavagna interattiva multimediale nelle classi della scuola primaria

La Lavagna Interattiva Multimediale - LIM - che si sta diffondendo sempre di più anche nelle scuole italiane, rappresenta un'innovazione tecnologica che può cambiare radicalmente e in modo positivo il modo di far scuola, di insegnare e di apprendere, migliorando notevolmente l'offerta formativa. Con le innumerevoli potenzialità che offre, rappresenta un aiuto efficace per costruire un **ambiente di apprendimento stimolante** che coinvolga gli alunni in modo produttivo e non temporaneo ed effimero, motivandoli e interessandoli ottenendo così tempi di attenzione più prolungati. Un utilizzo corretto e consapevole di questa risorsa permette di raggiungere risultati positivi creando lezioni coinvolgenti e collaborative permettendo a tutti, anche a chi si trova in difficoltà, di accedere ai concetti e ai contenuti disciplinari attraverso una pluralità di canali e questo aiuta moltissimo anche le diverse attitudini mnemoniche.

La LIM non si sostituisce all'insegnante, ma lo aiuta a potenziare il suo modo di fare lezione. Di fatto entra a scuola come uno strumento che inizialmente può essere utilizzato come una lavagna tradizionale, ma con tutte le potenzialità in più offerte dal digitale, come ad esempio la possibilità di salvare le pagine della lezione per poi riprenderla, oppure corredare la spiegazione con immagini efficaci o filmati, attingendo alle infinite risorse presenti su Internet (si possono visitare musei, incontrare in video-chat una classe a moltissimi chilometri di distanza — o rimanere in contatto con alunni impossibilitati a frequentare anche per mesi per motivi di salute — accedere a risorse ed esercizi online, guardare video...); è, insomma, uno strumento in più a supporto della lezione, a vantaggio sia del modo di lavorare degli insegnanti e della loro creatività, sia di tutti gli alunni, compresi quelli disabili.

Bisogna puntare su un utilizzo della LIM nella didattica quotidiana di tutte le discipline: è evidente il vantaggio di corredare ad esempio, una lezione di storia, o di scienze, o di lingua straniera con immagini e video che catturino l'attenzione degli alunni e ne facilitino la comprensione dei contenuti. E pensiamo inoltre ai vantaggi per il lavoro dell'insegnante: prima della LIM, per preparare una lezione era necessario cercare libri e materiale vario ed eventualmente fotocopiarlo o farlo girare tra i banchi, ora su Internet si trova velocemente ciò che serve e lo si condivide con l'intera classe. Un aspetto fondamentale di questa risorsa è indubbiamente l'**interattività**: la possibilità di interagire con un video, un'immagine, un testo predispone ad un coinvolgimento multisensoriale ed emotivo, con un conseguente aumento dell'attenzione e della motivazione da parte degli alunni, fin dalla classe prima della scuola primaria (la LIM permette ai bambini di vivere in modo più rapido e divertente il processo di apprendimento della letto-scrittura in quanto consente di creare concretamente le parole spostando e manipolando le sillabe sulla lavagna per trovare la combinazione corretta). Per trarre il massimo da questo strumento è necessario che l'insegnante funga da mediatore creando un equilibrio fra tecnologia ed insegnamento tradizionale. Oggi la quasi totalità dei testi adottati allegano versioni digitali degli stessi corredate da audio, video e link. È ovvio che una lezione arricchita da collegamenti multimediali (*hyperlinks*) offre maggiori spunti, materiali ed esercizi agli alunni, diminuendo, tra l'altro, le fotocopie e il consumo di carta. Inoltre, inviandoli via mail o inserendoli in un blog o un sito di classe, si offre l'opportunità di usufruire degli stessi contenuti anche da casa.

La LIM rende possibile la documentazione di ciò che avviene in classe (registrazione audio video delle lezioni, scansione dei lavori e dei quaderni dei bambini, importazione di foto), è utile in caso di assenze più o meno prolungate per aiutare a mantenere un contatto con la classe. È uno strumento davvero utilizzabile da tutti perché, oltre agli innumerevoli esempi di attività didattiche, ha già, in dotazione, tutta una serie di funzioni, di proposte di lavoro, di oggetti animati che interagiscono con i bambini e che possono essere riadattati, rendendo molto più interessanti le «solite» lezioni.

La LIM è un ambiente di apprendimento. È uno spazio dinamico che si apre verso il Web, ma che, allo stesso tempo, si amplia verso la classe, uno spazio in cui ci si muove, si ragiona, si fa scuola, si insegna e si apprende insieme, ciascuno secondo le proprie risorse e i propri limiti. Con la LIM in classe si incentivano processi di apprendimento che vanno dal lavoro al banco al lavoro alla lavagna, fino al lavoro a casa, aumentando notevolmente gli stimoli e la motivazione ad apprendere. Non deve essere rinchiusa nelle aule di informatica, ma deve essere inclusa nel normale ambiente, creativamente caotico, delle aule scolastiche, poiché più sarà disponibile e accessibile agli alunni, più risulterà utile ed efficace.

Nessuno costringe un insegnante a usare la LIM, piuttosto che altre risorse o altri strumenti. Non esiste un unico modo positivo di utilizzarla, ma, come tutte le risorse, è necessario trovare la propria modalità per renderne efficace l'uso in classe. Ciascuno di noi ha una propria storia, un proprio bagaglio di esperienze professionali e di competenze, ma anche un proprio modo di stare in classe, di rapportarsi con gli alunni e con i contenuti disciplinari. Non bisogna pensare che la LIM sia estranea a tutto questo. È necessario trovare le applicazioni e le funzioni che si ritengono più utili per i propri scopi e iniziare a usarle: non si tratta di rivoluzionare completamente il proprio modo di stare in classe e non è necessario usare sempre la LIM in ogni lezione. È una potente risorsa per incentivare strategie didattiche individualizzate e pratiche didattiche di integrazione e inclusione. Multimedialità, interattività, facilità d'uso della lavagna concorrono a incentivare stili di insegnamento che rispondano ai **Bisogni Educativi Speciali**, ai differenti stili di apprendimento, ai diversi livelli di competenza presenti in ogni classe, facilitando e rendendo condivisibili tra i compagni le azioni di adattamento delle risorse didattiche, sfruttando differenti linguaggi e canali di trasmissione della conoscenza, ad oggi difficilmente utilizzabili in classe. Con la LIM ogni classe deve diventare una Classe Digitale Inclusiva, in cui si integrino risorse normali e risorse speciali per l'educazione, necessarie per garantire la migliore qualità formativa, la partecipazione, l'apprendimento per tutti gli alunni.

La LIM è l'ideale per la **didattica cooperativa** (lavori in piccolo gruppo) e per la **didattica metacognitiva**: sfruttare e attivare i processi di riflessione e di metacognizione degli alunni. Già la sola possibilità di avere sempre a disposizione lo storico delle fasi di lavoro è un grande incentivo alla riflessione man mano che il lavoro procede, così come lo è anche la possibilità di registrare l'avanzamento del lavoro. Con la LIM è più facile il recupero delle informazioni già possedute e affrontate nel corso delle lezioni precedenti, per poter avanzare nel lavoro, ma anche per riflettere su quanto fatto. Inoltre, molti altri strumenti dei suoi software di gestione sono di supporto per la didattica metacognitiva. Tra questi hanno grande importanza gli strumenti di cattura: schermate per rendere attive e vive anche le risorse visive (immagini statiche, video e animazioni) e permettere l'analisi da parte degli studenti. Incentiva l'uso di ogni tipo di schematizzazione e di mappa cognitiva, rendendola condivisa tra tutti gli alunni e in continuo divenire nelle diverse fasi del lavoro. Non più solamente analisi del testo e costruzione di mappe mentali e concettuali costituite di sole parole, ma anche analisi delle immagini, dei video e costruzione di mappe visive, ampliate anche da collegamenti ipertestuali. Non che questo non si potesse fare prima con il computer e il video-proiettore, con la LIM è più immediato, più facile e soprattutto più condiviso all'interno della classe. È una risorsa didattica che serve a mediare tra processo di insegnamento e processo di apprendimento, la sua accessibilità deve essere garantita per tutti gli studenti, così come per tutti i docenti; a questo proposito molta formazione deve essere ancora promossa per diffondere nel corpo docente le competenze necessarie per incentivare l'uso di risorse digitali, competenze che non possono più essere un optional per i docenti.

Carmelo Randazzo
Insegnante di scuola primaria
I. C. G. Marconi di Castelfranco Emilia (Mo)

1. UN AMBIENTE INTEGRATO E CHE PROMUOVE LE POTENZIALITÀ DEI BAMBINI

«**La scuola dell'infanzia**, statale e paritaria, si rivolge a tutte le bambine e i bambini dai tre ai sei anni di età ed è la **risposta al loro diritto all'educazione e alla cura**, in coerenza con i principi di pluralismo culturale ed istituzionale presenti nella Costituzione della Repubblica, nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e nei documenti dell'Unione Europea. **I bambini sono alla ricerca di legami affettivi e di punti di riferimento, di conferme e di serenità** e, al contempo, **di nuovi stimoli** emotivi, sociali, culturali, di ritualità, ripetizioni, narrazioni, scoperte.

La scuola dell'infanzia si presenta come un ambiente protettivo, capace di accogliere le diversità e di promuovere le potenzialità di tutti i bambini, che fra i tre e i sei anni esprimono una grande ricchezza di bisogni e di emozioni, che sono pronti ad incontrare e sperimentare nuovi linguaggi, che pongono a se stessi, ai coetanei e agli adulti domande impegnative e inattese, che osservano e interrogano la natura, che elaborano le prime ipotesi sulle cose, sugli eventi, sul corpo, sulle relazioni, sulla lingua, sui diversi sistemi simbolici e sui media, dei quali spesso già fruiscono non soltanto e non sempre in modo passivo; e sull'esistenza di altri punti di vista.

La scuola dell'infanzia riconosce questa pluralità di elementi che creano tante possibilità di crescita, emotiva e cognitiva insieme, per far evolvere le potenzialità di tutti e di ciascuno, creare la disponibilità nei bambini a fidarsi e ad essere accompagnati, nell'avventura della conoscenza.

La scuola promuove lo star bene e un sereno apprendimento attraverso la cura degli ambienti, la predisposizione degli spazi educativi, la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica» (Indicazioni nazionali per il curriculum 2012).

2. LA CONTINUITÀ VERTICALE

Il bambino che inizia a frequentare la scuola dell'infanzia può aver vissuto l'esperienza del nido oppure «lascia» la famiglia per la prima volta, il bisogno di intimità e di sicurezza dei primi anni di vita l'hanno spinto ad instaurare un rapporto significativo con l'adulto che ha «mediato» l'esplorazione con il mondo. Le routines (pasto, bagno, riposo), le esplorazioni sensoriali, il gioco che lo hanno coinvolto in modo totale e indifferenziato hanno avuto un ruolo predominante per acquisire la consapevolezza di sé, degli oggetti, dell'ambiente.

Dai due ai quattro anni si muove con disinvoltura, inizia a impadronirsi e a sperimentare la lingua con i pari e i «grandi», dai quattro ai sei anni si esprime con una notevole efficacia comunicativa, acquisisce una iniziale capacità di riflessione sulla lingua, sulla lettura, sulla scrittura; a tre-quattro anni inizia a porsi domande, a simbolizzare, a classificare, a ordinare, ad utilizzare riferimenti topologici, abilità che svilupperà negli anni seguenti.

Quando inizia a frequentare la scuola dell'infanzia il bambino ha raggiunto maturazioni importanti: coordina i movimenti, cammina con sicurezza, corre, salta, usa gli oggetti con padronanza, ha una vivace capacità rappresentativa, sa ricordare, immaginare il futuro, sviluppa la capacità cognitiva che, pur dominata dall'affettività, con limiti incerti tra realtà e fantasia, gli consente di comprendere la realtà. Prende coscienza della propria individualità e tende ad affermarla, inizia gradualmente ad interagire e collaborare con i coetanei.

Al termine della prima infanzia, la maturazione biologica, le conoscenze raggiunte gli consentono di affrontare, con maggior sicurezza ed autonomia, la «prima scuola»: un ambiente diverso da quelli familiari, con nuovi adulti, altri coetanei, in cui impegnarsi ad apprendere.

2.1 L'accoglienza: continuità con le istituzioni che precedono (nido) e seguono (scuola primaria)

«I bambini giungono alla scuola dell'infanzia con una storia: in famiglia, al nido d'infanzia o alla sezione primavera hanno imparato a muoversi e ad entrare in contatto con gli altri con livelli crescenti, ma ancora incerti, di autonomia; hanno sperimentato le prime e più importanti relazioni; hanno vissuto emozioni ed interpretato ruoli attraverso il gioco e la parola; hanno intuito i tratti fondamentali della loro cultura, hanno iniziato a porsi domande di senso sul mondo e la vita» (Indicazioni 2012 - La scuola dell'infanzia).

La prima scuola riconosce il vissuto precedente, dà risposta, creando un clima di fiducia e sicurezza, al bisogno conoscitivo, affettivo e relazionale del bambino con esperienze ed attività che tengono conto delle competenze maturate per svilupparle. La continuità avviene nella discontinuità per proseguire nella crescita. «Negli anni dell'infanzia la scuola accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza vissuta dei bambini in una prospettiva evolutiva, le attività educative offrono occasioni di crescita all'interno di un contesto educativo orientato al benessere, alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze riferibili alle diverse età, dai tre ai sei anni» (Indicazioni 2012 - Continuità ed unitarietà del curriculum).

Il fanciullo e il preadolescente incontrano una istituzione diversa: «Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica, mentre continua a valorizzare le esperienze con approcci educativi attivi, è finalizzata a guidare i ragazzi lungo percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline e alla ricerca delle connessioni tra i diversi saperi» (Indicazioni 2012 - Continuità ed unitarietà del curriculum).

Continuità significa creare le condizioni educative ed operative perché lo sviluppo della personalità del bambino possa avvenire in modo armonico, senza richieste eccessive o inadeguate (*adultocentrismo*) o fissità (*puerocentrismo*). Perché non ci siano forzature è importante che le diverse istituzioni «verticali» dialoghino tra loro (nido-scuola dell'infanzia, quest'ultima con la primaria), come è fondamentale la complementarietà con la famiglia, la continuità orizzontale con l'ambiente di vita dei piccoli e le sue offerte formative (biblioteca, ludoteca...).

È diffusa la pratica di far conoscere ai piccoli che lasciano il nido la scuola dell'infanzia con diversi incontri in cui giocano o svolgono attività (ascolto di una storia, pittura, ecc.) con i bambini più grandi, una volta iniziata la frequenza ritornano a salutare i vecchi amici per raccontare la nuova esperienza. Le educatrici presentano ai docenti i bambini: le abilità sul piano motorio, la cura della persona, il comportamento in bagno, il linguaggio, i rapporti interpersonali. Spesso presentano il «diario del nido» con diverse sezioni: la carta d'identità (fotografie del piccolo, impronta delle mani e dei piedi, indicazione del peso e dell'altezza, la riproduzione del contrassegno, i giocattoli e gli oggetti preferiti, le paure), la storia dell'inserimento (descrizione del primo giorno e del comportamento nel periodo d'inserimento), il gruppo (foto di gruppo dei compagni di sezione, simpatie verso i compagni), le attività (fotografie nelle attività preferite, nei giochi preferiti, diversi disegni), le autonomie: il pasto, il sonno, il controllo degli sfinteri (sono evidenziate le conquiste, la foto del momento del pasto, le pietanze preferite, la prima volta che sono comparsi certi comportamenti), il linguaggio (le prime parole, frasi e parole buffe, piccoli dialoghi: dialoghi fra i piccoli, fra bambino e adulto, intervista: trascrizione delle risposte alle domande sulla casa, sui genitori), giornate particolari (la festa di compleanno, di fine anno, le foto delle passeggiate).

te), documenti (testi delle canzoni cantate, programmazione delle attività, dedica, osservazioni-profilo del bambino).

Il dialogo tra insegnanti e il passaggio sono facilitati nelle **sezioni primavera** collocate nella scuola dell'infanzia perché l'educatrice e l'insegnante possono lavorare con piccoli gruppi di bambini anche di diverse età (2-3 anni) per conoscere i loro bisogni affettivi e relazionali, per raccordare con più consapevolezza le attività.

Anche il passaggio alla scuola primaria è spesso accompagnato: i futuri remigini incontrano gli alunni, in genere delle classi prime, trascorrendo con loro una giornata di lavoro e di gioco, i futuri insegnanti li vanno a trovare nella scuola dell'infanzia. Può essere preparato un dossier di presentazione del bambino. Riportiamo quello adottato nel comune di Modena, raccoglie informazioni sulla attività di sezione e sul bambino, il quaderno personale, una breve intervista ai genitori.

La parte compilata dai docenti riguarda:

- La composizione e l'attività della sezione: numero di bambini, insegnanti ed esperti che intervengono nell'azione educativa.
- La progettualità: i contenuti delle esperienze, i sistemi simbolici promossi (lingua orale, lettura e scrittura, esplorazione e strategie cognitive, conteggio e prime operazioni di quantità, disegno, pittura, manualità, movimento e linguaggio del corpo); i progetti realizzati da esperti (seconda lingua, musica, uscite nell'ambiente naturale e/o in quello sociale).
- Le informazioni riguardanti il/la bambino/a: la scuola frequentata, il numero degli anni.
- I rapporti con la famiglia (partecipazione dei genitori alle assemblee, agli incontri di sezione, alle feste, ai colloqui individuali).
- L'adesione alla vita e alle esperienze della scuola: la modalità di gioco: individuale, in coppia, in piccolo gruppo, in grande gruppo (indicata con spesso, raramente, solo su richiesta); la partecipazione alle attività didattiche (utilizzando le voci su indicate) e alle attività pratiche di routine (in autonomia, su sollecitazione del gruppo, su sollecitazione dell'insegnante).
- La vita di relazione, affettiva, sociale: con chi preferisce rapportarsi (con i coetanei, i bambini più piccoli, i più grandi, con un solo compagno, con pochi, con tutti); il modo di interagire con il gruppo, (con spesso o raramente sappiamo se partecipa fornendo il proprio contributo, se motivato, su sollecitazione dell'insegnante); l'accettazione delle regole di convivenza (sempre, qualche volta, le condivide, le contrasta); le situazioni di conflitto (con spesso o raramente si indica se supera autonomamente il dissidio, se cerca la mediazione dell'insegnante, se reagisce con gesti impetuosi, se tende a cedere, o ad evitare); le situazioni di bisogno (spesso o raramente informano se aiuta spontaneamente, se sollecitato dai compagni, se sollecitato dall'insegnante).
- La partecipazione alle attività: i giochi preferiti (simbolici, costruttivi, di società, di movimento), le modalità con cui prevalentemente è motivato ad operare (conversazioni/verbalizzazioni, grafiche/pittoriche, manipolative e costruttive, motorie, visive, ludiche/simboliche/teatrali, musicali, numeriche-quantitative, di letto-scrittura, interesse per tutte); come svolge le attività (spesso o raramente affiancano se è autonomo, se è sollecitato dai compagni o dall'insegnante, o con l'aiuto di quest'ultima); cosa dimostra di aver sviluppato in quelle preferite: atteggiamenti di curiosità, di esplorazione, capacità di ricercare soluzioni a problemi di varia natura, capacità di esprimere le proprie opinioni, capacità di scelta e di uso dei linguaggi per rappresentare, abilità nell'uso di strumenti e materiali (per scrivere, disegnare, tagliare, assemblare...) finalizzati all'attività in cui opera.
- L'autonomia personale e l'autostima: è autonomo a tavola, nella cura della propria persona, nell'uso dei servizi igienici, nella cura dei propri oggetti e di quelli altrui; esprime

soddisfazione quando porta a termine gli impegni con perseveranza, è gratificato per quello che realizza, lo mostra agli altri, sceglie di partecipare a una attività piuttosto che un'altra, riconosce le esperienze degli altri.

Il quaderno personale dimostra il saper fare del bambino che si presenta con l'autoritratto, il nome e il cognome, con le verbalizzazioni (una descrizione, una narrazione di una esperienza personale, un racconto di fantasia), con elementi di scrittura spontanea, con la scrittura di parole dettate dall'insegnante, con esempi di rappresentazioni grafiche (disegni, pitture) e di attività relative al numero/spazio/ordinamenti, «ogni opera» è accompagnata dalla valutazione del bambino (grado di soddisfazione: molto, abbastanza, poco) e da chi è stata scelta (dal docente, dal piccolo).

È allegata una intervista con le seguenti domande: «Cosa hai imparato alla scuola dell'infanzia?»; «Quale attività preferisci?»; «Cosa sai fare meglio?»; «Quando non riesci a fare qualcosa...»; «Cosa ti attende alla scuola primaria, cosa vorresti trovare, cosa ti aspetti di imparare?»; «Con quale amico vorresti andare alla scuola primaria?»

Ai genitori sono poste le seguenti domande: «Vostro figlio ha frequentato volentieri la scuola? Si dimostra soddisfatto di quello che fa, è motivato a fare, sta bene con i compagni? Quali cambiamenti avete notato in quest'ultimo periodo scolastico? Quali aspetti del cambiamento ritenete più significativi? Quali sono le vostre aspettative rispetto la scuola primaria? Quali aspettative avete nei confronti di vostro figlio rispetto all'ingresso nella scuola primaria?»

Il dossier presenta le risorse cognitive e socio-emotive che il bambino ha attivato, la motivazione per stare a scuola, la riflessione su di sé, la modalità di avvicinamento alle diverse attività, di partecipazione alle diverse situazioni scolastiche, l'attenzione al contesto e alle situazioni concrete (gli altri bambini, l'insegnante, gli strumenti, l'ambiente fisico e culturale, i genitori).

Viene mostrato alla famiglia nel colloquio di fine anno e successivamente inoltrato alla scuola primaria.

I docenti hanno l'obbligo di incontrarsi per l'accoglienza dei piccoli diversamente abili. Possono fornire tutte le informazioni che ritengono utili (es.: la formazione di piccoli gruppi che, per motivi relazionali e didattici, è opportuno siano nella stessa classe). Si sta diffondendo la pratica di conoscere i «remigini» nelle prime settimane di scuola primaria da parte degli insegnanti per formare successivamente le classi, in modo che possano essere eterogenee al loro interno, ma omogenee tra di loro.

Spesso i docenti uscenti e quelli subentranti dopo un mese di scuola si ritrovano per uno scambio di riflessioni. Le esperienze prevalenti riguardanti la continuità sono la conoscenza diretta e/o indiretta con il dossier. Sarebbe opportuno realizzare il raccordo curricolare degli anni ponte, svolgere attività con la compresenza dei docenti per un certo tempo può consentire di sperimentare i diversi contesti di lavoro e facilitare la continuità.

3. CONTINUITÀ ORIZZONTALE

«L'azione della scuola si esplica attraverso la collaborazione con la famiglia (art. 30, Costituzione), nel reciproco rispetto dei diversi ruoli e ambiti educativi nonché con le altre formazioni sociali ove si svolge la personalità di ciascuno (art. 2)».

3.1 Continuità con la famiglia

«La scuola perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative»(Indicazioni 2012 per una nuova cittadinanza).

«Ogni bambino è, in sé, diverso ed unico e riflette anche la diversità degli ambienti di provenienza che oggi conoscono una straordinaria differenziazione di modelli antropologici ed educativi, che comprendono famiglie equilibrate e ricche di proposte educative accanto ad altre più fragili e precarie; una presenza genitoriale sicura ma anche situazioni diverse di assistenza; il rispetto per chi è bambino insieme al rischio della frettosità e del precoce coinvolgimento nelle dinamiche della vita adulta» (Indicazioni 2012).

Le azioni accoglienti perché la famiglia conosca il contesto scolastico, ne entri a far parte, collabori con la scuola per la formazione del bambino riguardano la **conoscenza**: in un colloquio preliminare il genitore può presentare il figlio, evitando un inserimento traumatico, e restare in sua compagnia nei primi giorni quando la frequenza è limitata a poche ore, finché il bambino non si sente sicuro per restare da solo.

Altra azione importante è l'**accompagnamento**: il momento dell'ingresso e del congedo è significativo per cogliere i bisogni affettivi dei bambini, per creare relazioni sicure, perché i genitori possano fidarsi della nuova istituzione.

La **partecipazione** si realizza durante l'anno con il dialogo negli incontri individuali, di sezione, di scuola in cui mamme e papà conoscono le attività, possono dividerne alcune modalità (es.: far sì che il bambino riordini i materiali, leggere al figlio, ecc.), manifestare ansie, dubbi, fare richieste, essere coinvolti con un ruolo attivo (es.: recitare il ruolo di Babbo Natale, suonare e cantare durante le feste, ecc.). Frequentemente vengono organizzati corsi su tematiche educative per gli adulti.

Condividere comuni intenti educativi con la famiglia non è sempre facile, è una sfida che va raccolta perché con il dialogo la comunità possa crescere sul piano della convivenza democratica.

«Le famiglie sono il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini. Nella diversità di stili di vita, di culture, di scelte etiche e religiose, esse sono portatrici di risorse che devono essere valorizzate nella scuola, per far crescere una solida rete di scambi comunicativi e di responsabilità condivise. L'ingresso dei bambini nella scuola dell'infanzia è una grande occasione per prendere più chiaramente coscienza delle responsabilità genitoriali. Mamme e papà (ma anche i nonni, gli zii, i fratelli e le sorelle) sono stimolati a partecipare alla vita della scuola, condividendone finalità e contenuti, strategie educative e modalità concrete per aiutare i piccoli a crescere e imparare, a diventare più «forti» per un futuro che non è facile da prevedere e da decifrare. Per i genitori che provengono da altre nazioni e che sono impegnati in progetti di vita di varia durata per i loro figli nel nostro paese, la scuola si offre come uno spazio pubblico per costruire rapporti di fiducia e nuovi legami di comunità. Modelli culturali ed educativi, esperienze religiose diverse, ruoli sociali e di genere hanno modo di confrontarsi, di rispettarci e di evolvere verso i valori di convivenza in una società aperta e democratica» (Indicazioni 2012).

La frequenza della scuola dell'infanzia è particolarmente importante da parte delle famiglie di alunni stranieri, ai fini della socializzazione e dell'apprendimento della lingua italiana.

Il venir meno di un patrimonio di norme e valori condivisi dai membri della comunità civile ha corroso i vincoli di solidarietà sociale e di scambio amicale nelle comunità locali. Dinanzi a questo processo di disgregazione: «La presenza di comunità scolastiche, impegnate nel proprio compito, rappresenta un presidio per la vita democratica e civile perché fa di ogni scuola un luogo aperto alle famiglie e ad ogni componente della società, che promuove la riflessione sui contenuti e sui modi dell'apprendimento, sulla funzione adulta e le sfide educative del nostro tempo, sul posto decisivo della conoscenza per lo sviluppo economico, rafforzando la tenuta etica e la coesione sociale del Paese» (Indicazioni 2012- Comunità educativa, comunità professionale, cittadinanza).

3.2 Continuità con il territorio

L'istituto scolastico non è un mondo separato dall'ambiente circostante che, anzi, offre opportunità e stimoli per la conoscenza, a partire dal giardino della scuola nello scorrere delle stagioni, e per la formazione: corsi di nuoto, spettacoli teatrali, ecc. Spetta ai docenti selezionare le varie offerte perché siano coerenti con le finalità e il curriculum progettato.

4. L'ACCOGLIENZA: L'INTERCULTURA

«Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze» (Indicazioni 2012-Cultura scuola persona).

È necessario specificare che per multiculturalità si intende la pluralità di culture presenti nella medesima area geografica che convivono semplicemente in quanto ciascuna è chiusa in sé. **L'interculturalità riconosce, invece, le differenze**, lo scambio di conoscenze e saperi, l'interazione dinamica tra le culture con la cooperazione delle diverse identità senza nessun tentativo di assimilazione o di esclusione.

Le differenze sono un valore da porre a fondamento del rispetto e dello scambio tra le culture. Le strategie interculturali promuovono il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento per rendere possibile la convivenza, affrontare i conflitti che ne derivano per arrivare a condividere valori comuni.

«L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme. Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale» (Indicazioni 2012- Per una nuova cittadinanza).

In questo «mondo plurale», rispetto agli Orientamenti del 1991, le Indicazioni hanno posto la nuova finalità all'educazione alla cittadinanza.

La scuola attuale è la scuola dell'accoglienza delle diversità: di culture, di genere, di lingue, di religioni, delle condizioni personali e sociali, dei diversamente abili, di coloro che presentano disturbi d'apprendimento o bisogni educativi speciali.

1. LA FORMAZIONE CONTINUA

La formazione deve essere intesa come un processo che coinvolge tutta l'esistenza di un essere umano. Vivere e apprendere sono fenomeni che vanno in parallelo. La sopravvivenza biologica dell'uomo, del resto, è legata alla capacità di apprendimento e di reazione alle differenti situazioni che si troverà ad affrontare lungo tutto l'arco dell'esistenza.

La formazione si può definire anche come un processo di modificazione del comportamento, di adeguamento creativo, di cambiamento, intellettuale e affettivo, che segue tutte le tappe della vita: tutte le età sono adatte all'apprendimento.

Formarsi significa disporre degli strumenti e degli esercizi utili per affrontare ogni fase della vita, acquisire le **competenze** per diventare cittadini partecipi alla vita di una comunità.

2. DEFINIZIONE DI COMPETENZA

Con il termine *competenza* si indica, seguendo l'approccio americano, molto diffuso nell'ambito della formazione professionale, «ogni caratteristica personale che (di solito combinata assieme ad altre) permette lo svolgimento eccellente di una specifica mansione in una determinata impresa».

Le conoscenze possono coincidere con capacità tecniche, tratti caratteriali, atteggiamenti, attitudini, credenze di autoefficacia, autostima, etc. Si considerano competenze anche requisiti di natura fisica quali ad esempio tempo di reazione e acutezza visiva.

In questa accezione le competenze sono le cause 'a monte', che precedono e rendono possibile una prestazione professionale. Vale la pena di evidenziare che in questa definizione le competenze non sono da intendere come elementi «reali» come capacità e interessi. Il termine viene utilizzato per indicare, fra tutte le possibili caratteristiche personali esistenti, quelle di volta in volta ritenute significative, in modo da riferirsi a tali fattori senza doverli ogni volta elencare. I fattori (cioè le competenze) solitamente individuati da questo modello possono essere suddivisi in tre grandi categorie:

- le **conoscenze**, cioè i saperi di natura tecnica (es: come montare una struttura) e generale (es: che cos'è un contratto di lavoro);
- le **capacità** di ordine tecnico (es: saper montare una struttura) o trasversale (es: saper comunicare in maniera efficace);
- altre **caratteristiche personali** (ad esempio tratti caratteriali, interessi e valori professionali, attitudini, resistenza fisica, acutezza visiva, etc.).

Questa impostazione è opera dello psicologo americano David McClelland che, negli anni Settanta del secolo scorso, affermò che i test di attitudinali e i titoli di studio non sono in grado di predire il successo professionale. McClelland diede inizio così a un filone di studi volti a individuare quali fossero gli «altri fattori», in un'epoca in cui la psicologia americana non dedicava molta considerazione ai tratti di personalità. La sua impostazione ha avuto un forte impatto nelle modalità di gestione del personale, dando origine a pratiche, quali la formazione e la gestione del personale per competenze, diffuse anche in Europa.

È necessario puntualizzare che McClelland intendeva identificare solo le caratteristiche che assicurano una prestazione eccellente e che le competenze identificate sono definite ed esi-

stano solo con riferimento a una specifica mansione lavorativa svolta all'interno di una determinata impresa. Ad esempio, la capacità di parlare il tedesco per McClelland è una competenza solo se costituisce un elemento essenziale per l'efficace svolgimento di un determinato ruolo in una determinata impresa. Per McClelland esistono così un gran numero di costellazioni di competenze (*competency models*) ciascuna di esse relativa a una mansione e a una determinata impresa.

3. LE COMPETENZE CHIAVE EUROPEE

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 ha stabilito le **competenze chiave per l'apprendimento permanente**. Nel documento si raccomanda che gli Stati membri sviluppino l'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente, tra cui le strategie per l'alfabetizzazione universale. In seguito è stato messo a punto un «quadro di riferimento», per assicurare che:

- l'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa;
- si tenga debitamente conto di quei giovani che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative;
- gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave in tutto l'arco della loro vita con un'attenzione particolare per gruppi di destinatari riconosciuti prioritari nel contesto nazionale, regionale e/o locale, come le persone che necessitano di un aggiornamento delle loro competenze;
- vi sia un'infrastruttura adeguata per l'istruzione e la formazione permanente degli adulti che, tenendo conto dei diversi bisogni e competenze, preveda la disponibilità di insegnanti e formatori, procedure di convalida e valutazione, misure volte ad assicurare la parità di accesso sia per l'apprendimento permanente sia al mercato del lavoro, e il sostegno per i discenti;
- la coerenza dell'offerta di istruzione e formazione per gli adulti rivolta ai singoli cittadini sia raggiunta mediante forti nessi con la politica dell'occupazione e la politica sociale, la politica culturale, la politica dell'innovazione e con altre politiche che interessano i giovani nonché mediante la collaborazione con le parti sociali e altri interessati.

Lo sviluppo di competenze chiave, oggetto della Raccomandazione, è uno dei **cinque obiettivi** che sono stati individuati per «**rafforzare l'efficacia e la qualità dei sistemi**». Le «competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione».

In questo contesto i principali scopi del quadro di riferimento sono:

- identificare e definire le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'accusabilità in una società della conoscenza;
- coadiuvare l'operato degli Stati membri per assicurare che al completamento dell'istruzione e formazione iniziale i giovani abbiano sviluppato le competenze chiave a un livello che li renda pronti per la vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa e che gli adulti siano in grado di svilupparle e aggiornarle in tutto l'arco della loro vita;
- fornire uno strumento di riferimento a livello europeo per i responsabili politici, i formatori, i datori di lavoro e i discenti stessi al fine di agevolare gli sforzi a livello nazionale ed europeo verso il perseguimento di obiettivi concordati congiuntamente;
- costituire un quadro per un'azione ulteriore a livello comunitario nel contesto dei programmi comunitari nel campo dell'istruzione e della formazione.

Le competenze sono definite alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Attraverso lo sviluppo delle competenze chiave l'Europa si pone l'obiettivo di migliorare la formazione di insegnanti e formatori, aumentare il numero di laureati nelle aree scientifiche e tecnologiche, promuovere un miglior utilizzo delle risorse, accrescere gli scambi e la cooperazione fra i paesi membri.

3.1 Il Lifelong learning

Le competenze chiave sono le strutture indispensabili per un apprendimento permanente (*Lifelong learning*). Appare necessario, a seguito delle indicazioni determinate e condivise a livello della Commissione dell'UE, identificare un quadro comune e trasparente di titoli e qualifiche professionali.

Sono stati realizzati per questo motivo l'*Europass*, un registro delle competenze certificate e dei titoli acquisiti nell'arco della vita, e il *Portfolio europeo delle lingue*. È stato quindi definito il «Quadro europeo delle qualifiche», ovvero l'*European Qualification Framework* (EQF), intendendo per «qualifica» il «risultato di un percorso formativo convalidato da un'autorità competente». Si tratta, dunque, sia di attestati relativi a corsi di formazione professionali, sia di diplomi conclusivi di un ciclo di studi.

L'EQF è organizzato in **otto livelli**, cinque per l'istruzione e formazione primaria e secondaria e tre per la formazione universitaria: «Ciascuno degli otto livelli è definito da una serie di descrittori che indicano i risultati dell'apprendimento relativi alle qualifiche e dei titoli a tale livello, in qualsiasi sistema delle qualifiche e dei titoli» (Proposta della Commissione europea del 5 settembre 2006 COM 2006, 479 definitivo). I descrittori si riferiscono a conoscenze teoriche e/o pratiche, ad abilità cognitive e pratiche, e a competenze «descritte in termini di responsabilità e autonomia».

L'EQF, approvato con Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, in particolare raccomanda di:

- servirsi dell'EQF come strumento di confronto dei livelli di qualifica nei diversi sistemi d'istruzione e formazione, promuovendo l'apprendimento permanente e le pari opportunità nella società della conoscenza e facilitando l'integrazione nel mercato del lavoro nel rispetto dei sistemi nazionali;
- rapportare i sistemi nazionali delle qualifiche all'EQF entro il 2010, sviluppando anche quadri nazionali;
- adoperarsi affinché entro il 2012 tutti i nuovi certificati di qualifica, i diplomi e i documenti *Europass* facciano riferimento all'EQF (Raccomandazione del Parlamento europeo 2008/C/111/01 G.U.C.E. 111/1 del 6 maggio 2008).

3.2 Una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva

Nel 2009 si è aperto il confronto per una Strategia post-Lisbona (partita dall'analisi dei risultati contenuta nei rapporti periodici) e il 24 novembre dello stesso anno il presidente Barroso e la Commissione europea hanno lanciato la **nuova strategia UE 2020**, fondata su tre priorità:

- **crescita intelligente:** sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione. La conoscenza è il motore della crescita, fonte di ricchezza, quindi si deve «migliorare la qualità dell'istruzione, potenziare la ricerca in Europa, promuovere l'innovazione e il trasferimento delle conoscenze in tutta l'Unione, utilizzare in modo ottimale le tecnologie dell'informazione e della comunicazione»;
- **crescita sostenibile:** promuovere un'economia più efficiente e più competitiva sotto il profilo delle risorse. Occorre sviluppare nuove tecnologie (anche «verdi»), incoraggiare le biotecnologie e la diffusione di reti intelligenti. L'UE dovrà essere più efficace in termini di competitività e produttività, riducendo e razionalizzando il consumo delle energie rinnovabili e delle risorse;
- **crescita inclusiva:** promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione economica, sociale e territoriale. Si intende rafforzare la partecipazione del cittadino investendo nelle competenze individuali utili ad affrontare sfide e cambiamenti, lottando contro la povertà e modernizzando i metodi di formazione in una prospettiva di coesione sociale. Si auspica che i benefici della crescita economica si estendano alle regioni più periferiche dell'Unione.

In particolare si prevede il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- innalzare il tasso di occupazione delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni dall'attuale 69% ad almeno il 75%;
- investire il 3% del PIL in ricerca e sviluppo;
- ridurre le emissioni di gas a effetto serra almeno del 20% e portare al 20% la quota delle fonti di energia rinnovabile;
- in materia di istruzione, combattere l'abbandono scolastico riducendone il tasso dall'attuale 15% al 10%, e aumentare la quota della popolazione di età compresa fra 30 e 34 anni che ha completato gli studi superiori dal 31% ad almeno il 40% nel 2020;
- ridurre la soglia di povertà del 25%.

3.3 Definizioni del Quadro europeo delle qualifiche

Ai fini della presente raccomandazione, si applicano le seguenti definizioni:

- **qualifica:** risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l'autorità competente stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti;
- **sistema nazionale di qualifiche:** complesso delle attività di uno Stato membro connesse con il riconoscimento dell'apprendimento e altri meccanismi che raccordano l'istruzione e la formazione con il mercato del lavoro e la società civile. Ciò comprende l'elaborazione e l'attuazione di disposizioni e processi istituzionali in materia di garanzia della qualità, valutazione e rilascio delle qualifiche. Un sistema nazionale di qualifiche può essere composto di vari sottosistemi e può comprendere un quadro nazionale di qualifiche;
- **quadro nazionale di qualifiche:** strumento di classificazione delle qualifiche in funzione di una serie di criteri basati sul raggiungimento di livelli di apprendimento specifici. Esso mira a integrare e coordinare i sottosistemi nazionali delle qualifiche e a migliorare la trasparenza, l'accessibilità, la progressione e la qualità delle qualifiche rispetto al mercato del lavoro e alla società civile;

- **settore:** raggruppamento di attività professionali in base a funzione economica, prodotto, servizio o tecnologia principali;
- **organizzazione settoriale internazionale:** associazione di organizzazioni nazionali, anche, ad esempio, di datori di lavoro e organismi professionali, che rappresenta gli interessi di settori nazionali;
- **risultati dell'apprendimento:** descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di *conoscenze, abilità e competenze*:
 - **conoscenze:** risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;
 - **abilità:** indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);
 - **competenze:** comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale.

Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* le competenze sono descritte in termini di **responsabilità e autonomia**.

• **Corrispondenza dei titoli italiani con il quadro delle competenze e qualifiche**

- EQF1 = diploma del 1°Ciclo
- EQF2 = obbligo di istruzione
- EQF3 = qualifica professionale
- EQF4 = diploma del 2°Ciclo

Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche*, le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

Livello 1: conoscenze generali di base.

Livello 2: conoscenza pratica di base in un ambito di lavoro o di studio.

Livello 3: conoscenza di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito di lavoro o di studio.

Livello 4: conoscenza pratica e teorica in ampi contesti di lavoro di studio.

Livello 5: conoscenza teorica e pratica esauriente e specializzata, in un ambito di lavoro o di studio e consapevolezza dei limiti di tale conoscenza.

Livello 6: conoscenze avanzate in un ambito di lavoro o di studio, che presuppongano una comprensione critica di teorie e principi.

Livello 7: conoscenze altamente specializzate, parte delle quali all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio, come base del pensiero originario e/o della ricerca; consapevolezza critica di questioni legate alla conoscenza e all'interfaccia tra ambiti diversi.

Livello 8: le conoscenze più all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio e all'interfaccia tra settori diversi.

In un documento successivo, il *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, il Parlamento europeo definisce anche con precisione i concetti di conoscenza, abilità e competenza. Le abilità sono descritte come:

- **cognitive** (del pensiero logico, intuitivo e creativo);
- **pratiche** (l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti e utensili).

Livello 1 Abilità di base necessarie a svolgere mansioni/compiti semplici. Lavoro o studio, sotto la diretta supervisione, in un contesto strutturato.

Livello 2 Abilità cognitive e pratiche di base necessarie all'uso di informazioni pertinenti per svolgere compiti e risolvere problemi usando strumenti e regole semplici. Lavoro o studio sotto la supervisione con un certo grado di autonomia.

Livello 3 Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a svolgere compiti e risolvere problemi scegliendo e applicando metodi di base, strumenti, materiali e informazioni. Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio. Adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi.

Livello 4 Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a risolvere problemi specifici in un campo di lavoro o di studio.

Sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti.

Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio.

Livello 5 Una gamma esauriente di abilità cognitive e pratiche necessarie a dare soluzioni creative a problemi astratti.

Saper gestire e sorvegliare attività lavorative o di studio esposte a cambiamenti imprevedibili. Esaminare e sviluppare le prestazioni proprie e di altri.

Livello 6 Abilità avanzate, che dimostrino padronanza e innovazione necessarie a risolvere problemi complessi ed imprevedibili in un ambito specializzato di lavoro o di studio.

Gestire attività o progetti, tecnico/professionali complessi assumendo la responsabilità di decisioni in contesti di lavoro o di studio imprevedibili.

Assumere la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di persone e gruppi.

Livello 7 Abilità specializzate, orientate alla soluzione di problemi, necessarie nella ricerca e/o nell'innovazione al fine di sviluppare conoscenze e nuove procedure e integrare la conoscenza ottenuta in ambiti diversi. Gestire e trasformare contesti di lavoro o di studio complessi, imprevedibili che richiedono nuovi approcci strategici.

Assumere la responsabilità di contribuire alla conoscenza e alla prassi professionale e/o di verificare le prestazioni strategiche dei gruppi.

Livello 8 Abilità e tecniche più avanzate e specializzate, comprese le capacità di sintesi e di valutazione, necessarie a risolvere problemi complessi della ricerca e/o dell'innovazione e ad estendere e ridefinire le conoscenze o le pratiche professionali esistenti. Dimostrare effettiva autorità, capacità di innovazione, autonomia, integrità tipica dello studioso e del professionista e impegno continuo nello sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro, di studio e di ricerca.

4. COMPETENZE CHIAVE NELLA SCUOLA DEL PRIMO CICLO

Nella scuola le capacità personali degli alunni si trasformano in competenze personali grazie alla mediazione didattica che mette l'alunno in grado di avvalersi, nelle situazioni contingenti, di conoscenze e di abilità.

Le competenze, allora, indicano ciò che l'alunno è effettivamente capace di fare, di pensare, di agire davanti alla complessità unitaria dei problemi e delle situazioni che incontra e che deve risolvere. La scuola ha il compito specifico di promuovere interventi educativi in grado di tradurre le capacità personali di ogni alunno nelle otto competenze chiave di cittadinanza richieste a conclusione dell'obbligo di istruzione. Si tratta di quelle competenze chiave di cui ogni persona ha bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Il concetto di cittadinanza esplicito nel testo delle Indicazioni per il curricolo, sia nella dimensione della cittadinanza attiva che in quel-

lo della cittadinanza planetaria, si completa con la dimensione della **cittadinanza «competente»**, correlata alle otto competenze chiave stabilite dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea (v. §3).

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di **imparare a imparare** è utile per tutte le attività di formazione. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave».

Nella scuola italiana il concetto di competenza entra a partire dal 2000 con la riforma Berlinguer e viene definitivamente «codificato» dal D.M. 22-8-2007, n. 139 che introduce nuove indicazioni nazionali (di natura sperimentale) per il secondo ciclo e obbligo d'istruzione fino a sedici anni.

Nelle Indicazioni nazionali del 2012 si esplicita in modo più chiaro che «il sistema scolastico italiano assume come **orizzonte di riferimento** verso cui tendere il quadro delle competenze chiave dell'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (...). Queste sono il punto di arrivo odierno di un vasto confronto scientifico e culturale sulle competenze utili per la vita al quale l'Italia ha attivamente partecipato. L'impegno a far conseguire tali competenze a tutti i cittadini europei di qualsiasi età, indipendentemente dalle caratteristiche proprie di ogni sistema scolastico nazionale, non implica da parte degli Stati aderenti all'Unione europea l'adozione di ordinamenti e curricoli scolastici conformi a uno stesso modello. Al contrario, la diversità di obiettivi specifici, di contenuti e di metodi di insegnamento, così come le differenze storiche e culturali di ogni paese, pur orientati verso le stesse competenze generali, favoriscono l'espressione di una pluralità di modi di sviluppare e realizzare tali competenze. Tale processo non si esaurisce al termine del primo ciclo di istruzione, ma prosegue con l'estensione dell'obbligo di istruzione nel ciclo secondario e oltre, in una prospettiva di educazione permanente, per tutto l'arco della vita. Nell'ambito del costante processo di elaborazione e verifica dei propri obiettivi e nell'attento confronto con gli altri sistemi scolastici europei, le Indicazioni Nazionali intendono promuovere e consolidare le competenze culturali basilari e irrinunciabili tese a sviluppare progressivamente, nel corso della vita, le competenze-chiave europee».

4.1 Le competenze nelle nuove Indicazioni nazionali

Il Profilo delle competenze dello studente al termine del primo ciclo tracciato dalle Indicazioni nazionali è chiaramente ispirato alle otto competenze chiave europee. Il testo del profilo viene poi declinato sui curricoli della scuola italiana in *traguardi per lo sviluppo delle competenze* (disciplinari), da raggiungere al termine della scuola d'infanzia, della scuola primaria, del terzo anno della scuola secondaria di primo grado: «i traguardi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio».

4.2 Gli obiettivi di apprendimento

Le Indicazioni definiscono anche, per ogni disciplina, una serie di **obiettivi di apprendimento**.

Gli obiettivi di apprendimento individuano conoscenze e abilità ritenute indispensabili per raggiungere i traguardi di sviluppo delle competenze. Gli obiettivi vengono definiti dalle scuole e dai docenti nella fase della progettazione didattica e dopo un'analisi delle condizioni del contesto di riferimento. Gli obiettivi sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi: l'intero triennio della scuola d'infanzia, l'intero quinquennio della scuola primaria, l'intero triennio della scuola secondaria di primo grado. Per garantire una più efficace progressione degli apprendimenti nella **scuola primaria** gli obiettivi di italiano, lingua inglese, storia, geografia, matematica e scienze sono indicati anche **al termine della terza classe**.

4.3 La valutazione degli apprendimenti

Traguardi e obiettivi sono in sostanziale continuità con quelli delle Indicazioni nazionali del 2007, ma con alcune differenze che riguardano principalmente la valutazione, che diventa più articolata e coinvolge sia i docenti che le istituzioni scolastiche.

- Agli insegnanti competono le responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curricolo.
- Alle singole istituzioni scolastiche spetta, inoltre, la responsabilità dell'autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, per svilupparne l'efficacia.
- L'istituto nazionale di valutazione (INVALSI) rileva gli apprendimenti con riferimento ai traguardi e agli obiettivi previsti dalle Indicazioni, promuovendo, altresì, una cultura della valutazione che scoraggi qualunque forma di addestramento finalizzata all'esclusivo superamento delle prove.

5. LE COMPETENZE TRASVERSALI

La competenza, in generale, viene definita dunque come la capacità di far ricorso alle proprie risorse professionali, sociali, psicologiche, in modo assolutamente congruo, per svolgere un compito. Il modello ISFOL, a cui si ricorre di frequente quando si parla di formazione, suddivide le competenze in tre categorie:

- competenze di base;
- competenze trasversali;
- competenze tecnico tecnico-professionali.

Le **competenze di base** rappresentano i saperi essenziali di un individuo (bagaglio di conoscenze, linguaggi e strumenti) che, in un particolare periodo storico e in un contesto socio-culturale, gli consentono di esercitare la cittadinanza e di far parte di un sistema sociale ed economico.

Le **competenze trasversali** consentono di mettere in atto risorse per migliorare le proprie prestazioni secondo le richieste dei contesti di riferimento.

Esse si articolano in tre macrocompetenze (analizzare, relazionarsi, affrontare), facilmente trasferibili tra contesti e compiti diversi, e declinabili in competenze e abilità più semplici. La qualità di una performance dipende in parte dalle conoscenze possedute ma anche dalla capacità di una persona di interiorizzare e di interpretare una richiesta di prestazione.

Per far questo, l'individuo deve prima di tutto osservare e valutare le caratteristiche dell'ambiente e del compito che gli è stato affidato (la situazione in cui si svolge, gli obiettivi che deve raggiungere e le possibili ripercussioni rispetto al tipo di risposta che egli intende fornire, ecc.).

Dopo aver predisposto il terreno per l'azione, si deve affrontare il compito, considerando le criticità, mettendo in atto strategie di correzione delle eventuali anomalie riscontrate e impegnandosi raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Nel ciclo di progetto saremmo nel vivo dell'azione (sperimentazione della ricerca, produzione) e nelle fasi di monitoraggio/controlli, valutazione e retroazione. Secondo il modello Isfol, per affrontare un compito in modo «competente», sono necessarie anche le cosiddette **competenze tecnico-professionali**, quelle cioè legate alla capacità del soggetto di attuare, gestire, coordinare e monitorare le attività comprese in una particolare area di attività. Affrontare una performance (nello studio, nel lavoro, ma anche in campo affettivo e relazionale) richiede la messa in atto di tutto il bagaglio esperienziale, cognitivo e affettivo-psicologico, appreso in modo formale, non formale o informale.

Alcune ricerche hanno riscontrato che tra le maggiori difficoltà che i giovani incontrano venendo a contatto per la prima volta con il mondo del lavoro, non figurano carenze di tipo cognitivo (scarse conoscenze disciplinari o degli strumenti di lavoro), quanto piuttosto l'incapacità di collocarsi adeguatamente in un ambiente di lavoro, di saper analizzare un problema e risolverlo efficacemente (*problem solving*), di farsi coinvolgere anche emotivamente dal lavoro e dal contesto. Le carenze dei giovani riguardano dunque proprio le competenze cosiddette trasversali.

Questi problemi nascono soprattutto dal fatto che il mondo di oggi è caratterizzato da ambiti «complessi». La complessità nasce dall'incredibile numero di variabili che interagiscono tra loro. Ma l'unico modo per gestire se stessi nella complessità è imparare a dominarla. A livello cognitivo, **imparare a pensare in modo integrato** garantisce che la conoscenza sia, per tutti, democratica. È competente, allora, chi cerca di cogliere l'unità complessa del compito o del problema — sempre parziali — che incontra nella quotidianità.

In caso contrario, il pericolo è di non essere più in grado di contestualizzare le conoscenze e di integrarle; si perde la visione globale del mondo e si guarda unicamente al proprio compito. L'indebolimento della percezione del globale porta con sé anche l'indebolimento della responsabilità, in quanto gli individui tendono a non preoccuparsi dell'«altro». Infine, anche all'indebolimento della solidarietà, perché guardando solo a se stessi, si perde il contatto con gli altri.

La scuola che ha il compito di preparare i discenti ad affrontare la vita adulta, deve fornire un'educazione integrata, trasversale, capace di **comprendere il presente globalizzato** e di predisporre gli strumenti per decodificare, in maniera critica, la **complessità del mondo** in cui viviamo. La tensione degli educatori a contribuire alla costruzione della personalità dei discenti, infatti, pone l'accento sull'acquisizione di tali competenze. È per questo che si parla piuttosto di **apprendimento disciplinare e trasversale** e non di insegnamento.

Impostare nella scuola un curriculum che si ponga come obiettivo il conseguimento di competenze (e non solo di conoscenze e abilità) da parte degli studenti, comporta una profonda revisione delle pratiche didattiche e della visione stessa del modo di fare scuola. Con questo termine si intende valorizzare quello che una persona sa fare, indipendentemente da come lo ha imparato. Si valorizza cioè **l'apprendimento non formale** in contrapposizione ai titoli di studio (diploma, laurea, qualifica ottenuta con la frequenza di un corso di studi). Le competenze trasversali rappresentano quel bagaglio di conoscenze, abilità e qualità che le persone possiedono e utilizzano nelle varie situazioni personali e professionali e che le rende capaci di immaginare e progettare soluzioni più vicine agli scopi che devono conseguire in uno specifico contesto.



La proposta formativa vuole dare un contributo da cui derivare indicazioni per la gestione di uso quotidiano nel contesto lavorativo, che possiamo ancorare ad alcune parole chiave:

- **relazione**, ovvero sulla capacità di gestire i rapporti con gli altri, comprendendone le esigenze e modulando il proprio comportamento alle loro caratteristiche, al ruolo, agli obiettivi;
- **comunicazione**, saper descrivere e trasmettere idee e progetti in modo chiaro, strutturato e mirato;
- **gestione** affrontare le situazioni in momenti di conflitto;
- **definizione degli obiettivi** che devono essere chiari, specifici e stimolanti; occorre impegnarsi con energia nel loro raggiungimento avendo cura di monitorare lo svolgimento delle attività;
- **problem solving**, il saper trovare soluzioni quanto più possibile semplici a problemi complessi;
- **pianificazione dei tempi** ossia la capacità di gestire i tempi, darsi delle priorità e rispettare le scadenze.

Ci si riferisce, dunque, a risorse di differente natura che sono concettualmente distinte, ma nella realtà intrecciate e collegate da relazioni di influenza reciproca. Elemento fondamentale — e contemporaneamente esito di una formazione incentrata sulle competenze trasversali — è la consapevolezza di se stessi che deriva dall'ascolto e dalla riflessione sul proprio agire, dall'osservazione dei propri comportamenti rispetto al contesto in cui ci si trova.

QUESTIONS

Test n. 1

Read the text and summarize it in your own words. Use between 50 and 80 words.

Teachers as well as students are becoming alienated and bored by “traditional” teaching methods, according to one of the world’s most influential educationalists. In an outspoken new report, Professor Michael Fullan argues that disillusionment with traditional techniques is driving growing numbers of teachers to use technology to inspire students.

The University of Toronto academic — who has advised education authorities in the US, Canada and the UK — reached his conclusions after interviewing teachers and school leaders in 12 countries where he says new methods are being developed from the grass roots.

Professor Fullan claims that traditional chalk-and-talk methods of teaching no longer work in a world in which students’ expectations have been raised by 21st-century technology. “We frequently heard the refrain [from teachers] of distraction: ‘Students no longer listen’, and ‘Kids nowadays have an attention span of three seconds’,” he writes in the report, which is co-authored with Maria Langworthy, an American academic. “But what was interesting was these teachers’ explanations of how they addressed students’ distraction. Many of the teachers we interviewed had students who were no longer willing to accept the role of being passive receivers of learning defined by someone else.” Instead, the report says, teachers are adapting their methods to suit young people who want to be more actively engaged and who interact differently with the world around them because of technology. “Young people are now digitally connected to overwhelming amounts of information and ideas,” the report continues. “Amid this, students greet teachers’ attempts to deliver content knowledge using traditional didactic approaches with scepticism.

“In particular, once they have mastered basic skills, students know there is so much more ‘out there’ and are unimpressed by pre-packaged, depersonalised learning experiences.”

The report gives examples of alternative methods being adopted by schools in countries including Australia, Canada, Denmark, England, Finland, Portugal, Spain and the US. They include students tutoring each other, teachers helping them to “master the process of learning” and working with students to “create new knowledge”.

(published in TES magazine on 24 January 2014, by William Stewart)

Test n. 2*

Read the text and summarize it in your own words. Use between 60 and 90 words.

Information about the brain can lead us to better ways to reach our students, and to make our time with them more effective. The study of the brain and intensive work in cognitive psychology have resulted in a significant shift in orientation away from the behaviourist principles that once dominated educational thought and practice. Rote learning, habit formation, and observable outcomes are being replaced by an emphasis on meaningfulness, metacognition, and process. For the behavioural psychologist, the student is considered to be a relatively passive subject, to be manipulated through reinforcement techniques and drill. The cognitive psychologist, by contrast, sees students as active participants in the learning situation, controlling and shaping their own learning processes. In the behaviourist classroom, the students respond to stimuli and reinforcement, whereas in the classroom based on cognitive psychology, the student’s own internal motivation drives the learning process. One of the most important principles of cognitive psychology for the early language teacher is that information is best learnt and retained if it is made meaningful to students.

*Dato alla prova scritta del concorso a cattedre 2012 per la scuola primaria.

Test n. 3

Read the text and summarize it in your own words. Use between 60 and 90 words.

The Montessori Method of education, developed by Dr. Maria Montessori, is a child-centered educational approach based on scientific observations of children from birth to adulthood. Dr. Montessori's Method has been time tested, with over 100 years of success in diverse cultures throughout the world.

It is a view of the child as one who is naturally eager for knowledge and capable of initiating learning in a supportive, thoughtfully prepared learning environment. It is an approach that values the human spirit and the development of the whole child — physical, social, emotional, cognitive.

Components necessary for a program to be considered authentically Montessori include multiage groupings that foster peer learning, uninterrupted blocks of work time, and guided choice of work activity. In addition, a full complement of specially designed Montessori learning materials are meticulously arranged and available for use in an aesthetically pleasing environment.

The teacher, child, and environment create a learning triangle. The classroom is prepared by the teacher to encourage independence, freedom within limits, and a sense of order. The child, through individual choice, makes use of what the environment offers to develop himself, interacting with the teacher when support and/or guidance is needed.

Multiage groupings are a hallmark of the Montessori Method: younger children learn from older children; older children reinforce their learning by teaching concepts they have already mastered. This arrangement also mirrors the real world, where individuals work and socialize with people of all ages and dispositions.

Dr. Montessori observed that children experience sensitive periods, or windows of opportunity, as they grow. As their students develop, Montessori teachers match appropriate lessons and materials to these sensitive periods when learning is most naturally absorbed and internalized.

In early childhood, Montessori students learn through sensory-motor activities, working with materials that develop their cognitive powers through direct experience: seeing, hearing, tasting, smelling, touching, and movement.

In the elementary years, the child continues to organize his thinking through work with the Montessori learning materials and an interdisciplinary curriculum as he passes from the concrete to the abstract. He begins the application of his knowledge to real-world experiences.

This organization of information — facts and figures — prepares the child for the world of adolescence, when thought and emotion evolve into understanding more abstract, universal concepts such as equity, freedom, and justice.

Test n. 4

Read the text and summarize it in your own words. Use between 70 and 100 words.

We are indebted to the work of Parten (1932) in observing and describing how social play develops in preschool children. In her studies of young children, Parten observed that social play increases with age. She described development of social play into six categories: unoccupied behavior, onlooker behavior, solitary play, parallel play, associative play, and cooperative play. The first two categories are considered to be nonplay behavior, and the last three categories are indicators of social participation (Berk, 2002; Caster, 1984; Frost, 1992). Frost (1992) defines the six categories as follows:

Unoccupied Behavior. The child is not playing but occupies herself with watching anything that happens to be of momentary interest. When there is nothing exciting taking place, she plays with her own body, gets on and off chairs, just stands around, follows the teacher, or sits in one spot glancing around the room (playground).

Onlooker Behavior. The child spends most of her time watching the other children play. She often talks to the children being observed, asks questions or give suggestions, but does not overtly enter into the play. This type differs from unoccupied in that the onlooker is definitely observing particular groups of children rather than anything that happens to be exciting. The child stands or sits within speaking distance from other children.