

SCUOLA LABORATORIO

Progetto nazionale di sperimentazione
ex art.11 dpr 275/99 DM 333 10/3/2006

per la formazione dei docenti e la ricerca di soluzioni applicative innovative a sostegno dei processi di trasformazione del sistema scolastico

"Rinascita - A. Livi"
Milano

"Scuola Città Pestalozzi"
Firenze

"don Milani - Colombo"
Genova

“DALLA SCUOLA LABORATORIO VERSO LA WIKI SCHOOL”

**PROPOSTA DI RINNOVO DEL PROGETTO
AUTORIZZATO AI SENSI DELL'ART.11 DEL DPR N.275/99**

*“Si suppone che
l’organizzazione parli
a sé stessa a lungo
per scoprire che cosa pensa”*

[Weick 1993 pag 189]

PREFAZIONE

L'ideazione e la redazione di questo progetto sono il prodotto di una complessa attività sviluppatasi, nell'arco di due mesi, esclusivamente attraverso i canali della rete Internet. Per questo aspetto, le fasi di progettazione e attuazione del piano di lavoro si sono sincreticamente sovrapposte, anticipando i tempi di realizzazione; le "parole" del progetto risultano così inestricabilmente intrecciate con le azioni comunicative che le hanno generate.

L'intento, dichiarato nel corpo del documento, di consolidare il Laboratorio Interregionale nella direzione di una cooperazione generativa di nuovi saperi professionali, è già entrato, di fatto, attraverso l'esperienza di co-redazione del testo, nel vissuto operativo dei tre Istituti promotori.

*La complessità del processo è riconducibile a tre distinti fattori: **l'interazione a distanza**, prevalentemente asincrona, mediata dalla scrittura; la **stesura a più mani** dei testi; il **carattere spiccatamente negoziale e cooperativo delle relazioni**, che lo hanno sostenuto.*

L'ambiente virtuale utilizzato per lo scopo è stato progettato e realizzato, da dirigenti e docenti delle tre scuole, con l'applicativo Moodle, nel contesto più ampio della piattaforma di comunicazione che i tre istituti hanno iniziato a condividere in via sperimentale e circoscritta dal 2008. Tre gruppi redazionali, ciascuno di 6 persone (2 per scuola), corrispondenti ad altrettanti nodi tematici del documento, hanno condiviso propri spazi autonomi, ma comunicanti, di lavoro, imperniati su tre strumenti di rete:

- un forum per coordinare e negoziare le azioni di scrittura (idee, struttura, registro linguistico)*
- un ambiente di scrittura collaborativa (wiki)*
- uno spazio per l'archiviazione temporanea dei materiali utili all'elaborazione*

Ciascun gruppo era monitorato e facilitato da uno dei tre coordinatori di progetto nel ruolo di tutor di rete. In un forum sovraordinato tutti i redattori, insieme ai tutor e i dirigenti, pianificavano e monitoravano la coerenza complessiva del testo.

Il processo si è dipanato, in piena trasparenza, "sotto gli occhi" di tutto il personale delle tre scuole e di osservatori della componente genitori, iscritti all'ambiente e automaticamente destinatari via email della messaggistica che richiamava l'attenzione

sui passaggi elaborativi in corso. Chiunque, appartenente alla comunità allargata (maxicollegio), aveva la possibilità di intervenire in un forum dedicato, per fare osservazioni, chiedere, suggerire.

L'insieme del sistema comunicativo attivato, capovolgeva i tradizionali percorsi progettuali e decisionali, verticali e gerarchici, responsabilizzando, coinvolgendo e valorizzando tutte le risorse disponibili all'interno delle tre scuole e superando la separazione nei tempi e nella qualità della partecipazione, tra ideazione elitaria e approvazione acritica.

I tre tutor condividevano con i dirigenti uno spazio riservato di contatto "metacomunicativo", che aveva la finalità di garantire la tenuta del processo entro i tempi e gli obiettivi negoziati e funzionali al successo dell'operazione.

In corso d'opera, secondo le esigenze emergenti, i gruppi redazionali e il gruppo di direzione trasferivano temporaneamente la comunicazione in condizioni di sincronia, utilizzando Skype, soprattutto quando la negoziazione affrontava le dimensioni strategiche sia della procedura, sia dei contenuti da proporre, o per sbloccare le inevitabili impasse dovute dall'atipicità dei canali comunicativi utilizzati.

Un processo, quello descritto, certamente non lineare, né rigorosamente sequenziale, a tratti molto impegnativo e faticoso, non privo di contraddizioni, che, forse, lascia tracce della sua complessità in qualche smagliatura del prodotto. Un processo, comunque, autentico di partecipazione collettiva e di generazione efficace di saperi, attinti capillarmente e interattivamente dalle tre comunità professionali che si candidano a proseguire la propria azione pluriennale di ricerca, al servizio del sistema scolastico locale e nazionale.

Il Gruppo di gestione del laboratorio

*Dott. Pietro Calascibetta
Prof.ssa Lucia Leombruno*

*Dott. Paolo Cortigiani
Prof. Camillo Gibelli*

*Dott. Stefano Dogliani
Prof.ssa Stefania Cotoneschi*

INDICE

INTRODUZIONE

Dalla scuola laboratorio verso la “wiki school”	pag. 6
Il quadro di riferimento	pag. 8
La proposta	pag. 13

CAPITOLO 1

1.1 Quale docente nella scuola della società dell'informazione e quali i nuovi bisogni formativi?	pag. 15
1.2 Le esperienze delle scuole del Laboratorio in questi anni per intercettare il cambiamento in atto nel lavoro dei docenti.	pag. 16
1.3 Il profilo professionale del nuovo docente.	pag. 24
1.4 Integrazione e unitarietà del processo formativo in contesti di apprendimento assistito	pag. 27
1.5 La scuola digitale: gli aspetti gestionali e organizzativi.	pag. 31
1.6 Quali prospettive di ricerca e quali innovazioni da introdurre nei contesti lavorativi e nello sviluppo della professionalità docente	pag. 33

CAPITOLO 2

2.1 Quale scuola nella società dell'informazione e quali i nuovi bisogni formativi degli studenti?	pag. 38
2.2 Le esperienze delle scuole del Laboratorio in questi anni per intercettare il cambiamento in atto nella formazione degli studenti	pag. 41
2.3 Quali linee di sviluppo per la ricerca di innovazioni da introdurre nell'assetto didattico strutturale?	pag. 55
2.4 In sintesi le azioni da intraprendere durante il nuovo piano di sperimentazione	pag. 63

LA STRUTTURA E L'ORGANICO

Quadro di insieme	pag. 66
Le schede dei singoli istituti	pag. 73

APPENDICE

➤ Sintesi dell'attività svolta dal “Laboratorio” dal 2006 al 2010	pag. 86
➤ Progetto tirocinio arricchito	pag. 97
➤ Progetto assistente alle TIC nella scuola di base	pag. 101
➤ Accordo di rete	pag. 109
➤ Bibliografia	pag. 112

INTRODUZIONE

DALLA SCUOLA LABORATORIO VERSO LA “WIKI SCHOOL”: la scuola che genera conoscenza connettiva e innovazione "dal basso"

Gli istituti Rinascita A. Livi di Milano, Scuola-Città Pestalozzi di Firenze e don Milani di Genova hanno ottenuto nel 2006 in solido un Decreto ministeriale ai sensi dell'art. 11 del DPR 275/99 che autorizzava per un quinquennio, a partire dall'anno scolastico 2006/07, un progetto denominato “Scuola Laboratorio” per costituire e attivare un laboratorio di riflessione interregionale nel quale i docenti potessero mettere in comune il know how metodologico e di esperienze accumulato negli anni di sperimentazione ex art.3 DPR 419/74 allo scopo di:

- *ricercare e sperimentare, in coerenza con gli studi e le teorie dell'apprendimento, soluzioni innovative nell'applicazione delle indicazioni e delle disposizioni normative introdotte dall'Amministrazione e offrendo le proprie scuole come contesti di apprendimento per formazione del personale docente in servizio e di nuova nomina ;*
- *diffondere le soluzioni, le esperienze e le riflessioni prodotte sulle tematiche affrontate attraverso la costituzione presso le scuole di Centri risorse che possano svolgere un'azione di supporto allo sviluppo professionale de docenti delle scuole del territorio per la piena attuazione dell'art. 6 del dPR 275/99 mediante pubblicazioni, convegni, nonché la costituzione di comunità di pratiche.*

Il progetto, a livello internazionale, faceva riferimento alle “*Teacher training schools*” presenti nel sistema scolastico finlandese, limitatamente alla funzione di unire in modo organico e sinergico il servizio scolastico alla funzione di contesto di apprendimento strutturato per la formazione dei docenti e voleva essere un superamento del concetto di sperimentazione proprio degli anni '70 ormai esaurito dopo l'introduzione dell'autonomia scolastica.

Un altro modello di riferimento, particolarmente interessante per il sistema scolastico a cui si ispira il progetto del “Laboratorio”, è il “*Kilometro rosso*” (vedi www.kilometrorosso.com) un Parco Scientifico Tecnologico nelle vicinanze di Bergamo che ospita aziende, centri di ricerca, laboratori e attività di produzione hi-tech al fine di creare un efficace sistema di relazioni tra i propri partners e il territorio nella convinzione che nell'era della globalizzazione, è il sistema territoriale della conoscenza che diventa il vero fattore di competitività.

Quanto fin qui realizzato in così poco tempo dal 2006, di cui si fa cenno nel testo, rappresenta una concreta testimonianza delle potenzialità del Progetto nel promuovere dal basso la cultura dell'innovazione, attivando e valorizzando le competenze e l'esperienza del personale della scuola nel territorio

Il nuovo Progetto si propone di accentuare e sviluppare l'idea dell'innovazione dal basso, anche grazie alle opportunità offerte dalle tecnologie del web 2.0, che consentono una intensificazione esponenziale delle interazioni discorsive-cognitive, quindi dei processi riflessivi, cooperativi, di apprendimento reciproco.

Da qui nasce la metafora delle “wiki-schools”, che intende esprimere la scelta strategica di una costruzione endogena (dentro le scuole), connettiva (tra le scuole), prossimale (vicina all'esperienza professionale dei docenti) dell'innovazione.

A questo proposito recenti studi suggeriscono di **cambiare il vocabolario dell'innovazione**, come conseguenza di nuovi quadri concettuali: **l'innovazione non si “trasmette”** (come l'acqua nei tubi), **non si “applica”** (come un cerotto su una ferita), **non si “implementa”** (eseguendo una decisione), **non si “diffonde”** (per replica e imitazione come un'epidemia o una moda) perché non è un

movimento logicamente e temporalmente lineare, tanto meno un fenomeno esecutivo. Rifiutare il vecchio vocabolario significa adottare un **approccio “altro” all’innovazione** e concettualizzarla come un **processo di co-costruzione paritaria e orizzontale e di traduzione tra comunità diverse di “parlanti”** (Gherardi, Lippi 2000).

Se l’innovazione è un fenomeno di comunicazione e cognizione sociale e distribuita , allora si devono creare, nelle scuole e nei territori, adeguate condizioni professionali, organizzative, tecnologiche che ne consentano la “coltivazione” (Wenger, 2007)

È questo il “meta-obiettivo” del progetto “Scuola Laboratorio”, che fa da sfondo alle tante innovazioni didattiche e professionali di cui si parla nei capitoli successivi. Il “contesto di apprendimento per i docenti”, proposto nel capitolo 1, e il “contesto di apprendimento per gli alunni”, descritto nel capitolo 2, sono accomunati e nutriti da un modello decentrato, endogeno, incrementale dell’innovazione, attivato e alimentato dalle riflessioni e dagli apprendimenti quotidiani, “in aula”, dei docenti; o, in altri termini, dalla generazione contestualizzata e connettiva di conoscenza *nelle e delle* scuole.

L’introduzione del Progetto è quindi dedicata ad approfondire **natura, motivazioni e finalità della generazione di conoscenza connettiva come innovazione scolastica “dal basso”**, disegnando allo stesso tempo il **profilo di una “wiki-school”** in grado di rendere protagonisti gli studenti e i docenti dei processi di apprendimento, scolastico per gli uni e professionale per gli altri.

Il focus sulla risorsa-conoscenza

Oggi esiste un largo accordo nel considerare la conoscenza e l’apprendimento come le risorse principali dei processi produttivi di beni e servizi, tanto che le scienze economiche parlano di *knowledge based companies*, aziende basate sulla conoscenza.

Non è sempre stato così. Per lungo tempo la conoscenza è stata considerata una risorsa *invisibile*, quindi poco analizzata, o *esogena*, introdotta dentro le organizzazioni dall’esterno attraverso percorsi di formazione decontestualizzati e individuali.

La principale resistenza a riconoscere il valore della conoscenza è dovuta alla **difficoltà a ricondurre la risorsa-conoscenza entro i canoni lineari e gerarchici dell’organizzazione burocratica**, la principale forma di organizzazione della modernità. L’apprendimento e l’innovazione stentano a svilupparsi dentro la “gabbia” burocratica e centralistica; da qui il preoccupante ritardo della ricerca sulle *scuole intese come luoghi di generazione di conoscenza e innovazione*; ritardo che provoca effetti negativi sulla efficacia dell’intero sistema scolastico.

Le Scuole Laboratorio (da ora **SL**) si propongono di contribuire a superare tale ritardo ricercando modelli professionali e organizzativi generatori di conoscenza.

La natura della conoscenza: la conoscenza non è una risorsa come le altre

L’economia della conoscenza ha evidenziato come il lavoro cognitivo, attraverso il quale si produce conoscenza (quindi innovazione, quindi valore) nei luoghi di lavoro, sia governato da leggi specifiche, in quanto **la conoscenza è una risorsa anomala**: è **moltiplicabile** (non si consuma con l’uso, anzi si arricchisce di nuovi significati ad ogni uso), è **creativa** (prodotto dell’immaginazione e della esplorazione), **non è strumentale a fini assegnati dall’esterno** (e coinvolge fini e identità dei soggetti coinvolti), ha una natura **sociale** (non individuale né privatistica). (Rullani, 2004)

La conoscenza richiede autonomia di ricerca

Se la conoscenza ha questa natura, al sistema scolastico nazionale e alle singole scuole, per sostenere lo sviluppo di *filiere cognitive locali*, si pone il compito strategico di

- **moltiplicare le interazioni interne alle scuole**, intensificando le opportunità di interpretazione e attribuzione di significati alle esperienze di lavoro, **per produrre conoscenza nei contesti**
- **allargare la comunicazione/riflessione tra le scuole per trasformare la conoscenza contestualizzata in conoscenza connettiva**
- **potenziare l'autonomia di ricerca e l'autoregolazione dei rapporti tra le persone e tra le scuole**

IL QUADRO DI RIFERIMENTO

Le SL intendono esplorare le possibilità e le criticità delle filiere cognitive affrontandone i nodi cruciali:

- a) **la produzione iniziale della conoscenza (o conoscenza contestualizzata)**
- b) **la propagazione della conoscenza (o conoscenza connettiva)**
- c) **la validazione delle conoscenze prodotte**
- d) **le reti come forma organizzativa organica alla generazione di conoscenza**
- e) **le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) come infrastruttura e "sistema nervoso" delle reti**

Questo significa **sperimentare un modello di innovazione "dal basso", endogeno, decentrato e incrementale**, che superi una visione ingegneristica e centralistica dell'innovazione, peraltro resa impraticabile dalla situazione delle finanze pubbliche, che non consentono più la realizzazione di costosi programmi nazionali di formazione del personale a supporto di innovazioni progettate centralmente. Ripartire dal basso, dalle scuole, è oggi, quindi, una necessità finanziaria, ancorché una virtù professionale.

a) **La produzione di conoscenza contestualizzata.**

Polanyi ha proposto l'idea di *conoscenza tacita* come forma di conoscenza che le persone usano nella pratica anche senza saperlo o comunque senza codificazione. Le persone sanno di più di quello che riescono ad esplicitare. Questo significa che una parte importante della conoscenza rimane nelle mani di chi la produce, *incorporata nell'azione e nel fare e ancorata al contesto di origine, difficilmente accessibile* se non in piccoli circuiti, *condivisibile per contiguità* (Polanyi, 1979).

I processi di generazione della conoscenza partono quindi nel vivo dei processi professionali, dove si cercano risposte soddisfacenti e immediate alle incertezze (variabilità, varietà, pluralità dei contesti), **agli imprevisti** (rispetto ad aspettative, programmi e progetti) e **ai rischi** (di insuccesso e anche di "disastro" educativo) che pervadono il lavoro scolastico.

Le soluzioni e le micro-decisioni necessarie a "sbrogliarsi" negli eventi non possono essere delegate a esperti o istituzioni specializzate, lontani e intempestivi, ma devono svilupparsi nei contesti delle singole scuole potenziandone le capacità di produzione di significati, ovvero di *attenzione, problematizzazione, riflessione (narrazione, argomentazione) e decisione*.

Le pratiche professionali sono i luoghi dove si costruiscono i significati, si produce conoscenza, si apprende, si innova. Weick scrive: "*Si suppone che l'organizzazione parli a sé stessa a lungo per scoprire che cosa pensa*" (Weick 1993 pag 189). Affinché questo avvenga è necessario un cambiamento radicale nell'organizzazione delle scuole, che "coltivi" (Wenger, 2007) l'interazione discorsiva e cognitiva basata sulle pratiche e superi modalità di lavoro separate e individualistiche.

Nella costruzione dei significati i docenti utilizzano due tipi di “materiale”, i concetti e le azioni (Weick 1997):

- **con i concetti**, attinti dai diversi vocabolari (culturali, professionali, ideologici, normativi, tradizionali, emotivi), si formano le *credenze*, che condizionano ciò che si vede e si fa, e le *aspettative*, che sono risorse cognitive più direttive delle credenze, in quanto filtrano selettivamente le informazioni e guidano “con mano pesante” l’interpretazione degli eventi.
- **con le azioni** si genera conoscenza sia nella fase dell’*impegno nell’azione* (perché essere impegnati in una azione o non esserlo orienta l’attenzione su oggetti diversi e perché chi agisce cerca di costruire significati intorno alle azioni in cui è impegnato); *sia nella fase successiva all’azione*, quando si riflette su quanto è avvenuto di significativo.

La produzione di conoscenza assume due forme di discorso, la narrazione e la discussione:

- **raccontare**, collocare in un ordine temporale, è la modalità più immediata *per rappresentare un evento imprevisto e le intenzioni dei protagonisti*. Non è un caso se la forma narrativa è più frequente nei consigli di classe, dove ogni giorno i docenti sono coinvolti in situazioni uniche e impreviste. La narrazione si dimostra la forma discorsiva più adatta ad una immediata e contestualizzata negoziazione del significato; attraverso di essa il gruppo dei docenti si configura come vera e propria “unità di conoscenza e di azione” (Zucchermaglio, Fasulo 2006).
- **argomentare** e discutere è la seconda forma discorsiva-cognitiva, in cui *il significato viene costruito con il contraddittorio*; nel confronto si scambiano modi di vedere, si riduce la varietà delle credenze, delle informazioni rilevate e delle ipotesi previste, si negoziano significati, se necessario con la formazione di maggioranze e minoranze. La discussione è un fondamentale strumento di apprendimento, in quanto la pluralità dei punti di vista stimola il pensiero divergente, sollecita una adeguata spiegazione delle premesse culturali e dei criteri di ragionamento delle diverse alternative, costruisce una rappresentazione dell’evento più ricca di informazioni.

Concludendo questa veloce analisi evidenziamo le **tre finalità delle filiere riflessive sulle pratiche educative** (Striano 2001):

- la *finalità esplicativa della riflessione* ovvero la esplicitazione dei pre-concetti e delle assunzioni tacite che sottostanno alle pratiche didattiche e organizzative.

- la *finalità critica*, in cui le pratiche smettono di essere considerate come dati “naturalisti” e vengono sottoposte al vaglio di teorie intenzionali frutto di una discussione pubblica.

- la *finalità euristica*, in cui si impostano e risolvono i problemi incontrati e si riprogettano gli esiti o le strategie per raggiungerli.

Coltivando le filiere cognitive le **SL** propongono modelli di “laboratori riflessivi”, dove “si pensa l’esperienza” e si transita “dal senso comune al fare sensato”.

b) La propagazione come produzione di conoscenza connettiva.

Un radicato pregiudizio epistemologico attribuisce alla ricerca di nuova conoscenza il primato rispetto alla propagazione, considerata come fase secondaria (in ordine di tempo e di importanza), di mera esportazione e applicazione delle conoscenze originali. Esiste quindi **il rischio che scuole “ad alto tasso di produzione di conoscenza”, come le SL, rimangano chiuse e isolate dal territorio, non propaganti**, e “fermino” la filiera cognitiva al contesto di origine.

Così facendo si perderebbero le opportunità di produzione della conoscenza offerte, a valle della filiera, dalle interazioni con i contesti interessati a utilizzare la conoscenza iniziale (prodotta nel contesto di origine). Si limiterebbero le potenzialità delle filiere cognitive impedendo la generazione di **conoscenza connettiva, la conoscenza che si produce nell’incontro interattivo e dialogico tra**

la conoscenza contestualizzata originaria e i traduttori-interpreti di altri contesti (De Kerkhove).

I processi cognitivi che si generano in fase di propagazione sono importanti non solo per l'ovvia necessità di "ripagare", con l'ulteriore valore generato dagli usi, il "costo" della produzione iniziale di conoscenza, ma anche per una *ragione esplorativa intrinseca della propagazione che è la serendipity*, ovvero la possibilità di esiti anche molto diverse da quelli cercati inizialmente.

La propagazione è una fase creativa della filiera cognitiva, di nuova esplorazione e scoperta che richiede:

1. **l'incontro dei bisogni** e/o l'attivazione delle motivazioni dei potenziali interpreti delle conoscenze prodotte (docenti di altre scuole, ricercatori, dirigenti, politici), tenendo conto di motivazioni diverse e anche contrastanti.

2. un forte investimento nella co-costruzione, da parte dei produttori e degli interpreti, di **mediatori cognitivi e sociali della conoscenza stessa**, che avviene con due strategie:

- **facendo condividere il contesto di esperienza ad un numero crescente di persone attraverso immersione diretta e totale** (comunità di pratica, apprendistato). In questo caso le persone lavorano vicine-contigue e possono sviluppare interazioni continue di tipo imitativo, spontaneo, tutoriale, interpersonale. Il contesto di esperienza allargato si può creare in due modi: o portando gli utilizzatori/interpreti vicino ai produttori, oppure spostando dal contesto di origine al nuovo contesto le persone in grado di supportare "in situ" la traduzione dell'esperienza (si veda il capitolo 2).
- **elaborando l'esperienza originaria in codificazioni standardizzate** (testi scritti in molteplici forme, documentazione multimediale, etc.), i cui significati sono privi di ambiguità e le azioni diventano procedure cui i contesti devono uniformarsi, studiandoli e applicandoli. Quando si passa a circuiti cognitivi molto allargati, decontestualizzati, impersonali, non si può fare a meno di ricorrere a mediatori cognitivi artificiali quali la scrittura (si veda il capitolo 2).

c) La validazione delle conoscenze.

La conoscenza (contestualizzata e connettiva) generata deve essere epistemologicamente affidabile, ossia vagliata da processi di verifica, giustificazione, condivisione che la rendano tale.

Che cosa fonda, oggi, la validità/affidabilità di una conoscenza? Secondo l'approccio positivista la conoscenza "vera", quindi valida e affidabile, è il risultato di una osservazione "asettica" di un soggetto/ente esterno all'oggetto osservato. Oggi la conoscenza è considerata in quanto "conoscenza al lavoro", come fenomeno emergente nel corso dell'azione situata e sociale. **Conoscere è una attività che le persone fanno in un dato contesto insieme ad altri con le loro preconoscenze, significati, capacità, valori, interessi, aspettative.** In altri termini, non è la verità a fondare pratiche intersoggettive (positivismo), ma, al contrario, **è l'uso condiviso di pratiche che rendono affidabile e "vera" una conoscenza** (pragmatismo).

Il processo di validazione è quindi fondato su processi dialogici e discorsivi, di cui Habermas ha definito i caratteri "ideali": l'interazione discorsiva deve essere pubblica e inclusiva; i partecipanti devono avere uguali diritti di comunicazione; deve essere assente qualsiasi coazione esterna e le enunciazioni essere sincere e non-strumentali. **Un contesto lavorativo è quindi epistemologicamente affidabile se basato su interazione paritaria, reciprocità, fiducia, libertà.**

Fondare la validità della conoscenza sui processi dialogici dei soggetti coinvolti significa **de-centrare l'intelligenza e il sapere**, quindi de-potenziare "autorità" esterne, come la Tradizione, la Scienza, la Gerarchia, che evocano i rischi di insicurezza e disordine del sistema. A questo proposito sarà bene ricordare come **la delega a tecno-strutture esterne alle scuole abbia indotto nel tempo**

l'afasia dei deleganti, i professionisti della scuola, che hanno consegnato agli “esperti” e ai “responsabili” il sapere del proprio lavoro e il potere di pensare, comunicare e decidere.

d) La rete come forma organizzativa della conoscenza.

L'avvio “ex lege” dell'Autonomia scolastica ha aperto spazi che possono essere occupati da modelli diversi di organizzazione delle scuole e del sistema. **È comunque chiaro che l'indebolimento dei legami tra centro e periferia non determina di per sé la diffusione dell'autonomia di ricerca dei docenti e delle scuole.** Sembra anzi che si vada affermando un modello di “burocrazia senza centralizzazione condizionata dall'utenza”, in cui appare **marginale e debole il ruolo dei professionisti- docenti** (Bottani, 2002).

Le **SL** si muovono da tempo nella prospettiva, auspicata da Bottani, di **valorizzazione del capitale cognitivo e sociale delle scuole. La rete è “la” forma organizzativa** di questo processo, **organicamente funzionale alla generazione e propagazione di conoscenza “dal basso”.**

In questo senso le SL “provocano” le scuole, sollecitandole a porsi una *questione organizzativa* strategica: rimanere ancorate a forme organizzative di tipo burocratico e individualistico, rinunciando così alle opportunità di cognizione e di potere che la organizzazione a rete offre, oppure accettare la sfida della società della conoscenza ricercando soluzioni organizzative in grado di intensificare la capacità di apprendimento e innovazione.

Ma le **SL** “provocano” anche il Miur a riconoscere che l'elevata turbolenza ambientale (varietà, variabilità, indeterminazione degli eventi) in cui opera oggi il sistema scolastico rende inefficaci e costosi i sistemi burocratici di produzione della conoscenza (programmazione e controllo centralizzato dell'innovazione e della formazione).

La complessità obbliga il sistema scolastico a ri-orientarsi sulla valorizzazione dei contesti e sull'acquisizione di capacità diffuse di riflessione collaborativa sulle azioni situate (o pratiche). **E la struttura che massimizza la produzione della conoscenza non è la piramide burocratica, è la rete.**

La rete recupera valori e legami premoderni che la burocrazia aveva distrutto o inibito: le relazioni interpersonali, gli stili informali di gestione, la fiducia reciproca, la cooperazione involontaria nello sviluppo di apprendimento senza copioni, in cui le “soluzioni giuste” emergono da piccole differenze iniziali, anche accidentali, e si diffondono in poco tempo e a basso costo per imitazione (non calate dall'alto con pesanti investimenti preventivi di tempo e denaro).

La rete è uno strumento di produzione della conoscenza aperto (perché gli esiti dei processi cognitivi non sono predeterminabili) e **democratico** (perché la conoscenza si forma in filiere che non dipendono da un unico decisore ma dall'interazione paritaria di molti), **poco costoso** (perché capace di svilupparsi senza grandi investimenti e strutture). Le reti consentono di esplorare e gestire la complessità a costi accettabili; e di sviluppare, in questa esplorazione del nuovo, emozioni e identità collettive.

Le reti consentono un apprendimento endogeno, evolutivo, connettivo, che utilizza l'intelligenza distribuita nelle scuole e si innesta organicamente sui percorsi/biografie professionali delle persone e delle organizzazioni “in carne ed ossa”, rendendo obsoleto, inutile e costoso il meccanismo vetero-burocratico organizzato sulla linea “Piano ex ante-Centro di comando-Formazione di massa a cascata-Esecuzione aderente al Piano”.

e) Le TIC come “sistema nervoso” delle reti.

Un formidabile supporto al lavoro di rete è oggi offerto dalle TIC, in quanto consentono di **strutturare i processi discorsivi-cognitivi superando le barriere spazio-temporali.**

Le **SL** si propongono di modellizzare ambienti on-line di supporto al lavoro collaborativo, dentro le scuole e tra le scuole, che consentano, facilitino e diffondano:

- **l'accesso alle informazioni e alle attività**, affinché ogni docente sia stabilmente connesso ai gruppi di lavoro di appartenenza per le esigenze più diverse e possa accedere, in lettura e scrittura, ai documenti (la conoscenza esplicita e codificata).
- **la visibilità reciproca del proprio e altrui lavoro** e una migliore gestione dell'attenzione ai diversi e innumerevoli corsi di azione del contesto, affinché ogni docente riceva nella propria e-mail tutti gli interventi dei colleghi dei gruppi di lavoro di appartenenza.
- **il coordinamento delle azioni** tra individui, tra individuo e gruppo e tra gruppi, per integrare le molteplici e diverse attività, per coordinare le azioni didattiche in classe, per concordare riunioni in presenza, per preparare la documentazione, per organizzare eventi didattici come visite guidate, laboratori esterni, mostre e spettacoli.
- **la costruzione e negoziazione dei significati**, in quanto la natura differita e scritta della comunicazione on-line è una formidabile occasione per "soffermarsi" a ragionare con i colleghi e per "formarsi" collettivamente il senso del proprio lavoro.
- **l'apprendimento prossimale**, in quanto le TIC potenziano le opportunità di apprendimento tra pari, che avviene nel *"fitto tessuto di incontri virtuali, dove si attiva una miriade di microrelazioni esperto/apprendista, per lo più involontarie. L'osmosi di saperi e competenze, la distribuzione e l'intercambiabilità del rapporto formativo tra docenti sono risultato dell'informalità con cui si attuano e del moltiplicarsi delle occasioni comunicative e con esso del moltiplicarsi virtuale degli "esperti" disponibili"*(Gibelli 2008).

la direzione cooperativa, che è la forma di direzione più funzionale sia alla gestione di una risorsa anomala come la conoscenza, i cui esiti sono imprescrivibili a priori (talvolta conflittuali e perturbanti), sia ai bisogni di soggettività di professionisti impegnati a costruire il senso di ciò che fanno, anch'esso indecidibile "d'autorità".

Il lavoro di rete supportato dall'uso delle TIC accresce il potenziale formativo interno delle scuole, in quanto **un contesto di lavoro non è, di per sé, un ambiente di apprendimento, ma lo diventa grazie ad una intenzionale e sistematica azione di messa a disposizione delle risorse formative distribuite nel contesto**

L'esperienza avviata in questi anni dalle **SL** dimostra che non esistono "scorciatoie tecnologiche" e che **l'introduzione di una tecnologia in un contesto lavorativo è prima di tutto un processo sociale e culturale**. La storia dei nostri ambienti virtuali dimostra che la progettazione delle tecnologie non si può limitare a "tenere conto" dei contesti sociali e materiali: la progettazione deve essere partecipata dall'inizio; parafrasando Wenger potremmo dire che **la tecnologia va "coltivata", non progettata dall'alto e dall'esterno**, in quanto rimanda ad un oggetto, il tessuto sociale ed organizzativo della scuola, *"dotato di autonomia e di spontaneità mai del tutto riducibile agli obiettivi fissati in anticipo e agli effetti sperati"* (Wenger, 2007)

Lo spazio lavorativo delle scuole non è un semplice contenitore, edilizio o telematico, in cui lavorano insieme persone (docenti, alunni...) e oggetti di varia natura (arredi, documenti, tempi, moduli, tecnologie, regole, saperi, pratiche...), ma è **"un campo comune di percezioni e di interazioni che viene mantenuto durante la giornata lavorativa"** (Bruni, Gherardi 2007).

Le **SL** si propongono di esplorare le potenzialità di uno **spazio lavorativo e di apprendimento a rete tecnologicamente infrastrutturato**, consapevoli che il rapporto tra azioni professionali/didattiche e tecnologie è un tema classico degli studi organizzativi, in cui si sono andati elaborando approcci diversi.

La nostra esperienza sconsiglia un approccio ingegneristico alle TIC e suggerisce un *approccio partecipato* in cui **la tecnologia diventa utile se progettata insieme e in itinere dagli esperti di tecnologie e dagli utilizzatori**. Dimostra anche che una tecnologia progettata in modo partecipato

può potenziare la sincronizzazione delle attività, l'autoregolazione dei gruppi, la generazione di nuove idee, il problem solving diffuso, la fiducia reciproca, la riflessione in azione.

Le **SL** si propongono di esplorare anche le criticità e i problemi nuovi che le TIC pongono. Tra questi i carichi di lavoro aggiuntivo che la comunicazione e cooperazione on-line creano e i *rischi di stress psico-sociale dovuti al sovraccarico cognitivo (information overload)*. La comunicazione on-line sottopone le persone ad un sovraccarico di informazioni e interazioni che può diventare ansiogeno e creare disagio professionale, dato che *l'attenzione è una risorsa scarsa* (la risorsa più preziosa e più scarsa di cui dispongano le organizzazioni), che non può essere esercitata ad ogni cosa in ogni momento. Le **SL** non eluderanno la questione delle strategie per abilitare le persone a sostenere questa nuova dimensione lavorativa prevenendo fenomeni di Disagio Mentale Professionale e di burn out cui la professione docente è già largamente esposta da altri fattori.

Autonomie, territori e wiki-schools.

Valorizzando il decentramento territoriale e l'autonomia di ricerca, **le SL lavoreranno per costruire reti di produzione di conoscenza contestualizzata (nelle scuole) e di conoscenza connettiva (tra le scuole) tecnologicamente infrastrutturate.**

Ci piace la metafora delle "wiki-schools" in quanto capace di "immaginare" scuole che, utilizzando le tecnologie del web 2.0, consentono l'accesso "open source" alle proprie esperienze e lo scambio "peer-to-peer" di materiali auto-prodotti; scuole che co-costruiscono conoscenza professionale e innovazione per riappropriarsi del senso del proprio lavoro. L'immagine delle wiki-schools intende rappresentare sinteticamente **un modello e una pratica endogena, evolutiva e connettiva dell'innovazione scolastica; una innovazione "dal basso"** che

- **si manifesta in prossimità dei problemi** e degli interessi di cui gli insegnanti hanno esperienza quotidianamente
- **dipende dai percorsi professionali** ed è innescata dai bisogni, dalle motivazioni e dalle competenze precedentemente maturate
- **si costruisce dialogicamente per vie orizzontali, partecipate, democratiche** in una prospettiva **emancipativa**.

LA PROPOSTA

Le **SL** chiedono pertanto di proseguire l'esperienza con adeguate modifiche, tenendo conto delle indicazioni avute nei diversi incontri preliminari con i Dirigenti e funzionari dell'Amministrazione.

Sono state definite dalle tre scuole del "Laboratorio" interregionale i seguenti nuclei di ricerca e sviluppo su cui ri-orientare il progetto per il rinnovo in una prospettiva di wiki-school, tenendo conto delle esigenze complessive del sistema.

- a) **Consolidare e sviluppare la funzione di "Centro Risorsa per lo sviluppo professionale dei docenti" delle scuole del territorio, già avviata con il decreto attualmente in vigore.** L'azione continuerà a realizzarsi attraverso pubblicazioni, convegni e attraverso la costituzione di comunità di pratiche per la diffusione delle esperienze e riflessioni prodotte dal "Laboratorio", ma sarà ri-orientata ad una collaborazione più funzionale con la realtà amministrativa locale nella prospettiva del federalismo e allo sviluppo delle tematiche di cui al punto successivo. Le scuole del Progetto potrebbero così delineare a livello regionale un prototipo di scuole laboratorio in grado, in futuro, di interpretare una *"funzione permanente"* di intermediazione tra centri di ricerca e di indirizzo delle politiche scolastiche e scuole dell'autonomia. L'attività del "laboratorio" sarà oggetto di un'esperienza di pubblicazione in progress e di documentazione generativa attraverso un apposito portale WEB in modo da permettere una diffusione più ampia nel sistema dei processi di riflessione.

b) **Studiare e sperimentare soluzioni applicative sulle seguenti innovazioni di sistema per migliorare la qualità dei processi di insegnamento/apprendimento:**

- realizzare un prototipo di contesto didattico-strutturale innovativo relativo alla scuola primaria e secondaria di primo grado, caratterizzato dal superamento del contesto classe e dall'utilizzo delle tecnologie della comunicazione per l'apprendimento degli studenti e, in parallelo, per il lavoro dei docenti e la collaborazione scuola-famiglia in coerenza con gli studi, le teorie e le esperienze internazionali favorendo così la realizzazione concreta di una wiki-school;
- sviluppare, in ambienti cooperativi e laboratoriali e in presenza di tecnologie dell'informazione, un curriculum verticale integrato per aree disciplinari e orientato alla progettazione multidisciplinare per lo sviluppo di competenze di cittadinanza certificabili relativamente all'obbligo scolastico;
- sperimentare modelli di sviluppo professionale dei docenti, di tirocinio formativo, nonché modelli organizzativi per l'attuazione dell'autonomia di ricerca delle scuole ai sensi dell'art.6 del DPR275/99.

Alla luce della nuova normativa sulla formazione iniziale e delle esperienze già sviluppate dal "Laboratorio" in collaborazione con le università, sarà possibile ridefinire le competenze e le mansioni dei docenti tutor e le modalità di accoglienza di istituto in relazione alla creazione di contesti di tirocinio realmente significativi rispetto all'apprendimento di concrete pratiche professionali nella logica attuativa del Regolamento.

L'attività del "Laboratorio" continuerà pertanto a svolgersi su due piani strutturali interrelati: quello degli ordinamenti degli studi e della loro articolazione nel percorso della scuola primaria e secondaria di primo grado e quello della specializzazione delle tre scuole come poli e centro risorse per lo sviluppo professionale.

Questo perché, parafrasando McLuhan, siamo convinti che **"il medium è il messaggio", ovvero che il contesto di lavoro e di apprendimento dei docenti condiziona in modo determinante la natura del contesto di apprendimento degli alunni. In altri termini, affermiamo che c'è forte relazione tra le capacità di apprendimento dei docenti e le modalità di apprendimento degli alunni.**

Da tale convinzione deriva l'ordine logico del testo che segue, in cui il capitolo dedicato alle modalità di lavoro e apprendimento professionale nelle scuole e tra le scuole precede il capitolo che affronta bisogni formativi, tipologia di curriculum, metodologie didattiche, modalità di valutazione dei contesti di apprendimento degli studenti.

CAPITOLO 1

Il contesto di apprendimento per i docenti: “Una scuola laboratorio per sostenere lo sviluppo professionale dei docenti e l’autonomia di ricerca degli istituti scolastici”

1.1 Quale docente nella scuola della società dell'informazione e quali i nuovi bisogni formativi?

Nella società dell'informazione il modo di apprendere degli studenti è profondamente cambiato, è dunque facile intuire quanto oggi sia necessario definire il profilo di un nuovo docente e fornirgli quelle competenze che lo possano mettere in grado di insegnare in questo nuovo contesto.

Ma, se è vero che diverso è il modo di apprendere degli studenti, parallelamente diverso è anche il modo di apprendere del docente infatti, nella società della conoscenza, la formazione professionale trova uno dei suoi punti di forza nei processi di comunicazione e di scambio cooperativo.

La difficoltà di attuazione dell'art. 6 del DPR 275/99 che rappresentava uno dei cardini della riforma dell'autonomia, mostra il ritardo con cui l'attuale sistema di formazione in servizio e l'organizzazione del lavoro riescono a rispondere a questa nuova realtà.

I sintomi più evidenti sono la frustrazione del docente, che trova occasione di crescita professionale prevalentemente fuori dalla scuola, e la stagnazione della didattica che finisce per rimanere impigliata in un impianto che diventa obsoleto, non appena è implementato, e che non riesce a innovarsi spontaneamente seguendo l'evoluzione della società. La qualità dell'intero sistema scolastico ne viene così invalidata.

La scuola oggi può e deve essere intesa, invece, come luogo di generazione di conoscenza e innovazione professionale per gli insegnanti. Questo a patto che si disegnino nuove forme organizzative e strutturali, capaci di creare le condizioni per un reale miglioramento della scuola, senza focalizzarsi solo sul discente, come spesso si tende a fare, ma concedendo lo spazio dovuto anche ai diritti – e bisogni – formativi del docente.

Ma oggi nella scuola è possibile garantire ai docenti lo sviluppo dei saperi professionali?

Le scuole del “Laboratorio” hanno provato a farlo attraverso l'organizzazione di un ambiente di lavoro che possa costituire un contesto di progettazione dei percorsi didattici e, parallelamente, essere significativo per “un apprendimento efficace” delle competenze professionali.

Per “apprendimento efficace” intendiamo, come scrive Rivoltella, un apprendimento che non passa attraverso meccanismi di tipo “bancario” (Freire), quindi top-down, che tendono a passivizzare il soggetto che apprende (Freinet), ma che avviene in contesto (Vygotskij), possibilmente attraverso processi di scoperta personale (Piaget) innescati dalla proposizione di problemi da risolvere (Dewey), e che consente al soggetto di mettere in campo le proprie esperienze/conoscenze (Wenger) per poterle ristrutturare interagendo con il contesto e gli altri soggetti in esso impegnati (Jonassen, Brown, Campione).

Pensiamo che queste caratteristiche dell'apprendimento efficace, capaci di contribuire in maniera significativa allo sviluppo della professionalità docente, possano essere realizzate attraverso tre modalità convergenti:

- l'organizzazione del lavoro intorno ad un collegio organizzato come una comunità di pratica;
- il confronto continuo tra le comunità di pratica sul territorio attraverso le nuove modalità di interazione rese possibili dal progresso tecnologico e dalla Rete;
- la ridefinizione di un nuovo profilo del docente della scuola dell'autonomia accompagnato da percorsi formativi innovativi.

Siamo convinti infatti che la didattica vada ripensata come "un' attività di tipo complesso in grado di mettere in circolo: osservazione, riflessione critica ed esperienza. Sarebbero così poste le condizioni per estendere e potenziare i valori tradizionalmente riconosciuti dalla ricerca cognitiva all'operare in gruppo. La tecnologia, in questa prospettiva, si proporrebbe come un fattore di sostegno e di arricchimento nei processi di apprendimento collaborativo. Essa, infatti, incide direttamente sulle possibilità concrete di esistenza del gruppo che collabora, sulle modalità della collaborazione, quindi sui livelli di efficacia e di motivazione, e infine sull'oggetto della cooperazione che può essere a sua volta legato alla tecnologia (testi elettronici, ipermedia, pagine web...).

Questo tipo di quadro indica non soltanto il dato di una attualità straordinaria della comunicazione e della sua capacità di produrre il cambiamento nell'educazione, ma anche l'urgenza di prendere atto di ciò e di tradurlo in strategia operativa ai diversi livelli (di politica culturale, di cultura organizzativa, di consapevolezza didattica). (Rivoltella)

1.2 Le esperienze delle scuole del Laboratorio in questi anni per intercettare il cambiamento in atto nel lavoro dei docenti.

La riflessione del laboratorio sulle problematiche di cui al paragrafo precedente hanno portato già dal 2005 alla messa in "cantiere" di alcune esperienze concrete di ricerca-azione per intercettare il cambiamento in atto.

Si tratta di alcune azioni diverse, ma convergenti, tese a riorganizzare l'ambiente di lavoro partendo dall'ipotesi di creare un contesto favorevole alla generazione di una conoscenza professionale e di una cultura organizzativa collettiva

In questi anni si è cercato di ridisegnare i flussi di comunicazione e scambio delle pratiche professionali dentro e fuori la scuola sul territorio e di individuare alcuni nuclei di competenze professionali propedeutiche alla gestione delle innovazioni attraverso "esperimenti" di reclutamento diretto del personale docente, utilizzando procedure tese alla valorizzazione della competenza e alla sperimentazione di percorsi di formazione iniziale.

➤ La "rete" interna come strumento di potenziamento del "knowing management" all'interno delle tre scuole.

Gli studi condotti a livello internazionale sul *knowledge management* delineano un quadro di notevole complessità che induce a procedere secondo diverse direzioni di indagine.

L'esigenza di conservare ma, allo stesso tempo, di rendere disponibile e accessibile l'esperienza è stata presente nella cultura delle tre scuole del progetto fin dagli anni '80, nell'ambito della propria mission di scuole sperimentali, ed ha portato alla costituzione di veri e propri Dipartimenti per la Documentazione.

La costituzione del "Laboratorio", che rendeva necessario articolare un lavoro comune tra le tre scuole, ha incentivato il bisogno di attivare uno scambio di conoscenza ed esperienza (motivato da interessi, compiti e obiettivi condivisi) attraverso un lavoro di rete. Questo richiedeva un più sofisticato approccio metodologico e l'uso di nuovi strumenti.

E' stata pertanto avviata una ricerca sui processi di interazione e scambio delle conoscenze nell'ambito del progetto "KM" condotto in collaborazione con l'ANSAS nell'anno 2007.

I nodi problematici emersi riguardavano:

- il **cosa** mettere in comune (significatività dell'informazione ai fini della sua trasformazione in conoscenza-saggezza). Una meta analisi, quindi, su ciò che è funzionale a migliorare l'efficienza della scuola nei vari compiti che essa deve assolvere;
- il **come** mettere in comune dati perché possano diventare informazioni capaci di generare saggezza;
- gli **strumenti** da utilizzare, con tutto quello che riguarda l'information technology e gli strumenti per applicarla: dalle piattaforme, all'E-learning, ai CMS (content management system)...;
- Il **chi** coinvolgere, nella riflessione su come riorganizzare i rapporti "sociali" nell'ambito della scuola: comunità di pratica? Di studenti? Di insegnanti? Miste? Per commissioni? Per discipline-aree? I genitori? I rapporti con le altre scuole?

Nella complessità individuata, sono stati privilegiati quegli aspetti naturalmente riconducibili a un progresso centrato sulla documentazione "generativa" di significati e di buone pratiche.

In questo senso alcune esperienze passate erano già rivelatrici di una sensibilità preesistente.

La decisione, ad esempio, di lavorare in commissioni e per aree va letta certamente nel senso di ottimizzare le risorse di conoscenza ed esperienza, all'insegna dello scambio per una crescita comune. Il successivo utilizzo di un server in rete intranet, all'interno delle scuole, con spazi dedicati alle discipline e alle commissioni, ha assunto nel tempo un valore d'uso che collocava la rete ben al di là del semplice "spazio di deposito". Questo, peraltro, ha evidenziato l'esigenza di estendere la stessa rete scolastica nel senso di comunità di informazione-pratica che costituisce uno degli elementi più interessanti nel quadro del KM.

Dal 2006 la scuola media Don Milani ha sperimentato per conto del "Laboratorio" una vera e propria piattaforma supportata dall'applicativo Moodle (che utilizza in collaborazione con l'Istituto Tecnologie Didattiche del CNR). Questo strumento, introdotto un anno prima sulla scorta di una necessità circoscritta – assecondare il lavoro di gruppo per la stesura del progetto sperimentale "Scuole Laboratorio" 2005-2010 –, è progressivamente e quasi spontaneamente entrato a far parte dell'attività ordinaria di progettazione, gestione, riflessione di tutti i gruppi di lavoro in cui è articolato il Collegio (Consigli, Discipline, Commissioni), diventandone una sorta di espansione che ne moltiplica e qualifica le potenzialità operative.

L'estensione spontanea dell'uso e i bisogni comunicativi e informativi, espressi dal basso, hanno orientato e modellato le successive configurazioni della piattaforma che è plasticamente in continua evoluzione. Le potenzialità tecnologiche dello strumento hanno, specularmente, suggerito, in qualche caso anche educato, forme nuove di comunicazione e documentazione, esaltando la dimensione collegiale della professionalità docente.

La struttura di base di ciascun ambiente è articolata su: forum, cartelle archivio e wiki. Nello spazio collettivo si è affermato l'uso dei sondaggi on-line, che democratizzano e accelerano i processi decisionali.

Il regolamento di istituto prevede che: su tematiche, già istruite in presenza, si realizzino Collegi deliberativi on-line. La gestione è capillarmente distribuita, ogni gruppo di lavoro è affidato a un coordinatore con un'ampia autonomia di manovra sulla struttura, sulle risorse e sulle attività da avviare. Le comunicazioni organizzative e la gestione del calendario, così come una parte preponderante delle pratiche di integrazione del personale temporaneo e dei collaboratori esterni, sono veicolate in forma esclusiva in questo spazio virtuale.

Le scuole Rinascita e Pestalozzi hanno attivato dal 2009 un'esperienza analoga utilizzando la piattaforma ex INDIRE "Scuola Condivisa" messa a disposizione dall'ANSAS di Firenze.

Attraverso questa nuova organizzazione del lavoro, le comunità di pratica di insegnanti delle tre scuole stanno diventando in maniera sempre più significativa "luogo di sviluppo professionale" (Charlier & Daele, 2006)

In questi cantieri, in continua evoluzione ed espansione, è aperta la riflessione sulle comunità che: interagiscono a distanza su tematiche e problematiche specifiche; condividono quotidianamente lo stesso spazio (la scuola); utilizzano una piattaforma di comunicazione per facilitare e completare il lavoro sul campo.

A questi elementi si deve aggiungere, sul piano epistemologico, la riconfigurazione sempre più evidente della conoscenza nei termini di un apprendimento di tipo costruttivo (il sapere si produce, non si acquisisce) e collaborativo (il sapere è collettivo, non individuale). Questa doppia istanza fa riferimento, da una parte, al fatto che la conoscenza oggi è sempre più il risultato di pratiche sociali, che comportano la sua riconcettualizzazione in termini di dialogo e negoziazione; dall'altra, al fatto che essa viene intesa sempre più di frequente come un'attività di rete in cui lo scambio, il confronto e il prodotto delle intelligenze divengono gli ingredienti di base del lavoro cognitivo.

L'interesse della sperimentazione, che ha coinvolto le **SL**, risiede nel fatto che attraverso questa "rete interna", luogo virtuale affiancato alla pratica quotidiana, si migliora la professionalità docente nell'azione e nella riflessione sull'azione condivisa.

I processi intersoggettivi, i depositi documentali, la struttura stessa, in continua evoluzione, consentono di evidenziare l'interesse di queste interazioni e la crescita in atto nella comunità docente.

Le pratiche attuate hanno permesso di mettere in luce:

- il potenziamento dell'interazione discorsiva e cognitiva, supporto insostituibile a pratiche ispirate alla flessibilità e adattabilità tempestiva alle mutevolezze del contesto;
- l'agevolazione dei ritmi individuali, garantiti dalla comunicazione differita;
- la certezza dell'ascolto reciproco e della conservazione e fruibilità dei propri contributi;
- l'aumento esponenziale della base di informazioni facilmente accessibili e condivise;
- "l'educazione" a nuove forme di documentazione;
- l'incentivo alla partecipazione riflessiva e, in generale, all'interazione, attraverso la valorizzazione della scrittura e della narrazione;
- l'emersione di competenze professionali implicite;
- l'incremento della componente razionale nelle relazioni di lavoro, della consapevolezza e autoconsapevolezza, della visione sistemica e "storica" del contesto in cui si opera, della memoria collettiva, individuale e di piccolo gruppo;
- la facilitazione alla creazione di percorsi interdisciplinari comuni;
- lo sviluppo di soluzioni creative sulla base dei reali bisogni della comunità;
- il potenziamento delle capacità di integrazione efficace e rapida di soggetti esterni sia stabili che temporanei;
- la condivisione all'esterno del proprio patrimonio professionale di istituto.

Dal 2008 lo spazio di lavoro virtuale è diventato anche il luogo privilegiato di collaborazione delle tre **SL**.

Far convergere e incrociare gli sguardi, darsi il tempo e le forme organizzative per riflettere insieme, prolungare, nella comunicazione virtuale, le potenzialità nel compiere scelte condivise e imparare dall'esperienza altrui, queste, in estrema sintesi, le linee di ispirazione che hanno guidato la progettazione dei contesti interni alle tre scuole.

Usando ancora il paradigma della reticolarità, possiamo leggere tutti gli interventi pregressi e futuri orientati lungo due vettori: avvicinare "gli attori" dei processi formativi, sia tra loro, sia nei confronti delle azioni compiute, ponendoli in contiguità reciproca e contatto diretto o mediato con la complessità dei contesti di insegnamento/apprendimento.

Se la rete dispiega e moltiplica geometricamente il potenziale generativo professionale, quanto più si estende dalla scuola al territorio (immaginando l'utopia di tutti gli insegnanti del pianeta in contatto

collaborativo), il processo risulta virtuoso quando non si saltano i passaggi. La propagazione delle interrelazioni, infatti, non è fenomeno puramente quantitativo e l'essere in gruppo non genera automaticamente comunità.

La difficoltà ad innescare sinergie tra scuole, oltre la strumentalità degli scambi, ha radici, prima di tutto nella debolezza a realizzarle al proprio interno. Estremizzando, possiamo considerare fondamento e preconditione dell'intera catena di relazioni orizzontali, paritetiche, il superamento del rapporto univoco, verticale, asimmetrico, tra docente e alunno, in un'ottica trasmissiva, risolto della concezione individualistica della professione docente, che matura nel privato e si eroga con modalità analoghe.

È partire da queste premesse che SL hanno storicamente ritenuto prioritario investire una parte importante delle proprie energie progettuali di innovazione proprio in questa direzione. È infatti condizione indispensabile: creare l'humus organizzativo e metodologico in grado di nutrire la complessità del profilo professionale, altrove delineato, altrimenti affidato ad improbabili sforzi di carattere individuale ed eccezionale.

Una componente anche formale del *servizio* è così esplicitamente incanalata verso il potenziamento delle relazioni professionali, incluse quelle di carattere informale che, per definizione, non si possono prevedere ma per le quali si possono creare le condizioni soggettive e oggettive di facilitazione.

Gli **spazi di connessione** interni alle **SL**, al di là delle specializzazioni locali (dipartimenti disciplinari, consigli di corso, commissioni trasversali, commissione studi ...), seguono gli stessi indirizzi e canali di realizzazione, confermando analogia e sinergia tra contesto professionale e contesto didattico:

- sono guidati non tanto dal principio di efficienza tecnica ma dal potenziale formativo implicito;
- fanno della diversità tra gli individui e della flessibilità elementi di forza;
- riconoscono l'importanza delle funzioni di tutoring e di una leadership distribuita, democratico-critica, capace anche di fare a meno di se stessa;
- affidano alla comunicazione sul web un ruolo decisivo, per incrementare e qualificare la circolazione di informazioni e idee, costruire e rinnovare costantemente l'identità di gruppo, aumentare la capacità di inclusione di nuovi soggetti.

Osservando *a distanza* l'intero tragitto intrapreso e che ci accingiamo a completare come *Laboratorio di innovazione*, non sfuggirà il fatto che: la progressione dal basso lungo il vettore reticolare non può che fondarsi sulla **cellula elementare della connessione collaborativa**, ovvero nel rapporto a due tra insegnanti, realizzato soprattutto in situazione di copresenza all'interno dell'azione didattica.

Questa prima forma di connessione include il senso profondo della rete: sdoppiare e far coesistere al tempo stesso la capacità di gestire e quella di osservare dall'esterno, per fondare la meta-riflessione, di intercettare in azione le variabili nascoste dei processi, di creare fiducia reciproca e motivazione a procedere "insieme".

Nelle **SL** a **momenti selezionati di copresenza** sono prioritariamente affidati compiti di questa natura. In tal modo si iniziano a creare le condizioni per riequilibrare lo sforzo collaborativo dalla tradizionale centralità della "programmazione", allo sforzo congiunto di analisi dei processi attivati. Senza questa esperienza è più difficile instaurare proficuamente relazioni più estese, cioè procedere nell'espansione della rete.

➤ **La rete del laboratorio allargato. Potenziamento del "knowing management" all'interno della rete interregionale del Laboratorio. Il maxicollegio.**

La complessità di questo nodo del problema e la sua atipicità sta, paradossalmente, nella solidità dei lunghi percorsi compiuti dalle tre scuole. Esse hanno consolidato nel tempo schemi operativi, identità collettive, immagine pubblica molto marcate, tali da rendere più difficile l'attraversamento dei rispettivi confini, ovvero il passaggio da una fase di contatto *federale*, limitata ad uno scambio collaborativo, che lascia intonse le rispettive fisionomie, ad una cooperazione che incide nel profondo e

progressivamente si apre ad una rinegoziazione di significati e identità, progetta e riflette su pratiche condivise.

L'immagine guida, che ci accompagna in questa prospettiva di ricerca-azione, è quella della costruzione di una **macrocomunità** (*maxicollegio*) dove le relazioni professionali non si incanalano più, e solo, attraverso strutture, modalità e tempi formalizzati, ma trovano forme spontanee e libere di espressione.

Un contesto allargato, un'agorà di interscuole, in cui tutti possono cercare e trovare occasioni efficaci per arricchire la propria professionalità, trovare risposte a problemi emergenti e puntuali, saltando il filtro della comunità di riferimento e i percorsi burocratici obbligati, disegnando collettivamente, nel tempo, un nuovo profilo identitario.

La direzione di marcia è quella di moltiplicare i nodi ("protagonisti") della rete di connessione oltre i limiti locali e infittire la trama delle relazioni reciproche, amplificando il potenziale professionale originario.

All'interno di questa infrastruttura di rete dovrebbero potersi riprodurre molti dei fenomeni virtuosi sperimentati nelle singole comunità: reciprocità di ruoli apprendisti/esperti, coralità, avvicinamento alle pratiche altrui, gratificazione professionale e motivazione derivate dall'interazione stessa e dall'esperienza di apprendere insieme.

Il salto di qualità del problema, rispetto alla dimensione della singola scuola, è l'assenza di un contesto di realtà unico e la distanza fisica degli attori. Le ipotesi di lavoro, già in cantiere, prevedono una calibrata integrazione di scelte operative e di strategie diverse indirizzate a risolvere le sottospecie del nodo a monte:

- come surrogare la frequentazione diretta degli "attori";
- quali caratteristiche dare all'infrastruttura di comunicazione a distanza;
- quali connotati privilegiare per le informazioni e documentazioni scambiate;
- a quali modalità di gestione affidare la conduzione della rete.

Questa struttura sperimentata per il "laboratorio" può adattarsi bene anche a realtà come i "Comprensivi" o le scuole dimensionate in una prospettiva di integrazione, che parta ancora una volta "dal basso", delle varie realtà lavorative con notevoli vantaggi sul piano delle strategie di gestione e dei cambiamenti anche strutturali.

L'ipotesi progettuale rappresenta la tappa di un percorso evolutivo iniziato nel 2006 che, nei suoi punti estremi, iniziale e terminale, ha: da una parte la semplice **conoscenza di superficie** delle rispettive realtà e la collaborazione su obiettivi produttivi circoscritti, dall'altra estremità la creazione di una **comunità di pratica** allargata, con scambio di culture professionali, routine e azioni, entro fitti canali di socializzazione.

La **natura delle relazioni** si è andata modificando contestualmente alla **fisionomia, al numero dei partecipanti** e alla qualità degli **obiettivi** traguardati. Difficile attribuire a ciascuno dei tre fattori il primato nella generazione del processo evolutivo. In qualche caso l'urgenza dell'obiettivo ha modificato la relazione, in altri, l'allargamento del contatto a nuovi soggetti, ha sollecitato lo spostamento in avanti degli obiettivi della collaborazione. Alla luce dell'esperienza è ragionevole prevedere un andamento a spirale e dinamiche retroattive tra i fattori.

Questa consapevolezza è un elemento forte di orientamento nella presente progettazione per intervenire intenzionalmente e positivamente sul processo.

Ai primi contatti in presenza, in momenti tipici del lavoro di rete (stesura del documento di progetto, partecipazione congiunta a seminari organizzati sul territorio), protagonisti esclusivi i gruppi dirigenti delle tre scuole, e ad una comunicazione appoggiata, secondo una logica ancora prevalentemente strumentale, a veicoli tradizionali semplici (telefono, email), è seguita una fase nella quale si è sentita

la necessità di creare osmosi tra i tre laboratori, mettere in comune e capitalizzare i rispettivi bagagli professionali accumulati nel tempo.

L'occasione era dettata dalla necessità di rendicontare la produzione delle **SL**. La circostanza, sebbene ancora strumentale in virtù dell'allargamento dei soggetti coinvolti (3 gruppi di lavoro misti, più di venti docenti) e della modalità della comunicazione iniziale, richiedeva di innescare un salto di qualità nel processo.

Determinante la formula organizzativa del **seminario in presenza**. Questa infatti consentiva, nella distensione del tempo utilizzato e nella disponibilità di tutti i canali comunicativi oltre la scrittura, un travalicamento del semplice scambio di "prodotti", di per sé incapace di promuovere cambiamenti nelle parti e di produrre "nuova conoscenza". Tale formula apriva inoltre spazi di narrazione e negoziazione di significati e linguaggi e lasciava a tutti intravedere la possibilità di superare il livello dell'assemblaggio delle esperienze, ponendo per i docenti un primo tassello di motivazione su questa traiettoria.

I tre gruppi di lavoro misti si davano struttura e obiettivi permanenti e, a tale scopo, si allestiva uno **spazio di comunicazione a distanza, collegialmente progettato e co-gestito**. Questo consentiva di dare continuità al lavoro, conservando, dando ordine e accessibilità costante ai materiali scambiati e coprodotti e mantenendo aperto e sempre riannodabile il filo della comunicazione, sottoposta a fisiologiche fluttuazioni. I forum dei tre gruppi (*competenze alunni, competenze docenti, documentazione*) diventavano, occasionalmente e progressivamente, spazi di contatto non formale nel quale si cercavano anche risposte e aiuto su problemi e quesiti "attivi", oltre quindi le destinazioni formali originarie. I depositi di documentazione erano un comune serbatoio di strumenti e riferimenti a disposizione della comunità allargata. Lo sviluppo della conoscenza reciproca innescava interrogativi incrociati di approfondimento ed esplicitazione. Sul nodo della valutazione, attualizzato dalle nuove disposizioni ministeriali, il contatto superava il semplice passaggio di risorse e prefigurava un'esperienza di co-costruzione. L'insieme di relazioni multiformi portava oltre la funzionalità degli scambi e iniziava a disegnare identità di gruppo.

Più la qualità dello scambio si approfondiva e più si avvertiva l'esigenza di migliorare e diversificare le forme e le possibilità della comunicazione: i contatti attraverso la piattaforma di comunicazione a distanza si integravano con gli incontri sincroni in Skype.

Questo embrione di nuovo contesto sovraordinato, dai contorni fragili e frequentato solo dalle élite della scuola, fungeva tuttavia da incubatrice per i passaggi successivi.

Gli sconfinamenti informali nei contatti facevano maturare l'esigenza di sviluppare tutto il potenziale disponibile della cooperazione allargata: **gli insegnanti coinvolti sentivano l'esigenza di comprendere in qualche modo il lavoro interno delle altre scuole, il "retrobottega", per carpirne i percorsi generativi, senza limitarsi ad importare soluzioni preconfezionate.**

Tutto il cammino avviato e intrapreso si può facilmente immaginare come un tragitto a ritroso di comprensione profonda: dai risultati terminali e formalizzati degli sforzi professionali (il curriculum dichiarato, gli strumenti della valutazione, i meccanismi di selezione e tutoraggio del personale, i format per la documentazione didattica, i progetti speciali, gli organigrammi ...), che mantiene la comunicazione formale e quantitativamente limitata, alla qualità delle macro e micro azioni compiute, **dal cosa, al come**. Questo, nel tentativo di riprodurre a distanza i **processi vitali** dei singoli organismi scolastici: legati alle pratiche, paritetici, non del tutto prevedibili e in gran parte informali.

In tale direzione, in parte inconsapevole, si arricchivano gli spazi di comunicazione con tutti i possibili dispositivi: dallo scambio di audioregistrazioni di momenti significativi del lavoro collettivo nelle singole sedi, all'apertura dello sguardo nelle rispettive piattaforme di comunicazione. La scuola, con l'esperienza più lunga e assestata, forniva un modello e un'occasione di rispecchiamento per gli altri due laboratori. La disponibilità ad accedere non solo ai documenti ufficiali di tale scuola, ma anche al **"retrobottega"** degli scambi comunicativi tra i membri del collegio, incoraggia, attualmente, modalità di interazione nuove anche nei partner di rete.

Su questa lenta ma significativa maturazione acquisiva un nuovo significato e una nuova configurazione anche il **contatto in presenza**: due ulteriori occasioni di lavoro seminariale condiviso erano ora naturalmente curvate sulle pratiche (*ricerca sulle competenze trasversali*). Le premesse in termini di linguaggio, costrutti, ma più in generale modi di essere, condivisi e impostati nel lavoro antecedente, aprivano la disponibilità e la motivazione ad appropriarsi del sapere e saper fare degli altri, sempre più avvertiti come interlocutori che si muovono dentro lo stesso orizzonte e tendenzialmente appartenenti alla stessa comunità.

➤ **Le reti nel territorio. Potenziamento del “knowing management” all’interno dei sistemi scolastici locali e nazionale.**

L’art 6 del DPR 275 del 1999 concede alle istituzioni scolastiche l’autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo. L’intenzione del legislatore è quella di superare la logica del controllo centralistico (DPR 419 /74) a favore di una maggiore autonoma iniziativa da parte delle scuole, nel quadro dei vincoli previsti dallo stesso DPR 275. Questa sorta di liberalizzazione avrebbe dovuto incrementare nelle scuole dell’autonomia: l’innovazione metodologica e disciplinare, la ricerca didattica, la formazione e l’aggiornamento del personale, la documentazione educativa, gli scambi di esperienze e l’integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico.

L’autonomia scolastica in questi anni è sicuramente progredita, ma tra luci e ombre. Se, infatti, ha indubbiamente prodotto risultati positivi, promuovendo nelle scuole processi di elaborazione e ricerca sul piano del funzionamento didattico ed organizzativo, dall’altra in alcune sue manifestazioni ha accentuato proprio lo spirito autoreferenziale che la normativa si proponeva di evitare.

Alcuni ostacoli al rinnovamento della scuola sono stati senza dubbio la mancata circolazione delle esperienze e la dispersione delle competenze che maturano in contesti isolati, spesso legati all’azione di singoli docenti e come tali senza prospettive di accumulazione e senza arricchimento reciproco. Se lo scenario rimanda a cause complesse, fuori dalla dimensione locale ciò è sicuramente riconducibile anche alla carenza di strumenti idonei per una comunicazione efficace e all’assenza di incentivi che inducano alla condivisione e al superamento dell’individualismo professionale.

Tali difficoltà, a nostro avviso, possono essere rimosse attraverso azioni specifiche che mirino a diffondere, sostenere ed estendere, nelle scuole, la dimensione professionale del docente ricercatore e riflessivo, collocato all’interno di modalità produttive di organizzazione sociale del lavoro.

Dall’idea del sapere condiviso scaturisce il Laboratorio come “spazio” a disposizione per la formazione e lo scambio di conoscenze.

L’ipotesi di ricerca e sperimentazione che abbiamo adottato si basa sulla convinzione che: la qualità della elaborazione pedagogica di una scuola e della sua conseguente offerta formativa derivi dalla capacità dei docenti di far interagire il proprio know-how in una sorta di costruzione sociale della competenza professionale

E’ evidente che l’apprendimento non possa essere concepito come trasmissione di conoscenze o trasferibilità di buone pratiche individuali e decontestualizzate, ma come partecipazione alle pratiche di una comunità professionale, in cui il singolo impara e sviluppa i modi di fare, pensare, comunicare della sua professione in un concreto contesto di cooperazione e collaborazione .

Siamo però convinti che il valore specifico della documentazione, della trasferibilità e della divulgazione vada ricercato nell’effetto generativo che produce in termini di crescita professionale e di avvio di consolidati processi di ricerca e di autonoma rielaborazione pedagogica.

Le scuole devono essere aiutate a pensarsi e a progettarsi come comunità di pratica professionale. La possibilità formativa del contesto di lavoro scolastico dipende dalla capacità delle scuole di organizzare l’accesso a tutte le risorse disponibili e a tutte le pratiche significative, per promuovere e favorire la partecipazione al sistema sociale e materiale di attività professionale.

La scuola Laboratorio funziona così come comunità educativa per l'apprendimento, la ricerca, l'innovazione. È un luogo dove i processi di apprendimento e di insegnamento sono progettati sistematicamente e controllati nei loro esiti..

I docenti ricercatori delle **SL** sperimentano percorsi didattici e organizzativi nella loro comunità professionale e sono contemporaneamente parte di una comunità allargata composta da docenti in servizio in altre scuole e da docenti in prima formazione; questo non solo per attivare processi di trasferibilità e di accessibilità della documentazione prodotta nelle forme più varie, ma anche rendere possibile la comunicazione e la collaborazione a distanza tra i professionisti delle varie scuole.

In tal senso le **SL** si sono attivate per sviluppare varie forme di rapporti e collaborazioni con le altre scuole attraverso: laboratori di ricerca, offerta di pacchetti formativi, consulenze, messa a punto di progetti sul territorio, percorsi di tirocinio e di formazione interni, ed offrono gli esiti della propria ricerca attraverso pubblicazioni anche on-line e convegni.

Particolarmente efficace è risultata la creazione delle Reti di scuole con il ricorso all'art 7, del già citato DPR 275 del 1999

L'art 7 fornisce, infatti, lo strumento giuridico per la formalizzazione delle partnership tra scuole in particolare per le attività di ricerca, sperimentazione, sviluppo, formazione e aggiornamento e sembra suggerire, nella possibilità per le scuole di collegarsi mediante accordi di rete anche con le strutture di formazione come le università statali gli Enti o le associazioni operanti sul territorio, la strategia per superare la logica centralistica a favore di una logica orizzontale e generativa della ricerca didattica e dello sviluppo professionale.

Le reti scolastiche presentano diverse tipologie e, a seconda della loro natura o funzione, si può parlare di reti di progetto, reti funzionali, reti territoriali, reti interistituzionali. Comunque, al di là delle diversità, la loro comune ragione di essere va ricercata nel dispositivo dell' art 7 comma 1 laddove prevede che: l'autonomia scolastica sia coniugata con l'opportunità che le singole scuole autonome agiscano in sinergia, per il conseguimento di finalità condivise, in una logica di sistema formativo integrato

Le **SL**, in conformità con il decreto istitutivo della sperimentazione (DM 10 marzo 2006) e con l'obiettivo di mettere in comunicazione il sapere e di esportare gli esiti della ricerca – azione, hanno istituito delle Reti territoriali. Queste accomunano realtà diverse, generalmente non comunicanti e poco note o poco accessibili da parte degli operatori scolastici, con l'intenzione di funzionare da collettore e strumento di interscambio di competenze e di proposte.

La modalità della rete permette che ciascun partecipante possa essere protagonista e che la costruzione di sapere e la ricerca dei centri di interesse parta anche dal "basso". Compito principale è quindi quello di migliorare, ai fini del successo formativo, l'efficacia dei processi di insegnamento e apprendimento, valorizzando i processi di sperimentazione ed innovazione fondati sulle buone pratiche e la "storia" delle singole scuole.

Le **SL** mettono al servizio del sistema scolastico locale l'esperienza accumulata, unitamente alle strutture organizzative (gestione delle segreterie delle reti per l'organizzazione delle attività di ricerca, studio e seminari) e ai canali di comunicazione già collaudati nell'ambito del sostegno alla crescita e all'innovazione della professionalità docente, per far emergere e porre in comunicazione e sinergia contesti didattici e organizzativi di qualità, presenti sul territorio. Le attività sono differenziate, molto flessibili, cioè commisurate alle esigenze in fieri delle scuole (virtualità, gruppi di studio, piccoli progetti comuni, supporto diretto teorico pratico, centro di formazione, archivio risorse), sempre pensando a svolgere funzioni di circolazione dell'esperienza e a stimolare la cooperazione autentica. Le **SL** fanno riferimento a una creazione di conoscenza che sia "moltiplicabile, creativa, endogena e sociale", la loro impostazione prevede quindi lo sviluppo di centri di formazione che siano contesti di apprendimento, di innovazione, di raccordo tra altri enti di ricerca del territorio e che si propongano come nuclei propulsivi per innescare gradualmente altre comunità professionali.

Nello scambio di conoscenza i docenti, attraverso la pratica e l'osservazione, acquisiscono un sapere che viene, a posteriori, confermato e legittimato dalla teoria: la costruzione della loro professionalità avviene in modo endogeno, con una traiettoria che dall'interno porta all'esterno e non esogeno, promosso invece soltanto dall'alto.

Se l'obiettivo di uno sviluppo professionale adeguato alle nuove esigenze educative e alle nuove realtà è il "professionismo etico" (Barzanò), nel progettare attività di formazione non si potrà tener conto di alcune caratteristiche dell'apprendimento degli adulti:

- gli adulti si impegnano ad apprendere se ritengono che gli obiettivi siano realistici rispetto al loro sviluppo professionale, devono avere la sensazione di conoscere: gli argomenti che verranno trattati, coloro che si occuperanno della loro formazione e il setting dell'apprendimento;
- gli adulti, possedendo già un loro bagaglio di esperienze, preferiscono attività da trasferire nel loro lavoro quotidiano,
- gli adulti chiedono di avere un feed back e un tutoraggio.

L'apprendimento, pertanto, risulterà efficace se le attività saranno connesse ai contesti quotidiani, avranno carattere partecipativo e proporranno sfide nel lungo periodo, prometteranno di modificare positivamente l'azione didattica attraverso la riflessione e se il clima di apprendimento prevederà il confronto e il dialogo in un ambiente non gerarchico.

I temi e le problematiche di riferimento intorno alle quali coagulare le reti territoriali e su cui offrire occasioni di formazione, oltre a valorizzare gli ambiti di eccellenza delle **SL**, cercheranno di toccare i nodi attualmente all'ordine del giorno del sistema scolastico, non solo italiano:

- saperi, competenze e valutazione;
- discipline e interdisciplinarietà nei curricoli;
- compiti educativi e compiti formativi;
- curriculum essenziale di base versus curriculum complesso;
- il peso relativo e la funzione dei linguaggi non verbali.

Uno spazio particolare sarà dato all'introduzione delle **tecnologie** nei processi formativi. Nella costruzione delle Reti la tecnologia della comunicazione si è rivelata indispensabile per mantenere e potenziare i processi di diffusione, favorire forme di partecipazione differenziate, aiutare a costruire identità di gruppo.

Per garantire la possibilità di raggiungere tutti i potenziali interessati e istituire canali stabili di comunicazione scambio di documentazione tra chi offre occasioni di sviluppo professionale e l'utenza, sarà istituita una piattaforma di comunicazione.

In particolare si ipotizza la messa in atto delle seguenti iniziative:

- costruire reti di scuole supportate telematicamente per valorizzare, conservare, divulgare e mettere a confronto i migliori saperi professionali;
- progettare "azioni" comuni;
- fornire contributi di indirizzo e di orientamento nella determinazione dei nodi problematici intorno ai quali organizzare la cooperazione tra le scuole, insieme ai supporti tecnologici e gestionali, capaci di dare stabilità e opportunità di crescita alle comunità professionali così istituite;
- allestire spazi Moodle, su misura, dedicati alla comunicazione e condivisione dei materiali;
- fornire tutor di rete, coordinatori e animatori, con competenze specifiche nelle diverse aree della ricerca-azione;
- suggerire e organizzare appuntamenti seminari in presenza sulle tematiche di interesse dei gruppi.

1.3 Il profilo professionale del nuovo docente.

La scuola di oggi pone una seria e non più rinviabile definizione condivisa delle competenze e del profilo professionale dei docenti. I cambiamenti normativi degli ultimi anni e l'uso sempre più diffuso delle TIC nella didattica introducono eterogenei argomenti nel dibattito in corso sul profilo

professionale docente che vanno oltre le sfere disciplinare, metodologica e relazionale. Già gli ultimi CCL recepiscono questa complessità:

«Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, pedagogiche, metodologiche-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano ed approfondiscono attraverso il maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio, di ricerca e di sistematizzazione della pratica didattica». (contratto collettivo nazionale di lavoro comparto «scuola» 1994-1997 art. 38, comma 6). Nel 2002-2005 le competenze richieste passarono da pedagogiche a psicopedagogiche (contratto collettivo nazionale di lavoro quadriennio normativo art. 25, comma 1)

Per arrivare ad una elaborazione condivisa del profilo professionale del docente della scuola Laboratorio, capace di orientare con chiarezza l'allestimento dei propri contesti, le tre **SL** si sono interrogate sulle competenze dell'insegnante riflessivo e produttore di cultura, che la rapida evoluzione della società della conoscenza richiede.

“L'insegnante non trasmette il contenuto, tantomeno produce apprendimento; l'insegnante crea (col supporto istituzionale del contesto scuola) un campo pedagogico dove l'alunno possa esercitare con frutto l'azione di apprendere.” (Damiano)

“L'esercizio della riflessività che si determina nel discutere, non da soli, sulle proprie storie di formazione produce pratiche trasformative mediante la variazione dei punti di vista, la presa di distanza affettiva, i distacchi dal proprio passato, dal presente, dallo stesso futuro” (Duccio Demetrio).

“È ipotizzabile che insegnanti che abbiano assunto un habitus riflessivo siano in grado non solo di migliorare il loro agire professionale e quindi fare ottenere migliori risultati scolastici ai loro allievi, ma anche che contribuiscano a formare nuove generazioni, a loro volta con una forma mentis in grado di affrontare in modo più efficace gli inevitabili mutamenti di un mondo sempre più dinamico” (Colombo, Varani 2008)

L'azione dell'educatore dovrebbe non tanto avere l'obiettivo di trasmettere nozioni, quanto quello di rendere gli alunni più capaci di orientarsi nella realtà e più consapevoli del contesto in cui vivono.

Nel corso degli anni l'esperienza di lavoro di innovazione proprio delle tre scuole ha messo in evidenza che, per fare questo, non basta che l'insegnante conosca metodi, strategie e metodologie, o che abbia la competenza di una o più discipline. L'insegnante deve infatti sapere come organizzare il lavoro individuale e collettivo; deve capire quando intervenire; deve riuscire a creare un ambiente favorevole, nel quale ogni alunno possa operare ed esprimersi secondo il proprio livello, le proprie capacità, possibilità ed interessi. Al docente è richiesta, inoltre, un'adeguata conoscenza dello sviluppo mentale e dei processi cognitivi per: sapere scegliere attività ed esperienze, intervenire quando si incontrano difficoltà, diagnosticare problemi individuali o di gruppo, assicurare ad ogni alunno un percorso che rispetti le sue peculiarità.

Tenuto conto di quanto detto, **le competenze del docente della scuola** devono essere eterogenee e comprendere accanto alle più ovvie **competenze disciplinari e competenze metodologiche, anche competenze psico-pedagogiche, relazionali che nella società della comunicazione non possono non integrarsi con la** capacità di mettere in atto itinerari di cambiamento interni alla classe attraverso **competenze di comunicazione educativa** (assertività, empatia, ascolto attivo...) e capacità di cooperazione e condivisione. L'esperienza di generazione della conoscenza maturata nel gruppo degli adulti si trasferisce così in contesti opportuni di insegnamento.

L'introduzione e l'uso delle NTC (*New Technologies of Communication*) hanno ulteriormente complicato l'attrezzatura delle competenze, facendo intravedere nuovi scenari della comunicazione formativa:

- una nuova flessibilità dei percorsi formativi (personalizzazione dell'apprendimento, facilità di accesso al sapere, autonomia e libertà di spostamento all'interno delle conoscenze);
- lo sviluppo della dimensione collaborativa dell'apprendimento;

- un diverso approccio alle idee, che vanno ripensate più che come momento teorico che precede la realtà, come «strumenti di pensiero e di azione, di rappresentazione di un problema e di soluzione di quello stesso problema» (qualcosa con cui lavorare, mattoni per la costruzione).

Sulla base di queste premesse abbiamo immaginato la professionalità docente in evoluzione permanente con un tratto caratterizzante nella capacità di rispondere alle sfide - sempre in evoluzione - della società della conoscenza, a partecipare attivamente a questa e a preparare gli studenti ad essere autonomi nell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Ciò comporta l'attitudine a riflettere sui processi di apprendimento-insegnamento attraverso un continuo ripensamento sui contenuti disciplinari, sui curricoli, sulla pedagogia, sulla ricerca e sulle dimensioni culturali e sociali dell'educazione; padroneggiare criticamente le competenze-chiave delineate a livello europeo; utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

➤ **L'esperienza di reclutamento diretto.**

L'introduzione e l'implementazione dell'autonomia (D.L. 15 marzo 1997 n.59) hanno determinato cambiamenti interni nella scuola che modificano la natura dell'impegno professionale.

I dati della ricerca condotta dallo IARD confermano questi cambiamenti, evidenziando come "più di un insegnante su tre ha responsabilità più o meno impegnative al di là del proprio orario di cattedra e delle consuete incombenze legate agli organi collegiali.

Pur con tutti i distinguo legati ai diversi contesti e situazioni, sembra di poter dire che è stato avviato un processo destinato ad influenzare professionalità, motivazioni, coinvolgimento, impegno, forse addirittura identità di gruppi cospicui di insegnanti. Per poter poi, a cascata, influenzare il modo di fare scuola in molte realtà.

Nella scuola che cambia, con contraddizioni e qualche passo a ritroso, sembra essere diffuso un **impegno organizzativo**, inteso come un certo grado di identificazione e di coinvolgimento nella propria istituzione scolastica (Somech e Bogler 2002). L'impegno organizzativo a sua volta spinge verso comportamenti organizzativi di stampo civico (*Organizational Citizenship Behaviour, ibidem*). Nel nostro caso i comportamenti discrezionali si concretizzano nello svolgere attività diverse dall'insegnamento, ancorché a questo collegate, destinate a rendere più efficace e produttivo il funzionamento di una scuola in regime di autonomia.

Somech e Bogler (2004) interpretano la partecipazione alle attività organizzative degli insegnanti in chiave di **empowerment**, che rafforza il senso di identificazione (**organizational commitment**).

Le **SL** fin dal 1974, dovendo basare la propria attività su veri e propri "Progetti didattico-strutturali", sono necessariamente ricorse a procedure articolate di reclutamento dei docenti per garantirsi la disponibilità di personale capace di condividere le finalità e l'articolazione del "Progetto" stesso e di lavorare in équipe e in modo creativo. E' a partire da queste premesse che le **SL** hanno storicamente ritenuto prioritario investire una parte importante delle proprie energie progettuali di innovazione proprio in questa direzione. E' infatti, questa, la condizione indispensabile per creare l'humus organizzativo e metodologico, in grado di nutrire la complessità del profilo professionale, altrove delineato, altrimenti affidato ad improbabili sforzi di carattere individuale ed eccezionale.

"I meccanismi attuali di reclutamento - è scritto in una ricerca IARD - non hanno favorito la formazione di équipe di insegnanti che aspirano a lavorare insieme ad un comune progetto educativo. Per fare questo, però, dovrebbero funzionare meccanismi di reclutamento decentrati che non sono nella cultura della nostra scuola. L'autonomia non contempla che le scuole abbiano la possibilità di scegliere il loro corpo docenti in funzione del loro progetto didattico. Il rischio di abusi clientelari nelle pratiche di chiamata diretta, che alcuni paventano e vedono all'opera, ha finora dissuaso nel prendere in considerazione questa alternativa. Ma, forse, pensare a modi alternativi di "fare scuola", magari per escluderli è comunque un esercizio utile per riflettere su cosa merita di essere conservato e cosa invece di essere rimosso".

Le **SL** hanno accettato questa difficile sfida: l'individuazione di docenti consapevoli delle richieste del contesto nel quale operano rappresenta una scelta obbligata legata alla proposta che la scuola fa sia

verso gli studenti, che verso il territorio, una scelta che non può essere risolta come prerogativa esclusiva e autonoma del dirigente scolastico. **E' la comunità professionale nel suo insieme che si dà criteri e procedure per monitorare e incrementare la propria efficacia, coinvolgendo, attraverso pratiche auto valutative, gli stessi docenti in ingresso e affermando con questa impostazione un principio di responsabilità diffusa.**

Le **SL**, per avviare un percorso di riflessività condivisa con i nuovi docenti, hanno previsto un itinerario articolato di monitoraggio:

- un *colloquio iniziale*, nel quale si richiede: la conoscenza del Progetto di sperimentazione, la conoscenza del POF; la presentazione delle esperienze professionali in relazione al Progetto e l'esplicitazione delle motivazioni della richiesta di accesso alla comunità;
- un *colloquio in itinere* con il **Comitato di valutazione**;
- un primo momento di *autovalutazione* del nuovo docente;
- un *colloquio finale* con il Comitato di valutazione per la conferma dell'indice di gradimento.

E' il Comitato di valutazione - individuato dal Collegio Docenti sulla base dell'anzianità di servizio e di competenze sulla valutazione - che predispone e sperimenta i percorsi di valutazione e autovalutazione dei docenti in servizio per l'espressione del gradimento in relazione ai bandi concorsuali e al superamento dell'anno di formazione. Inoltre, lavorando in sinergia con la **Commissione Formazione**, monitora i bisogni formativi dei docenti in ingresso .

Queste procedure permettono di riflettere, confrontarsi, esplicitare bisogni, orientare, formare, rinforzare la motivazione, riformulare "*il patto*", individuare nuovi docenti con criteri oggettivi che vanno oltre le dichiarazioni iniziali di intenti e puntano ad un'esplicita condivisione di metodologie e di strategie in un percorso di ricerca-azione.

La condivisione della valutazione delle prestazioni e delle procedure da parte di tutti i docenti quelli in servizio e i neoassunti permette di agire consapevolmente in una cornice dell'*imparare ad imparare* e di incrementare la propria efficacia.

1.4 Integrazione e unitarietà del processo formativo in contesti di apprendimento assistito

Un'efficace formazione professionale ci sembra debba rispondere alla logica dell'**integrazione e unitarietà del processo formativo** a vari livelli: integrazione personale e professionale, integrazione tra formazione iniziale e formazione permanente, tra insegnamento universitario e mondo della scuola. La formazione iniziale e in ingresso devono fornire conoscenze e competenze, ma anche porre le basi e suscitare le disposizioni e l'attenzione necessarie per far sì che il docente si ponga in una prospettiva di formazione permanente.

Le **SL**, in questi anni, hanno sperimentato un modello di intervento, condiviso tra scuola e università, che permette di pensare le politiche per la formazione degli insegnanti e i modi in cui possa essere organizzato il "mondo professionale". Le stesse, inoltre, hanno maturato esperienze significative intorno alle seguenti attività a sostegno dello sviluppo professionale:

- a) **Centro risorse**
- b) **La formazione iniziale**
- c) **Allestimento di un ambiente di tirocinio "significativo" per gli specializzandi**
- d) **Percorsi di tutoring per i neoassunti**

a) Il Centro Risorse per lo sviluppo professionale dei docenti.

Il decreto attuativo del Progetto di rete di scuole “*La scuola laboratorio*” prevedeva che le istituzioni della rete assumessero la “funzione di Scuola laboratorio per la ricerca, sperimentazione e diffusione sul territorio di soluzioni applicative innovative, anche mediante la costituzione di ulteriori reti di scuole”. La costituzione in ciascuna scuola di un **Centro Risorse** è stata la soluzione strutturale assunta dal “Laboratorio” per poter interagire con il territorio in maniera organizzata nell’ambito della mission assegnata.

L’esperienza era già presente nella pratica di Scuola-Città Pestalozzi di Firenze, ma è stata sviluppata dal “laboratorio” con il supporto fondamentale delle tecnologie della comunicazione.

L’obiettivo dei Centri Risorse è favorire, a livello territoriale, la crescita professionale degli insegnanti attraverso la diffusione di buone pratiche educative, in particolare di quelle maturate nel contesto del “laboratorio” ma anche di quelle presenti nelle singole scuole per iniziativa di singoli docenti, e rafforzare il raccordo tra scuola e ricerca educativa, specie per quel che riguarda il tema dell’innovazione tecnologica.

Per favorire la connessione tra entità esterne, anche eterogenee tra loro, il Laboratorio, oltre ad offrire lo spazio e gli strumenti, rende disponibili esperienze documentate e contemporaneamente le accoglie dall’esterno. Questa modalità mette in moto un rapporto simmetrico e non gerarchico, con uno scambio di ruoli proficuo anche dal punto di vista sociale.

Si propone, inoltre, come indicato nell’introduzione, “di accentuare e sviluppare l’idea dell’innovazione dal basso, anche grazie alle opportunità offerte dalle tecnologie del web 2.0, che consentono una intensificazione esponenziale delle interazioni discorsive-cognitive, quindi dei processi riflessivi, cooperativi, di apprendimento reciproco”.

Promuove, quindi, una nuova cultura di condivisione, fondamentale per uscire dall’individualismo e dall’isolamento professionale.

Nelle diverse sedi i *centri per il sostegno allo sviluppo professionale*, attrezzati con tecnologie innovative e aperti a tutti i docenti del territorio, propongono corsi e seminari interni ed esterni, calibrati tra aggiornamenti di tipo tradizionale, seminari a lungo termine, supporti ad attività mirate. I contenuti di tali proposte vertono sulle esigenze rilevate dalla ricerca-azione, dalle novità emergenti dal mondo della scuola e dalle proposte del territorio. I docenti possono usufruire delle risorse del laboratorio anche per lavoro individuale e di piccoli gruppi.

b) La formazione iniziale

La ricerca condotta dallo IARD, già citata, mette in luce come “molti insegnanti avvertano di non aver ricevuto una formazione professionale adeguata. Le modalità di trasmissione della conoscenza restano dunque il punto cruciale (e spesso il punto debole) della formazione della classe insegnante. Il tema è più che mai di attualità anche in relazione alle trasformazioni dei caratteri propri delle personalità degli studenti, sempre più attratti-distratti da altre forme di trasmissione delle informazioni e sempre meno in sintonia con i modelli scolastici tradizionali”.

La Legge numero 314/1990 aveva portato all’elaborazione di proposte formative progressivamente orientate verso un modello di formazione dei nuovi insegnanti “che non poteva non attingere alle competenze e alle esperienze maturate nella scuola e, al tempo stesso, richiedeva di saldare la formazione iniziale alla formazione degli insegnanti in servizio nella direzione di pratiche scolastiche innovative, le cui proposte e sperimentazioni di carattere pedagogico fossero coerenti e strettamente interagenti con quelle didattiche e disciplinari” (Nigris 2004).

Oltre al problema della formazione iniziale si ripropone il tema della formazione continua degli insegnanti “rispetto al quale le iniziative di aggiornamento sperimentate in passato, si sono dimostrate insufficienti. In particolare, il ricorso ad esperti esterni si è rivelato spesso deludente, anche perché è difficile dall’esterno interpretare i bisogni formativi degli insegnanti se non si ha esperienza dei

problemi da affrontare quotidianamente nelle classi. A questo proposito vale la pena ribadire l'esigenza di formazione in servizio a reti di scuole..." (IARD).

Si impone così anche da questo punto di vista uno dei nodi della formazione professionale già anticipato: le scuole devono essere aiutate a pensarsi e progettarsi come contesti di apprendimento, in quanto un contesto di lavoro non è, di per sé, un ambiente di apprendimento: il *potenziale formativo di un contesto di lavoro scolastico* dipende dalla capacità delle scuole di organizzare l'accesso a tutte le risorse disponibili (sociali, professionali, organizzative, tecnologiche, documentali) e a tutte le pratiche significative per promuovere e favorire la partecipazione al sistema sociale e materiale di attività professionale.

Le **SL**, per la loro storia pluriennale di innovazione, sono state individuate come contesti particolarmente interessanti per il tirocinio al momento dell'attivazione delle scuole di specializzazione per l'insegnamento. Hanno, pertanto, potuto accogliere numerosi tirocinanti delle diverse discipline. Questa opportunità ha consentito alle scuole, nel momento della costituzione del "laboratorio", di confrontarsi sui percorsi di accoglienza agiti.

Ciò che di profondamente diverso dagli altri contesti le **SL** offrivano al soggetto in formazione era la capacità di pensare e costruire percorsi di tirocinio in grado di coinvolgere l'intero contesto scolastico. Convinti che la collegialità, la condivisione, gli atteggiamenti collaborativi, non si possano imporre per via amministrativa o grazie a decisioni trasmesse dall'alto, ma attraverso un'organizzazione capace di favorire la creazione dal basso di una conoscenza professionale, le **SL** hanno ragionato sulla funzione del "tirocinio" per gli abilitandi, configurandolo come impegno istituzionale della scuola, collegialmente progettato, anziché come rapporto individuale con il singolo insegnante "accogliente". Lo specializzando era, infatti, posto nelle condizioni di "attraversare" i vari ambiti di lavoro in cui si articola l'attività del docente (organi collegiali – programmazione – tutoring - lezioni frontali – lezioni di gruppo – cooperative learning - laboratori – collegio - rapporti con i genitori) facendone campi di esperienza e riflessione.

Si è così delineata l'idea di costruire un modello di "tirocinio arricchito" in cui ad "accogliere" lo specializzando possa essere la comunità scolastica nel suo complesso piuttosto che il singolo docente di materia. L'inserimento dello specializzando in una comunità di pratiche ben si adatta alla formazione iniziale non solo per evidenti motivi di efficienza operativa, ma anche perché permette di costruire una forma-mentis già orientata alla collaborazione e ad individuare nell'esperienza condivisa tra colleghi una risorsa per la propria crescita professionale.

Facendo **condividere il contesto di esperienza attraverso l'immersione diretta e totale** le persone lavoreranno vicine-contigue e potranno sviluppare interazioni continue di tipo imitativo, spontaneo, tutoriale, interpersonale. Moltiplicando le interazioni interne alle scuole e intensificando le opportunità di interpretazione e attribuzione di significati alle esperienze di lavoro, si genererà conoscenza (*conoscenza contestualizzata*) e si propagherà la comunicazione/riflessione per trasformare la conoscenza contestualizzata *in conoscenza*.

c) Allestimento di un ambiente di tirocinio "significativo" per gli specializzandi

"Uno degli obiettivi per il rafforzamento ed il rinnovamento della cultura pedagogica della scuola pubblica italiana ci sembra sia quello di investire sulla formazione iniziale, per far questo occorre rafforzare i legami tra i formatori degli insegnanti, gli insegnanti che esercitano la loro professione, il mondo del lavoro e altri enti interessati. [...]I responsabili della formazione degli insegnanti ed anche i responsabili della formazione dei formatori devono possedere esperienze pratiche di insegnamento ed aver ottenuto livelli molto elevati per quanto riguarda le capacità, le attitudini e le competenze necessarie per gli insegnanti". ("Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti": comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio del 03/08/2007)

Interpretando questo orientamento le **SL** dedicano un'attenzione particolare alla *variabile tirocinio*. La "qualità del tirocinio" può giocare infatti una parte determinante sulla qualità della scuola futura, a patto tuttavia che si creino le condizioni all'interno dell'istituzione scolastica accogliente, perché in

questa attività il ruolo della scuola abbia uno spessore maggiore e il tirocinante si configuri, realmente, come una risorsa.

L'attività di tirocinio dovrebbe realizzare un'effettiva triangolazione interattiva tra docenti senior-università-specializzando.

È fondamentale tenere insieme le sorti della scuola con quelle della formazione iniziale degli insegnanti: scuola e università sono chiamate ad un compito importante in cui la sinergia tra le due istituzioni sarà di fondamentale importanza per quello che riguarda la formazione degli insegnanti.

Le **SL** propongono un modello condiviso tra scuola e università che permetta di pensare unitariamente le politiche per la formazione degli insegnanti e i modi in cui possa essere organizzato questo mondo professionale. Siamo convinti che ad una formazione di livello universitario vada affiancata una formazione professionale e pensiamo che la prima misura da adottare sia che la formazione degli insegnanti abbia origine all'interno della professione.

In realtà, al di là della formazione fatta prima dell'ingresso a scuola con il ruolo di docente, al di là degli studi teorici che si possono fare, che comunque aiutano a crescere, la risorsa di ogni insegnante è la pratica quotidiana, ma la pratica può diventare solo tecnica se non è accompagnata dalla **riflessività permanente**.

Dopo il confronto in questi anni sulle diverse modalità di approccio rispetto all'accoglienza dei tirocinanti, nonché sul valore del tirocinio stesso come momento di formazione iniziale per il tirocinante e come opportunità e risorsa da utilizzare per la scuola accogliente, le **SL** hanno individuato i seguenti filoni di ricerca:

- la figura del coordinatore del tirocinio;
- il monitoraggio del percorso formativo dei tirocinanti (strumenti di osservazione);
- la valutazione del percorso formativo dei tirocinanti (criteri-strumenti);
- il tirocinante visto come una risorsa per la scuola: come coinvolgerlo nella documentazione delle esperienze, nell'elaborazione di strumenti di osservazioni sulle dinamiche relazionali della classe, nella progettazione;
- la riflessione sulle "buone" pratiche

Le **SL**, partendo dalle riflessioni fatte in questi anni e attraverso un confronto con i vari atenei e i rispettivi uffici scolastici regionali, si propongono, inoltre, di concorrere ad individuare i requisiti per l'accreditamento ad accogliere i tirocinanti previsto dal regolamento per la formazione iniziale dei docenti approvato dal Ministero per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca lo scorso settembre.

d) Percorsi di tutoring per i neoassunti

La formazione di un insegnante è un processo che dura tutta la vita ed è strettamente intrecciato alla storia personale. La biografia scolastica, i modelli e i mentori incontrati, la passione e la conoscenza esperta della disciplina, il modo di organizzare il pensiero e il curriculum, i successi e gli insuccessi attraversati come studente e come educatore costituiscono un modo personale e unico di interpretare la funzione docente.

In realtà, al di là della formazione fatta prima dell'ingresso a scuola con il ruolo di docente, al di là degli studi teorici che si possono fare - che comunque aiutano a crescere - la risorsa di ogni insegnante, abbiamo visto, risiede nella pratica quotidiana, ma la pratica rischia di ridursi e inibirsi in routine tecniche, se non è accompagnata dalla **riflessività permanente**.

Dando anche per scontato che esista la figura dell'insegnante riflessivo, si rileva che nella migliore delle ipotesi i docenti riflettono sulle pratiche didattiche in ambiti parcellizzati, in Area, in Materia, nei Consigli di classe, nei Consigli di corso. Non esistono per loro spazi in cui possono riflettere insieme agli altri in modo sistemico e sistematizzato sulla totalità delle problematiche che riguardano la figura docente.

Questo impone ai progetti/percorsi di formazione di offrire ai docenti in formazione momenti di **pensiero collettivo** attraverso il lavoro di gruppo e le riflessioni conseguenti. Il pensiero, soprattutto quello legato ai processi di apprendimento-insegnamento, è un processo che non può essere confinato all'interno di una mente individuale, ma è sempre il prodotto di un linguaggio condiviso. Le conoscenze sono sempre co-costruite, direttamente o indirettamente.

L'ipotesi di fondo, coltivata dalle SL è che gli insegnanti in formazione si formano lavorando come ricercatori sul tema stesso della formazione.

Pensiamo a un percorso di ricerca-formazione che si muova contemporaneamente su due piani:

- il piano della costruzione del percorso della ricerca che vede i docenti in formazione in veste di ricercatori;
- il piano della modellizzazione del percorso stesso.

In questo modello di formazione non esiste una differenza tra formazione iniziale per i docenti in ingresso e la formazione in itinere: **tutti i docenti sono inseriti nel percorso di ricerca-formazione; tutti i docenti sono formatori per sé e per gli altri.** La ricerca-azione ha lo scopo di mettere insieme l'*azione* (si fanno delle "cose") con il pensiero e la *riflessività* che genera nuove azioni e nuovo pensiero e offre momenti di *pensiero collettivo*, attraverso il lavoro di gruppo e le riflessioni conseguenti.

Questo modello di formazione rientra nel patrimonio di acquisizioni che si intende propagare nel sistema scolastico: una formazione concepita come generata prevalentemente all'interno delle singole scuole, ma all'interno della quale le **SL** immaginano di poter svolgere utilmente la funzione di tutoraggio nello sforzo di implementare questi percorsi autonomi.

1.5 La scuola digitale: gli aspetti gestionali e organizzativi.

L'introduzione delle TIC nella scuola di base impone, accanto ad una formazione dei docenti sul piano delle metodologie didattiche e delle competenze tecnologiche, anche la ricerca di soluzioni innovative sul piano dell'organizzazione del lavoro, della gestione, della conservazione ed efficienza di materiali e attrezzature.

Queste problematiche gestionali non possono essere sottovalutate o essere considerate meno importanti degli aspetti didattici, perché, senza un efficiente e strategico supporto logistico, l'attività didattica vera e propria può trovare non solo continue difficoltà operative contingenti rispetto alla manutenzione delle attrezzature, ma anche l'impossibilità di innovarsi parallelamente all'evoluzione tecnologica. Il rischio che si corre è che nel giro di poco tempo le attrezzature diventino obsoleti così come la didattica che le utilizza.

La realizzazione di una scuola digitale, non consiste semplicemente nell'acquisto di qualche nuovo sussidio da utilizzare in classe, ma presuppone una ristrutturazione degli spazi in contesti di apprendimento laboratoriali tecnologicamente attrezzati dove i sussidi tecnologici costituiscono un vero e proprio sistema sinergico. Tale sistema per funzionare deve necessariamente essere efficiente sul piano dell'accessibilità e dell'ammodernamento oltre che efficace dal punto di vista delle finalità formative.

L'introduzione delle TIC pone pertanto un problema di organizzazione dei processi di gestione e di formazione del personale ATA e di figure che possano assumere un ruolo specifico in una gestione delle attrezzature capaci di garantire un reale supporto alla didattica.

Da qui la necessità, non più rimandabile, di individuare le competenze professionali necessarie alla gestione operativa e amministrativa degli "ambienti tecnologici" e individuare chi dovrà avere tali competenze tra il personale in servizio, se debbano essere richieste tutte ai docenti o, più ragionevolmente, da questi condivise con altre figure.

Si tratta di una questione particolarmente delicata perché tocca i profili professionali, la spesa pubblica e il successo stesso delle iniziative di innovazione della didattica attraverso le TIC oltre che la piena attuazione dell'autonomia scolastica.

Una scuola che progetta i suoi contesti di apprendimento non può basarsi solo sul volontariato o sulla “fortuna” di avere o meno qualcuno che abbia maturato competenze tecnologiche per un suo percorso e interesse personale, ma deve poter contare su una figura adeguata al compito.

➤ **L’esperienza pregressa**

Alla **SL Rinascita** è stata concessa con il decreto autorizzativo del 2006 la possibilità di avere nell’organico di istituto degli assistenti tecnici, con l’obiettivo di creare un’esperienza di co-gestione dei laboratori tra docenti e assistenti. Tale esperienza potrebbe fornire elementi di riflessione per tutte le scuole e, naturalmente per i decisori politici, amministrativi e anche sindacali, poiché la sperimentazione riguarda il profilo professionale degli operatori.

Col presente progetto si intende generalizzare questa esperienza alle altre **SL** che, parallelamente, hanno sviluppato iniziative ampie e intensive di diffusione delle tecnologie e hanno raggiunto una soglia di infrastrutture tecnologiche tale da richiedere la presenza di figure professionali espressamente dedicate alla manutenzione e gestione delle stesse.

La sperimentazione della figura di un assistente alle tecnologie è stata sviluppata in questi anni dalla **SL Rinascita** per conto della rete e il primo passaggio è stato quello di definire e reinventare il contesto di lavoro per l’assistente, così facendo di ridefinire anche il concetto di “laboratorio didattico”

In effetti, i laboratori nascono già verso la fine del 19° secolo dalle teorizzazioni dell’attivismo e delle “scuole nuove” che rimandano a studiosi come: Dewey, Kerschensteiner, Makarenko, Hessen e Freinet. Da tali teorie discendono due differenti modalità di realizzazione:

- la prima modalità concepisce il laboratorio come spazio e strumento per l’insegnamento individualizzato;
- la seconda modalità prospetta il laboratorio come luogo di incontro del fare e del sapere, dell’azione individuale e dell’azione cooperativa, come esperienza formativa e socializzante.

Le due modalità di laboratorio suggeriscono una riflessione: mentre nella prima i laboratori, sostituendo la classe, si connotano come struttura fissa e modellata sulle discipline, nella seconda tipologia i laboratori si configurano come luoghi e modalità di lavoro trasversali all’esperienza formativa, nel tentativo di unificarla secondo un’ottica interdisciplinare. Disciplinarietà ed interdisciplinarietà rappresentano dunque i poli di riferimento per l’organizzazione dei laboratori.

Nella duplice ottica di rendere da un lato più efficace l’approccio allo specifico disciplinare e dall’altro di favorire l’unità del sapere attraverso la pratica dell’interdisciplinarietà, la ricerca ha condotto, in particolare per la comunicazione e attraverso l’informatica e le tecnologie multimediali, alla creazione di una struttura laboratoriale complessa, costituita da una serie di spazi attrezzati, in rete tra loro in grado di formare una sorta di “grande laboratorio”, fisicamente delocalizzato e ramificato in diversi spazi (aule- aule specialistiche- spazi polifunzionali ecc.) nell’intero edificio scolastico.

Si tratta di un laboratorio trasversale denominato “ Laboratorio di Comunicazione” che assume fisionomie e organizzazioni diverse a seconda dei contesti di insegnamento/apprendimento in cui è attivo.

Alcuni di questi spazi hanno una specifica connotazione disciplinare, nel senso che gli strumenti utilizzati e i progetti che vi si realizzano risultano particolarmente funzionali al curricolo di specifiche discipline; altri spazi sono concepiti per essere utilizzati da ogni disciplina, al di là del suo specifico; altri spazi ancora, sono più orientati all’idea dell’insegnamento individualizzato (per esempio i laboratori destinati alla dislessia). È chiaro, però, che ognuno di questi spazi è un elemento costitutivo vitale di quello che è un organismo unico e d’insieme, nella sua funzione didattica rispetto al progetto: il “laboratorio di comunicazione”.

Il “laboratorio di comunicazione” si avvale di tecnologie digitali e sussidi multimediali, che prevedono attrezzature, spazi di conservazione e modalità di manutenzione e di utilizzo propri, anche se interdipendenti. **E' stato costituito un Centro Servizi Informatica e Audiovisivi di istituto (CSIA)** con il compito di costituire una centrale operativa che accoglie le richieste e le necessità del personale scolastico e provvede all'organizzazione di un piano di intervento. Il centro dispone di uno spazio a adibito ad ufficio-laboratorio nel quale i tecnici:

- custodiscono strumenti e materiali di consumo; organizzano la distribuzione e l'allestimento degli strumenti nelle aule;
- effettuano la manutenzione ordinaria delle apparecchiature utilizzate; ricevono e fanno consulenza tecnica ai docenti;
- lavorano alla creazione di prodotti multimediali, affiancano i docenti in talune attività con gli studenti.

Si possono individuare, nell'ambito del **Centro Servizi Informatica e Audiovisivi**, due sottostrutture organizzative e gestionali distinte e integrate: il Servizio informatica e il Servizio tecnologie multimediali. Cuore del primo è il server di rete, al quale sono collegati tutti i computer della scuola. Ma gli stessi computer, attraverso la rete e attraverso Internet, sono tra loro comunicanti così che il loro utilizzo didattico risulti svincolato dallo spazio fisico in cui sono collocati. Per la sezione di sussidi multimediali è previsto un centro di deposito e produzione, che costituisce il riferimento per la gestione delle attrezzature nei diversi spazi della scuola.

La comprensione della complessità del laboratorio di comunicazione, un laboratorio “di rete” visto come insieme di spazi collegati e comunicanti tra loro in un operare d'insieme, è essenziale per progettare l'utilizzo e organizzarne la manutenzione. D'altra parte è anche importante sottolineare il carattere sperimentale della struttura laboratoriale, nei suoi aspetti fisici, progettuali e organizzativi. In questo senso, la professionalità dell'assistente si contestualizza in una prospettiva di ricerca, e il suo apporto attivo risulterà determinante anche per l'elaborazione di una proposta finalizzata ad una eventuale introduzione a livello nazionale della figura di un assistente specializzato nella scuola primaria e secondaria di primo grado.

In questo quadro si delinea un'attività del tutto diversa da quella della semplice assistenza di laboratorio. Il tecnico insieme al docente lavora non solo alla risoluzione delle problematiche puramente tecniche, ma partecipa attivamente col docente alla programmazione del percorso didattico dando un contributo non solo professionale ma anche personale. La competenza tecnologica e la competenza didattica permettono di affrontare in modo creativo ed efficace i problemi relativi alla predisposizione del contesto di lavoro. **Una delle mansioni dell'assistente è quella di sovrintendere, in collaborazione con i docenti, alla produzione di una documentazione multimediale delle attività svolte in modo da realizzare dei prodotti in grado di presentare in modo significativo i processi messi in atto così da offrire spunti di riflessione professionale per i docenti.**

Le azioni previste:

- definizione di una nuova figura professionale: l'assistente alle tecnologie della comunicazione;
- messa a punto di una struttura in grado di gestire dal punto di vista dell'efficienza e dell'efficacia organizzativa le attrezzature tecnologiche in una visione di insieme e di sistema.

1.6 Quali prospettive di ricerca e quali innovazioni da introdurre nei contesti lavorativi e nello sviluppo della professionalità docente

Lo sviluppo professionale dei docenti, secondo quanto esposto nel quadro di riferimento introduttivo e rafforzato da ciò che abbiamo finora analizzato, si radica in apprendimenti derivati dall'**esperienza di pratiche professionali agite**, nella **riflessione** legata a dette pratiche, su saperi e saper fare

distribuiti e si genera nell'**interazione sociale tra attori** (docenti senior- junior - in formazione iniziale- in stage) in **contesti condivisi**, attraverso lo **scambio vicendevole dei ruoli** di apprendista e novizio, osservatore osservato, e richiede inoltre l'**allestimento di dispositivi idonei** a favorire l'**esplicitazione di conoscenze** in gran parte tacite.

E' partendo da tale principio che **Il "laboratorio" di rete si è posto, e si pone per il futuro, il compito di studiare, costruire, sperimentare, modellizzare le condizioni di contesto che consentono e alimentano l'attivazione di tutti questi fattori di sviluppo.**

L'impegno di ricerca è orientato in **tre distinte direzioni**, in conformità con un ruolo istituzionale che proietta le acquisizioni raggiunte nelle singole realtà, verso il sostegno all'innovazione di tutto il sistema, transitando attraverso la messa in atto di forme d'integrazione e sinergia tra i tre istituti che condividono la medesima missione:

- come ottimizzare il **contesto interno** alle singole scuole nella direzione delle *comunità di pratica*;
- come aprire, gestire e mantenere spazi di condivisione e co-costruzione tra le tre scuole, che configurino il **contesto di rete del "Laboratorio"** una *rete professionale di apprendimento*;
- come propagare nei **contesti territoriali regionali** le possibilità della scuola laboratorio di "fare rete", alimentando interazioni significative tra soggetti diversi, intrinsecamente motivanti

Il paradigma della rete orienta le scelte in tutte e tre le direzioni, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (**TIC**) ne costituiscono il volano e insieme un suggerimento qualitativo.

Se l'idea di un sapere professionale, generato nel vivo dei processi e nell'interazione dialogica tra docenti, connota trasversalmente le pratiche pregresse e le scelte future in tutti e tre gli ambiti di applicazione, la natura differente dei contesti, in particolare il rapporto diverso tra i protagonisti e tra questi e le rispettive realtà di intervento, portano a declinare in forme articolate le strategie adottate e previste.

All'interno delle singole SL della rete le traiettorie di lavoro si indirizzano prioritariamente verso forme di *connettività* che favoriscano l'emersione dei curricoli impliciti, la riflessione e autoriflessione collettiva sui processi, la rottura degli steccati tra le specializzazioni disciplinari, la natura informale e costante delle relazioni di lavoro. I tempi, i modi e gli strumenti per organizzare una rete di connessione interna così connotata, insieme ai modi e ai *luoghi* per accumulare e rendere accessibili saperi acquisiti, rappresentano l'oggetto della ricerca.

Per il Laboratorio di rete tra le tre scuole, che operano in un'identica cornice di indirizzo pedagogico e normativo, la ricerca ha l'inevitabile priorità nell'approntare *meccanismi di connessione virtuale* che creino vicinanza tra le pratiche, che agevolino la decostruzione delle identità professionali e delle forme di appartenenza pregresse e che inneschino processi di condivisione orizzontale, capaci di moltiplicare le potenzialità di generazione delle competenze.

Il traguardo non è quindi quello di sommare tre *laboratori* ma di costruirne uno sovraordinato con un valore aggiunto in grado di far interagire realtà geograficamente e sociologicamente distanti, con *biografie* professionali omologhe ma organizzativamente diversificate,

Rispetto alla propagazione nei rispettivi territori urbani e regionali di questi indirizzi e dispositivi di lavoro professionale, la sfida, prima ancora che centrata sulla qualità delle connessioni attivate, si misura con la possibilità stessa di creare connettività, tra realtà, ancor più che nel passato, ripiegate nell'individualismo professionale difensivo.

Il nodo della motivazione, presente in qualche misura come prerequisito nei due precedenti contesti, è qui da costruire e/o mantenere e chiama in causa una delle missioni fondamentali delle **SL**. L'eterogeneità delle soluzioni adottate nelle tre regioni e all'interno di ciascuna di esse esprime la risposta flessibile a questo nodo complesso.

➤ **Le piste di ricerca rispetto alla definizione di un modello di organizzazione del lavoro orientata all'innovazione scolastica.**

L'uso delle tecnologie della comunicazione all'interno della struttura scolastica può contribuire alla creazione di una nuova professionalità docente capace di generare saperi professionali.

L'utilizzo di piattaforme ritagliate sulla specificità dei contesti di riferimento, è un modello di innovazione "dal basso", endogeno e incrementale, che, nella sua relativa semplicità, può essere esportata e guidata.

In un momento storico in cui il docente si trova sempre di più confinato in comportamenti di tipo individualistico, le **SL** possono studiare e sperimentare un modello capace di potenziare l'interazione discorsiva e cognitiva basata sulle pratiche.

Come può un docente immerso costantemente nell'azione, attuare processi di tipo riflessivo sul suo agire? Come può, nella pratica, trovare il modo di raccontare e argomentare, e condividere, la sua esperienza al fine della costruzione sociale dei significati?

Pensiamo che attraverso gli ambienti virtuali possano nascere "laboratori riflessivi" in cui i docenti, in una prassi che si naturalizza in poco tempo, non solo siano in grado di risolvere problemi e organizzare il sistema, ma siano capaci anche di accrescere il loro potenziale professionale. Grazie a questo strumento possiamo quindi ragionevolmente prevedere una valorizzazione del capitale cognitivo e sociale delle scuole (Bottani)

La piattaforma nel modello sperimentato, rappresenta il duplicato virtuale di quasi tutte le aggregazioni organizzative nelle quali è articolata la comunità professionale.

L'ambiente telematico è irreversibilmente integrato con l'organizzazione reale del lavoro, la vita dell'uno e dell'altra risultano interdipendenti. La tecnologia della comunicazione ha indotto processi di mutazione qualitativi e quantitativi, che hanno inciso sull'orientamento stesso del sistema e sulla qualità delle azioni formative. La piattaforma, si presta, inoltre, a costituirsi come bacino di ricerca, in termini di prodotti e di processi, per lo studio delle dinamiche e problematiche formative e professionali sullo sviluppo professionale degli insegnanti.

La ricerca potrà trarne indicazioni fondamentali per lo sviluppo di architetture di rete, finalizzate a facilitare la creazione di comunità di pratica di questo tipo. Essa permetterà inoltre di capire, a partire da un'esperienza pratica e con un pregresso di alcuni anni, come queste comunità si costituiscono e quale valore aggiunto consegnano ai soggetti coinvolti e alle istituzioni.

Il progetto estenderà l'uso diffuso della piattaforma che consentirà di mettere a disposizione le esperienze, in termini di prodotti e di processi, che maturano all'interno della comunità.

I requisiti organizzativi e tecnologici per la riproducibilità dell'esperienza, inoltre, sono alla portata di tutte le istituzioni scolastiche che potrebbero utilmente consorzarsi per la realizzazione e manutenzione di ambienti analoghi.

Questa innovazione può dare un contributo significativo nella scuola dell'autonomia, spesso disaggregata in diversi plessi o verticalizzata tra ordini diversi, con presenti, ancora in modo marcato, identità e appartenenze distanti. La creazione di uno spazio di lavoro virtuale proprio della singola istituzione scolastica, può favorire la creazione di una comunità di pratiche per la circolazione dell'expertise, direttamente tra i docenti della scuola sui problemi concreti, a patto che sia auto-organizzato dai colleghi e dal dirigente, e aperto allo scambio.

La familiarità nell'uso del mezzo, acquisita da parte del docente nell'ambito più protetto e autonomo dello scambio tra pari, lo mette anche in grado di utilizzare in modo più consapevole ed efficace le nuove tecnologie informatiche nella didattica con i propri alunni e di accedere al lavoro di reti di scuole in modo più operativo ed efficace come alcune esperienze del Laboratorio dimostrano.

E' stato possibile rilevare anche la potenzialità di uno spazio virtuale, dedicato ai docenti, per la gestione della documentazione del loro lavoro, ciò, abbiamo verificato, favorisce l'accessibilità immediata delle pratiche e contribuisce alla costruzione di un *know how* collettivo. Riteniamo che potrebbero aprirsi interessanti prospettive di interfaccia con gli strumenti dedicati alla didattica multimediale per gli studenti.

Per continuare nel nostro lavoro di ricerca e sperimentazione riteniamo necessario avere a disposizione non solo uno spazio Web su Server dedicati, in cui ciascuna scuola del Laboratorio abbia le prerogative di amministratore, ma anche la possibilità di agire sulla gestione delle autorizzazioni ai docenti, di scegliere per ogni gruppo gli strumenti di comunicazione più idonei, di personalizzare l'aspetto grafico e la struttura interna ai singoli ambienti e di monitorare i flussi di comunicazione interna.

Ci proponiamo, attraverso la prosecuzione del compito intrapreso, di individuare architetture, approcci, procedure e strumenti di comunicazione più idonei al lavoro di una comunità scolastica dell'autonomia; di mettere a fuoco le competenze professionali sottese non solo dal punto di vista dell'utilizzo del mezzo ma anche di gestione dei processi di lavoro; di individuare percorsi di formazione necessari ad accompagnare un'evoluzione in senso cooperativo del lavoro del docente nel sistema dell'autonomia, coerentemente con la mission del Laboratorio interregionale e con le aspettative dell'Amministrazione.

Le azioni previste:

- sviluppo nelle tre scuole delle piattaforme di comunicazione a distanza isomorfe studiando modalità di interconnesse;
- creazione di uno spazio comune di cooperazione in rete articolato per dipartimenti disciplinari, interdisciplinari, funzioni di sistema trasversali, macrocollegio. Tale spazio dovrà avere come caratteristiche: la possibilità di modellarsi rapidamente in corso d'opera assecondando e facilitando i processi cooperativi o l'affidamento gestionale diffuso;
- formazione iniziale e permanente di tutor di rete e diffusione capillare del know how sufficiente a rendere autonomi tutti i docenti nella gestione della comunicazione e della documentazione, secondo il criterio di distribuzione e redistribuzione della leadership;
- creazione di figure si sistema sovraordinate ai tre istituti in grado di indicare i processi cooperativi e di ricerca condivisi;
- produzione di documentazione testuale e multimediale, espressamente finalizzata alla condivisione delle buone pratiche;
- messa a punto di standard di documentazione comuni *pubblicabili* nel web;
- perfezionamento delle modalità di comunicazione sincrona con sistemi di *web conferencing*;
- organizzazione di seminari interregionali di approfondimento dei percorsi di ricerca avviati;
- analisi e interpretazione delle relazioni di rete;
- coinvolgimento in itinere delle scuole del territorio attraverso iniziative di diffusione da parte del Centro Risorse

➤ **Le piste di ricerca rispetto alla definizione di pratiche innovative nella formazione iniziale.**

Il Laboratorio intende concorrere ad individuare, attraverso un confronto con le Università, con gli altri istituti di ricerca e formazione e con i rispettivi uffici scolastici regionali, le pratiche e le procedure, i compiti e il ruolo riservato agli istituti scolastici (realizzazione di laboratori didattici per gli studenti di scienze della formazione primaria e delle lauree magistrali, di protocolli svolgimento e valutazione tirocinio, di formazione per i docenti tutor) per una concreta applicazione del Regolamento per la formazione iniziale dei docenti recentemente approvato.

In particolare si ritiene importante una forte interazione con le strutture universitarie responsabili della formazione iniziale per due diversi aspetti due: innanzitutto può portare nella scuola le esperienze, ora in corso, di un sistema formativo che per ragioni anagrafiche molti dei docenti in servizio non hanno sperimentato, inoltre può fornire all'università l'occasione di rafforzare gli elementi non accademici del percorso dei futuri insegnanti. In una logica di *life-long learning*, il raccordo tra formazione iniziale e successivo sviluppo professionale è assolutamente necessario.

Le azioni previste:

- adottare la documentazione sull'esperienza svolta delle tre scuole laboratorio, come strumento di lavoro e di riferimento sul tirocinio;
- introdurre in ogni scuola la figura del coordinatore del tirocinio, che ha il compito di raccordo tra scuola e università e tra tirocinante e tutor di classe;
- definire il profilo professionale e le competenze per la figura del tutor del tirocinio formativo attivo;
- stabilire procedure di interazione continuativa tra i tutor e università in modo da creare un rapporto di fiducia e di collaborazione ai fini del monitoraggio e della valutazione del percorso formativo degli studenti;
- riconoscere nel tirocinante una risorsa per la scuola e quindi coinvolgerlo nella documentazione delle esperienze, nell'elaborazione delle sue osservazioni sulle dinamiche relazionali della classe, nella progettazione e nella conduzione di attività didattiche, utilizzando anche la compresenza in aula come un'occasione per un'interazione tutoriale;
- richiedere all'Università un contributo alla formazione degli insegnanti in servizio che svolgono la funzione di tutor;
- allestire un contesto di laboratorio di "buone" pratiche didattiche che consenta di rielaborare, di confrontarsi, di riflettere sulle competenze acquisite sia a livello didattico che in materia psico-pedagogica;
- creare una documentazione di buone pratiche didattiche, utilizzando strumenti multimediali, da inserire e condividere in rete;
- individuare strumenti di monitoraggio e di valutazione del tirocinio attivo

CAPITOLO 2.

Il contesto di apprendimento per gli alunni: “Una scuola laboratorio per costruire competenze di cittadinanza attiva nella società dell’informazione”

2.1 Quale scuola nella società dell'informazione e quali i nuovi bisogni formativi degli studenti?

➤ **Come sono cambiati i bisogni formativi degli alunni nelle diverse fasce di età**

Oggi ci troviamo in una società in rapido cambiamento: le linee guida con cui siamo cresciuti noi adulti sono cambiate. La società è complessa, 'liquida' per usare un termine coniato da Z. Baumann, in corsa verso un 'consumare per essere'. L'accelerazione nella società, la vita nel 'qui ed ora' porta alla perdita dell'idea di progettualità sui tempi lunghi. Proprio questa situazione d'instabilità presuppone che i bambini siano preparati ad essere flessibili, ma soprattutto pronti a reggere la disillusione come una delle possibilità che s'incontrano nel vivere. Se la società dà una rilevanza forte al possedere, al consumare, il non poter avere viene vissuto come una perdita di valore, una negazione del proprio essere. La complessità dei mezzi multimediali usati oggi, in cui l'esistenza più vera paradossalmente è quella virtuale, ha portato ad un allontanamento dalla dimensione pratica del fare e quindi dalla possibilità d'incontrare una frustrazione che non attacchi il proprio essere, ma solo una abilità che può essere migliorata.

La scuola primaria oggi ha dei compiti delicati che possiamo così riassumere:

- Sviluppare l'idea di progetto. Lavorare sulla necessità di progettare mettendo in risalto le possibili conseguenze del percorso intrapreso. Il progetto permette all'alunno di individuare quale potrebbe essere il percorso, quali gli obiettivi, quali i vantaggi e quali i rischi mettendo tutto in conto. La possibile frustrazione diventa così meno drammatica perché è una delle opzioni possibili. Avere poi in mente il progetto dà la possibilità di uno sguardo riflessivo, di una mappa del proprio percorso e quindi mettere il '*locus of control*', come ha evidenziato J.B. Rotter, dentro di sé e non all'esterno, con un conseguente aumento della propria autostima.
- Ridefinire il significato della frustrazione. Tale stato ci può insegnare qualcosa o può semplicemente essere un ostacolo sul proprio percorso e in quanto tale accettato, messo in conto.
- Mettere gli alunni in condizione di usare in modo adeguato gli strumenti informatici ma anche le mani per confrontarsi con la realtà più 'solida'.

Gli anni della scuola secondaria di primo grado, rischiano di risultare un segmento problematico e non sufficientemente efficace nel percorso formativo di un individuo, mentre dovrebbero rappresentare una fase essenziale nella costruzione della personalità e nell'elaborazione del progetto di vita.

Ciò accade, probabilmente, poiché i bisogni e le aspettative dei nostri allievi presentano una notevole complessità, dovuta, innanzitutto, all'intrecciarsi di esigenze sia di ordine emotivo e relazionale, sia cognitivo, ma anche al fatto che le stesse evolvono rapidamente e assommano aspetti costanti a problemi sempre nuovi e in divenire.

Durante la fase finale dell'infanzia e l'inizio dell'adolescenza, il soggetto si trova a dover affrontare una serie di ansie e conflitti interiori che accompagnano il processo di costruzione dell'identità. Si sperimenta l'esigenza di rifiutare le figure genitoriali e mettere in discussione valori, insegnamenti e regole da essi ricevuti, ma nel contempo si matura un doloroso senso di colpa in relazione a questa pulsione. Di conseguenza, i ragazzi manifestano il bisogno di trovare in altri adulti di riferimento, e in

particolare negli insegnanti, persone capaci di accogliere, comprendere e gestire la loro aggressività, accompagnarli nella composizione dei conflitti, far loro comprendere il senso di ruoli e regole, aiutarli a riconoscere il proprio valore e la dignità delle proprie richieste. Ciò presuppone, in primo luogo, che i docenti siano consapevoli di queste dinamiche e preparati a interagire con esse, ma soprattutto che possano costruire ambienti di crescita e di apprendimento accoglienti e funzionali allo sviluppo, da un lato, di capacità introspettive, dall'altro di competenze sociali che comportino la disponibilità alla collaborazione, all'assunzione di responsabilità, alla partecipazione consapevole.

In questa fascia di età anche le relazioni tra pari mostrano alcune peculiarità.

Una prima prospettiva riguarda la maturazione dell'identità sessuale e la modificazione dei rapporti tra maschi e femmine. La scuola può favorire un approccio pacato e scevro da stereotipi, qualora sia in grado di valorizzare la dimensione della fisicità, di sottolineare l'unitarietà di mente e corpo e di affermare l'unicità di ciascuno.

Un'altra caratteristica dei rapporti tra coetanei specificamente nuova, che merita di essere affrontata, poi, è quella della perenne connessione a distanza legata alla diffusione sempre più capillare di strumenti tecnologici per la comunicazione che spesso modifica o addirittura inibisce le relazioni in presenza.

La diffusione delle tecnologie produce forti cambiamenti negli atteggiamenti e negli stili cognitivi dei giovanissimi. La letteratura a riguardo definisce la generazione dei 'nativi digitali' come la *multitasking generation* (Wallis 2006), fatta cioè di persone in grado di mantenere un'attenzione continua, ma parziale, rispetto a stimoli diversi e ininterrotti. Questa disposizione all'elaborazione parallela anziché lineare delle informazioni è la più evidente di molte attitudini mentali caratteristiche degli adolescenti, con cui la scuola deve fare i conti, trasformandole in potenzialità di apprendimento attraverso opportune strategie.

Quindi la scuola secondaria di primo grado oggi ha dei compiti delicati che possiamo così riassumere:

- aiutare gli adolescenti a sviluppare la capacità di gestione integrata delle informazioni stesse per la progettazione di modalità e strumenti originali e personali di organizzazione dei dati posseduti;
- guidare gli alunni ad utilizzare in modo efficace i linguaggi multimediali attraverso un approccio attivo alla conoscenza che renderà più efficace la tendenza ad imparare attraverso prove ed errori;
- sviluppare ambienti di apprendimento che usino gli strumenti del fare, dell'immaginazione e del coinvolgimento emotivo più adatti alle caratteristiche ed agli stili cognitivi degli alunni, nei quali tuttavia siano ancora centrali la condivisione reale di esperienze significative, e la comunicazione del corpo.

Nonostante l'esigenza di risultati immediati che mal si concilia con il fatto che spesso le attività scolastiche portano a 'guadagni' tangibili in tempi lunghi e in maniera non direttamente sequenziale, la scuola deve essere incoraggiata a motivare la riflessività e, quindi, la costruzione di modelli mentali efficaci per rappresentare la realtà.

Questi aspetti rappresentano la più importante sfida per il sistema educativo: mantenere viva la motivazione intrinseca e incrementare il pensiero critico, sempre sfruttando strumenti e linguaggi che gli allievi riconoscono come propri.

➤ **La scuola come comunità di apprendimento e di produzione di conoscenza**

L'educabilità riconosciuta a ciascun soggetto deve essere intesa nel senso che ciascuno può e deve essere condotto da una condizione di spettatore – fruitore della propria esperienza di vita a quella di attore - protagonista della stessa, che cioè ognuno possa esprimere le proprie potenzialità anche in virtù dell'intervento educativo che riceve (M. Pertica, 1997). Perché ciò avvenga, però, è necessario porre come obiettivo l'integrazione, un modello pedagogico forte che consenta di percepirsi come

completi, al di là di difficoltà o minorazioni, perché in grado di agire insieme ai coetanei, riuscendo a realizzare qualcosa di significativo per sé e per gli altri (D. Resico, 2005).

Lo studente deve essere messo in condizione di vivere pratiche di partecipazione attiva in contesti complessi che possano renderlo consapevole del proprio 'essere al mondo' e delle proprie capacità di decidere come modificarlo. E' necessario che la dimensione progettuale permetta al ragazzo di apprendere e di vedere accolte contemporaneamente le sue istanze di studente, ragazzo e cittadino. L'alunno, nel suo percorso di apprendimento per la formazione di cittadino colto, ha bisogno di un bagaglio di competenze che lo aiutino ad inserirsi nella vita sociale avvalendosi della collaborazione e della cooperazione di suoi pari e di adulti.

Possiamo affermare che l'ambiente della scuola, nello stesso tempo complesso e protetto, consente di realizzare esperienze significative rispetto a quanto detto sopra in un contesto definibile come 'Scuola Comunità'. Ciò può avvenire nella pratica di comportamenti diversi, supportata da riferimenti adulti, scolastici e familiari, collaborativi. La necessità di introdurre i ragazzi alle modalità democratiche, facendo loro apprendere i meccanismi attraverso l'esperienza diretta e stimolando così una cittadinanza attiva e consapevole, ha spinto le tre scuole a sperimentare percorsi di crescita e formazione degli alunni tali da favorire la costruzione di strumenti per avere in futuro un ruolo di cittadino attivo. Tali percorsi, che si sono concretizzati secondo modalità affini ma distinte, sono stati finalizzati all'acquisizione di competenze cognitive, relazionali, progettuali e 'qualità dinamiche' quali autonomia, responsabilità, solidarietà, capacità di prendere decisioni, di proporre e realizzare azioni.

Le peculiari attività previste nelle **SL** consentono di rendere significativa anche l'esperienza scolastica di soggetti gravemente disabili, poiché favoriscono la coesione del gruppo e la valorizzazione delle risorse di ciascuno in una dimensione pratico-operativa e, di conseguenza, l'acquisizione di competenze di autonomia e sociali. Sulla base di tale esperienza, quindi, le **SL** possono proporsi di promuovere e diffondere una cultura dell'integrazione attraverso la definizione e sperimentazione di strategie organizzative e didattiche sensibili alle differenze presenti nelle classi.

A proposito di quest'ultimo aspetto, le **SL** da qualche anno hanno puntato l'attenzione sul fenomeno, avendone rilevato una funzione rilevante per l'apprendimento. La metacognizione, infatti, in quanto atteggiamento della persona che riflette sul funzionamento dei propri processi di pensiero, permette al soggetto di verificare i fenomeni cognitivi personali: cosa sto facendo? Perché, qual è lo scopo per cui sto facendo questa determinata cosa? Come posso agire per fare in modo che tale processo sia massimamente efficace?

L'attività metacognitiva è un potente strumento di apprendimento che può rendere consapevoli del modo in cui si affrontano i compiti cognitivi e quindi anche di conoscere e gestire in modo efficace i processi di apprendimento. Come le ricerche in ambito di *social cognition* hanno confermato, le prestazioni degli studenti in grado di interrogarsi e riflettere sul proprio modo di procedere sono migliori perché il compito viene affrontato con maggior coinvolgimento personale.

Si ricompongono così antiche fratture epistemologiche tra processi cognitivi ed emotivi: la variabile emotivo-motivazionale appare avere un ruolo fondamentale, poiché motore di tutto lo stile di apprendimento della persona. Tale variabile è sostenuta direttamente dall'autoefficacia, cioè dalla fiducia nelle proprie capacità di portare a termine con successo delle attività. Quindi, la metacognizione e la motivazione si influenzano a vicenda e agiscono a loro volta direttamente sui processi di apprendimento. E' importante, perciò, il modo con cui il soggetto percepisce le proprie abilità, il livello di difficoltà del compito, gli obiettivi e le cause dei propri risultati.

Riconoscendo il ruolo dei contesti educativi nell'origine e nel potenziamento degli schemi metacognitivi e motivazionali, la didattica delle **SL** focalizza una forte attenzione sulla pianificazione di ambienti di apprendimento che aprano spazi di riflessione destinati all'auto osservazione e alla valutazione della propria efficacia operativa e cognitiva. I docenti hanno costruito strumenti di analisi, di studio e di raccolta dati che consentono la strutturazione di un quadro di elementi provenienti sia dall'osservazione di situazioni didattiche significative sia dal feedback fornito dagli alunni, la cui

integrazione potenzia la ricerca sulle strategie di insegnamento e di apprendimento e fornisce un orientamento agli studenti nella direzione dello sviluppo di abilità metacognitiva.

Negli ultimi anni, le tecnologie hanno potenziato e arricchito l'expertise delle scuole. Esse, infatti, risultano uno strumento potente, in quanto permettono la focalizzazione più puntuale di aspetti di un'esperienza e concretizzano la possibilità di analizzarne in modo specifico e approfondito singoli elementi; rendono possibile, quindi, la riflessione su modalità e procedure, anche rivisitando in modo virtuale un percorso fatto e condividendo tale percorso. La percezione e l'individuazione di fasi ed elementi dissonanti rispetto al compito sembrano costituire una componente strategica significativa per rimodulare l'impegno individuale diretto al raggiungimento di un obiettivo.

2.2 Le esperienze delle scuole del Laboratorio in questi anni per intercettare il cambiamento in atto nella formazione degli studenti

➤ Obiettivi e contenuti di apprendimento

Il curricolo verticale per il primo ciclo di istruzione deve in primo luogo riferirsi ai bisogni della popolazione scolastica della scuola e individuare i cambiamenti nelle modalità di imparare. Ciò significa che non può essere un testo chiuso che elenca contenuti e modalità ma deve essere un testo in progress, che continuamente si adegua ai cambiamenti sociali e culturali che nei nostri decenni sono particolarmente rapidi. Il curricolo deve contenere una riflessione sull'insegnamento e sull'apprendimento, intrecciando tre aspetti fondamentali:

1. i contenuti disciplinari;
2. le situazioni e i contesti in cui i contenuti sono posti;
3. le scelte metodologiche e organizzative che di volta in volta attivano i processi di apprendimento anche attraverso l'impiego di strumenti che possono facilitare l'azione educativa e didattica.

La prospettiva è quindi dinamica e generativa. Infatti, nella progettazione del curricolo è necessario chiedersi:

- quali conoscenze e competenze i ragazzi debbano saper utilizzare e padroneggiare per imparare ad imparare;
- come i docenti, di volta in volta, possano tradurre la scelta delle priorità rispetto alle competenze in azione didattica, sulla base della situazione, della storia delle classi, del contesto sociale, dello sviluppo della conoscenza.

Nel delineare il curricolo, è bene tenere presenti la dimensione trasversale e quella propria di ciascuna disciplina, col preciso scopo di favorire sia gli apprendimenti specifici sia l'integrazione dei linguaggi.

In ogni disciplina o area disciplinare il curricolo si articola in campi di esperienza complessi, con molte possibilità di lettura. La scelta delle situazioni più adatte per l'apprendimento è una questione delicata.

Si tratta di predisporre contesti di attività strutturate, intenzionalmente progettati dagli insegnanti, in cui si organizza l'insegnamento affinché il processo di apprendimento che si intende promuovere avvenga secondo le modalità attese; questo corrisponde a ciò che comunemente chiamiamo ambiente di apprendimento.

In accordo con la Commissione dei “Saggi” (1997) riteniamo:

“Elemento cruciale per l'apprendimento e per la motivazione all'apprendimento è dato dalla qualità delle esperienze che insegnanti e studenti realizzano in relazione alle aree di studio.

I saperi offrono i materiali dell'imparare, ma acquistano significato (e praticabilità, anche operativa) in rapporto a come vengono collocati dentro il tessuto delle diverse forme linguistiche e delle strutture teoriche: di qui la centralità dell'epistemologia propria di ogni area di sapere, che fornisce alcune delle coordinate di riferimento per l'approccio didattico.

Le discipline di studio vanno pensate come campi di significato che debbono fornire un orizzonte intersoggettivo ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività, non solo in verifiche scolastiche”.

La finalità nella progettazione curricolare è quella di promuovere la formazione di competenze disciplinari e trasversali. Con il termine competenza, in accordo con il Parlamento Europeo, intendiamo:

- Insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono a un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui/lei significativi.
- Capacità di far fronte a un compito o a un insieme di compiti riuscendo a mettere in moto o ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo.

➤ **Equilibrio tra i saperi disciplinari e le nuove frontiere della società dell'informazione**

La scuola è l'istituzione alla quale la società delega il compito di trasmettere le conoscenze alle nuove generazioni, che vengono istruite affinché le memorizzino e riorganizzino mediante una personale rielaborazione. Ogni giorno i docenti espletano la loro funzione parlando il linguaggio della propria materia d'insegnamento, che è condensata in concetti e viene applicata attraverso procedure relative a determinati contenuti. Ogni disciplina ha infatti un proprio campo d'indagine che si caratterizza per le seguenti peculiarità:

- linguaggio che comprende sia la terminologia specifica, sia i canali mediatici attraverso i quali viene messa in atto la comunicazione;
- metodologia che si riferisce alle modalità di svolgimento della comunicazione, ossia ai luoghi, ai tempi e ai mezzi impiegati per realizzare la comunicazione;
- concetti e contenuti che sono costituiti dai nuclei tematici su cui verte la comunicazione.

Se consideriamo le componenti che costituiscono i campi d'indagine delle rispettive discipline, si riesce a individuare un'affinità di tipo interdisciplinare che lascia transitare argomenti, metodo di lavoro e mezzi espressivi da una materia d'insegnamento all'altra. Questa trasversalità di metodi, mezzi di comunicazione e rappresentazione consente di accomunare ambienti di apprendimento e anche di sviluppare competenze che siano utilizzabili in situazioni reali complesse.

Si possono immaginare raggruppamenti pensando ad esempio all'area dei linguaggi verbali e dei linguaggi non verbali, all'area tecnico-scientifica, all'area spazio-tempo.

Questa attenzione al legame tra realtà, linguaggi disciplinari e trasversalità è di fondamentale importanza lungo tutto il percorso di formazione perché proietta l'apprendimento in una prospettiva di *lifelong learning* ponendo forte attenzione allo sviluppo delle competenze trasversali che consentiranno l'apprendimento continuo anche fuori dalla situazione protetta della scuola. Soprattutto nei momenti in cui si ricercano e si riconoscono legami tra le discipline, è possibile far emergere

meglio i diversi modi di apprendere di ciascun alunno, offrendo anche l'opportunità di individuare e valorizzare attitudini particolari.

La configurazione del sapere organizzato per aree disciplinari che traspare dalla rete di collegamenti insita nel concetto di cultura crea una trama d'intersezioni pluridisciplinari da esplorare nella Scuola Laboratorio per offrire sintetici quadri d'insieme che rappresentino il luogo delle convergenze curriculari. L'intento di ricercare nodi trasversali nei curricoli delle materie all'interno delle **SL** può garantire quel grado di trasferibilità che renderebbe utile la sperimentazione per qualsiasi altra scuola dello stesso ciclo, perché offrirebbe ai colleghi la segnalazione di temi e contenuti affini e la documentazione di attività sperimentate che rendano visibile le trasversalità auspicabili al fine di creare competenze spendibili nella realtà.

Le pratiche educative che hanno caratterizzato il sistema di insegnamento italiano, salvo lodevoli eccezioni localizzate soprattutto nella scuola primaria, possono essere sintetizzate in informazioni organizzate trasmesse dall'insegnante all'allievo, che deve soprattutto memorizzare e ripetere. Una tale concezione dell'insegnamento non è più accettata da tempo da quei docenti che hanno sperimentato nuove modalità didattiche e che hanno fatto tesoro delle ricerche pedagogiche più importanti dagli anni '70 in poi. A maggior ragione tale concezione è inaccettabile oggi. Sappiamo che l'informazione non è più inaccessibile come nei primi decenni del secolo scorso, è illimitata e spesso erronea; basta un click per entrare in rete ed essere inondati di informazioni. Il compito e la responsabilità dell'insegnante del ventunesimo secolo consistono anche nell'insegnare agli alunni come discernere le informazioni attendibili da quelle frutto della fantasia e/o del potere creativo del linguaggio (Y.L. Teresa Ting & F.Gisella Parise).

Altra emergenza, individuata negli ultimi anni in seguito alle indagini OCSE PISA, è quella riguardante l'educazione scientifica. In questa area del sapere è opportuno ricercare metodi e strumenti che possano cambiare il rapporto tra studenti e docenti, portare gli studenti ad innamorarsi della Scienza, sviluppare l'apprendimento comparativo e collaborativo, migliorare l'approccio laboratoriale anche nella prospettiva di superare le suddivisioni tra le discipline. È necessario progettare insieme per aree di ricerca e soprattutto "rendersi conto" che l'apprendimento di conoscenze scientifiche non deve rimanere confinato nell'ambito della memoria e della verifica di leggi, ma deve trovare una ricaduta pratica nella vita di tutti i giorni diventando uno stimolo all'osservazione critica di eventi e comportamenti quotidiani e un metodo per affrontare situazioni concrete di complessità. (D. Di Sorbo).

I cambiamenti di cui sopra possono essere indotti dagli strumenti che devono entrare a far parte dell'ambiente di apprendimento; anche la tecnologia, agganciata ad approcci e modalità innovative di fare lezione, potrà offrire un supporto essenziale al cambiamento che da molte parti si auspica.

Tuttavia, l'elemento che richiama maggiore attenzione è quello della mediazione didattica, arte che non s'improvvisa. Nasce dal quotidiano esercizio alla negoziazione, che si apprende sia seguendo pazientemente il grado di coinvolgimento degli allievi alle attività proposte, sia diversificandole nelle modalità di svolgimento; nasce anche dalla consapevolezza della valenza formativa delle discipline, relativamente alla loro potenzialità di generare ulteriori conoscenze grazie alle quali è possibile dare un senso al mondo e alle esperienze.

In una realtà di informazioni frammentate e confusamente assorbite, i saperi disciplinari offrono uno spazio di riflessione che, rallentando il ritmo dell'emotività, consente di organizzare impressioni e suggestioni sulla base di interpretazioni e spiegazioni. In particolare per l'area dei linguaggi verbali si tratta di lavorare sulla base del funzionamento comune delle lingue. Si tratta di insegnare le lingue non per sovrapposizione ma per compensazione, facendole cioè interagire tra loro in modo che ciò che si sa già in una lingua possa essere utilizzato per apprendere un'altra.

A tale proposito, nel 2002, al summit di Barcellona, i capi di Stato e di governo si sono posti come priorità comune l'insegnamento delle lingue straniere a tutti i cittadini. Le politiche europee sul multilinguismo, inteso come perno dell'identità del continente, hanno dato quindi grande impulso

all'apprendimento delle lingue straniere non semplicemente mirando a preservarle, ma proponendosi di sviluppare attivamente le loro potenzialità. L'ultimo riesame del piano d'azione destinato a promuovere l'apprendimento delle lingue e culture straniere ha messo in evidenza la necessità di migliorarne la qualità e l'attrattiva facendo ricorso anche a nuove metodologie (Il multilinguismo: uno strumento per la comprensione reciproca, 2009).

In questo quadro, l'apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL) riveste un interesse particolare, in quanto consente di imparare contenuti disciplinari mettendo in pratica e migliorando le proprie competenze linguistiche (Eurydice, 2006). Il docente non insegna semplicemente la lingua, ma la promuove, e lo studente usa e perfeziona le abilità e le competenze possedute per apprendere un'altra disciplina (Balboni, 2008); in tal modo quest'ultima continua a perseguire i suoi obiettivi didattici, mentre lo scopo glottodidattico è quello di migliorare la qualità, la motivazione e quindi i tempi di acquisizione della lingua straniera attraverso una maggiore esposizione ad essa ma anche richiamando una maggiore autenticità delle proposte didattiche e spostando l'attenzione dalla forma al significato, dal sapere al saper fare con la lingua. La lingua straniera diventa allora uno strumento di comunicazione autentica e di ricerca, gestione e rielaborazione delle informazioni.

In conclusione, i futuri anni della sperimentazione potranno servire ai docenti delle diverse aree per confluire verso una convinta integrazione dei saperi, che verrà messa a disposizione con l'inserimento in rete dei curricula realmente svolti, con evidenziati i comuni snodi messi a punto nel corso della ricerca-azione. Si ridefiniranno i rapporti tra le discipline progettando modalità comuni di programmazione, valutazione e gestione delle attività in una dimensione cooperativa; si elaboreranno percorsi di apprendimento strutturato di una o più discipline potenziando l'esposizione e l'uso della lingua, anche straniera, come strumento per comunicare e imparare.

➤ **Gli ambienti di apprendimento come spazi di interazioni complesse**

Come ambienti di apprendimento intendiamo contesti di attività strutturate, intenzionalmente predisposte dall'insegnante, in cui si organizza l'insegnamento affinché il processo di apprendimento che si intende promuovere avvenga secondo le modalità attese: ambiente, perciò, come spazio d'azione creato per stimolare e sostenere la costruzione di conoscenze, abilità, motivazioni, atteggiamenti. In tale spazio d'azione si verificano interazioni e scambi tra allievi, oggetti del sapere, insegnanti e genitori, sulla base di scopi e interessi comuni.

Con ciò si tende ad una prospettiva focalizzata sul soggetto che apprende e quindi sui suoi processi, con particolare attenzione a come è costruito il contesto di supporto all'apprendimento, cioè alle situazioni che favoriscono l'apprendimento.

In un'accezione molto ampia, l'ambiente di apprendimento può essere inteso come luogo fisico o virtuale, ma anche come spazio mentale e culturale, organizzativo ed emotivo/affettivo insieme. Il termine ambiente, dal latino **ambire**, "andare intorno, circondare", potrebbe dare l'idea degli elementi che delimitano i contorni dello spazio in cui ha luogo l'apprendimento. È vero, però, che se guardiamo alla conoscenza e al modo in cui la si costruisce, non possiamo prendere in considerazione soltanto lo spazio; dobbiamo osservare l'insieme di tutte le componenti presenti nella situazione in cui si sviluppano processi di apprendimento.

Saranno allora in gioco lo studente e il docente, le relazioni interpersonali tra loro e le relazioni tra loro e i saperi disciplinari. Lo studente dovrà essere investito di maggiore responsabilità attraverso il coinvolgimento nel processo di costruzione della conoscenza, la condivisione degli obiettivi collettivi ed individuali, l'attenzione alle sue peculiari attitudini e ai suoi stili cognitivi.

La complessità delle situazioni che offre diversi livelli di comprensione e di risoluzione di problemi, le interpretazioni multiple che sviluppano flessibilità cognitiva incoraggiano l'uso di più media e linguaggi.

L'attenzione alla motivazione che consente alle ragioni dell'apprendimento di essere inserite internamente alle stesse attività promuove l'uso deliberato delle conoscenze pregresse e favorisce la riflessione sia sul contenuto appreso che sui processi per raggiungere consapevolezza in merito alle modalità di costruzione della conoscenza.

L'ottica degli ambienti di apprendimento è particolarmente efficace nel favorire l'integrazione perché, promuovendo l'uso deliberato delle conoscenze pregresse, può mettere facilmente a confronto culture diverse ed offrendo livelli diversi di comprensione garantisce a tutti l'opportunità di un apprendimento attivo, anche ad alunni di culture diverse dalla nostra.

L'approccio interculturale parte dalla convinzione, suffragata da riflessioni antropologiche e sociologiche, che l'integrazione tra le culture è un dato di fatto nel mondo globalizzato e si prefigge di delineare le strategie migliori perché soggetti che fanno riferimento a culture e a origini culturali diverse possano imparare a comunicare fra loro (Demetrio-Favaro, 2004). La scuola condivide questa prospettiva e si muove riconoscendosi nel principio che il superamento della estraneità inserito in progetti di incontro all'interno di ambienti di apprendimento complessi è fonte di arricchimento reciproco. Ci muoviamo in una prospettiva interculturale assumendo la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo ("La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", 2007). L'educazione interculturale opera dunque in presenza di immigrati e minoranze ma anche nella prevenzione e nel contrasto del razzismo e dell'intolleranza secondo un'idea di inclusione, riconoscimento delle diversità e apertura al prossimo. I documenti ufficiali a partire dai primissimi anni Novanta (C.M. 22/7/1990 n.205) hanno poi indicato percorsi e obiettivi che vanno dall'attenzione nei confronti dell'integrazione all'impegno interculturale nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare.

Secondo i più recenti orientamenti europei, una direttrice chiara e incontestabile verso l'apertura alle minoranze è la valorizzazione del plurilinguismo, della diversità linguistica e delle sue espressioni culturali. Per gestire questa diversità, oltre a incoraggiare la diffusione dell'inglese, ormai lingua di comunicazione internazionale, si rende necessario stimolare ogni studente a scegliere una lingua distintiva, chiamata da alcuni una "lingua personale adottiva", orientata a un complesso di motivazioni personali legate al percorso individuale o familiare, alle origini culturali, ai legami affettivi, alle preferenze culturali. È possibile che la seconda lingua comunitaria prescelta sia anche una lingua parlata in paesi di altri continenti e, in questo modo, gli alunni di origine non italiana non avrebbero più motivo di sentirsi esclusi, ma anzi sarebbero incoraggiati a conservare quella che si potrebbe definire la loro "dignità linguistica" (Maalouf, 2008). Come afferma la "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", ottobre 2007, viviamo nella necessità di adottare "il plurilinguismo nella scuola", inserito ripensando all'offerta generale delle LS e includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti e presenti sul territorio, e il plurilinguismo individuale, inteso come mantenimento della lingua d'origine, diritto di ogni uomo e strumento fondamentale per la crescita cognitiva.

➤ **Valorizzazione dei linguaggi del corpo, del gesto, del suono, del segno, dell'immagine**

Da anni, ormai, la pedagogia del corpo ha riconosciuto l'artificialità delle separazioni fra mente e corpo, parola e movimento, cognizione ed emozione, mondo della vita e mondo dell'educazione e ha promosso la riflessione sul valore formativo dell'organizzazione degli spazi, dei tempi, dei corpi, in una parola su una idea di relazione educativa come evento inter-soggettivo, o, per dirla con Merleau-Ponty, "intercorporale".

Tuttavia, l'organizzazione degli spazi formativi rimane fundamentalmente pensata per parlare alla testa degli studenti, per escludere il corpo, le sue emozioni e sensazioni.

D'altra parte, il pensiero costruttivista, col noto assioma per cui vi è una forte relazione fra conoscere e fare, contribuisce a riqualificare profondamente l'approccio della pedagogia del corpo ("Se vuoi comprendere agisci, e agisci sempre per moltiplicare le possibilità di scelta", ci ricorda appunto Humberto Maturana). Essa infatti propone una modalità di apprendimento percettivo-motoria: un modo di apprendere che, a differenza di quello simbolico-ricostruttivo, non avviene solo attraverso

l'interpretazione dei testi né attraverso la mera ricostruzione mentale, bensì, appunto, tramite la percezione e l'azione motoria sulla realtà.

Un sistema di conoscenze antichissimo, che fa leva sull'interiorizzazione dell'esperienza a seguito di una "partecipazione interessata", su un procedimento per prove ed errori che si riassume sostanzialmente nel "vedere" la situazione da conoscere, "sentirla" come un'estensione del proprio corpo, "riceverne" le impressioni interne (propriocettive), per "capire" infine le soluzioni da adottare.

La bontà di una simile opzione è confermata in particolare dal ricorso crescente alle tecniche teatrali in campo educativo. Volere riflettere sul rapporto fra teatro e formazione implica da subito il dover assumere la loro relazione, per molti aspetti, come un'equivalenza: nel teatro come nell'educazione si è sempre chiamati a mettersi nei panni degli altri, a doversi inventare una vita, a riscrivere il passato per progettare il futuro.

In questa prospettiva è necessario diffondere nuova sensibilità al corpo, che non si limiti a vedere nei suoi linguaggi e nelle sue proposte solo un aspetto ricreativo, socializzante, riconducibile al benessere fisico, per quanto importante. I gesti, infatti, non si riducono a meri supporti paraverbali (come una certa branca della comunicazione non verbale, di impronta riduzionistica, ci ha portati a credere), a sintomi o segnali da interpretare e ricondurre a qualcos'altro e di tutt'altra natura, riproponendo quella logica riduttiva lineare che disgiunge pensiero e corpo, percezione e azione, comunicazione verbale e non verbale. Gli atti motori rimandano allo stato d'animo e alle emozioni interiori.

L'esperienza delle **SL** in questo ambito ha consentito di strutturare un curriculum triennale di espressione corporea e utilizzo del linguaggio teatrale.

Tale percorso prende avvio dalla consapevolezza delle potenzialità espressive del corpo, liberato dalla gestualità stereotipata della quotidianità e rivissuto come strumento di comunicazione alternativo e creativo. La creatività, infatti, è un carattere comune a tutti gli individui, ed è educabile. Non è una capacità astratta di inventare dal nulla, ma è semplicemente il prodotto delle esperienze, dell'interazione con l'ambiente, dei processi di apprendimento, delle conoscenze acquisite, della capacità di combinare in modo originale tutti questi "ingredienti".

Tutto ciò che creiamo è corporeo, così come lo è il pensiero. Creare il gesto e il movimento è un momento di profonda interconnessione mente-corpo-emozione che coinvolge la totalità della persona e sfocia in un linguaggio universale e profondamente significativo. La proposta didattica, dunque, si articola in una ricerca che consiste fondamentalmente nel mettersi alla prova, cioè nello sperimentare il corpo proprio e il corpo degli altri, con l'obiettivo di creare una forte esperienza collettiva e cooperativa. Esso sfocia poi, ma solo in ultima analisi, nella elaborazione di una performance di teatro corporeo che si realizza a conclusione di un percorso che coinvolge interattivamente più discipline.

Il valore educativo/formativo dell'intero processo risulta spesso superiore alle aspettative, dal momento che fornisce agli alunni uno strumento di crescita personale unico e insostituibile. Nello specifico, la dimensione scenica attribuisce una valenza particolare all'esperienza di ciascuno, che può sentirsi libero da condizionamenti sociali e personali, concedendo spazio alla propria creatività motoria e alla propria interiorità affettiva.

Anche la musica si esprime attraverso un linguaggio non verbale, la cui forza risiede nella capacità di parlare e far parlare al di là delle barriere linguistiche; è universale nella sua accezione comunicativa e, come dice Blacking, la sua ricchezza non è da ricercarsi nei prodotti musicali concreti, ma nei bisogni e nelle motivazioni del fare musica. Il fare musica e la necessità di fruire musica riguardano tutti gli individui e sono il frutto di meccanismi cognitivi, biologici, affettivi e sociali (Delalande).

La musica pervade una parte cospicua e intensa della vita degli adolescenti, ne diventa una componente costante, fruita il più delle volte in senso passivo. La tecnologia e i media sono oggi la chiave di accesso ad un repertorio sonoro e musicale sconfinato e, al tempo stesso, strumenti per la produzione, la riproduzione e la registrazione sonora; essi favoriscono e attivano la creatività musicale dell'alunno in forme nuove, più dirette, articolate e multiformi.

La sfida è valorizzare l'identità musicale del singolo alunno, il suo essere ed agire musicale spontaneo, affettivo, simbolico e qualitativo (vissuto musicale), per attivare il suo pensiero uditivo, attraverso un percorso percettivo, riproduttivo, creativo e cognitivo (Delfrati). Si aggiunga che, con l'avvento di una società multiculturale, la musica, che è luogo di costruzione simbolica di significati, si arricchisce di nuovi elementi sonori o ritmici e può essere un terreno importante di incontro di storie personali, di confronto, di scambio e di processi di integrazione. Tale costruzione di significati non è solo frutto dell'individuo, ma è legata agli usi sociali della musica in un continuo gioco di relazioni tra individuo e cultura (Disoeto).

Il perno centrale dell'azione didattica e di ricerca è, dunque, la percezione uditiva come base e punto di partenza di tutte le esperienze pratiche e cognitive, via via in relazione agli ambienti di provenienza, al territorio e alla sua costante e precipua interazione con altri linguaggi, quali quelli corporeo e visivo. Ma è nel fare musica insieme che il terreno privilegiato della sperimentazione del sé, dell'esperienza collettiva e collaborativa con gli altri gioca il maggior coinvolgimento soggettivo nel processo formativo ed educativo.

Un secondo momento della pratica e dell'azione, altrettanto incisivo e significativo, si concentra nella creazione musicale e nella manipolazione del suono aperta alle frontiere digitali in una nuova prospettiva didattica, che integra le tecnologie come strumento essenziale nel rinnovamento dello stesso linguaggio musicale, consapevole che sta cambiando la sostanza del rapporto con la musica stessa e finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della musicalità che ogni individuo possiede fin dalla nascita. (2009, *Fare Musica tutti*, piano per la diffusione della pratica e della cultura musicale nelle scuole)

A Rinascita, in cui è presente **l'insegnamento curricolare dello strumento**, la sfida del "Laboratorio" è centrata sul trovare modalità innovative per utilizzare tale insegnamento specifico per arricchire e "contaminare" il curricolo di base di tutti gli studenti della scuola, anche di coloro che non hanno espresso l'opzione per tale insegnamento. che nelle scuole di ordinamento è circoscritto alle classi di indirizzo che si configurano come "isole" all'interno dell'istituto.

L'idea innovativa che sorregge l'esperienza in atto è la creazione di una struttura organizzativa attraverso la quale l'insegnamento è distribuito su tutte le classi della scuola. Nel nostro caso gli alunni che svolgono il curricolo di strumento sono distribuiti sei per classe creando così le premesse per un'integrazione reale tra chi fa questa esperienza di apprendimento e il resto della classe.

In questo modo la creazione musicale della classe intera si arricchisce di competenze, ma anche di stimoli che permettono agli alunni di conoscere più approfonditamente le potenzialità espressive di ciascun strumento creando anche una motivazione all'approfondimento che a volte si traduce nell'iscrizione a corsi extrascolastici o alla frequenza di attività musicali con i genitori.

Per gli alunni di strumento (clarinetto, flauto, violino, chitarra e pianoforte) si svilupperà in particolare un percorso finalizzato all'acquisizione di competenze specifiche nell'ambito della pratica strumentale, partendo dalla tecnica di base, si approfondiranno le conoscenze specifiche del discorso musicale e della prassi esecutiva e stilistica. Anche nelle lezioni di strumento, che si svolgono a gruppi di due, i ragazzi interagiscono tra di loro e spesso hanno la possibilità di unirsi ad altri gruppi strumentali presenti nella scuola in altri ambiti di lavoro.

Per tutta la classe oltre all'utilizzo della voce e degli strumenti (strumentario Orff, tastiere, flauto dolce ecc...) per la pratica di musica d'insieme, è previsto l'uso delle nuove tecnologie tra cui il computer e le LIM.

Sul piano della progettazione didattica è avviato un lavoro per la costruzione di un curricolo verticale integrato di musica capace di svilupparsi attraverso attività diverse attinenti all'area, ma convergenti verso la formazione di una cultura musicale di base completa orientata anche Alla prosecuzione degli studi nei licei musicali.

L'integrazione viene attuata attraverso alcune attività didattiche: lezione con la classe intera, lezione di strumento, attività orchestrali e corali. Tali attività concorrono alla formazione dell'individuo e sviluppano sia competenze di tipo prettamente musicale che competenze trasversali (metodo di studio e di lavoro e aspetti relazionali) declinabili in momenti di esecuzioni di gruppo all'interno della scuola e all'esterno.

L'obiettivo principale è perciò quello di promuovere la partecipazione attiva del preadolescente all'esperienza musicale, favorendo e sviluppando tutti gli aspetti di interazione e armonizzazione del singolo nel gruppo e del gruppo nella comunità.

Segni e immagini costituiscono un linguaggio estremamente ricco e complesso rispetto al quale la scuola dovrebbe garantire un approccio sempre più attivo e consapevole, in termini sia di fruizione critica, sia di produzione autonoma e significativa.

Questa esigenza appare tanto più cogente se si considerano, da un lato, esigenze e atteggiamenti cognitivi ed emotivi dei soggetti in età evolutiva, dall'altro i peculiari stimoli che in questo ambito propone l'attuale società dell'informazione.

Per quanto riguarda il primo punto di vista si può ricordare quanto segue. Se nella scuola dell'infanzia c'è una grande attenzione allo sviluppo delle capacità grafico-pittoriche, man mano che il bambino procede nel percorso scolastico le attività ad esse connesse vengono fortemente ridimensionate, benché i compiti di sviluppo tipici dell'età preadolescenziale ripropongano con forza la necessità di elaborare pensieri ed emozioni attraverso i vari linguaggi (Adolescenza e compiti di sviluppo, E. Confalonieri, I. Grazzani Gavazzi).

La possibilità di intensificare l'attenzione a tale dimensione formativa è assicurata dalle attività promosse nelle **SL**, in cui l'interazione sinergica tra i linguaggi verbali e non verbali pone l'alunno nella condizione di rielaborare il proprio vissuto in forma nuova e originale.

Ciò perché, anziché prevedere l'assimilazione di conoscenze e procedure predeterminate, i percorsi laboratoriali, contesti di esperienza ricchi e complessi, stimolano la curiosità, la ricerca, l'ascolto, il dialogo e l'interazione e consentono di sviluppare forme alternative di pensiero (pensiero divergente), che si attivano quando si è sollecitati a esplorare più soluzioni e più vie d'uscita per affrontare una situazione (Guilford). In particolare, poi, le attività proposte sono mirate a evitare che si perda l'interesse per il segno, percepito come inadeguato a rappresentare il pensiero, e che si cristallizzi la convinzione per cui il disegno deve essere realistico e raffigurante al meglio l'oggetto da rappresentare. Esse invece promuovono l'idea di gioco, di rappresentazione di una realtà personale e legata alla memoria e anche l'uso di un segno grafico fortemente ricollegabile a stadi effettivi dello sviluppo del disegno nel bambino e nell'adolescente (dallo scarabocchio, alle figure umane "riassunte", alla sproporzionalità, all'uso della didascalia per raccontare), peraltro paradigmatici nell'opera di molti artisti contemporanei.

La seconda prospettiva, poi, impone di riflettere su altrettante questioni. Innanzitutto, la massificazione dell'immagine richiederebbe di innescare un processo di reazione, volto a restituirle significato e a trasmettere il senso del sacro e il senso del gioco dell'arte come valore, al di là della stereotipia e dell'atteggiamento consumistico. Inoltre, occorre far crescere il valore del fare e del produrre in una realtà che offre oggetti multimediali preconfezionati di immediata fruizione e sostituzione; appare significativa anche la possibilità di produrre immagini in quantità elevate, come accade con l'uso dei cellulari, della fotografia digitale, della rete, sottolineando e promuovendo, però, la possibilità di una riflessione sulla complessità e sui processi della progettazione e del 'lavoro' che ad essi sottendono. Ancora, è indispensabile far nascere nei ragazzi la volontà e la curiosità di decodificare l'immagine e il desiderio di sviluppare criticità di scelta nei confronti della quantità di produzione dalla quale sono soverchiati. Infine, deve essere adeguatamente stimolata ed educata la sensibilità nei confronti dello straordinario sistema di segni rappresentato dal patrimonio dei beni culturali, che offrono la possibilità di essere compresi e interpretati.

Sull'educazione al patrimonio culturale il laboratorio della scuola gioca molteplici sfide: innanzitutto quella di mettere in relazione e di compenetrare differenti linguaggi e tipologie di attività: emotive, cognitive, fisiche, relazionali.

Luoghi e momenti significativi della storia delle nostre città vengono rivissuti attraverso l'azione sul campo, perché il vedere-conoscere-esperire utilizzando selettivamente canali sensoriali e abilità

diverse consente di potenziare le intelligenze specializzate e la valenza interdisciplinare, orientando l'operatività alla realizzazione di un progetto.

La soggettività dell'alunno, la sua curiosità e la capacità di indagare sono finalizzate a condurre a familiarità un luogo vicino fisicamente, ma altro rispetto alla quotidianità; a ricostruirlo, ri-concettualizzarlo e reinterpretarlo: a renderlo visibile e a ri-significarlo. Perché il patrimonio "è continuamente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e la storia, e fornisce loro un senso di identità e di continuità, così da promuovere il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana" (2005, Icomos, Carta di Ename per l'interpretazione dei siti del patrimonio culturale).

Il documento propone un paradigma processuale: il patrimonio diventa elemento generativo che mette in moto saperi e operatività, ma anche relazioni fra le persone e fra le persone e gli oggetti. Ciò significa anche, per i docenti, finalizzare la strategia educativa a perseguire forme di rispetto e di autodisciplina, dimensioni imprescindibili nell'ottica della valorizzazione e della salvaguardia del patrimonio, in quanto "lo scopo principale dell'interpretazione deve essere quello di comunicare i valori e le diversità di significati dei siti culturali. Un'interpretazione efficace deve accrescere l'esperienza, aumentare il rispetto e la comprensione pubblica del significato dei siti e trasmettere l'importanza della loro conservazione" (2005, Icomos, Carta di Ename per l'interpretazione dei siti del patrimonio culturale).

➤ **La valutazione formativa e autentica**

La **SL**, a partire dagli strumenti normativi offerti dall'autonomia scolastica e in linea con un indirizzo pedagogico che promuove l'aspetto formativo, diagnostico e inclusivo della valutazione, sta sperimentando un impianto docimologico che ancora il voto in decimi e la certificazione delle competenze ai processi formativi. L'utilizzo integrato e trasparente di misurazione delle prove di verifica, osservazione e rilevazione del percorso di apprendimento e riflessione meta-cognitiva degli studenti, concretizza un'idea di valutazione non solo oggettiva, ma che diventa opportunità di formazione per i soggetti coinvolti, che sono ad un tempo destinatari dell'intervento di valutazione e attori in un processo di autovalutazione.

Su questa base sono state messe a punto procedure che:

- si fondano sulla non sovrapposizione di misurazione, valutazione e certificazione;
- si avvalgono di strumenti di valutazione, auto ed etero-valutazione, in grado di favorire la responsabilizzazione e la consapevolezza dello studente, la riflessione sulle proprie esperienze e sui propri apprendimenti in una logica di apprendimento permanente;
- prevedono la negoziazione del contratto formativo stipulato tra studente, docenti e famiglia, all'inizio dell'anno scolastico e sulla base della rilevazione del livello di acquisizione delle competenze nelle materie e degli obiettivi individualizzati indicati dai docenti;
- prevedono una integrazione tra curricolo (organizzato in competenze) e valutazione;
- considerano l'attribuzione del voto come momento finale di un percorso articolato, chiaro e documentato, inserito in un impianto docimologico lineare ed esplicito.

L'impianto docimologico a cui si fa riferimento, per la scuola secondaria di secondo grado, è strutturato in quattro fasi: a) misurazione delle conoscenze e competenze disciplinari, espresse in percentuale nelle verifiche intermedie, in modo da riconoscere e valorizzare anche l'acquisizione di competenze parziali (dimensione cognitiva); b) osservazione e rilevazione delle competenze trasversali (dimensione educativa); c) valutazione, con formulazione del voto finale in decimi alla fine del quadrimestre, ricavata da una media ponderata delle misurazioni e la sintesi della rilevazione e

delle osservazioni sull'evoluzione del percorso (dimensione valutativa); d) certificazione delle competenze, alla fine del triennio.

In un curriculum teso a costruire *in progress* competenze incrementabili lungo il corso della vita, anche oltre la scuola, è importante definire procedure che permettano di rendere trasparente e condiviso il percorso che porta dalle singole prove di verifica all'espressione del voto finale. L'attribuzione di un voto in decimi, come era già avvenuto prima per il 'giudizio', può infatti celare il rischio di un margine di discrezionalità, che può giungere fino all'arbitrarietà, da parte del singolo docente. I passaggi fondamentali nel processo sono:

- distinguere in modo chiaro quanto attiene alla misurazione della competenza durante le fasi apprendimento/insegnamento, quanto attiene agli elementi di percorso (andamento in materia, metodo di studio, partecipazione) e quanto invece attiene alla certificazione finale nei momenti di passaggio da un livello all'altro di scolarità;
- misurare in modo oggettivo le singole prove, spostando il momento dell'attribuzione del voto in decimi alla fase della valutazione periodica

La scheda di valutazione riporta, quindi, le valutazioni di disciplina che ogni docente esprime sulla base della misurazione delle prestazioni dello studente e delle rilevazioni sul percorso di apprendimento. E' una valutazione formativa e continua, che si configura come un monitoraggio dei processi di apprendimento ed ha una funzione orientativa dell'attività didattica ed educativa sia da parte del docente che da parte dello studente. Si delinea come un documento che attiene al piano formativo/educativo e che comunica essenzialmente con gli studenti, la famiglia ed eventualmente docenti di altre scuole accoglienti.

L'impianto docimologico in corso di sperimentazione nella **SL** prevede anche l'utilizzo integrato di procedure di auto/etero valutazione degli studenti e di strumenti che facilitano e sostengono questi percorsi.

Fin dai primi anni scolastici, nella **SL** gli studenti sono stimolati al ripensamento delle attività svolte individualmente o collettivamente per dare loro un senso, ricostruendo percorsi progressivamente più complessi. Questa pratica, avviando alla meta-cognizione, sviluppa un processo auto-valutativo importante proprio al fine dell'orientamento, che avviene pertanto lungo tutto il percorso e non soltanto al momento della scelta della scuola superiore.

La correzione degli elaborati, infatti, è uno spazio in cui il ruolo dello studente diventa determinante. Il confronto e la discussione tra pari tra studenti e con il docente favoriscono la riflessione:

- sull'errore come risorsa importante per continuare a imparare;
- sulle variazioni della motivazione in rapporto ai diversi contesti e attività didattiche;
- sullo sviluppo di nuove abilità e competenze disciplinari e trasversali per studiare e interpretare fatti e fenomeni della realtà.

Una delle modalità per lavorare sull'errore è proprio quella di organizzare un percorso di autovalutazione. A tale scopo è necessario individuare alcuni "oggetti di apprendimento" significativi e stabilire insieme criteri di valutazione che riguardino sia il prodotto sia il processo e che siano sufficientemente articolati, in modo che tutti possano dimostrare di saper fare qualcosa. L'enfasi posta sui criteri sposta l'attenzione dello studente dal giudizio al controllo dell'apprendimento (cosa e come posso migliorare).

Questi percorsi aiutano lo studente a sviluppare la capacità di osservarsi nel processo di apprendimento e formazione, di descrivere il proprio itinerario per sviluppare consapevolezza di cosa e come ha imparato e, di conseguenza, di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento.

Servono all'insegnante per individuare gli stili di apprendimento e le motivazioni degli studenti, per monitorare l'efficacia del proprio lavoro e per avere indicazioni su come migliorarlo.

Il momento della valutazione diventa così un momento significativo nella relazione insegnante-allievo e allievo-disciplina. Gli attori sono il team dei docenti, lo studente, i genitori ed eventualmente il tutor, là dove è stato introdotto.

Per seguire meglio il percorso di apprendimento sono stati messi a punto anche strumenti che possono fornire esempio di come realmente si possa porre attenzione al quadro complesso che lo costituisce anche per favorire l'acquisizione di consapevolezza del proprio processo formativo.

Il *Quaderno del mio percorso* è uno degli strumenti utilizzati per far convergere i diversi punti di vista sulla valutazione, sull'autovalutazione e sulla certificazione delle competenze in una visione omogenea del percorso dello studente, che orienti sia i docenti nel monitorare e convalidare i livelli raggiunti (funzione docimologica), sia gli allievi ad acquisire consapevolezza del proprio processo formativo (funzione metacognitiva).

Esso raccoglie in modo organizzato e leggibile anche dai genitori:

- le misurazioni percentuali del livello di competenza raggiunta nelle prove di verifica nelle diverse materie con i relativi grafici;
- le schede e i questionari di autovalutazione compilati dagli studenti;
- le segnalazioni positive e negative del docente rispetto al metodo di studio, di lavoro e alle relazioni interpersonali.

Un processo che preveda la registrazione nel dettaglio del percorso e degli avanzamenti macro-competenza per macro-competenza consente ai docenti di avviare un lavoro metacognitivo, per sviluppare competenze di autovalutazione e metodologiche sul saper studiare. In questa prospettiva strumenti che promuovono itinerari metacognitivi come "Il quaderno del mio percorso" sono essenziali.

Se si prevede di dare valore al percorso, rimane aperta la questione di quanto "peso" esso debba avere nella valutazione. In che misura, cioè, è giusto che questo incida sul voto quadrimestrale della materia?

Si è constatato che è possibile procedere ad una media ponderata delle misurazioni (definendo dei criteri che tengano conto della diversa importanza delle competenze su cui si è lavorato in relazione all'età e agli obiettivi del curriculum progettato). Questa richiesta di esplicitazione dà al docente, al gruppo di docenti di disciplina e alla scuola la responsabilità delle proprie scelte e un dato di trasparenza nei rapporti con l'utenza.

Un altro strumento sperimentato è un software che consente la registrazione dei dati di misurazione dei diversi elementi che concorrono alla valutazione e che ogni docente può utilizzare on-line.

Le **SL** hanno lavorato in modo particolare anche sulla certificazione delle competenze, sperimentando un modello che tiene conto, oltre che delle competenze disciplinari, anche delle competenze trasversali previste dal parlamento europeo (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE).

Il certificato delle competenze certifica, in modo il più possibile oggettivo, il livello di padronanza delle competenze, in relazione a degli standard condivisi ed esplicitati (profili in uscita). Deve rispondere all'esigenza di *"apprezzare la capacità degli allievi di utilizzare in modo aggregato le abilità e le conoscenze che hanno acquisito durante una parte significativa del loro itinerario di apprendimento"*

(B. Vertecchi). Ogni materia per poter certificare che determinati traguardi siano stati raggiunti deve disporre di prove di verifica che prevedano l'utilizzo di più macrocompetenze integrate. Tali prove devono rispondere alle caratteristiche di congruenza tra oggetto da misurare e strumento di misurazione e di ripetibilità in momenti diversi con risultati simili. Alla formulazione del voto di certificazione concorrono: la misurazione delle competenze disciplinari del secondo quadrimestre di terza media, senza l'incidenza del percorso che invece viene considerato nella valutazione della scheda, e la misurazione delle prove d'esame, come da normativa.

Il certificato delle competenze è un documento che ha una proiezione verso la spendibilità sociale dello studente, che privilegia la comunicazione tra la scuola di appartenenza, la scuola di accoglienza e la famiglia, facilita gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l'inserimento nel mondo del lavoro.

Le **SL**, nell'ambito dello studio dei processi di valutazione, sottolineano il carattere diagnostico della valutazione scolastica sul funzionamento del curricolo oltre che sulla situazione dell'alunno; ritengono che essa debba svolgere una funzione autoregolativa rispetto ai processi decisionali dell'azione educativa, che debba essere opportunità formativa e concorrere a rimuovere le cause di eventuali discriminazioni.

Le modalità ed i contenuti della valutazione vanno rapportati ai processi di insegnamento ed apprendimento attivati in quanto, indicando aspettative ed esiti, possono condizionare fortemente il senso e la finalità dell'azione formativa.

Con queste premesse le scuole laboratorio si sono orientate anche verso la valutazione autentica.

La valutazione è autentica quando analizziamo la prestazione di uno studente in compiti intellettuali significativi e reali. La valutazione di tipo tradizionale invece si basa su prove sostitutive dalle quali pensiamo di poter trarre informazioni valide sulle prestazioni degli studenti in relazione a compiti impegnativi.

Occupandoci di valutazione da tempo, abbiamo sentito la necessità di strumenti che consentano l'osservazione degli alunni in situazioni reali, che permettano loro di utilizzare e mostrare le competenze acquisite. Abbiamo intravisto nelle *rubric* uno strumento flessibile e ricco che poteva essere utile in molte situazioni sia disciplinari che trasversali.

La valutazione autentica ricorre nel contesto di un apprendimento significativo e riflette le esperienze di apprendimento reali. Pone l'enfasi su riflessione, comprensione, crescita; si basa su obiettivi significativi, accresce l'apprendimento perché stimola la capacità di generalizzare e di trasferire e utilizzare le conoscenze acquisite in contesti reali. L'analisi delle competenze ci sembra fondamentale; siamo inoltre consapevoli che nel momento in cui un insegnante voglia utilizzare tale strumento deve, prima di tutto, condividerlo con i propri allievi (con le modalità che ritiene più adatte nel rispetto dell'età, dei fattori ambientali e delle consuetudini tipiche del gruppo classe) per trovare gli aggiustamenti necessari che lo rendano effettivamente utilizzabile in quel contesto.

La valutazione deve favorire la responsabilizzazione e la consapevolezza dell'alunno rispetto al proprio percorso formativo in una logica di apprendimento permanente (*lifelong learning*); la valutazione quindi ha anche una forte valenza orientativa ed auto-orientativa.

L'utilizzo delle *rubric* chiarisce agli allievi, ma anche al docente, attraverso un processo di autoriflessione e autoanalisi, quali siano i livelli di prestazione attesi. In particolare poi, la costruzione di una *rubric* elaborata in un gruppo di colleghi rappresenta un'ottima occasione di confronto sulle attività proposte e sulle attese che si hanno rispetto alle competenze interessate.

Ci sembra fondamentale che nel processo di valutazione ci sia il rispetto della soggettività e dell'intersoggettività. L'autoriflessione e l'autoanalisi che si sviluppa con l'uso delle *rubric* ci sembra possa contribuire alla costruzione progressiva di senso che permette un affinamento progressivo del

linguaggio nel momento stesso in cui l'alunno che apprende resta a contatto con il sé e riesce a identificarsi con ciò che dice e con le proprie motivazioni; costruzione di senso che sviluppa il pensiero critico e la capacità argomentativa grazie alla cornice discorsiva di scambio nella quale si apprende. La *rubric* deve essere uno strumento di comunicazione con gli studenti e con le famiglie. Nasce come strumento di valutazione, ma, data la sua struttura, è chiaro che essa si presenta soprattutto come strumento per migliorare l'apprendimento dell'alunno. Una *rubric* ben progettata definisce chiaramente gli obiettivi che devono essere raggiunti: lo studente conosce esattamente su cosa sarà misurato e quali saranno le prestazioni attese.

Si riconosce la necessità di cambiamento profondo nelle modalità della preparazione di prove di valutazione. Tale cambiamento coinvolge anche il concetto che si ha dei processi di apprendimento e di conseguenza anche delle scelte relative all'insegnamento.

Sicuramente la valutazione di questo tipo interessa più aspetti, sollecitando una loro integrazione per affrontare e risolvere i problemi posti: alcuni aspetti sono maggiormente connessi ai contenuti delle discipline, altri relativi a processi e abilità, altri ancora legati alla motivazione. È importante che con gli alunni, soprattutto con i più grandi, si abbia modo di distinguere i diversi aspetti per dar loro la possibilità di individuare punti di forza e debolezza nel proprio processo di apprendimento.

In altre parole con la valutazione autentica di compiti in situazione si ha la possibilità di valutare le diverse dimensioni dell'apprendimento: i contenuti, i processi e le abilità, i processi metacognitivi, motivazionali e attribuzionali che influenzano le modalità con cui il soggetto si pone nei confronti dell'esperienza di apprendimento.

Crediamo che i compiti autentici possano essere proposti sia in contesti disciplinari che in contesti pluridisciplinari o trasversali. Le competenze che i ragazzi mettono in atto sono sempre di tipo complesso. Ancora una volta riteniamo importante nella scuola il lavoro di team degli insegnanti: costruire insieme prove che tengano conto del lavoro effettivamente svolto in ambiti disciplinari anche diversi può aiutare ad avere una valutazione del ragazzo meno parcellizzata e può far scoprire aspetti delle modalità di apprendimento che un solo insegnante magari non riesce a cogliere.

Riteniamo che l'indirizzarsi verso una valutazione autentica possa proprio far riscoprire il valore del team perché nella costruzione di prove autentiche non si mette solo in discussione la modalità di arrivare al giudizio su un alunno ma il modo di lavorare degli insegnanti.

Le esperienze tratteggiate sono state, e continuano ad essere per i docenti, uno spazio stimolante per la formazione e la crescita professionale di tutti (junior e senior) e fornisce spunti di riflessione intorno a questioni come:

- garantire omogeneità ed equità nell'attribuzione del voto finale (gestione condivisa dell'implicito fatto emergere dal percorso);
- favorire la trasparenza e valorizzare la qualità del processo;
- promuovere itinerari metacognitivi per sviluppare competenze di autovalutazione e competenze metodologiche sul saper studiare (osservazione e registrazione del percorso durante le fasi di avanzamento in ogni singola macrocompetenza);
- favorire l'osservazione degli alunni in situazioni reali e complesse per evidenziare competenze trasversali;
- distinguere la valutazione quadrimestrale (valenza formativa) dalla certificazione delle competenze (valenza certificativa);

Le procedure di valutazione descritte sono state costruite utilizzando gli strumenti ordinari che l'autonomia scolastica assegna a tutte le scuole e pertanto può essere facilmente riproducibile in tutto

o in parte e adattabile in tutte le scuole. L'impianto presuppone un patto professionale tra i docenti e un atteggiamento auto-valutativo dei gruppi di lavoro in una visione di *work in progress*.

➤ **L'utilizzo di strumenti tecnologici digitali e telematici**

Dalla fine degli anni Ottanta, organismi internazionali come l'OECD e il Parlamento Europeo si stanno impegnando nel campo delle *key competencies*, cioè di quelle competenze chiave 'di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione' che abbiamo richiamato in questo documento parlando di certificazione di competenze. All'interno del quadro di riferimento viene indicata la competenza digitale, sostenuta dalla capacità di utilizzo funzionale di strumenti (linguaggi, simboli e testi), anche in maniera interattiva e in modo critico.

D'altra parte, le TIC sono entrate nella vita di tutti i giorni delle giovani generazioni, che dimostrano una straordinaria capacità nell'acquisire velocemente le abilità tecniche per un loro utilizzo, anche se il loro rapporto con la tecnologia li spinge a essere più consumatori che produttori, a lavorare più da soli che in modo cooperativo.

Fino a vent'anni fa l'informatica offriva solo programmi standard (dalla videoscrittura al foglio elettronico), linguaggi di programmazione (dal Basic a Logo) e software didattico che poteva essere utilizzato per migliorare l'apprendimento nelle diverse materie. Strumenti per comprendere, dunque.

Ora, con l'avvento di Internet e dei social network le nuove tecnologie di fatto diventano uno strumento potente che permette agli allievi di produrre e comunicare conoscenza, cultura. Strumenti per comunicare il sapere, dunque.

Affrontare questa questione non è semplicemente un "affare" della didattica, ma un fronte cruciale sul piano pedagogico, sociale e politico.

Per questo le nuove tecnologie richiedono un approccio pedagogico e didattico molto solido. E' ora quindi che la scuola italiana se ne occupi non solo e non tanto dal punto di vista tecnico e teorico, ma soprattutto sul piano valoriale e delle pratiche educative. La ricerca educativa evidenzia, infatti, l'opportunità di una configurazione educativamente ed ecologicamente sostenibile dei rapporti tra nuove tecnologie, curriculum e processi formativi. E questo rientra a pieno nella tradizione delle tre scuole ed è coerente anche con l'impegno sociale che le tre scuole hanno sempre coltivato e preservato.

La tesi che proponiamo per la ricerca su questo tema riprende i punti sopra segnalati e viene così sintetizzata:

Pensiamo che le nuove tecnologie possono trasformare i metodi educativi più che supportare i contenuti dell'insegnamento. Non vogliamo degli studenti passivi di fronte alle nuove tecnologie. Vogliamo utilizzare al meglio la tecnologia a scuola per favorire la formazione di un cittadino colto, capace di continuare a collaborare con i coetanei e di acquisire e praticare i valori a cui facciamo riferimento. Così le nuove tecnologie – come riconosce la maggior parte delle *guidelines* prodotte dalle commissioni internazionali - sono elemento di innovazione didattica, ma necessitano di attenzioni intorno alle quali i docenti delle **SL** si stanno interrogando, in coerenza con la loro tradizione di ricerca educativa e di impegno sociale. In questa prospettiva, poi, appare estremamente significativo il lungo e articolato percorso di collaborazione intrattenuto, in particolare, con l'Istituto per le Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche (ITD-CNR).

➤ **Le domande della nostra ricerca.**

Si pongono in particolare alcune domande molto importanti a cui il laboratorio delle tre scuole può cercare di dare una risposta, utilizzando proprio l'esperienza e il modello educativo e didattico elaborato in tutti questi anni e per il quale stiamo lavorando.

1. In che modo utilizzare efficacemente le nuove tecnologie per creare una forma-scuola nuova in cui si possano predisporre per tutte le materie ambienti di apprendimento più favorevoli e motivanti all'apprendimento (come l'apprendimento attraverso le simulazioni) e che favoriscano il lavoro di gruppo e lo scambio del sapere tra studenti?
2. In che modo organizzare le attività e distribuire il tempo scuola sfruttando le potenzialità di tali strumenti?
3. Quali modi, spazi e tempi differenti si possono ipotizzare per favorire l'apprendimento? E' possibile immaginare una scuola che abolisce le aule e trasformare tutti gli spazi in laboratori che accolgono di volta in volta le classi itineranti?
4. Come utilizzare le nuove tecnologie per migliorare il lavoro individualizzato di recupero e di potenziamento degli studenti nelle attività quotidiane fino alla preparazione all'esame?
5. In che modo l'introduzione delle tecnologie per tutti favorisce gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento invertendo la situazione attuale, superando così anche la barriera psicologica di dover essere "diversi" in classe quando appunto, come ora, già usano software e sussidi tecnologici?
6. In che modo organizzare la scuola sul piano della gestione concreta delle tecnologie (contratti – inventari - manutenzione)?
7. Che ruolo può avere un assistente tecnico o una figura simile nella scuola di base a supporto di una "scuola digitale"?
8. Come cambiano le modalità di documentazione del lavoro (pagelle – comunicazioni sul percorso formativo degli allievi – prove di verifica – compiti) e le modalità di trattare le fonti (con cosa, come e quando sostituire il libro di testo, l'eserciziario; come utilizzare le mediateche, gli e-books)?
9. Le tecnologie possono favorire la riflessione sul percorso da parte dei ragazzi, le procedure di valutazione, la comunicazione e la collaborazione scuola – famiglia?
10. E' possibile e come conciliare l'uso delle nuove tecnologie con i percorsi formativi ed educativi per la formazione delle competenze sociali su cui puntano le tre scuole del progetto?

Concretamente: le scuole si chiedono come la tecnologia possa rendere più efficace il loro operato e quale plus-valore sul piano cognitivo e affettivo riesca a produrre proprio rispetto ai progetti formativi che stanno configurando; come sia possibile utilizzare in modo efficace le TIC per creare una forma-scuola nuova in cui predisporre in modo diffuso ambienti di apprendimento più favorevoli e motivanti, sostenuti da attività cooperative e da scambio di sapere tra studenti, anche in rete.

Numerose esperienze in corso (LIM e cl@sse 2.0, ma anche laboratori e unità didattiche disciplinari peculiari dei contesti formativi delle **SL**) hanno già profondamente rivisitato i curricoli, proponendo approcci di tipo multimediale e 'multimodale' alla costruzione del sapere individuale e collettivo. Le tecnologie vengono inoltre già diffusamente utilizzate dai docenti per potenziare la riflessione sui percorsi formativi degli alunni, sulle procedure di valutazione, sulla comunicazione e la collaborazione scuola-famiglia.

2.3 Quali linee di sviluppo per la ricerca di innovazioni da introdurre nell'assetto didattico strutturale?

- **Organizzazione della comunità scolastica per facilitare percorsi di apprendimento e approfondimento**

Le numerose ricerche sui "nuovi adolescenti" ci consegnano l'immagine di una generazione che vive e apprende collegandosi ai diversi media per cercare e trattare informazioni, per comunicare, per divertirsi.

I dati che ci confermano come la quasi totalità degli adolescenti italiani usino i cosiddetti "nuovi" media, possono essere facilmente interpretati, per esasperare la sensazione di turbamento e di estraneità che da sempre l'adolescenza rimanda agli adulti. L'accesso alle rete può essere messo in relazione alle forme più disparate di devianza minorile, a forme depressive, ad intolleranza verso la diversità, fino alla confusione della vita reale con la realtà virtuale.

Uscendo da un atteggiamento negativo e censorio, i dati possono essere di incoraggiamento per considerare le potenzialità e le competenze dei ragazzi di oggi: la capacità di fare più cose contemporaneamente, di essere con facilità autori e non utenti passivi.

Se i rituali, le aspirazioni, le paure e i bisogni dei ragazzi sono declinati in un clima e in una realtà socioculturale radicalmente cambiate, resta invece uguale a tutte le altre generazioni il bisogno di sperimentare quanto di più nuovo possa offrire il pianeta, di saggiare le proprie attitudini, di essere sostenuti nella crescita e di fare esperienze significative.

Noi educatori dobbiamo accantonare la rappresentazione degli adolescenti (che è appunto solo una rappresentazione) e avvalerci invece del paesaggio educativo che la ricerca disegna. Possiamo chiederci ad esempio quali competenze specifiche dobbiamo sviluppare per essere in grado di accompagnarli proprio a partire dalla loro pratica mediale verso un utilizzo più critico, riflessivo e creativo di tali strumenti che sostenga la crescita dei ragazzi.

Possiamo prendere atto che di fronte alle trasformazioni del mondo l'adolescente non si deve sentire abbandonato.

Nella scuola, al ritardo endemico delle istituzioni, si somma anche la distanza (culturale, di conoscenza e tecnologica) che separa inevitabilmente gli adulti dalle nuove generazioni. Un gap davanti al quale il mondo degli adulti risponde, come da molteplici generazioni, nel modo più prevedibile e inefficace.

Se siamo d'accordo sul fatto che la presenza pervasiva dei media ha rivoluzionato il nostro mondo e in particolare quello degli adolescenti, dobbiamo anche convenire sul fatto che educare oggi significa insegnare alle nuove generazioni il gusto e il piacere di intervenire.

Questa azione non può essere espletata nel tradizionale gruppo classe, perché non è più l'età anagrafica che denota il bagaglio di esperienze e conoscenze che rendono l'allievo pronto per affrontare un percorso di apprendimento insieme ad altri compagni. Sarà necessario offrire l'opportunità di collocare la propria esperienza di apprendimento all'interno del proprio quadro di conoscenze pregresse, siano esse di natura pratica, teorica o concettuale.

Per far ciò appare necessario sperimentare forme organizzative per la scuola che diano spazio a raggruppamenti finalizzati ad apprendimenti per disciplina secondo livelli che si susseguono e ai quali si accede solo dopo aver raggiunto il livello precedente; a raggruppamenti finalizzati ad approfondimenti che si concretizzino a partire da interessi particolari emersi durante il percorso base; a raggruppamenti finalizzati alla elaborazione di prodotti che offrano stimoli e motivazioni particolari. I gruppi (non più classi) si formerebbero in modo funzionale a seconda degli obiettivi educativi: un corso sportivo, di fotografia, di scrittura creativa, di informatica e tecnologia, di potenziamento linguistico, di pittura, di musica, il giornale della scuola, gli spazi di democrazia a scuola, laboratori per progetti; nessuna di queste attività ha bisogno di una classe chiusa, ma di piccoli gruppi di allievi. Allo stesso tempo, in altre circostanze si potrebbe avere invece una grande platea: una serie di conferenze su argomenti di attualità, l'incontro con esperti e personalità del mondo della cultura e rappresentanti delle istituzioni, ecc.

Si moltiplicherebbero così le occasioni per una didattica attiva e si svilupperebbero relazioni fuori dai ranghi, mentre gli insegnanti potrebbero trovare l'occasione per valorizzare le loro capacità, le loro attitudini e anche le loro passioni culturali.

Crediamo che la scomposizione e ricomposizione delle classi – classi aperte, verticali, di livello, di gruppi di interesse o composti da allievi che si assumono certe responsabilità o compiti all'interno della comunità – sia particolarmente efficace per il recupero delle lacune e per la valorizzazione delle attitudini e delle eccellenze. (R. Drago, 2010)

Rivedere l'organizzazione scolastica comporterà uno studio approfondito sugli spazi fisici da attrezzare con strumenti multimediali adeguati. Sarà necessario che gli alunni possano riconoscere in questi spazi la possibilità di sfruttare tutte le caratteristiche degli strumenti presenti per l'apprendimento previsto sia disciplinare che legato ad un progetto creativo di tipo trasversale.

Si tratterà di trasformare le aule in spazi specializzati, in laboratori di lingua, matematica, scienze, geografia, musica, arte... dove gli studenti possano ritrovare tutto quello che serve loro per quella determinata attività. Saranno gli studenti che si sposteranno tra le aule-laboratorio, dove troveranno ad accoglierli gli insegnanti esperti che potranno guidare il loro apprendimento.

Sarà inoltre fondamentale prevedere un'organizzazione oraria flessibile che assicuri a tutti la possibilità di raggiungere gli apprendimenti di base definiti nel curriculum ma anche l'opportunità di realizzare progetti secondo la propria attitudine. Sarà significativo e particolarmente delicato il momento in cui l'allievo/a con l'aiuto dai docenti costruirà un suo piano di lavoro in modo autonomo, se pur sostenuto e guidato dall'adulto, stipulando un patto formativo. Sarà importante il monitoraggio che la scuola potrà realizzare rispetto alla responsabilizzazione e all'impegno di ciascuno nel proprio apprendimento e perciò risulteranno fondamentali tutte le esperienze nel campo della valutazione e autovalutazione che in questi anni sono state realizzate nelle scuole laboratorio. Gli insegnanti dovranno potenziare la comunicazione con gli studenti e i genitori anche fuori dall'aula, utilizzando i vari strumenti elettronici. In questo modo la scuola, scoprendo risorse inedite, offrirà opportunità impensabili di stimolare curiosità e interesse negli allievi, aumenterà la varietà delle situazioni formative e delle occasioni di apprendimento e di esperienza.

Sarà necessario organizzare il curriculum in modo che si abbia per ogni disciplina una serie di competenze di base che siano irrinunciabili e senza le quali non si possa accedere al gruppo di livello superiore. Questo renderà automaticamente variabile il gruppo degli alunni ma consentirà anche ad un alunno di trovarsi in un gruppo più avanzati per alcune aree di lavoro e in gruppi di livelli inferiori per altre. Una situazione di questo genere potrebbe favorire l'autovalutazione e la responsabilizzazione facendo in modo che ognuno, prendendo coscienza dei propri punti di forza e di debolezza, possa essere aiutato da una parte a colmare le lacune e dall'altra ad evidenziare le proprie attitudini.

Dovremo altresì studiare bene i rischi che raggruppamenti diversi in momenti differenti del tempo scuola comportano; infatti se fino ad ora il gruppo classe consentiva di sviluppare quegli aspetti sociali che avevano come scopo la formazione di futuri cittadini e la creazione di competenze cooperative con una organizzazione flessibile della scuola, questi aspetti dovranno essere curati anche meglio e monitorati con attenzione, tenendo conto dei raggruppamenti variabili.

Nella scuola ci troviamo sempre più spesso a lavorare con allievi che hanno bisogno di molteplici stimoli differenziati, che temono la noia e il vuoto temporale, capaci di fare più cose contemporaneamente ma non di fissare l'attenzione in modo riflessivo e approfondito. E' una generazione multitasking, colonizzata dalla tecnologia, abituata a pensieri pronti, rapidi, veloci, ma fugaci e superficiali. La constatazione di quanto abbiano inciso i new media nella costruzione della personalità dei giovani, di quanto alcune caratteristiche si siano sommate, potenziandole, a quelle dell'adolescenza, non può sostituirsi alla necessità di trovare spazi e metodi per continuare a lavorare con loro, incentivando i punti di forza, utilizzando strategie, creando motivazione e curiosità.

Dal desiderio di cercare un metodo rispettoso della personalità dell'adolescente per continuare il compito di educare, nasce così la decisione di adottare il metodo cooperativo applicato a gruppi "di scopo".

Questa metodologia consente di incentivare un processo di apprendimento fortemente dinamico, collaborativo, tra pari, alla conquista di competenze che ciascun alunno costruisce lavorando insieme ai suoi compagni, utilizzando strumenti adeguati allo scopo, sviluppando anche capacità di tutoraggio tra pari.

Il lavoro cooperativo si sviluppa tenendo presenti alcuni elementi essenziali, quali l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e di gruppo e l'interazione costruttiva. Sono elementi chiave davanti ai quali le nuove generazioni non possono sottrarsi, perché se da un lato la globalizzazione e l'evoluzione tecnologica portano a essere consapevoli del fatto che siamo tutti collegati, dall'altro causano sempre più conflittualità e competizioni.

Se "essere digitali" ha a che fare prima di tutto con l'essere interdipendenti e se il cooperative learning è un'espressione metodologica che assume l'interdipendenza come fondamento del suo esistere, ecco che la scuola ha a propria disposizione uno strumento che permette di tracciare una strada tramite la quale "si impara ad apprendere", considerando gli altri come una risorsa per l'imparare e, attraverso la negoziazione, a superare il conflitto. L'avvento delle nuove tecnologie ha permesso di riconsiderare i vantaggi dell'apprendere attraverso l'esperienza, proposti in tempi diversi da Freinet, Montessori, Dewey, e li ha amplificati attraverso la rete "perché internet è interazione tra persone, è luogo dove reperire informazioni e dove imparare a selezionarle, è luogo dove si può apprendere reciprocamente e in modo cooperativo, è luogo di scambio culturale e partecipazione sociale". (Pantò, Petrucco, *Internet per la didattica*)

"Per far crescere un bambino occorre un intero villaggio", recita un proverbio africano. Se la scuola riuscirà a misurarsi anche con il "villaggio globale" in rapida e continua espansione aprendosi alle enormi opportunità offerte dai new media e facendo sperimentare la dimensione di responsabilità e di condivisione delle regole, allora avrà risposto al suo compito di passare il testimone alla nuova generazione affinché si assuma la responsabilità del mondo.

➤ **Dalla cooperazione nel gruppo all'interazione in rete**

Per essere cittadini nella società dell'informazione – si legge nella Raccomandazione del Parlamento Europeo per l'apprendimento permanente - è indispensabile sapersi muovere con sufficiente sicurezza in una varietà di contesti e di situazioni caratterizzati dalla compresenza e dall'interazione di una pluralità di linguaggi e media; è richiesta la capacità di interagire con gli altri, contribuendo alla realizzazione di attività collettive e alla risoluzione di problemi mediante l'utilizzo di risorse informative utili; è necessaria, inoltre, una adeguata competenza nel trattamento dell'informazione: saperla acquisire ed interpretare, valutandone l'opportunità e l'utilità, saperla rielaborare.

Tali indicazioni presuppongono l'ampliamento delle relazioni a contesti esterni a quello della classe e l'utilizzo consapevole delle tecnologie. Nascono e si diffondono a questo scopo le Virtual Learning Communities (VLC), che permettono di 'sviluppare obiettivi educativi di collaborazione, solidarietà, responsabilità e relazione, riconosciuti efficaci anche per una migliore qualità dell'apprendimento' (Comoglio, 1998, in Calvani A., Tecnologia, scuola, processi cognitivi, Franco Angeli, Milano, 2007, pag. 94).

All'interno delle VLC il gruppo si configura come una presenza sociale, che progressivamente si articola, si costruisce, si autodefinisce intorno ad alcuni elementi: la capacità di concepire gli interlocutori presenti nel mondo virtuale come persone reali; la dimensione operativa a partire dalla condivisione dei compiti e dalla distinzione di ruoli e funzioni; la consapevolezza degli obiettivi, che devono essere chiari e dichiarati; la disponibilità di risorse tecnologiche e di conoscenza utili a sostenere la progettazione e la realizzazione di un progetto formativo; un tutoring che consenta la costruzione di percorsi attivi e significativi in cui l'esecuzione del compito da parte dell'alunno venga facilitata ma non diretta, in cui il gruppo sia orientato al superamento di momenti di impasse o di eventuali conflitti.

Si afferma la necessità di porre l'attenzione sul contesto, sugli elementi costitutivi degli spazi per la costruzione della conoscenza, cioè sulle condizioni che creano la sostenibilità – in primis il clima e la cultura sociale – dell'interazione in rete. L'aspetto emotivo della partecipazione, elemento di supporto alla costruzione del senso di identità personale, può essere determinante per la partecipazione attiva e per la condivisione del compito. La chiarezza e la concretezza degli obiettivi e l'autenticità dei compiti indirizzano la motivazione e il desiderio di partecipare. Il setting metodologico-didattico e

tecnologico – se opportunamente strutturato in funzione degli obiettivi – genera e costruisce apprendimento.

Nell'esperienza pregressa delle **SL** ci sono sperimentazioni di lungo periodo di percorsi di apprendimento in reti virtuali di scuole geograficamente distanti, centrate sulla negoziazione cognitiva e la messa a confronto di scenari sociali e culturali differenti (ad esempio Storybase).

Nel tempo, le **SL** hanno creato le condizioni per strutturare ambienti destinati a scambi interpersonali sempre più ampi: dalla corrispondenza cartacea fra alunni di scuole diverse alla comunicazione on-line; dal lavoro cooperativo in classe al social networking fra alunni, docenti e genitori, dalla implementazione effettiva di una VLC (nell'ambito del programma ALCOTRA dell'Unione Europea) alla partecipazione a comunità di eTwinning.

➤ **La scuola come un social network aperto alla partecipazione attiva dei genitori**

La partecipazione dei genitori alla scuola è fondamentale e per questo deve essere promossa e strumentata in due aspetti principali. Il primo riguarda l'alleanza educativa tra insegnanti e genitori, il secondo riguarda l'insieme di conoscenze, competenze e risorse di cui i genitori sono portatori e che può rappresentare un importante sostegno alla vita della scuola.

L'esperienza ha mostrato che il momento cruciale che determina l'intensità e la qualità della partecipazione dei genitori alla scuola-comunità e che contribuisce in modo significativo a costruire un legame capace di durare nel tempo, è quello dell'accoglienza. Essa va progettata attentamente e strumentata in modo coerente. Allo stesso modo va curata la presenza dei genitori nella scuola, fuori da ogni rituale partecipativo e da ogni mero obbligo istituzionale.

Nelle **SL** il lavoro comune in gruppi misti insegnanti genitori, in cui si è giunti ad una progettazione educativa condivisa e partecipata, dove gli adulti hanno interagito, mettendo i ragazzi al centro di un progetto condiviso ha dato frutti importanti. Ad esempio per l'elaborazione del Regolamento di disciplina e del Patto di corresponsabilità. Da questo punto di vista la scuola-comunità non è una costruzione teorica né un esperimento in vitro, ma una forma di organizzazione sociale che ha come epicentro la scuola.

La prima serie di riflessioni e di spunti operativi riguarda il ruolo delle tecnologie a sostegno della scuola-comunità.

L'idea della scuola-comunità travalica i confini segnati da un gruppo di insegnanti, di alunni e di genitori che convivono in un determinato luogo e in un determinato momento: la scuola comunità si estende nel tempo e nello spazio. Questa estensione nelle **SL** non può essere lasciata al caso o alla buona volontà, deve essere perseguita consapevolmente e programmaticamente.

In una prospettiva temporale, le **SL** rappresentano, ciascuna con le proprie specificità, esperienze che si sono stratificate nel corso degli anni e possiedono identità, memoria, istituzioni, modalità organizzative che al tempo stesso garantiscono continuità e favoriscono innovazione e cambiamento. Tuttavia i genitori si inseriscono con difficoltà in questa esperienza. Il tempo della scuola secondaria di primo grado è un tempo breve: il triennio passa in fretta, tra l'estremo iniziale dell'accoglienza e quello finale della separazione. Spesso i genitori hanno appena cominciato a muoversi bene nella complessità delle **SL**, che si trovano in terza, l'anno conclusivo, dove già si guarda alle scuole che verranno. Ogni anno si presenta il problema della socializzazione dei nuovi genitori e quello della perdita di esperienze e di competenze che si determina ad ogni ricambio. Significativamente i genitori più attivi, che diventano, nei fatti, punto di riferimento, sono quelli che hanno avuto più di un figlio nella scuola.

Il tempo dei genitori nella scuola comunità, inoltre, non è un tempo quotidiano: mentre ragazzi e insegnanti condividono la quotidianità, il tempo continuo, i genitori testimoniano, ciascuno in modo diverso, una partecipazione frammentata.

Partendo dal presupposto che è di grande importanza favorire la partecipazione dei genitori alla scuola-comunità, è necessario curare, al contempo, rimanga traccia dei passaggi dei genitori, si mantengano legami con alcuni di loro e si consolidino memoria ed esperienza per quanto riguarda l'insieme della componente genitoriale. Ciò significa tenere connessi all'esperienza delle **SL** i genitori e gli alunni che sono transitati nelle **SL**. Attualmente ci sono associazioni che consentono ai genitori che lo desiderano di continuare a lavorare con la scuola che i loro figli hanno frequentato, ma questa partecipazione, pur qualitativamente significativa, è certamente esigua dal punto di vista numerico. In una prospettiva futura le scuole avranno grande necessità del sostegno degli ex alunni e degli ex genitori.

Inoltre può risultare utile elaborare collegamenti che connettano tutto l'obbligo scolastico, per aiutare i genitori che devono scegliere la scuola media per i loro figli a comprendere ed apprezzare l'esperienza delle **SL** e per lavorare sugli esiti, non solo in termini di indicatori di successo scolastico, ma anche facendo tesoro delle esperienze di quelli che sono usciti, almeno per quello che riguarda il biennio delle superiori.

La tecnologie possono contribuire in modo sensibile a incrementare e migliorare la partecipazione dei genitori alla scuola comunità, esse non sostituiscono ovviamente la relazione e la cura, ma facilitano lo scambio e rafforzano l'appartenenza. Nelle scuole laboratorio esistono già siti dei genitori e ambienti di comunicazione on-line, ma essi devono ancora dispiegare tutta la loro potenzialità che potrà essere esperita durante il nuovo quinquennio della sperimentazione.

In una dimensione spaziale, l'espressione scuola-comunità comprende anche una riflessione sulle modalità attraverso le quali la scuola si mette in relazione con il proprio territorio, proponendosi come una risorsa, come luogo di ricerca e di sperimentazione. Si tratta di un territorio reale – il quartiere, la città, l'area geografica – e di un territorio virtuale, fatto di altre comunità interessate a condividere le esperienze delle **SL**.

Le azioni necessarie sono quelle della comunicazione, della discussione e del confronto, del coinvolgimento, della condivisione, dell'attivazione. E' un campo impegnativo, all'interno del quale è prevalsa finora l'attività seminariale e convegnistica e la comunicazione scritta attraverso articoli, quaderni, saggi. Bisogna sperimentare nuove modalità. Anche in questo caso i genitori possono dare un contributo significativo, non solo in termini di competenze, ma anche di relazioni personali e di appartenenza a network.

Molti genitori, per le loro competenze e per il lavoro che svolgono, hanno una conoscenza approfondita delle TIC. E' questa una risorsa che la scuola-comunità deve saper valorizzare in massimo grado sia per la possibilità di sedimentare conoscenze, sia per la possibilità di realizzare esperienze inedite per i ragazzi, sia sostenendo gli insegnanti nel rapporto con la tecnologia.

Le tecnologie rappresentano una grande area in cui è fondamentale costruire una azione significativa a partire dall'idea di scuola-comunità. Si tratta infatti di dare vita ad una alleanza educativa tra docenti e genitori, quindi una alleanza tra adulti, per un uso consapevole delle tecnologie. Nel concreto realizzarsi del progetto educativo, la dimensione pedagogica è un campo nel quale i genitori devono muoversi con circospezione, per non intralciare il lavoro degli insegnanti e non invadere ambiti loro propri. Si tratta di trovare sempre soluzioni condivise, che riguardino in special modo i sentieri educativi trasversali. L'uso intelligente e attivo della tecnologia è un ambito di elezione per una progettazione partecipata condotta da insegnanti e genitori insieme. Da un punto di vista generale, questo richiede "un clima pacificato da sospetti e sfiducia reciproca, che avrebbe il vantaggio non solo di offrire agli adolescenti un sostegno più coerente ed efficace, ma anche di far sentire gli adulti meno soli ed impotenti di fronte alle loro sfide e ai loro dolori" (E. Riva, "Figli a scuola", Franco Angeli 1997). Nello specifico la condizione necessaria è che nelle Scuole Laboratorio si condivida una *critica della tecnologia*, capace di generare indicazioni utilizzabili sia in ambito scolastico sia tra le mura domestiche. Questo approccio, per i genitori, può rappresentare una risorsa importantissima per uscire dal mero contingentamento del tempo d'uso delle tecnologie e, complessivamente, la coerenza

tra approccio nella scuola e approccio nella famiglia, può indurre cambiamenti oggi ancora inesplorati nell'attitudine dei ragazzi.

La sfida posta da un uso consapevole della tecnologia, si presta ad un approccio siffatto, pur presentandosi in maniera radicale ed impegnativa. Da parte dei genitori si tratta senz'altro di fare uno sforzo, tutt'altro che semplice, di comprensione delle modalità d'uso delle tecnologie che oggi non hanno differenze territoriali e anzi rappresentano un grande omogeneizzatore delle giovani generazioni e che, invece, sono rigorosamente segregate dal punto di vista generazionale. Da parte degli insegnanti significa impiegare in modo appropriato e competente le tecnologie in ambito educativo e nel processo di apprendimento. Da parte della scuola-comunità si tratta di comprendere che per i ragazzi l'espressione "nuove tecnologie" non ha alcun significato, essendo abituati dalla nascita a riportare ad esse un insieme di attività che gli adulti svolgono in modo completamente diverso.

➤ **La scuola digitale nuova frontiera per l'integrazione degli alunni**

Anche l'integrazione scolastica di allievi con disabilità risulta fortemente favorita da un utilizzo consapevole delle risorse tecnologiche oggi disponibili. Le soluzioni proponibili appaiono ampiamente differenziate e comprendono ausili hardware e software specifici, ma anche strategie mirate di utilizzo dei normali personal computer e applicativi (www.handitecno.it).

Senza addentrarsi nel vasto mondo degli strumenti più particolari, si possono segnalare almeno i seguenti vantaggi nella realizzazione di percorsi didattici che fanno emergere specifiche potenzialità del loro uso.

Innanzitutto, l'utilizzo del computer consente di ottenere risultati inattesi poiché può interferire nella sfera emotiva-relazionale suscitando interessi, accrescendo l'autostima e incrementando l'attenzione. A ciò può accompagnarsi lo sviluppo di capacità percettive mancanti o insospettate. Inoltre, la progettazione e rielaborazione di materiali digitali può coinvolgere in modo sinergico tutti gli allievi, con ruoli ridefiniti in base alle caratteristiche di ciascuno. Quindi, la comunicazione multimediale, anche in rete, basata su elementi grafici - icone, foto, animazioni, filmati - può essere di grande aiuto per coloro che basano sul canale visivo lo strumento principale di comunicazione, o comunque possono essere aiutati dall'integrazione di più vie comunicative, e favorisce, più genericamente i processi di apprendimento. A questo proposito si sottolinea la particolare valenza che ha la possibilità, supportata dalle tecnologie, di ripercorrere le esperienze vissute e riflettere su di esse. Ancora, il computer può rendere più agevole la condivisione di codici comunicativi particolari.

Nello specifico, poi, il mezzo informatico permette di affrontare le difficoltà legate ai disturbi specifici di apprendimento, così come previsto dalla nuova legge sui disturbi di apprendimento approvata il 29 settembre 2010, promuovendo un reale riconoscimento delle esigenze e delle potenzialità di ogni allievo. Ciò è presumibile sia perché con tale mezzo si possono costruire esercitazioni molto specifiche e monitorarne esattamente gli esiti (uso riabilitativo), sia in ragione del fatto che rappresenta uno strumento importante di lavoro alternativo, per svolgere compiti difficili o altrimenti preclusi (variazione del layout testuale, predizione di parole, controllo ortografico, dizionario on-line, fogli di calcolo).

Peraltro, non occorre sottolineare come nella scuola secondaria di primo grado assuma un ruolo fondamentale riconoscere i casi di DSA e mettere in atto modalità per rispondere ai loro bisogni. Ciò, infatti, potrebbe consentire agli allievi con DSA di conseguire le indispensabili abilità di base e l'autonomia nello studio che proprio in questo segmento scolastico dovrebbero essere promosse, dimensione che risulta spesso assai difficile da raggiungere: la conseguenza è che tali alunni tendano a strutturare una personalità insicura, a maturare senso di inadeguatezza, a mostrare atteggiamenti oppositivi e disinteresse per la scuola. D'altra parte, risulta evidente che la scuola vede fra i propri alunni un numero elevato, e sempre crescente, di ragazzi con queste caratteristiche.

E' necessario, inoltre, rammentare anche un consistente elenco di ostacoli, che vanno adeguatamente affrontati. La presenza degli strumenti deve essere infatti percepita come naturale e integrata nell'abituale scenario della vita scolastica. Ogni allievo deve essere condotto ad acquisire la competenza informatica necessaria per l'accesso ai dispositivi di cui necessita. Anche una postazione informatica correttamente progettata e organizzata deve essere periodicamente ristrutturata, nel rispetto dell'evoluzione dei bisogni. I compiti cognitivi sottoposti agli allievi devono essere puntualmente calibrati, riducendo le interferenze e orientando l'attenzione su elementi limitati ed essenziali.

In questa ottica, le **SL** possono fare riferimento all'esperienza già maturata nella predisposizione di percorsi individualizzati per allievi di fascia complessa e in particolare nel processo di familiarizzazione con le TIC per intraprendere nuove e più specifiche azioni di ricerca e sperimentazione.

➤ **Verso un'evoluzione del contesto di apprendimento: quali innovazioni per la scuola del terzo millennio**

In un mondo sempre più segnato dall'interdipendenza, l'educazione non è solo una delle tante questioni da affrontare, ma assume un ruolo strategico fondamentale: così il Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, presieduta da J.Delors, volgeva lo sguardo sul Terzo Millennio. Gli orizzonti che il documento apre collocano l'azione educativa in una cornice generale, strutturata su alcune grandi prospettive che sembrano caratterizzare il vivere sociale: occorre una educazione per tutta la vita, che permetta alle persone di imparare a conoscere, a fare, a vivere insieme fra comunità locale e società mondiale, in modo consapevole, attivo e partecipe.

D'altra parte il programma 'Istruzione e formazione 2020', quadro progettuale per la cooperazione europea in riferimento alla Strategia di Lisbona, per quanto riguarda l'educazione e la formazione pone in evidenza alcuni obiettivi fondamentali: fare in modo che l'apprendimento permanente divenga una realtà; migliorare la qualità e l'efficacia della formazione, perché tutti i cittadini siano in grado di acquisire le competenze fondamentali; promuovere la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale anche attraverso un'istruzione inclusiva; incoraggiare la creatività e l'innovazione, assicurando l'acquisizione di competenze trasversali da parte di tutti i cittadini, in modo che sia garantito il buon funzionamento del triangolo della conoscenza (istruzione/ricerca/innovazione).

Sulla scia di questi documenti programmatici si pongono le considerazioni delle **SL**, già espone nelle pagine precedenti.

Portatrici di una storia di impegno educativo, di ricerca e di sperimentazione, le **SL** assumono un ruolo propositivo sul territorio nell'ottica dell'innovazione, considerata, prima di tutto, attività di pensiero in senso evolutivo, diretta al progresso umano; tensione a migliorare e perfezionare processi, in modo graduale e continuo, sotto l'egida dell'etica e della deontologia professionale; con uno sguardo bifocale: diretto da un lato ad accogliere i risultati della ricerca internazionale e, dall'altro, ai fruitori, agli alunni e alle loro famiglie, perché siano in grado di comprendere, di condividere e di sostenere il progetto educativo.

Per le **SL** non si tratta, tuttavia, di avviare un processo innovativo, ma di implementare la loro cultura dell'innovazione: valorizzare l'esistente, potenziare la ragione educativa che permea e circonda l'evento didattico, orientarla nella direzione di un sistema di ricerca permanente.

Quale evoluzione del contesto di apprendimento è possibile prefigurare in quest'ottica?

I docenti delle **SL** prospettano soluzioni funzionali e organizzative finalizzate a strutturare un contesto che valorizzi i saperi disciplinari essenziali quali strumenti irrinunciabili per perseguire una conoscenza pertinente dei problemi cruciali del mondo; apprendimento di conoscenze e di abilità di base, ma anche di modalità di funzionamento cognitivo, che fondino un sistema di competenze in

grado di orientare con pertinenza nella complessità del reale, che pongano con forza le basi di un agire autonomo, non dominato da stereotipi cognitivi e da conformismi intellettuali, che sappiano ricondurre il pensiero che indaga e che si impadronisce di strategie specifiche a un pensiero che collega e istituisce relazioni.

La valorizzazione dell'emozione è considerata elemento imprescindibile: 'lo sviluppo dell'intelligenza è inseparabile da quello dell'affettività, cioè della curiosità, della passione... C'è una relazione stretta tra intelligenza e affettività: la facoltà di ragionare può essere ridotta, se non distrutta, da un deficit di emozione' (E.Morin, 'I sette saperi necessari all'educazione del futuro', pag. 18-19).

Un ambiente dove ciascun soggetto sia messo nelle condizioni di comprendere e rappresentare la sua esperienza di apprendimento, dove si rafforzi la capacità di 'entrare in dialogo con se stessi, prendere le distanze dall'esperienza vissuta e osservarsi' (M.Castoldi, 'Valutare le competenze', pag. 168): un ambiente dove il confronto con se stesso e con gli altri dia luogo alla costruzione realistica di un'idea di sé, delle modalità personali di apprendere e delle proprie relazioni.

La creatività viene posta con forza sul terreno dell'innovazione, così come la ricchezza dei linguaggi non verbali, capaci di inventare nuovi modi di esprimersi, di pensare, di porre interrogativi inconsueti, di fornire risposte inaspettate.

Si configura un contesto che introduca, altresì, gli alunni alla riflessione sulla cittadinanza terrestre: che insegni la comprensione, quale condizione e garanzia di solidarietà sia sul versante delle relazioni fra pari vicini, sia sul polo planetario: quello della comprensione fra lontani, dal momento che gli incontri fra persone e popoli che appartengono a culture differenti fanno parte della loro quotidianità.

La scuola come esercizio di democrazia, luogo dove si apprende il dibattito argomentato, con le regole che sostengono la discussione, l'attenzione al pensiero degli altri, l'ascolto delle voci di tutti; la scuola come luogo di sviluppo di intelligenza rispettosa, che 'accoglie con favore le diversità che esistono fra i singoli individui e tra le comunità umane, si sforza di capire i "diversi" e di operare efficacemente con loro. In un mondo in cui tutti sono interconnessi, l'intolleranza e l'assenza di rispetto sono opzioni non più concepibili' (H.Gardner, Cinque chiavi per il futuro, pag. 13).

Un ambiente, infine, nel quale l'evento didattico e la pratica riflessiva che intorno ad esso si intreccia costituiscano un laboratorio permanente, dove si cerca e si costruisce intersoggettivamente il significato dell'esperienza.

Infatti, la strutturazione di contesti innovativi costituisce per le **SL** condizione imprescindibile del senso dell'educazione. In quanto docenti ricercatori si entra in gioco in prima persona: si agisce all'interno della complessità della situazione educativa, si definiscono setting di apprendimento, si elaborano curricoli, si valutano processi ed esiti, si riflette sull'esperienza. Tuttavia la ricerca acquisisce significatività se ha una valenza formativa, cioè se consente non solo di ottenere conoscenze sull'oggetto d'indagine, ma anche di implementare in modo ricorsivo le esperienze educative e di diffondere nel sistema scolastico il portato metodologico e conoscitivo acquisito.

2.4 In sintesi le azioni da intraprendere durante il nuovo piano di sperimentazione:

➤ Comunità di apprendimento

- Scelta, predisposizione, utilizzo e relativa rendicontazione di strumenti di osservazione, mirati al riconoscimento di motivazioni, conoscenze, abilità e competenze pregresse, stili cognitivi, area di sviluppo potenziale.
- Individuazione e analisi dei saperi essenziali nell'ambito delle varie discipline, con conseguente implementazione di metodi per la classificazione gerarchica degli obiettivi e l'analisi dei compiti.
- Utilizzo, elaborazione e valutazione di tecniche di comprensione della struttura testuale e di semplificazione dei testi, finalizzate all'acquisizione di strumenti di analisi autonoma e auto-semplificazione.

- Presentazione dei contenuti e proposta di esercitazioni che prevedano modalità plurime di approccio: attiva/concreta, iconico/grafica, verbale/simbolica.
- Organizzazione di attività didattiche che adattino alle caratteristiche ed esigenze dei singoli studenti i nuovi obiettivi che la scuola assume nella società dell'informazione (imparare a imparare, saper risolvere problemi complessi, saper collaborare, acquisire capacità di autoanalisi, autovalutazione e autocontrollo), in particolare con l'utilizzo delle tecniche di apprendimento cooperativo.
- Sistematizzare pratiche che favoriscano l'acquisizione da parte degli allievi di un atteggiamento metacognitivo.

➤ **Curricoli, ambienti di apprendimento con spazi di interazioni complesse, integrazione**

- Elaborare procedure per l'adattamento dei curricoli verticali a piani di studio individualizzati contenenti la rilevazione dei bisogni specifici di apprendimento, l'individuazione delle modalità di semplificazione dei contenuti e di facilitazione linguistica per ogni disciplina.
- Procedere nell'individuazione di percorsi didattici complementari, esperienze complesse autentiche.
- Incoraggiare, a livello di reti di scuole, l'adozione di strategie di accoglienza e integrazione, tra cui la progettazione di percorsi di valorizzazione e di mantenimento evolutivo delle lingue e in particolare delle lingue e culture di origine, la creazione e il rafforzamento di competenze interculturali orientate alla valorizzazione/riconoscimento della propria cultura e di culture diverse, la scelta di approfondimenti disciplinari orientati verso una didattica interculturale.
- Potenziare l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere come strumento di comunicazione autentica e comprensione reciproca, ma anche di ricerca, gestione e rielaborazione di informazioni e contenuti disciplinari.
- Elaborare percorsi di apprendimento in lingua straniera all'interno di una o più discipline (CLIL).
- Assumere da parte delle **SL** responsabilità di coordinamento territoriale e forme pragmatiche di cittadinanza attiva anche per l'accoglienza delle famiglie immigrate.
- Potenziare l'insegnamento dell'italiano come L2 elaborando percorsi curricolari condivisi e strumenti di valutazione adeguati, anche creando spazi di didattica laboratoriale.
- Potenziare il curriculum di educazione al patrimonio artistico e culturale alla luce della ricerca didattica nazionale e internazionale attraverso le relazioni con l'Università e con altre Istituzioni.
- Promuovere la condivisione e lo scambio di esperienze di teatro educativo a livello locale, regionale e nazionale, avviare una osservazione sistematica dei processi di apprendimento correlati all'espressione corporea, in una prospettiva di ricerca-azione.
- Estrarre alcune materie dall'orario convenzionale e sposterle in tempi, luoghi e situazioni non necessariamente "scolastici".
- Superare l'associazione rigida tra classe e orario anche facendo esperienze di classi a geometria variabile.

- Proporre percorsi e modalità innovative di recupero e di valorizzazione delle attitudini e delle eccellenze.
- Riconoscere e valorizzare esperienze e certificazioni esterne.

➤ **Tecnologie**

- Potenziare la digital literacy degli studenti, nel senso di un uso 'intelligente', consapevole, critico e creativo delle tecnologie, per coglierne le valenze, ma anche i limiti e i rischi.
- Migliorare i contesti formativi perché le tecnologie assumano il loro ruolo di mindtools, cioè di agenti di sollecitazione dei processi di apprendimento.
- Realizzare, attraverso l'uso delle tecnologie, reti di comunicazione e di condivisione efficace per un permanente aggiornamento del progetto formativo della classe e del singolo studente.
- Affinare e diffondere la ricerca educativa relativa al potenziale proprio delle tecnologie e alla relazione fra le stesse e i processi di apprendimento.
- Sostenere l'acquisizione diffusa di competenze informatiche di base anche negli allievi disabili.
- Produrre materiali didattici differenziati, che favoriscano l'attivazione di più codici comunicativi.
- Organizzare forme di monitoraggio relative alla diffusione dei disturbi specifici di apprendimento e progettare, testare e valutare strumenti per la diffusione di un approccio consapevole al problema e la compensazione dei disturbi specifici di apprendimento, anche in collaborazione con associazioni nazionali a sostegno della dislessia.
- Avviare esperienze di intervento formativo a distanza con percorsi integrati in modalità *blended learning*.

➤ **Network**

- Intensificare la diffusione dell'expertise educativo e didattico in materia attraverso l'ampliamento della rete comunicativa fra i docenti, con gli alunni e fra gli alunni.
- Ampliare il dialogo interno alla comunità scolastica e con realtà di altri Paesi attraverso strumenti in rete su progetti comuni.
- Potenziare il capitale sociale, culturale e di apprendimento del singolo e del gruppo attraverso la sempre maggiore familiarità con la risorsa-rete.
- Analizzare, osservare e valutare gli eventi per contribuire alla diffusione della conoscenza in merito al potenziale formativo delle reti didattiche e al loro governo.
- Documentare le proposte didattiche già sperimentate con forme multimediali e messe a disposizione on-line anche sull'utilizzo delle tecnologie nell'integrazione degli allievi disabili.
- Diffusione dell'expertise maturata e dei materiali e documenti prodotti con la partecipazione a corsi di formazione/aggiornamento e convegni nazionali/internazionali.
- Avviare la comunicazione con strumenti digitali, fuori dall'aula, anche con studenti e genitori.

STRUTTURA E ORGANICI

Quadro di insieme

Si chiede una riconferma degli organici approvati nel decreto autorizzativo del 10 marzo 2006 con le modifiche indicate nelle tabelle riassuntive e nelle schede delle singole scuole.

I docenti continueranno a costituire una struttura e un **organico funzionale alle attività integrate di erogazione del servizio di ricerca e formazione**.

Si chiede pertanto conferma dell'art.5 del Decreto nella sua impostazione con le dovute modifiche nel secondo comma riguardanti il lavoro di sperimentazione ri-orientato verso i contenuti espressamente dichiarati nella proposta.

Articolo 5

All'Istituto è assegnato per le svolgimento delle attività integrate specifiche del progetto, un organico sperimentale, come da allegato, che garantisce l'attività di formazione, ricerca didattica e documentazione. In particolare per:

- *il lavoro di sperimentazione di nuove forme di articolazione dei saperi e di dispositivi didattici (operativizzazione dei curricoli, didattica per laboratori, introduzione di nuove aggregazioni disciplinari, scuola-comunità) e per la relativa osservazione e riflessione in itinere sull'efficacia dei processi affettivi e cognitivi attivati rispetto al Profilo dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione;*
- *accompagnare la formazione dei docenti delle altre scuole in servizio e in ingresso sotto forma di stage all'interno dei percorsi pedagogici e didattici attuati dalla scuola in via sperimentale.*

Gli organici dei docenti e del personale ATA, compreso il personale necessario all'assistenza tecnica dei laboratori delle scuole interessate, sono determinati nella consistenza esistente nell'anno scolastico 2006-2007 e si riferiscono al numero di classi autorizzate nel medesimo anno scolastico. Variazioni successive, in incremento o in diminuzione saranno rapportate al numero delle classi, la cui costituzione sarà autorizzata in ciascuno degli anni scolastici successivi.

Le consistenze e le caratteristiche degli organici dei docenti e ATA sono stati ridistribuiti e modificati in modo da risultare adeguati alle necessità di svolgimento delle attività descritte nella proposta progettuale di rinnovo **in relazione alle singole specificità** e sono sintetizzati nelle schede riassuntive allegate, relative a ciascun istituto.

In estrema sintesi vengono richiesti:

- i seguenti **docenti** esclusi dal conteggio i docenti di religione e di sostegno.

Rinascita A.Livi Milano	60 docenti - compresi 5 docenti di strumento (già tutti in organico)	
Scuola-Città Pestalozzi Firenze	25 docenti	
Don Milani-Colombo Genova	43 docenti	
AD00 Sostegno	équipe in base agli alunni portatori di handicap effettivamente iscritti alle singole scuole	+ 1 in organico di diritto per la sperimentazione per scuola

(1) Nel caso in cui venga approvata per l'anno scolastico 2010/2011 la nuova ipotesi di dimensionamento dell'Istituto Scuola-Città Pestalozzi

➤ il seguente personale ATA

	Direttore dei Servizi	Assistenti amministrativi	Collaboratori scolastici	Assistente Tecnico (*)	Totale	Note
<i>Rinascita A.Livi Milano</i>	1	5	10	2	18	Personale già nell'organico
<i>Scuola-Città Pestalozzi Firenze</i>	1	+1	+1	1	*	*Non siamo in grado al momento di prefigurare con esattezza il calcolo esatto dell'organico relativo al personale amministrativo e ai collaboratori scolastici data il nuovo dimensionamento dell'Istituto predisposto in collaborazione con l'Amministrazione comunale di Firenze per l'anno scolastico 2011/2012 che prevede l'ampliamento della sperimentazione a tre corsi di scuola primaria e due di scuola secondaria di primo grado. Pertanto chiediamo l'aggiunta di una unità di personale per tutti e due i profili professionali , nell'organico di diritto, rispetto a quello che verrà valutato per tabella di competenza dell'istituto.
<i>Don Milani-Colombo Genova</i>	1	4	10	1	16	I posti richiesti sono riferiti a tutto l'istituto, ovvero sia alle classi sperimentali della "don Milani" sia alle classi a ordinamento normale della "Colombo". Questo perché l'organico ATA, al contrario dell'organico docente, è stato, almeno finora, gestito indistintamente dall'USR-Liguria.

(*) La figura dell'Assistente è oggetto di sperimentazione nella scuola laboratorio Rinascita dal 2006. Tale sperimentazione è stata avviata, a nome della **SL**, con lo scopo di indagare quale debba essere il profilo professionale e quali le competenze di una nuova figura di assistente alle TIC per la scuola di base, nella prospettiva di definirne ruoli e mansioni, come indicato nel documento progettuale.

La figura dell'assistente è ancor più importante in questa nuova fase che prevede l'avvio di una ricerca-azione sulla scuola digitale.

Si segnala la necessità di considerare in organico di diritto i docenti e il personale ATA individuato, in modo che il calcolo delle indennità e dei fondi, attribuiti d'ufficio alle scuole attraverso i sistemi informatici, possa essere corrispondente all'effettiva realtà della scuola.

La non disponibilità dei posti in organico di diritto (quindi per i trasferimenti, le immissioni in ruolo e le supplenze annuali al 31 agosto) impedisce anche la stabilizzazione del personale, in particolare per il personale ATA, con un grave disagio organizzativo dovuto ad un continuo turnover di supplenti di terza fascia con nessuna esperienza lavorativa, cosa che rende difficoltosa l'attuazione del progetto.

Sarebbe opportuno prevedere una modifica del sistema SIDI in grado di gestire a livello informatico anche la particolarità dell'organico sperimentale delle SL.

CRITERI DI UTILIZZO DELL'ORGANICO dei docenti

La struttura operativa e l'utilizzo del personale concretizzano gli obiettivi multiformi del progetto e mirano ad interpretare in modo efficace e pieno il ruolo della *scuola laboratorio*, così come è stato realizzato nell'esperienza pregressa e come è aggiornato nella presente formulazione.

Il personale docente è impegnato nei seguenti compiti:

a) compiti di progetto caratterizzati dall'introduzione di innovazioni didattico-strutturali

- Nelle attività didattiche ordinarie e straordinarie previste dal curriculum innovato e dai percorsi di ricerca azione sui processi di apprendimento.
- Nella gestione educativa dei tempi di interscuola destinati ad esperienze di partecipazione degli studenti all'organizzazione delle attività.

b) In compiti di progetto extradidattici

- Nella produzione e divulgazione della documentazione (progettazione, analisi, strumenti didattici) anche con mezzi telematici e multimediali.
- Nello studio dei processi attivati – in collaborazione con università e CNR – e nell'elaborazione degli esiti delle ricerche.
- Nel sostegno allo sviluppo professionale delle scuole del territorio, sia attraverso proposte di formazione e messa a disposizione di risorse teorico pratiche, sia attraverso la creazione di reti di collaborazione professionale tra istituti.

a) Compiti di progetto caratterizzati dall'introduzione di innovazioni didattico-strutturali

Vedere le schede delle singole scuole per la fase di avvio del percorso che porterà alla realizzazione di nuova struttura.

b) Compiti di progetto extradidattici

Compiti di competenza di tutti i docenti

• Attività di ricerca

- ✓ Contributo alla crescita del bagaglio delle conoscenze specifiche e trasversali del gruppo appartenenza, attinte dalla letteratura e da appuntamenti culturali di rilievo, spendibili nei percorsi collettivi di riflessione sull'esperienza.
- ✓ Percorsi di studio/riflessione sul curriculum agito, progettazione di nuove unità di app., costante qualificazione di percorsi formativi e contesti, studio e perfezionamento delle modalità, strumenti, percorsi di valutazione /autovalutazione.
- ✓ Rapporti con le istituzioni scientifiche (università) collaboranti.

• Attività di "formazione", sostegno allo sviluppo professionale

- ✓ Diffusione all'esterno dell'esperienza accumulata.
- ✓ Contributo attivo alle reti e ai gruppi costruiti e animati sul territorio.
- ✓ Assistenza diretta alle scuole.

• Attività di documentazione

- ✓ Contributo all'aggiornamento della documentazione "grigia" conservata nei gruppi presenti nella piattaforma di comunicazione interna.
- ✓ Contributo attivo all'aggiornamento del curriculum condiviso nel formato standard pubblicato in rete e alla pubblicazione in GOLD.

• Attività trasversali

- ✓ Partecipazione attiva alle aree di lavoro interscuole del *Laboratorio Interregionale*, organizzate in rete.
- ✓ Attività di tutoring per docenti neoassunti e in prima formazione.

Compiti di sistema attribuiti a figure specifiche di riferimento e/o a commissioni di lavoro

Premessa

Le figure di sistema eventualmente anche con il supporto di specifiche commissioni progettano, organizzano, monitorano e coordinano il piano di lavoro delle rispettive aree di progetto (ricerca, documentazione, sostegno allo sviluppo professionale, relazioni e collaborazioni esterne) oltre ad assolvere direttamente una parte dei compiti previsti. Al di là degli ambiti specifici di impegno, le figure di sistema hanno il compito di interagire e coordinarsi in modo stretto tra di loro in quanto molte delle funzioni per alcuni aspetti si sovrappongono (es. l'attività di conduzione di rete si alimenta di iniziative di documentazione e utilizza anche le risorse telematiche). Le funzioni di sistema non sono meramente applicativo/gestionali ma implicano atteggiamenti e azioni propositive.

• **Funzione di documentazione**

- ✓ Aggiornamento costante, tecnico e contenutistico, del curriculum condiviso, disponibile sul web.
- ✓ Selezione e configurazione di unità da pubblicare sul sito nazionale GOLD.
- ✓ Aggiornamento costante del portale aperto nella piattaforma di comunicazione a distanza del "Laboratorio" di rete col quale si guidano gli utenti esterni nel *retrobottega* della nostra ricerca azione.
- ✓ Aggiornamento e gestione piattaforme interne: *Scuola-Condivisa* Indire o *Moodle* Cnr-Itd (miglioramento adattamento architettura, gestione accessi, apertura e archiviazione gruppi, formazione e assistenza continua per utenti e coordinatori dei gruppi)
- ✓ Aggiornamento e perfezionamento siti delle singole scuole.
- ✓ Collaborazione tra le scuole nella gestione della piattaforma comune di interazione con i docenti del territorio, apertura e archiviazione periodica dei corsi e dei gruppi o reti attivate.
- ✓ Produzione di materiale video idoneo alla documentazione di tutti gli aspetti della ricerca e, in particolare, utile allo studio dei processi attivati.
- ✓ Aggiornamento costante delle competenze tecnologiche connesse alle funzioni documentali.
- ✓ Pubblicazioni cartacee e multimediali.
- ✓ Partecipazione a convegni, seminari, rassegne.

• **Funzioni di sostegno allo sviluppo professionale**

Azioni esterne

- ✓ Promozione e gestione di reti di scuole, virtuali e non, finalizzate alla ricerca didattica e alla condivisione/diffusione delle buone pratiche
- ✓ Progettazione e gestione delle attività seminariali e laboratoriali, organizzazione convegni
- ✓ Gestione dei Centro Risorse per lo sviluppo professionale dei docenti .

- ✓ Animazione e conduzione di progetti di continuità.

- ✓ Supporto diretto alle altre scuole nello sviluppo-implementazione di iniziative didattiche o organizzative

Azioni interne

- ✓ Gestione dei percorsi di inserimento, tutoraggio e "valutazione" dei nuovi docenti
- ✓ Formazione continua dei docenti in servizio nella scuola e in ingresso
- ✓ Ricerca di pratiche e modelli efficaci per la valutazione della professionalità docente

Azioni per la formazione iniziale

- ✓ Docenza in attività di formazione degli studenti di Scienza della formazione e tutoring per i tirocinanti (per Scuola-Città Pestalozzi quanto Ist. Comprensivo)

- ✓ Ricerca di pratiche e modelli efficaci per il tirocinio e per l'anno di ingresso nella professione

- **Funzioni di ricerca**

- ✓ Impostazione, organizzazione, gestione dei percorsi di ricerca su:
 - ambienti e processi di apprendimento,
 - metodologie didattiche,
 - procedure per la valutazione e l'autovalutazione,
 - tecnologie applicate alla didattica.
- ✓ Coordinamento della ricerca didattica attraverso azioni di supporto e monitoraggio ai gruppi impegnati nella ricerca-azione.
- ✓ Collaborazione con istituzioni scientifiche e di ricerca
- ✓ Indagini sul "vissuto" degli alunni e sulle carriere post - licenza
- ✓ Impostazione, organizzazione, realizzazione di percorsi metariflessivi sul funzionamento della comunità professionale come insieme e nelle sue articolazioni (es. *L'esperienza in rete*)

- **Funzione relazioni esterne (trasversale alle aree di cui sopra)**

- ✓ Integrazione collaborativa nei gruppi di lavoro misti delle scuole laboratorio, co- conduzione dei medesimi (in modalità di comunicazione differite e sincrone)
- ✓ collaborazione organica con gli enti locali

CRITERI DI UTILIZZO DELL'ORGANICO del personale ATA

Il personale ATA deve fornire il supporto all'attività di ricerca, pertanto è gravato di compiti specifici che vanno oltre il normale esercizio professionali.

Assistenti amministrativi:

- certificazione dei corsi di formazione e dei seminari gestiti dalla scuola;
- contratti e anagrafe delle prestazioni per i consulenti;
- espletamento delle pratiche relative ai bandi per la selezione del personale; trattamento delle domande con la documentazione allegata; predisposizione delle graduatorie; supporto di segretariato all'attività della commissione valutazione dei docenti.

Collaborati scolastici:

- apertura della scuola oltre l'orario delle lezioni;
- assistenza in iniziative sul territorio e degli Uffici dell'Amministrazione presso le scuole;
- sistemazione degli spazi per seminari e riunioni;
- pulizia delle attrezzature digitali e movimentazione dei sussidi nella scuola;
- riordino e pulizia dei laboratori anche tecnico-pratici, artistici e scientifici.

Assistenti tecnici:

- espletamento di attività lavorative, che richiedono specifica preparazione professionale, conoscenza di strumenti e tecnologie anche complessi in dotazione ai laboratori della scuola, e capacità di utilizzazione degli stessi;
- esecuzione di procedure tecniche e informatiche dei software applicativo e dei sistemi operativi, anche di manutenzione;
- supporto tecnico alla funzione docente non solo in laboratori specifici, ma in contesti diversi dove si svolge l'attività;
- capacità di organizzare il proprio lavoro in modo autonomo sulla base di compiti concordati e di valutare i risultati attesi;
- conduzione tecnica del "Laboratorio di comunicazione", in linea con la formulazione descritta dal progetto di sperimentazione:
 - ✓ preparazione del materiale e degli strumenti per le esperienze didattiche per i progetti e le attività, garantendo l'assistenza tecnica durante lo svolgimento delle stesse (la

- copresenza con il docente e potrà essere autorizzata sulla base di criteri specifici concordati con la presidenza)
- ✓ riordino e conservazione del materiale e delle attrezzature tecniche;
 - verifica delle attrezzature e approvvigionamento periodico del materiale utile alla manutenzione e al loro utilizzo; questo in rapporto con la segreteria e in relazione agli acquisti di attrezzature tecnico-scientifiche e al loro collaudo;
 - partecipazione alle iniziative di formazione e aggiornamento, in relazione all'introduzione di nuove tecnologie, nuove strumentazioni didattiche e progetti sperimentali.

MODALITA' DI INDIVIDUAZIONE DEL PERSONALE

Si ribadisce la necessità di una modalità di accesso alle scuole di tutti i docenti e di gestione dell'organico, fuori ordinamento. I docenti devono, infatti, esplicitamente impegnarsi a svolgere attività di formazione – ricerca – insegnamento – documentazione e devono avere un curriculum con competenze in questi settori di intervento, oltre alle specializzazioni didattico pedagogiche previste dai percorsi di ricerca-azione, poste in essere.

I dispositivi di reclutamento si sono concretizzati nei primi quattro anni in una procedura trasparente ormai consolidata. Esso avviene attraverso la comunicazione pubblica delle cattedre disponibili, per le quali il docente può fare domanda, e la successiva selezione in base alle competenze richieste ed esplicitate.

Dopo un primo anno di utilizzo, per procedere ad una valutazione delle competenze professionali, sintetizzata nell'espressione di un gradimento da parte della scuola, il docente viene stabilizzato sulla cattedra previa domanda dell'interessato.

Si chiede pertanto conferma dei seguenti articoli del decreto autorizzativo del 10 marzo 2006

Articolo 6

La diversità strutturale e organizzativa descritta nel progetto approvato e la diversità di gestione del personale, rispetto alle scuole ordinarie saranno definite in relazione e in funzione delle esigenze poste dalle ricerche didattiche di volta in volta in atto, dalle attività di formazione di stage svolte verso insegnanti in prima formazione o in servizio per l'attività di documentazione e diffusione.

Articolo 7

I docenti che intendono prestare servizio negli Istituti in questione devono formalmente impegnarsi a svolgere l'attività richiesta per il periodo della sperimentazione e devono essere in possesso di un curriculum che attesta la partecipazione a percorsi di formazione e/o l'acquisizione di esperienze sulle tematiche della ricerca proprie dell'Istituto.

[“ I docenti in servizio alla data del 1 settembre 2006 presso l'Istituto di attivazione della sperimentazione, esercitano l'opzione fra le scuole di utilizzazione e quelle di titolarità. L'opzione ha effetto dal 1 settembre 2007.”] **comma non più necessario in quanto tutti i docenti hanno acquisito la titolarità.**

Articolo 8

A ciascuna scuola sarà assegnato con provvedimento, di incarico del Direttore Generale Regionale, coerente con il raggiungimento delle finalità del Progetto, un Dirigente Scolastico che manifesti la volontà di aderire al progetto e l'interesse per il suo sviluppo e che abbia esperienze e competenze adeguate nel campo della formazione, ricerca didattica e documentazione. I Dirigenti Scolastici interessati al predetto incarico inoltreranno una domanda corredata da un curriculum specifico al Direttore Generale Regionale nei termini fissati dallo stesso.

Articolo 9

I posti relativi al personale docente assegnato al progetto, vacanti per qualsiasi motivo, saranno coperti, da docenti di ruolo, con le ordinarie procedure di mobilità, purché abbiano acquisito il gradimento da parte della scuola in tempi utili rispetto alle relative operazioni. Possono accedere su tali posti i docenti neo immessi in ruolo con prestazioni utili ai fini dell'assolvimento dell'anno di formazione.

Articolo 10

Per l'individuazione dei nuovi docenti di cui all'art. 9 - comma 2 le scuole comunicheranno ufficialmente i posti che si renderanno vacanti ai Centri Servizi Amministrativi interessati che ne daranno, comunicazione pubblica con atto apposito. Tale disponibilità sarà comunicata anche tramite pubblicazione sul sito della scuola.

I docenti interessati dovranno presentare domanda corredata di un curriculum professionale al Dirigente Scolastico della scuola prescelta, secondo modalità definite, al fine di acquisire il gradimento che li abilita a presentare istanza di mobilità per la specifica sede.

In mancanza di domande di docenti di ruolo della provincia, le istanze possono essere presentate da personale di ruolo in altre province della regione.

Articolo 12

*Le domande per le supplenze annuali dovranno essere rivolte alle scuole interessate. Ciascuna di esse provvederà, a formulare, la graduatoria di istituto, in analogo e secondo le modalità previste per le istituzioni scolastiche speciali nel D.M. (64/2002).**[correggere in: (64/2004)]***

Alla luce dell'esperienza acquisita sulla ricerca in atto per l'individuazione di un nuovo profilo professionale per la figura di un assistente alle TIC nella scuola di base (vedi allegato) , si richiede l'autorizzazione a praticare una procedura analoga a quella dei docenti per la continuazione della ricerca. Anche il personale in questione deve, infatti, svolgere attività di formazione – ricerca – documentazione sul nuovo profilo non previsto dall'attuale ordinamento. Vanno richieste, pertanto, competenze trasversali, rispetto agli attuali profili, e un'esplicita adesione al progetto e alle sue finalità.

MONITORAGGIO E VERIFICA DELL'ATTIVITA'

Si chiede la conferma dell'impianto dell'articolo 4 del decreto per quanto riguarda la costituzione dei comitati scientifici di istituto. Per quanto riguarda l'organismo nazionale si chiede che venga trovata una soluzione realmente praticabile, in quanto il Coordinamento nazionale, indicato nel precedente decreto, non è stato nominato dal Ministero e non ha potuto svolgere la sua funzione di raccordo diretto con l'Amministrazione centrale.

Articolo 4

*Ciascun istituto si avvale per la gestione del Progetto di un **Comitato Scientifico di Istituto** la cui composizione e funzionamento sono definiti nel progetto allegato, che fa parte integrante del presente decreto.*

I membri sono individuati dal Collegio tra i docenti della scuola e fra gli esperti di didattica, pedagogia e problemi educativi e sociali delle Università o Enti di Ricerca riconosciuti. Del Comitato fa parte un rappresentante dell'Ufficio Scolastico Regionale, designato dal Direttore Generale, che provvede, altresì, ad emettere il provvedimento di costituzione del Comitato stesso.

*Il progetto è supervisionato da un **Coordinamento Scientifico Nazionale** formato da una rappresentanza del **Comitato Scientifico** di ciascuna delle tre scuole interessate, unitamente alla rappresentanza dei comitati delle scuole partner. Il provvedimento di costituzione del Coordinamento è emesso dal Capo del Dipartimento per l'istruzione, che nomina anche un rappresentante della Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e un rappresentante della Direzione Generale per il personale della scuola, designati dai rispettivi Direttori Generali.*

SCHEDE DI ISTITUTO

Seguono le schede degli istituti con la descrizione delle attuali diverse strutture e l'articolazione dell'organico specifico.

Va sottolineato che gli organici descritti vanno considerati come organici di transizione verso un nuovo assetto strutturale che non potrà che essere proposto al termine di questa nuova fase di lavoro.

Gli organici di cui si chiede conferma hanno permesso di intercettare un cambiamento in atto e sviluppare una riflessione già orientata al futuro che ha portato il "Laboratorio" verso l'intuizione di una nuova prospettiva strutturale che è appena delineata nelle linee generali dal documento, ma non realizzata in quanto sarà oggetto della ricerca-azione da autorizzare con il rinnovo.

L'attuale struttura è necessaria al raggiungimento del nuovo obiettivo perché è di fatto il "laboratorio" di esperienze che ci può permettere, attraverso la continuazione del lavoro in atto, di individuare le modifiche all'articolazione delle cattedre e del tempo scuola che vanno considerati il vero risultato atteso di questa seconda fase della sperimentazione.



Ministero
della Istruzione,
Università e Ricerca



“don Milani - Colombo”

Scuola Statale Secondaria di I° grado

STRUTTURA

MONTE ORE SETTIMANALE

Con 37 ore settimanali si attua un modello di tempo scuola prolungato in una misura e con forme capaci di equilibrare esigenze plurime:

- Disponibilità di tempi dilatati per la didattica laboratoriale e interattiva, pratiche metacognitive e cooperative, utilizzo delle risorse culturali e naturali del territorio
- Garanzia di tempi adeguati per lo studio individuale
- Riconoscimento del ruolo educativo della famiglia e di altre agenzie, con cui la scuola entra in sinergia, promuovendo modalità strutturate di ascolto e collaborazione.

CLASSI

Conferma delle 4 sezioni attuali per un totale di 12 classi

La scelta di quattro sezioni è basata sull'ipotesi di poter lavorare in un contesto-scuola laboratoriale dove sia possibile con un numero ridotto di classi tenere sotto controllo e studiare in modo analitico i processi attivati.

CURRICULUM INNOVATO E PERCORSI DI RICERCA AZIONE SUI PROCESSI DI APPRENDIMENTO: ricerche-azioni in atto

Cattedra di lettere

Separazione negli insegnamenti di Italiano e di storia/geografia. La divisione permette la creazione di docenti specialisti in grado di sviluppare in modo più efficace la ricerca nell'ambito disciplinare e di proiettarsi efficacemente in attività interdisciplinari.

- Per gli *insegnanti di Italiano* è prevista la partecipazione ai curricoli interdisciplinari di educazione teatrale e d'integrazione del linguaggio verbale con il linguaggio delle immagini (v. oltre).
- Per i docenti di *storia e geografia* è prevista la partecipazione a curricoli interdisciplinari di educazione al patrimonio, di studio statistico delle dinamiche socioeconomiche, con strumenti informatici e dati selezionati dalla rete e di educazione ambientale (v.oltre).
- Agli insegnati di lettere è altresì affidato il curriculum delle attività formative, alternative all'insegnamento della religione cattolica

Lingua straniera.

- Si confermano gli insegnamenti d'inglese e spagnolo o francese in tutte le classi.
- E' potenziato lo studio delle lingue comunitarie anche con l'attivazione di momenti di didattica conversazionale/interattiva a piccolo gruppo e di studio di segmenti curriculari dell'area geostorica, condotti esclusivamente in L2 (Cilil).
- Sono attivati percorsi per la certificazione europea delle competenze linguistiche (Trinity)

Percorsi di facilitazione linguistica per alunni stranieri

I docenti di lingua madre e L2 attivano iniziative di potenziamento dell'italiano per piccoli gruppi di alunni non italofoni, organizzati per fasce di livello, flessibili nelle durate e nella composizione.

E' in atto da tre anni una sperimentazione, in collaborazione con la facoltà di Lingue dell'Università di Genova, finalizzata alla valorizzazione della lingua madre in soggetti ispanofoni.

Curricolo aree dei linguaggi non verbali

- I docenti di *arte e immagine* oltre a curare gli apprendimenti di conoscenze e abilità ordinarie, gestiscono in cooperazione con gli insegnanti di lettere percorsi didattici tesi a valorizzare il patrimonio museale, artistico e architettonico della città, quale contesto privilegiato di sviluppo di competenze storico-artistiche.
- I docenti di *musica* oltre gli obiettivi ordinari curano, in piccolo gruppo, lo sviluppo delle abilità tecniche nell'uso dello *strumento*.
- I docenti di *scienze motorie*, all'interno del macroobiettivo di educazione alla cittadinanza, gestiscono un percorso triennale di *educazione alla cultura dello sport*, promuovendo la pratica di discipline diverse e meno "popolari", individuate per il potenziale formativo intrinseco, guidando gli alunni nel contatto diretto con contesti sportivi esterni.
- I docenti di scienze motorie e di lettere, con specifici curricula professionali, gestiscono un curriculum triennale di *espressione corporea ed educazione teatrale*, finalizzato prioritariamente alla maturazione di competenze comunicative, sociali, creative.

Curriculum integrato di scienze e tecnologia

I docenti di *scienze, matematica e tecnologia* gestiscono percorsi laboratoriali che integrano al loro interno risorse informatiche e telematiche e strumenti di misurazione

Interdisciplinarietà nell'area scientifica

Alternandosi con cadenze trimestrali i docenti di storia/geografia, matematica/scienze e tecnologia, conducono in copresenza laboratori che, integrando ottiche e apparati disciplinari contigui, prevedono:

- l'uso intensivo di risorse informatiche (foglio di calcolo, cartografia automatica, google earth) e telematiche (ricerca dati e informazioni), educando a coniugare dimensione qualitativa e quantitativa nella comprensione dei contesti umanizzati
- la rilevazione, elaborazione, interpretazione di dati ambientali

Interdisciplinarietà nell'area espressiva e storico-artistica

Alternandosi con cadenze trimestrali i docenti di lettere ed educazione all'immagine conducono in copresenza laboratori finalizzati a:

- sviluppare competenze produttive-creative, in integrazione e consonanza di linguaggi diversi
- leggere il patrimonio culturale dell'ambiente in cui si vive utilizzando approcci multi-prospettici e multisensoriali.

Curriculum di educazione alla cittadinanza

Il curriculum di educazione alla cittadinanza oltre a permeare in modo implicito tutti i percorsi formativi, si esprime in forma diretta ed esplicita:

- in un'unità strutturata di educazione all'affettività e alla sessualità, cogestita dai docenti di italiano e scienze.
- nella promozione di esperienze di democrazia rappresentativa per gli alunni

Sviluppo delle cattedre

Cattedra	Materia	Quantità
A043	Italiano Storia e Geografia	14
A0345	Inglese	4
A445	Spagnolo	1
A245	Francese	1
A059	Scienze Mat. Ch.Fis. e Nat.	7
A033	Tecnologia e informatica	3
A028	Arte ed immagine	4
A030	Scienze motorie e sportive	5
A032	Musica	3
AD00	Sostegno	+ 1 in organico di diritto
TOTALE		43



STRUTTURA

GIORNI DI LEZIONE

Dal lunedì al sabato con apertura della scuola alle attività di formazione autogestite dai genitori anche in orario serale

L'utilizzo del sabato permette l'attivazione di tutte quelle attività e progetti pluridisciplinari su compito che vedono la partecipazione con diversi ruoli di genitori-studenti-docenti anche nell'ottica dell'educazione permanente degli adulti.

MONTE ORE SETTIMANALE

Conferma delle attuali 40 ore settimanali.

Si attua un modello integrato di tempo scuola per tutti che prevede però, all'interno del monte ore complessivo, la scelta da parte dello studente di personalizzare e orientare il proprio percorso di formazione:

- con la frequenza di master disciplinari opzionali;
- con forme di e-learning a scuola e a casa come indicato nel documento progettuale di rinnovo;
- con spazi orari di studio cooperativo laboratoriale con l'utilizzo delle tecnologie della comunicazione;
- con incontri programmati di tutoring docente-allievo per l'autovalutazione e l'assistenza al metodo di studio;
- con attività di studio sul territorio.

CLASSI

Conferma delle 5 sezioni attuali (15 classi)

La scelta di cinque sezioni è basata sull'ipotesi di poter lavorare in un contesto-scuola laboratoriale dove sia possibile con un numero ridotto di classi tenere sotto controllo e studiare in modo analitico i processi attivati per le finalità di formazione dei docenti (le attuali richieste di iscrizione sono del 40% superiori ai posti disponibili per le cinque sezioni e permetterebbero l'aumento delle classi).

CURRICULUM INNOVATO E PERCORSI DI RICERCA AZIONE SUI PROCESSI DI APPRENDIMENTO: ricerche-azioni in atto

Cattedra di lettere

Conferma della separazione della cattedra di lettere negli insegnamenti di Italiano e di storia/geografia

La divisione permette la creazione di docenti specialisti in grado di sviluppare in modo più efficace la ricerca nell'ambito disciplinare e di proiettarsi efficacemente in attività interdisciplinari

- Per gli insegnanti di Italiano è prevista la partecipazione al curricolo plurilinguistico,
- Per i docenti di storia e geografia lo sviluppo di un curricolo di cittadinanza e costituzione che prevede la realizzazione di laboratori di "democrazia agita".

Cattedre di lingue straniere

Conferma degli insegnamenti di inglese e tedesco in tutte le classi.

Cattedra di scienze, matematica, chimica

Conferma della separazione della cattedra negli insegnamenti di matematica e scienze
La divisione permette la creazione di docenti specialisti in grado di sviluppare in modo più efficace la ricerca nell'ambito disciplinare e il lavoro in laboratori interattivi.

Cattedra di strumento

Conferma delle 5 cattedre: pianoforte – clarinetto – flauto traverso – chitarra- violino.

Cattedre di scienze motorie, arte e musica

Conferma del monte ore potenziato

Curricolo plurilinguistico

Monte ore complessivo e integrato per l'insegnamento dell'area linguistica delle ore di insegnamento di italiano, inglese e tedesco.

Utilizzo dei docenti per :

- curriculum specifico di materia;
- curriculum integrato (italiano-inglese);
- utilizzo della lingua veicolare;
- e-learning (attività in piattaforma ...);
- e-tutoring (classe digitale; supporto agli altri colleghi ...);
- spazi e tempi per la formazione e l'autoformazione dei docenti, per la ricerca-azione, il confronto, il monitoraggio, la presentazione dei risultati ottenuti.

La realizzazione del curriculum plurilinguistico parte dall'ipotesi che, lavorando sulle competenze strategiche, sul trasferimento di competenze, sul riconoscimento della base comune di funzionamento delle diverse lingue (italiano-inglese -tedesco), le competenze acquisite nelle lingue possano non dipendere più direttamente dal numero di ore curricolari.

Questo modello pedagogico e didattico, presuppone una struttura che integri il monte ore delle tre discipline che permetta in una prospettiva futura una possibile riduzione delle ore di compresenza e di costituzione di un curriculum che possa realmente sviluppare un insegnamento linguistico in due lingue europee confermando la possibilità di raggiungere il livello A2 in inglese e tedesco, indipendentemente dal numero di ore di cattedra delle due lingue.

La sfida da cogliere per il rilancio di una nuova didattica delle lingue (più efficace in termini di risultati ottenuti), infatti, è un cambiamento nelle strategie da attivare e su cui riflettere nel momento dell'apprendimento, in diversi contesti, e in modo relativamente indipendente dal numero di ore di lezione.

Percorsi di facilitazione linguistica per alunni stranieri

I docenti di lingua madre e L2 attivano iniziative di potenziamento dell'italiano per piccoli gruppi di alunni non italofoni, organizzati per fasce di livello, flessibili nelle durate e nella composizione utilizzando la metodologia della didattica plurilinguistica.

Curricolo integrato di area scientifica:

Monte ore complessivo e integrato per l'insegnamento dell'area scientifica attraverso ore di insegnamento di matematica, scienze e tecnologia in attività di laboratorio

Utilizzo dei docenti per :

- curriculum specifico di materia;
- curriculum integrato (scienze –tecnologia -matematica);
- facilitazione linguistica per gli alunni stranieri per l'utilizzo dell'italiano come lingua veicolare;
- e-learning (attività in piattaforma ...);
- e-tutoring (classe digitale; supporto agli altri colleghi ...);

- spazi e tempi per la formazione e l'autoformazione dei docenti, per la ricerca-azione, il confronto, il monitoraggio, la presentazione dei risultati ottenuti.

Curricolo integrato di musica

Sviluppo di un curricolo integrato di Musica e Strumento per una formazione musicale di base che coinvolga l'intero gruppo classe nella prospettiva della costituzione di un curricolo verticale orientato anche ai licei musicali attraverso:

- non utilizzo del modello a classe di indirizzo, ma distribuzione degli alunni su tutte le classi: 3 strumenti per classe con due alunni ciascuno;
- utilizzo degli strumentisti per la musica di insieme di classe (alunni di strumento e alunni non di strumento) per una contaminazione culturale;
- attività miste musica-strumento;
- gruppi orchestrali anche con alunni provenienti dai corsi extrascolastici gestiti dalla scuola;
- gruppi corali;
- laboratorio di ascolto, composizione e scrittura musicale con software specifico.

Curricolo di educazione alla cittadinanza

Il curricolo di educazione alla cittadinanza è svolto nelle ore di storia e in due ore settimanali in cui i docenti della scuola realizzano dei campi di esperienza di "democrazia agita" attraverso dei laboratori per attività cooperative sotto forma di compiti di realtà per il miglioramento del benessere, dell'ambiente, della comunicazione interna e per l'arricchimento culturale attraverso il recupero delle tradizioni dei membri della comunità scolastica.

Il curricolo prevede anche l'istituzione di un consiglio degli studenti seguito da due insegnanti e la realizzazione di assemblee periodiche degli studenti delle classi per apprendere le metodologie della partecipazione e dei processi decisionali in situazione reale gestendo tutta l'attività dei laboratori di cui sopra e il patto di corresponsabilità in parallelo con le commissioni dei genitori.

Scuola comunità

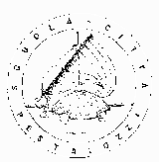
L'azione è orientata all'introduzione di nuovi organismi di partecipazione degli studenti anche nella fascia di età della scuola media come modalità di sviluppo del curricolo di educazione alla convivenza civile e di coinvolgimento delle famiglie sul piano educativo. Parallelamente è stata attivata una nuova forma di educazione permanente degli adulti attraverso il coinvolgimento delle famiglie in commissioni miste di insegnanti e genitori sull'educazione alimentare, la gestione del patto di corresponsabilità e il monitoraggio degli esiti scolastici e in percorsi di formazione condotti da docenti e studenti, anche in una prospettiva che ha nella scuola uno dei centri culturali del territorio.

Sviluppo delle cattedre

Cattedra	Materia	Quantità
A043 Italiano Storia e Geo. nella Scuola Media	Storia e geografia	5
	Italiano	10
A0345 Inglese	Inglese (a)	4
A545 tedesco	Tedesco (a)	3
A059 Scienze Mat. Ch.Fis. e Nat.	Matematica	5
	Scienze	5
A033 Educazione Tecnica	Tecnologia e informatica	3
	Figura di sistema "Comunicazione" (b)	2
	Figura di sistema "e-learning" (c)	3
A028 Ed. Artistica	Arte ed immagine	5
A030 Ed. Fisica	Scienze motorie e sportive	5
A032 Ed. Musicale	Musica	5
A077 Strumento	(Pianoforte – Clarinetto – Flauto Traverso – Chitarra – Violino)	5
TOTALE		60

Religione	Cattedra orario	15 h
AD00 Sostegno	équipe in base agli alunni portatori di handicap effettivamente iscritti	+ 1 in organico di diritto per la sperimentazione

- (a) a regime tutti i docenti devono avere l'abilitazione sia per tedesco, sia per l'inglese
- (b) Coordinamento dei laboratori e dei percorsi trasversali dell'area delle Tecnologie dell'informazioni e della comunicazione da assegnare a docenti esperti di linguaggi multimediali con adeguato curriculum per garantire il raccordo sia tra i differenti, anche se complementari, rami della sperimentazione, sia tra i gruppi di lavoro della scuola e i canali istituzionali deputati a raccogliere e sistematizzare i dati della ricerca .
- (c) Gestione dell'e-learning a livello di istituto per gli alunni e i genitori nella prospettiva della scuola comunità . Coordinamento della produzione di documentazione generativa e gestione delle comunità di pratiche per i docenti nell'ambito della formazione in servizio e dei tirocinanti.



ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE
SCUOLA CITTÀ PESTALOZZI
Scuola sperimentale, Centro Risorse per la formazione docenti,
CTP – educazione per gli adulti



STRUTTURA

La struttura operativa scelta tiene conto innanzi tutto dell'esigenza di creare quelle condizioni necessarie a costituire un solido supporto operativo alla scuola laboratorio.

Per il prossimo anno scolastico è previsto un nuovo dimensionamento dell'istituzione scolastica.

L'attuale istituto comprensivo è formato da n.5 classi di scuola primaria e n.3 classi di scuola secondaria di primo grado per un totale di 160 alunni.

A partire dal prossimo anno all'istituto sarà probabilmente aggregata una scuola primaria adiacente ma attualmente inserita in un altro Istituto comprensivo.

L'operazione prevede a regime un dimensionamento dell'Istituto comprensivo Scuola-Città Pestalozzi sulla base di n. 15 classi di scuola primaria e n.6 classi di scuola secondaria di primo grado per un totale di 420 alunni.

L'istituto comprensivo sarà arricchito dalla presenza di n.3 sezioni di scuola dell'infanzia, funzionanti all'interno della struttura scolastica. La scuola dell'infanzia dipende attualmente dall'Amministrazione comunale ma è prevista una richiesta di statalizzazione proprio per estendere in senso verticale la sperimentazione. Tale scuola ha già un raccordo operativo con le classi di scuola primaria in un'ottica di continuità didattica ed educativa.

La scelta di estendere la sperimentazione nasce dalla necessità di creare un contesto scuola laboratorio sufficientemente dimensionato per rendere qualificata ed attendibile la ricerca realizzata e sperimentare più articolate opzioni didattiche ed organizzative

Delle tre scuole laboratorio questa è l'unica che vedrebbe coinvolti nella sperimentazione tre ordini di scuola: infanzia, primaria e secondaria di primo grado.

GIORNI DI LEZIONE

Dal lunedì al venerdì con apertura della scuola alle attività di formazione autogestite dai genitori anche in orario serale e il sabato

L'utilizzo del sabato può consentire l'attivazione di alcune delle attività e progetti pluridisciplinari su compito che vedono la partecipazione con diversi ruoli di genitori-studenti-docenti anche nell'ottica dell'educazione permanente degli adulti.

MONTE ORE SETTIMANALE

Conferma delle 40 ore settimanali per la scuola primaria e opzione tempo lungo per la scuola secondaria (36-38 ore)

Si attua un modello integrato di tempo scuola per tutti che prevede però, all'interno del monte ore complessivo, la scelta da parte dello studente di personalizzare e orientare il proprio percorso di formazione:

- con la frequenza di percorsi disciplinari opzionali;

- con forme di e-learning a scuola e a casa come indicato nel documento progettuale di rinnovo;
- con spazi orari di studio cooperativo laboratoriale con l'utilizzo delle tecnologie della comunicazione;
- con incontri programmati di tutoring docente-allievo per l'autovalutazione e l'assistenza al metodo di studio;
- con attività di studio sul territorio.
- con attività a carattere multidisciplinare
- con attività specifiche finalizzate alla educazione socio-emotiva
- con attività cooperative finalizzate alla costruzione sociale della conoscenza
- con attività finalizzate a valorizzare i linguaggi del corpo, del gesto, del suono, del segno e dell'immagine

CLASSI

Conferma della n. 1 sezione attuale (8 classi), con aggiunta , nella prospettiva del nuovo dimensionamento di n. 1 sezioni di scuola secondaria e n. 2 sezioni di scuola primaria per un totale di 21 classi

L'ipotesi di dimensionamento avanzata ci sembra idonea per tenere sotto controllo e studiare in modo analitico i processi di ricerca attivati per le finalità di formazione dei docenti e per eventuali studi di fattibilità nella prospettiva di trasferire ipotesi e modalità didattiche ed organizzative a contesti scolastici ordinari.

RICERCA-AZIONE: INNOVAZIONI CURRICOLARI E DIDATTICO –ORGANIZZATIVE

L'organico servirà a realizzare un curriculum orientato a:

- Sviluppare, in ambienti cooperativi e laboratoriali e in presenza di tecnologie dell'informazione, un curriculum verticale integrato per aree disciplinari e orientato alla progettazione multidisciplinare per lo sviluppo di competenze di cittadinanza certificabili relativamente all'obbligo scolastico
- Realizzare un prototipo di contesto didattico-strutturale innovativo relativo alla scuola primaria e secondaria di primo grado, caratterizzato dal superamento del contesto classe e dall'utilizzo delle tecnologie della comunicazione per l'apprendimento degli studenti
- Realizzare percorsi di ricerca e studio, attraverso azioni di progettazione, osservazione, monitoraggio, valutazione, rielaborazione e documentazione, sulla predisposizione di ambienti apprendimento idonei a sviluppare:
 - metodi e strumenti che possano motivare il rapporto tra studenti e le conoscenze,
 - l'apprendimento comparativo e collaborativo,
 - l'approccio laboratoriale come strategia da privilegiare per l'acquisizione di vere competenze
 - i diversi stili e approcci per rendere ciascun allievo veramente artefice del proprio apprendimento
 - l'autonomia di studio e la responsabilità degli studenti rispetto al proprio percorso di apprendimento attraverso la definizione di patti formativi personalizzati

Le finalità precedenti saranno conseguite attraverso la progettazione ed il coordinamento di:

- laboratori specialistici in piccolo gruppo di area e di materia per lo sviluppo dei curricoli
- progetti pluridisciplinari per lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza
- specifiche attività di educazione alla cittadinanza (Consiglio degli alunni) e percorso triennale di educazione socio-affettiva con azioni di sportello e tutoring
- insegnamenti sperimentali dell' area Scientifica e della Comunicazione verbale e non verbale
- attività orientative e opzionali sulle discipline

- attività didattiche disciplinari e multidisciplinari con utilizzo di linguaggi espressivi (teatro, costruzioni e manualità, giornale, multimedialità, Biblio-mediateca) per lo sviluppo delle discipline come saperi del terzo millennio, avvalendosi di strutture e ambienti specifici di apprendimento anche virtuali come blog e comunità on-line.
- insegnamenti finalizzati per gruppi di scopo
- sviluppo verticale del curriculum negli anni ponte tra un ordine e l'altro.

Sviluppo delle cattedre

Le procedure relativamente al nuovo dimensionamento dell'istituto sono in corso. Non siamo al momento in grado di prefigurare con esattezza le necessità di organico per il progetto di sperimentazione che vedrà un ampliamento in termini di classi e di alunni e pertanto ci riserviamo di trasmettere il quadro definitivo per l'organico dell'anno scolastico 2011/2012.

Il presente riepilogo corrisponde alla situazione dell'anno scolastico in corso

1. Scuola secondaria di primo grado:

Cattedra	Materie	N. cattedre
A043 Italiano Storia e Geo. nella Scuola Media	Italiano	3
A0345 Inglese	Inglese	1
	Francese	1
A059 Scienze Mat. Ch.Fis. e Nat.	Matematica Scienze	2
A033 Educazione Tecnica	Tecnologia e informatica	1
A028 Ed. Artistica	Arte ed immagine	1
A030 Ed. Fisica	Scienze motorie e sportive	1
A032 Ed. Musicale	Musica	1
TOTALE		11

AD00 Sostegno	équipe in base agli alunni portatori di handicap effettivamente iscritti	+ 1 in organico di diritto per la sperimentazione
---------------	--	--

2. Scuola primaria

SCUOLA PRIMARIA	N. cattedre
Posti comune	14

Sostegno	équipe in base agli alunni portatori di handicap effettivamente iscritti	+ 1 in organico di diritto per la sperimentazione
----------	--	--

QUADRO UTILIZZO RISORSE UMANE
 (*rimangono esclusi da conteggio i docenti di sostegno)

	MOTIVAZIONE	ORE ANNUE senza ampliamento
1. Orario da ordinamenti	Curricolo nazionale	10.923
2. Sperimentazione contesti di apprendimento per gli alunni	Progettazione e coordinamento strutture e laboratori disciplinari. Progettazione e coordinamento dei laboratori dell'area scientifica. Progettazione e coordinamento dei laboratori dell'area della comunicazione ed espressione. Ricerca e studio : gli ambienti di apprendimento (progettazione, osservazione, valutazione, monitoraggio,...) Gestione dell'e-learning a livello di istituto per gli alunni e i genitori nella prospettiva della scuola comunità.	1.975
3. Sperimentazione contesti di apprendimento per i docenti	Rapporti nella rete nazionale e nelle reti locali Tutoraggio e formazione Consulenze e visite Documentazione e sua gestione Diffusione esiti e trasferibilità Collaborazione attiva tra scuola, famiglia, territorio	2.900
4. Gestione progetto	Coordinamento progetto. Raccordo sia tra i differenti, anche se complementari, rami della sperimentazione, sia tra i gruppi di lavoro della scuola e i canali istituzionali deputati a raccogliere e sistematizzare i dati della ricerca. Contatti con Comitato Scientifico e altri Enti. Progettazione, implementazione, monitoraggio e valutazione del Progetto. Gestione della rete intranet tra i tre istituti.	900
Totali		16.698

APPENDICE

SINTESI DELL'ATTIVITA' SVOLTA DAL LABORATORIO dal 2006 al 2010

Si fornisce una sintesi delle realizzazioni del "laboratorio" nei primi quattro anni di lavoro.

Sul piano dell'organizzazione di un laboratorio interregionale sono stati costituiti e coinvolti nello sviluppo del progetto i Comitati scientifici delle scuole formalmente nominati dai Dirigenti dei rispettivi USR (vedi elenco componenti allegato)

Le scuole con i loro comitati scientifici, recuperando le esperienze più significative, hanno individuato nei seguenti nuclei tematici un primo e iniziale ambito di confronto e di riflessione comune su cui impegnare il laboratorio :

- **Nell'ambito della didattica:**
 - a) completamento e messa a punto dei curricoli per competenze già sviluppati;
 - b) individuazione e predisposizione di contesti di apprendimento efficaci allo sviluppo delle differenti competenze e relative modalità di verifica, valutazione e certificazione;
- **Nell'ambito della formazione dei docenti:**
 - a) individuazione delle competenze professionali necessarie ai docenti che operano nell'autonomia scolastica con particolare attenzione all'innovazione (art. 6 dpr 275/99);
 - b) realizzazione di percorsi formativi di sviluppo di competenze professionali all'interno degli istituti per i docenti in servizio e di nuova assunzione;
- **Nell'ambito dell'organizzazione:**
 - ri-organizzazione del lavoro dei docenti secondo criteri di efficacia ed efficienza e di documentazione delle pratiche professionali in una logica generativa di conoscenze, di stimoli all'innovazione e di facile accessibilità dall'esterno.

Nei quattro anni trascorsi le scuole hanno cominciato a dar vita ad una struttura organizzativa comune e propria del laboratorio che si differenzia da quella dei singoli istituti, formalizzata in un accordo di rete e così articolata:

- In assenza della nomina prevista dallo stesso Decreto da parte del Ministero, insediamento di un Comitato scientifico comune formalizzato dai dirigenti delle scuole così composto: prof. Giunio Luzzatto, prof.ssa Clotilde Pontecorvo; prof. Cesare Scurati e Ispettrice Anna Maria Gilberti,.
- Formazione di un Gruppo di Gestione per il coordinamento composto dai tre dirigenti e i tre coordinatori di progetto uno per scuola.
- Formazione di Commissioni di lavoro del Laboratorio con la partecipazione di docenti, ciascuno in rappresentanza e in collegamento con i rispettivi gruppi di lavoro delle scuole per garantire un passaggio di informazioni e un coinvolgimento di tutti i docenti

E' stato realizzato un seminario organizzativo residenziale a Tavernola (Como) con una rappresentanza di docenti delle tre scuole, monitorato dall'Ispettrice Ministeriale Anna Maria Gilberti in cui :

- a) E' stato definito il piano di lavoro delle tre commissioni.
- b) Si è scandita una sequenza di lavoro così articolata:
 - recupero della documentazione esistente sulle conoscenze e le esperienze preesistenti delle tre scuole sui nuclei tematici individuati e successiva messa a disposizione dei collegi;
 - avvio di una riflessione comune partendo dall'analisi dei materiali e delle esperienze

- avvio di un confronto e una interazione con le scuole dei rispettivi territori.

Per dare forma concreta al Laboratorio, sono emersi nel corso del lavoro nuovi bisogni soprattutto nella ricerca di modalità innovative per rendere effettivamente collaborativo e materialmente possibile un lavoro di rete tra le tre scuole lontane geograficamente.

Si è dovuto anche provvedere ad alcune modifiche nell'organizzazione del lavoro delle singole scuole soprattutto per permettere lo scambio di conoscenze e un lavoro comune.

L'innovazione più significativa è stata l'introduzione e l'utilizzo di piattaforme di comunicazione e archiviazione online. Ciò ha portato anche alla conseguente apertura di ulteriori e nuove piste di ricerca e riflessione proprio nell'ambito delle tecnologie informatiche e della comunicazione a conferma della potenzialità generativa di innovazione di un laboratorio siffatto.

Sul piano della ricerca e sperimentazione di soluzioni applicative innovative delle indicazioni e delle disposizioni normative introdotte dall'Amministrazione.

➤ **Rispetto all'integrazione del nuovo regolamento sulla valutazione con gli aspetti didattico-pedagogici propri di un curriculum per competenze.**

- Sono stati definiti i profili di uscita per competenze degli studenti nel passaggio tra primaria e secondaria di primo grado e tra questa e il biennio.
- A partire dagli strumenti normativi offerti dall'autonomia scolastica, è stata predisposta ed è in fase di sperimentazione una procedura che realizza un percorso di valutazione che ancora il voto in decimi e la certificazione delle competenze ai processi formativi, utilizzando in modo integrato e trasparente la misurazione delle prove di verifica, la riflessione metacognitiva degli studenti, l'osservazione del percorso dell'alunno e anche il voto in decimi.
- Sono stati sperimentati modalità e strumenti di valutazione autentica con lo scopo preciso dell'accertamento di competenze di cittadinanza (es. problem solving e comunicazione)
- Sono stati adottati modelli di certificazione di competenze anche in accordo con reti locali di scuole.
- Sono stati individuate e costruite procedure flessibili di valutazione individualizzata anche per gli alunni diversamente abili
- Si sta sperimentando una piattaforma di comunicazione online per i docenti per permettere in itinere uno scambio personalizzato di informazioni sulla valutazione e sulle problematiche di gestione delle dinamiche degli alunni, nonché per permettere ai genitori di avere la possibilità di dialogare con il consiglio di classe sul percorso dei propri figli.

➤ **Rispetto all'introduzione di "Cittadinanza e costituzione" nel curriculum**

- Accanto ai percorsi in ambito storico-sociale di approccio alle conoscenze e ai concetti relativi a questa tematica, sono stati individuati e si sta sperimentando l'efficacia formativa di ambienti di apprendimento in cui sia possibile fondare negli alunni, in modo formale e informale e attraverso compiti di realtà, vere e proprie competenze sociali ai diversi livelli di scolarità ad integrazione degli apprendimenti cognitivi e in coerenza con le indicazioni europee riguardo lo sviluppo di vere e proprie competenze di cittadinanza trasversali;
- Si stanno sperimentando alcuni contesti di lavoro didattico in cui la partecipazione dei genitori insieme a studenti e insegnanti è in grado di favorire l'apprendimento di competenze disciplinari e sociali non solo negli studenti, ma anche negli adulti, facendo intravedere la possibilità di definire un modello innovativo di life long learning cooperativo inter-generazionale, nonché modalità di co-gestione dei vari ambiti in cui si articola il servizio scolastico.

- **Rispetto all'individuazione di contesti di apprendimento efficaci e differenziati per lo sviluppo di curricoli per competenze in base alle Indicazioni Nazionali per il curricolo**

Area linguistica:

- Si è realizzato e si sta testando un curricolo plurilinguistico integrato riferito al “Quadro Comune Europeo di competenze comunicative” tra l'italiano e le lingue europee previste dal curricolo attraverso la riorganizzazione dei curricoli al fine di creare sinergie ed evitare sovrapposizioni e ridondanze e di favorire il confronto e la ripresa di caratteristiche grammaticali, testuali e culturali tra più lingue facilitando lo sviluppo cognitivo e comunicativo.
- Disturbi di apprendimento. Si sta costruendo in collaborazione con l'Associazione Italiana Dislessia un protocollo metodologico per i docenti per gestire operativamente l'adeguamento delle metodologie nei curricoli di materia in presenza di alunni con disturbi specifici di apprendimento.

Area scientifica:

- Si è realizzato un curricolo di scienze centrato sull'utilizzo del laboratorio non solo come spazio fisico, ma come spazio cooperativo di costruzione dei concetti e del sapere scientifico.
- Per la matematica è disponibile un curricolo organico dai 6 ai 14 anni ed è disponibile un repertorio di unità di apprendimento in laboratorio anche con l'utilizzo di supporti informatici.
- E' in fase avanzata di sperimentazione l'utilizzo del software “Alnuset” (progetto CNR) ideato per la facilitazione dell'apprendimento dei concetti di base della matematica
- Si sta lavorando ad un curricolo integrato/coordinato di area scientifica (matematica-scienze-tecnologia) in grado di creare e sfruttare sinergie tra le discipline dell'area per migliorare l'efficacia degli apprendimenti a fronte di una riduzione del monte ore complessivo e per agganciare le competenze allo sviluppo degli assi culturali nel biennio in una logica di continuità.

Area espressiva:

- E' disponibile un curricolo per un laboratorio teatrale dai 6 ai 14 anni come insieme di attività di ricerca espressiva che contribuiscono a rendere organiche le conoscenze acquisite e che facilitano l'inserimento più consapevole nei processi sociali, formativi e culturali, anche degli alunni svantaggiati e diversamente abili.
- Si sta lavorando ad un curricolo integrato di musica e strumento musicale (la scuola rinascita è ad orientamento musicale) superando la dimensione organizzativa della classe di indirizzo per permettere di utilizzare la sinergia tra i due insegnamenti con l'obiettivo di coinvolgere un maggior numero di alunni in esperienze di produzione espressiva e musica di insieme.
- E' disponibile un curricolo di storia dell'arte basato sull'utilizzo del patrimonio artistico locale che, con la collaborazione dei musei e dei centri culturali, diventa un laboratorio a disposizione degli studenti per lo sviluppo di un'identità culturale, senso di appartenenza al proprio territorio e sviluppo di competenze critiche in ambito visivo ed espressivo.

- **Rispetto ad eventuali nuove modalità di reclutamento dei docenti e di formazione-lavoro**

- Dal 2006/07 nelle nostre tre scuole sono già state utilizzate procedure concorsuali, che portano ad assegnare il personale per trasferimento non sulla base della mera anzianità di servizio, ma per titoli culturali e professionali chiaramente definiti nei bandi. Tale procedura

di assegnazione è, di per sé, in un sistema di mobilità del personale centrato esclusivamente sul punteggio di anzianità, una “innovazione nell’innovazione”.

- Si sta definendo il profilo del docente impegnato nel ruolo di valutatore nella Commissione valutazione di istituto e i compiti e le procedure di lavoro della Commissione.
- Sono disponibili dei modelli e percorsi di selezione e autovalutazione delle prestazioni professionali dei docenti.

➤ **Rispetto alla conseguente formazione di competenze professionali per i docenti che operano nell’autonomia con particolare attenzione all’innovazione**

- E’ stato realizzato un profilo del docente dell’autonomia in relazione alle effettive competenze necessarie anche relative alla ricerca e innovazione.
- Si sta studiando un nuovo profilo del docente di sostegno.
- Si sta studiando e sperimentando un profilo professionale di assistente tecnico per la scuola dell’obbligo.
- Si stanno individuando le competenze necessarie al docente accogliente colleghi in formazione e i percorsi di formazione per i docenti neo immessi nell’organico della scuola per turnover, per i docenti nell’anno di formazione, per il tirocinio e lo stage.
- Si dispone di protocolli e accordi per definire una serie di tipologie possibili di rapporti scuola-università .
- Si stanno sperimentando modelli di tirocinio monitorati in accordo con docenti universitari di Scienze della formazione in attesa di continuare anche con modelli riguardanti la scuola secondaria di primo grado

➤ **Rispetto all’introduzione di nuove tecnologie della comunicazione per l’organizzazione del lavoro dei docenti**

- Si stanno studiando e sperimentando architetture per piattaforme di comunicazione, in collaborazione del CNR ITD di Genova e ANSAS di Firenze, per verificare la possibilità di attuare un vero e proprio lavoro collaborativo online tra i docenti della stessa scuola e tra le scuole diverse;
- Si stanno studiando e sperimentando modalità di deposito della documentazione online e di accesso per il lavoro di programmazione.
- Si sta coordinando la presenza sul WEB delle tre scuole.
- Si stanno sperimentando strategie e procedure di gestione di comunità di pratiche in rete.
- Si stanno sperimentando modalità di lavoro e comunicazione online tra docenti e operatori dei Servizi, educatori équipe per il lavoro individualizzato di rete sui “casi difficili”

➤ **Rispetto all’introduzione di nuove tecnologie della comunicazione per la didattica**

- Si stanno testando una serie di software specifici e di strumenti tecnologici per individuare quali modalità organizzative risultano più efficienti all’interno delle scuole autonome per un’integrazione con le normali attività e procedure.
- La scuola don Milani partecipa al progetto “CI@sse 2.0” e al progetto “Città digitale” del Comune di Genova e CNR-ITD per l’utilizzo dell’informatica nella didattica.
- Le tre scuole si sono dotate di LIM attingendo al progetto nazionale

Sul piano della diffusione delle esperienze, delle proposte e delle riflessioni sul territorio attraverso pubblicazioni, comunicazioni, formazione del personale e anche mediante la costituzione nel proprio territorio di reti di scuole e comunità di pratiche.

- **Centri Risorse**

Ciascuna delle tre scuole ha attivato un proprio *Centro Risorse per lo sviluppo professionale* come previsto dal progetto.

I *Centri Risorse* svolgono un ruolo di sostegno alle iniziative di ricerca, innovazione e sperimentazione delle scuole dell'autonomia nella prospettiva definita dall'art.6 del dpr 275/99, creando occasioni di incontro, lavoro comune e riflessione per contribuire ad innescare processi di cambiamento dal basso, secondo i principi della sussidiarietà.

Ciascuna scuola ha caratterizzato il proprio *Centro Risorse* in base alle caratteristiche e ai bisogni del territorio di appartenenza.

La scuola Don Milani di Genova utilizza, come strumento operativo del proprio Centro Risorse, il *Laboratorio di Tecnologie Didattiche "Marina Molinari e Sonia Scorza"* realizzato in collaborazione con il CNR ITD di Genova. Il Centro Risorse dispone di uno spazio di comunicazione sul WEB (<http://labtd.itd.cnr.it/partecipa/>) dedicato sia alla organizzazione e gestione delle attività, sia come strumento di lavoro collaborativo online vero e proprio.

Scuola-Città Pestalozzi di Firenze ha potenziato il proprio *Centro Risorse*, già presente prima dell'avvio del progetto, svolgendo un'azione di coordinamento, promozione di iniziative, tutoring

La scuola Rinascita A.Livi di Milano ha invece avviato il proprio *Centro Risorse* nel corso del quadriennio.

Utilizzando i Centri risorse territoriali il Laboratorio interregionale ha potuto gestire nelle varie realtà l'organizzazione delle seguenti attività.

- **Comunità di pratiche**

Il laboratorio ha individuato nelle comunità di pratiche uno strumento strategico per l'interazione delle singole scuole polo con i propri territori. Le Comunità di pratiche rappresentano una modalità innovativa di coinvolgimento dei docenti delle scuole nei processi di cambiamento poiché è centrata sul lavoro cooperativo orientato ad affrontare "compiti di realtà" professionali legati alle problematiche che gli insegnanti si trovano nella quotidianità.

Attraverso un lavoro in rete è possibile scambiare esperienze, ma anche e soprattutto attivare contemporaneamente percorsi di auto-formazione in servizio efficaci perché sorretti da forte motivazione dovuta al fatto che rispondono a bisogni professionali concreti.

Studiare il cambiamento dei processi di lavoro dei docenti all'interno delle comunità di pratiche che si formano rappresenta un obiettivo importante del Laboratorio e un contributo alla diffusione di questa pratica strategica nel sistema.

Don Milani di Genova

La scuola si è dedicata alla creazione di comunità di pratiche *online* per lavori di gruppi di docenti e dirigenti scolastici di diverse scuole di Genova, per condividere e diffondere materiali, confrontare idee e progettare interventi su tematiche di interesse comune.

I gruppi attivi sono organizzati intorno alle seguenti tematiche e realtà:

- Educazione al patrimonio e didattica della storia
- Equità nei contesti di insegnamento/apprendimento
- Teatro e scuola
- Intercultura e multilinguismo
- Dirigenti in rete

Le scuole della provincia aderenti a ciascuna delle reti sono mediamente una quarantina. I dati relativi sono consultabili in rete.

Scuola-Città Pestalozzi di Firenze

La scuola si è dedicata alla creazione/partecipazione a due comunità di pratiche sul territorio:

- Area metropolitana: *Rete "SCUOLE e CITTÀ "* Aggregazione elettiva di 14 Istituti
- Area provinciale : *Rete "SCUOLE fiorentine del Polo Sud* Aggregazione funzionale di 15 Istituti
E alla creazione di due comunità di pratiche online offrendo consulenza su
- Curricolo di matematica
- Curricolo trasversale di teatro
- Uso didattico della biblioteca scolastica blog "libriinlibertà".

Scuola Città Pestalozzi è Istituto Presidio per il piano nazionale per la formazione "apprendimenti di base".

Istituto Rinascita A.Livi di Milano

La scuola ha realizzato due comunità di pratiche *on-line* :

- Scrivere di scienza.
- Autovalutazione di istituto con la collaborazione dell'AIV

Due comunità in presenza:

- Gestione dei disturbi specifici dell'apprendimento
- Insegnamento della musica
- "*Scienza under 18*" (<http://www.scienza-under-18.org/>) per la Provincia di Milano. Un Progetto, ideato e promosso 13 anni fa dalla scuola, per creare una community di ricerca e formazione per i docenti per la riflessione sulle best practices innovative nell'insegnamento delle materie di area scientifica e la diffusione della cultura scientifica nella scuola. Il progetto ha assunto negli anni una dimensione regionale in collaborazione con l'USR per la Lombardia.

Incontri seminari e corsi di formazione

I centri risorse hanno attivato in questi quattro anni numerose iniziative di formazione e di incontro per i docenti e per le famiglie su argomenti diversi inerenti le esperienze e le riflessioni del laboratorio e delle singole scuole relativamente a tematiche professionali e più in generale educative. Si è trattato

di incontri di uno più giorni condotti da docenti delle scuole e/o docenti ed esperti esterni e gestiti dalle singole sedi locali. (vedere l'elenco completo in allegato)

- **Convegni** (gestiti dalle singole sedi locali)

- ✓ Firenze 12 giugno 2006 - Il filo del discorso Didattica, pensiero critico, cittadinanza
- ✓ Milano 2007 Convegno nazionale "Ricerca didattica, sperimentazione e professionalità docente: il protagonismo degli insegnanti per rispondere alle nuove esigenze della società", In collaborazione con ANSAS Nucleo Lombardia – USRL – CIDI Milano – Associazione Rinascita per il 2000 – IPR – Provincia di Milano
- ✓ Firenze 2008
- ✓ "Scuola: officina dei saperi. Quali competenze per un profilo di cittadinanza? Come si sviluppano e come si accertano?"
- ✓ Firenze 12 giugno 2007 - TRE-SEDICI: più Scuola, come e perché
- ✓ Firenze 15 giugno 2009 - Tra professionalità e valutazione Quali novità nel futuro della scuola italiana.
- ✓ Genova 4 novembre 2009 - Teatro educativo: perché, come.

- **Incontri seminari** (gestiti dalle singole sedi locali)

A Genova

2006-07

L'inglese alla scuola primaria
Il blog come risorsa pedagogica per gli insegnanti
Didattica della storia
Counseling scolastico
Interagire con gli adolescenti
Usare i giochi digitali per sviluppare il pensiero strategico
I disturbi specifici dello apprendimento
Robotica educativa
L'uso del computer nella didattica della scrittura
Laboratorio di teatro educativo
Fotografia digitale (replica del corso già svolto nel 2006)
Didattica della scrittura
Rappresentazioni e strumenti per comunicare le idee
Il computer nella scuola della infanzia: una occasione di apprendimento
Riutilizzare le risorse video e audio presenti in Internet
Software per tutti: riflessioni sul tema della "accessibilità"
Educazione musicale col computer
Internet: precauzioni d'uso
Fotografia digitale
OpenSource per la didattica
Introduzione alle immagini digitali
Competenze

2007-08

Competenze base per la società della conoscenza: le prove e i risultati del PISA
Contributi recenti alla comprensione dell'autismo
Laboratorio di movimento creativo
Giornata di studio sulla didattica della storia
Come si decide nelle scuole?
Auto-regolazione dell'apprendimento
Elementare, caro Watson!
Leggere e far di conto dopo PISA
Adozione a scuola

Counseling scolastico: "Scena e retroscena".
La relazione insegnanti-genitori tra conflitto e cooperazione
Il gruppo classe: problema o risorsa?
La comprensione del testo
Competenze base per la società della conoscenza: le prove e i risultati del PISA
Educazione alla cittadinanza interculturale: difficoltà di apprendimento per gli alunni ispanofoni
Il blog come risorsa pedagogica per gli insegnanti.
Crescere nel contesto migratorio. Forme di disagio di adolescenti "stranieri"
Che significato ha l'apprendimento per gli adolescenti di oggi?
Educare nella crisi dell'autorità
Cultura dell'informazione
Ripensando al curriculum verticale di Storia

2008-09

Adozione e scuola
Relazione tra pari e bullismo
Oltre la posta elettronica: strumenti free e open source per la comunicazione e collaborazione in rete
Disabilità e tecnologie: accesso facilitato al computer senza usare dispositivi "speciali"
Harry Potter a scuola
Come si decide nelle scuole
La dislessia e l'uso delle Tecnologie Didattiche
Attivare l'apprendimento della lingua italiana attraverso processi logici negli alunni stranieri
Cineforum come strumento di mediazione interculturale
La valutazione della scuola: concetti, metodi e strumenti
Information problem solving in rete: dalla ricerca per indizi alla scoperta di bufale.
Percorso nei dintorni della scuola: un esempio di scuola-laboratorio
Tecnologie a supporto del lavoro collegiale
Educazione al patrimonio nella formazione dell'identità culturale
Life long learning e le priorità della scuola
Scavalcare la cornice
Il corpo racconta
Linux, Windows e MacOS
Strumenti per scrittura collaborativa
Registrazione digitale con Audacity
Approfondimento Picasa
Pagine web
Kompozer
Cinema e suono
Documentazione Video
Introduzione all'uso della LIM
Alnuset
Scuola e Museo per l'educazione al patrimonio
Costruire contesti di apprendimenti significativi
Approccio all'azione teatrale
Plurilinguismo in classe
Oltre la posta elettronica
Il Software CoFFEE
Il corpo racconta
Teatro e scuola
Adozione a Scuola
Picasa3
Software open source di base

A Firenze

2006-07

POF- Valutazione di Istituto, Continuità e orientamento, Valutazione delle competenze Autovalutazione, Differenziazione didattica e successo formativo
Le competenze nella scuola: di cosa parliamo? Idee, proposte e materiali per una ricerca-azione

2008-09

Per una scuola pubblica di qualità, quale professionalità docente
VALUTARE PER INCLUDERE - azioni e strumenti per il successo formativo

2009-10

Seminario scuole Polo Sud – “Il curriculum verticale negli istituti Comprensivi”

A Milano

2008-09

Scrivere di scienza. Comprendere e produrre in lingua fonda anche competenze scientifiche e lavorare sulla scienza produce competenze linguistiche.

La valutazione della scuola.

Concetti, strumenti, metodologie di analisi, in una prospettiva di “valutazione di sistema”.

2009-10

“Spegni lo spreco...accendi lo sviluppo”- dai problemi ambientali alle buone pratiche.

Comunicazione scientifica Come comunicare in modo efficace le grandi sfide energetiche e ambientali (per genitori e docenti)

“Buono da pensare. Buono da mangiare” Ma cosa pensano i ragazzi del cibo?

Educazione alla cittadinanza

“L'esperienza delle Attività sociali a Rinascita” Presentazione del video didattico

• Pubblicazioni

I docenti e dirigenti delle scuole del Progetto hanno reso pubblico il frutto delle ricerche e delle esperienze di questi primi quattro anno di attività del LABORATORIO in articoli e pubblicazioni a stampa e in WEB

I docenti hanno anche pubblicato dei testi scolastici che formalizzano in percorsi replicabili le pratiche didattiche messe a punto nelle scuole laboratorio.

Pubblicazioni (*dei docenti e dirigenti durante i primi quattro anno di attività del LABORATORIO*)

Organizzazione e lavoro dei docenti

- *“La scuola come mente collettiva”* di Paolo Cortigiani in TD45 Tecnologie Didattiche n. 3 2008
- *“Knowing management e direzione cooperativa. La scuola Don Milani di Genova in rete”* di Paolo Cortigiani in Rivista dell'istruzione n. 2 2010
- *“L'arte di prendere decisioni a scuola”* di Paolo Cortigiani in Rivista dell'istruzione n. 4 2009

Esperienze pilota

- *“Educazione al patrimonio: una storia di luoghi”* di Enrica Dondero e Maria Lombardo in Rivista dell'istruzione n.5 2009
- *“Il tempo, patrimonio della vita: il chiostro dei canonici di San Lorenzo, sede del Museo Diocesano di Genova”* di Monica Terminiello in 'Territori Emotivi Geografie Emozionali' V Convegno Internazionale sui Beni Culturali Territoriali, Fano (PU), Settembre 2009
- *“Organizzazione del lavoro in rete: il caso di una scuola media italiana”* di Camillo Gibelli in TD45 Tecnologie Didattiche n. 3 2008 ;
- Callegaro, S. Muzio, *Stop al cyborgbullismo*, Manuale multimediale, La Meridiana Molfetta 2009.

- Exhibit Simposio Teatro scientifico, Scienza under 18, Milano 2008. DVD
- Teatro Scienza - Teatro scientifico, Scienza under 18, Milano 2007. DVD
- P. Danise, D. Folcio, E. Franchini, P. Gorni, F. Pasquali, Scienza under 18. Il sapere scientifico della scuola, Franco Angeli Editore, Milano, 2008
- S. Pezzati, Dall'arte alla storia, in E' tutta un'altra storia. Proposte di Laboratorio per la primaria, a cura di Lando Landi, Roma, Carocci, 2008, pp.62-81.
- M. Bianchini, articolo suL VOLUME "La scuola e la Città" della Fondazione G. Michelucci, su Scuola Città Pestalozzi, Firenze 20010
- Lorimer , Su "Mediazione Familiare Sistemica" fascicolo unico che raccoglie i n.7/8/9 2008-2009 p.188-202 il titolo dell'articolo è Mediazione Scolastica.
- Video: "un minuto per Dante" 2010: In Piedi – Inferno in www.portaleragazzi.it/content/view/826/484
- Per il video dello spettacolo "Amore e psiche" presentato a Palazzolo Acreide il 21/5/2009: www.paraparlando.com/palazzolo-acreide/xv-festiva-internazionale-del-teatro-classico-dei-giovani-da-diretta

Didattica

Italiano

- E. Fiume, Storie di una Storia progetto cooperativo di scrittura creativa, Strumenti n. 53, Milano febbraio 2010.

Storia

- S. Pezzati, Le vie dell'arte, in Di chi è questa storia? Proposte per un curriculum di storia interculturale, a cura di Lando Landi, Carocci, 2010, Roma
- F. Pasquali, Educazioni alla convivenza civile, testo e guida con CD per la scuola secondaria di I grado, Editrice La Scuola, Brescia, 2006.
- M. Bocchino, Sul n. 2 della rivista "Mundus" (luglio-dic . 2008) rivista di didattica della storia un articolo intitolato "La scommessa del giallo"
- M. Bocchino negli Atti del convegno del 14-15 nov. 2008 "Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica" (in corso di stampa per la Firenze University press) un articolo intitolato " ONGIT ET 37°11' LAT"
- M. Crudo, Un itinerario didattico sul messaggio pubblicitario, *Strumenti n. 44, Milano dicembre 2006.*

Matematica

- S. Cotoneschi, Approfondimenti Agenzia Scuola: La matematica nelle indicazioni per il curriculum, 2008
http://www.indire.it/indicazioni/content/index.php?action=read_scheda&id_m=3494
- S. Cotoneschi, con G. Anzellotti, La Matematica nelle Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la secondaria di primo grado, "Notizie della scuola" n. 2/3 anno XXXV, Tecnodid Editrice, Napoli.
- S. Cotoneschi , Educatore n7- 07 Cultura e professione - NUOVE INDICAZIONI MATEMATICA, La Matematica nelle Indicazioni per il curriculum –
- S. Cotoneschi , Articolo sulla didattica della geometria su Scuola Italiana Moderna n.11 2009
- S. Cotoneschi , Continuità e discontinuità nell'insegnamento della matematica nella fascia di età 6-13-
- T. Casa e D. Folcio, Quadrati a tutto tondo, *Strumenti n. 49, Milano luglio – agosto 2008.*
- Atti del Convegno: Curriculum e successo formativo in matematica e fisica: proposte, esperienze, problemi, Torino 2007

Scienze

- P. Danise, Insegnare scienze attraverso il teatro, *Strumenti n. 46, Milano agosto 2007.*

- P. Danise, Educazioni e discipline scientifiche, *Strumenti n. 50, Milano dicembre 2008*.

Testi – materiali scolastici

Italiano

- R. Angelotti, L. Leombruno, S. Muzio, Passi di cittadinanza, antologia per la scuola secondaria di I grado, De Agostini Scuola, Novara 2006.
- R. Angelotti, S. Muzio, Domani è già qui, antologia per la scuola secondaria di I grado, De Agostini Scuola, Novara 2010.

Tecnologia

- F. Pasquali, Sfide, 5 volumi, con DVD, CD e guida didattica per la scuola secondaria di I grado, Editrice La Scuola, Brescia 2009.
- F. Pasquali, Sfide Informatica, testo con CD per la scuola secondaria di I grado, Editrice La Scuola, Brescia 2009.

Inglese

- G. Bocchinfuso e G. Laconca, Teen Travellers, 2 volumi, Raffaello 2009.

Arte

- C. Zaffaroni, Arte Mix, testo per la scuola secondaria di I grado, De Agostini, Novara 2010.
- C. Zaffaroni, Per il docente Arte Mix, guida con CD e materiali LIM per l'insegnamento di arte e immagine nella scuola secondaria di I grado, De Agostini, Novara 2010.

Matematica

- S. Cotoneschi, Coordinamento Didattiche Educatore per la Matematica a.s. 2008-09
- M. Bianchini, Didattiche Educatore per la Matematica a.s. 2008-09 – Classe seconda
- Sodi, Didattiche Educatore per la Matematica a.s. 2008-09 – Classe quarta
- G. Giachi, Didattiche Educatore per la Matematica a.s. 2008-09 – Classe terza
- F. Natali, Didattiche Educatore per la Matematica a.s. 2008-09 – Classe prima
- F. Stefania, Didattiche Educatore per la Matematica a.s. 2008-09 – Classe quinta

Formazione degli adulti

- Spinelli e S. Cotoneschi, Coautori di attività didattiche presenti in piattaforma Puntuedu per il progetto PON.M@T.ABEL
- S. Cotoneschi, coautrice di attività didattiche per il progetto PQM

PROGETTO TIROCINIO ARRICCHITO

Percorso elaborato dei docenti delle scuole del Laboratorio interregionale

1. I soggetti del tirocinio: tirocinante, supervisore, coordinatore del tirocinio nelle scuole della rete, tutor d'aula. I ruoli
2. Il tirocinante e il progetto (partenza, percorso e documentazione)

1. I SOGGETTI DEL TIROCINIO

- a) Tirocinante
- b) Supervisore di Tirocinio
- c) Coordinatore del Tirocinio della Scuola Accogliente (tutor aziendale)
- d) Docente Accogliente (tutor di aula)

Nella scuola Accogliente si ha un coinvolgimento diretto del Referente di Tirocinio, dei docenti tutor d'aula e delle classi a loro afferenti e un coinvolgimento indiretto del Dirigente Scolastico, e del Collegio Docenti, dei Consigli di Classe, di interclasse, delle Commissioni relative ai progetti e alle discipline di ciascuna scuola.

COMPITI DEL TIROCINANTE

- Conosce la Normativa scolastica
- Conosce la storia e il Progetto della scuola accogliente
- Conosce il funzionamento degli Organi di Gestione della Scuola e la loro ricaduta sull'attività scolastica
- Svolge le attività previste del tirocinio sotto la guida di un docente tutor e con il controllo del referente del tirocinio e di un docente supervisore universitario.
- Attinge alla riflessione teorica e alla ricerca per costruire elevate competenze operative
- Analizza accuratamente il curricolo della classe dove svolge il tirocinio
- Partecipa alle attività di programmazione – progettazione con i due tutor (d'aula e supervisore)
- Collabora all'allestimento delle attività
- Individua possibili strategie didattiche, tenendo conto dell'oggetto di apprendimento (contesto, contenuti, metodologie)
- Cura gli aspetti comunicativi in classe, predispone gli strumenti didattici.
- Elabora una presentazione delle sue osservazioni riguardo alle dinamiche relazionali da consegnare e discutere con il team di classe
- Cura la documentazione del percorso didattico del IV anno e si preoccupa di consegnarne una copia alla scuola accogliente

COMPITI DEL SUPERVISORE

- Individua insieme al tirocinante l'ambito disciplinare che corrisponde ai suoi interessi, attraverso i riferimenti bibliografici, le pratiche laboratoriali, le linee più avanzate della ricerca didattica
- Sollecita la riflessione professionale sulla conoscenza di innovazioni metodologiche, basate su percorsi di ricerca sperimentati nella pratica scolastica
- Visiona insieme allo studente il Progetto del percorso didattico (Tirocinio IV anno), mettendone in evidenza i punti di forza e di debolezza e sollecitandone eventuali modifiche
- Valuta con il Tutor d'aula la validità del Progetto
- E' presente in aula per monitorare un segmento qualificante del Progetto
- Incontra il tirocinante per valutare:
pianificazione - preparazione dei materiali,
uso degli spazi,
uso degli strumenti,
relazioni con gli alunni,
organizzazione della classe,
uso delle strategie didattiche (valorizzazione delle "diversità")

raggiungimento degli obiettivi (che cosa è mancato, che cosa ha funzionato)
documentazione del percorso

- Successivamente valuta il percorso dello studente con il tutor d'aula
- Sollecita la riflessione critica dello studente sull'esperienza e su come essa si colloca nel processo di crescita personale e professionale nel corso della comunicazione finale al gruppo dei tirocinanti.
- Stabilisce un rapporto continuativo con il supervisore ai fini del monitoraggio del percorso di tirocinio, degli studenti e della loro valutazione formativa.

COMPITI DEL COORDINATORE DEL TIROCINIO A SCUOLA

- Organizza incontri preliminari e in itinere con i supervisori dei vari Enti
- Accoglie i tirocinanti
- Presenta la storia della Scuola (struttura, ambienti, progetti e POF)
- Presenta la documentazione didattica
- Cura il passaggio di informazioni riguardo alle riunioni collegiali, i consigli di classe, le commissioni, ecc.
- Individua in base agli interessi del tirocinante e alle offerte formative della Scuola l'insegnante tutor d'aula
- Programma le fasi di svolgimento del tirocinio
- Ricerca strategie che facilitano le comunicazioni fra i soggetti coinvolti nel tirocinio
- Raccoglie le relazioni di tirocinio che poi sono messe a disposizione dei colleghi, come riflessione sulle pratiche didattico-educative della scuola ("Cosa stiamo facendo e come lo stiamo facendo").

COMPITI DEL TUTOR D'AULA

- Facilita la conoscenza della classe, dei livelli e degli stili di apprendimento
- Monitora le modalità di osservazione registrate dal tirocinante sul diario di bordo
- Valuta in itinere il percorso-progetto
- Valuta il comportamento professionale: puntualità, preparazione ed uso dei materiali, relazioni comunicative con gli alunni, organizzazione della classe, tenendo conto delle dinamiche presenti, rapporti con altre figure professionali eventualmente presenti in aula, rapporti con il personale Ata
- Valuta i progressi, i punti di forza da sviluppare nel caso in cui il tirocinio abbia avuto continuità nel tempo
- Stabilisce un rapporto continuativo con il supervisore ai fini del monitoraggio del percorso di tirocinio degli studenti e della loro valutazione formativa.

2) IL TIROCINANTE E IL PROGETTO (PARTENZA, PERCORSO DOCUMENTAZIONE)

Criteri per valutare il progetto in partenza:

- a) fattibilità rispetto a:
 - tempi, risorse umane e non, strumenti e spazi
- b) sintonia con la classe (dinamiche relazionali, problematiche, percorso pregresso)
 - con i percorsi previsti per la classe
 - con gli stili della scuola
 - con il progetto di sperimentazione
- c) uso di più linguaggi (verbale, non verbale, multimediale, plastico, motorio, espressivo, ecc.)
- e) modalità di verifica in itinere e finale
- f) modalità di valutazione (etero e auto-valutazione)

Documentazione dell'itinerario didattico condotto in classe

La presente scaletta è una traccia per la documentazione del lavoro svolto. Non si devono dare risposte isolate ai vari punti ma collegare gli argomenti in modo da avere una visione organica. In quest'ottica alcuni punti potranno avere uno sviluppo maggiore di altri, al limite alcuni di essi potranno essere trascurati ed altri, non previsti, introdotti e sviluppati a giudizio dello studente.

Contesto scolastico:

- il progetto educativo della scuola,
- le risorse del territorio utilizzate dalla scuola
- la classe e le sue caratteristiche
- lo stile educativo e la metodologia dell'insegnante di classe
- la collaborazione all'interno del team docente.

Progettazione:

- ambito disciplinare del progetto e possibili collegamenti interdisciplinari
- motivazioni della scelta,
- argomento del progetto
- progetto dell'intervento didattico e modifiche apportate in accordo con l'insegnante di classe
- utilizzazione di competenze professionali (insegnante di classe, tutor supervisore, esperienze dei laboratori frequentati, colloqui con i docenti dei corsi, ecc.)
- materiali utilizzati e/o prodotti nella preparazione del progetto
- bibliografia

Attuazione del percorso didattico:

- Tempi e fasi del percorso;
- Ambienti (in classe, al museo, in un laboratorio, in un ambiente naturale ecc);
- Modalità di lavoro (lavoro collettivo, lavoro individuale, lavoro di gruppo verticale/tra pari, lezione);
- Tipologie di attività: discussioni; letture; visione di filmati e diapositive; uscite; raccolta ed elaborazione di dati; attività espressive e costruttive; relazioni orali e scritte.
- Strumenti.
-

Descrizione dettagliata dell'attività

Ha poco senso tratteggiare una relazione generica dell'esperienza, tipo "I ragazzi hanno fatto questo, sono andati là, hanno discusso, erano contenti, ecc. ...". Non è la cronaca che interessa quanto invece conoscere l'itinerario didattico-educativo percorso.

Occorre quindi:

- documentare lo svolgersi del pensiero dei bambini. Ad esempio, in una discussione, quali erano le posizioni iniziali? Vi è stata una "contrattazione"? Ci sono state rinunce passive o si sono avute delle interazioni sia nella socializzazione sia nella conoscenza? Da che cosa si capisce? (documentare le competenze presenti e pregresse nella classe). Brainstorming.
- scegliere, in base agli obiettivi didattico-educativi che gli adulti si erano proposti, i momenti veramente "qualificanti" da analizzare e trascriverne la dinamica (lo sviluppo, il percorso), inserendovi ad esempio direttamente i dialoghi dei ragazzi. Lo spaccato situazionale deve risaltare in tutta la sua vivezza e concretezza!
- spiegare chiaramente che cosa ci si proponeva di ottenere con quell'intervento e i risultati (positivi e negativi) che esso ha conseguito. (Riflettere sul proprio operato comporta sempre una crescita professionale)
- spiegare quali sono stati i problemi incontrati, come sono stati affrontati e quali sono rimasti irrisolti. Ipotizzare alla luce dell'esperienza quali strade "alternative" potevano essere sperimentate.
- Riflettere sul ruolo del tutor d'aula, mettendo in evidenza gli aspetti negativi e positivi.

Tipi di verifiche proposti

- Quali sono stati i risultati raggiunti (sia sul piano cognitivo, sia sul piano meta-cognitivo, sia sul piano relazionale ed espressivo)? Tali risultati sono stati verificati in base a il giudizio complessivo degli insegnanti che hanno svolto il lavoro
- Il parere di altri colleghi
- Prove di verifica: questionario a risposte aperte o/e a risposta multipla o Vero/Falso,
- Corrispondenza, completamento
- Discussione collettiva
- Produzione di testi; produzioni multimediali, grafico-pittoriche e plastiche
- Niente deve essere dato per scontato. (Può essere utile, anche, arrivare a constatare che il rapporto costi / benefici è, per l'esperienza illustrata, sfavorevole).

Valutazione

- Auto-valutazione (*rispetto a cosa mi proponevo, cosa ho raggiunto? Come? Cosa è mancato? Cosa posso fare per avanzare, per migliorare? Come rifarei l'esperienza? Ho provato a percorrere scenari alternativi ?*);
- Eterovalutazione (da parte degli alunni, dell'insegnante tutor d'aula, del supervisore).

PROGETTO ASSISTENTE ALLE TIC NELLA SCUOLA DI BASE

E' stata richiesta e concessa con il decreto autorizzativo del 2006 la possibilità di avere nell'organico di istituto degli assistenti tecnici ponendosi così l'obiettivo di creare un' esperienza di co-gestione dei laboratori tra docenti e assistenti che possa fornire elementi di riflessione per tutte le scuole e, naturalmente per i decisori politici, amministrativi e anche sindacali, compresa la RSU, poiché la sperimentazione in questo caso investe il profilo professionale degli operatori.

La sperimentazione della figura di un assistente alle tecnologie è stata sviluppata in questi anni dall'Istituto Rinascita di Milano per conto della rete .

Il primo passaggio è stato quello di definire e reinventare il contesto di lavoro per l'assistente e così facendo ridefinire il concetto di "laboratorio didattico"

De Bartolomeis definisce i laboratori *"luoghi fisici e sociali attrezzati, che agiscono come condizionatori e mediatori delle attività [...] istituzionalmente avversi allo studio libresco, al distacco dalle cose e dai problemi."*

In effetti, i laboratori nascono già verso la fine del 19° secolo dalle teorizzazioni dell'attivismo e delle "scuole nuove" che rimandano a studiosi come: Dewey, Kerschensteiner, Makarenko, Hessen e Freinet.

Da tali teorie discendono due differenti modalità di realizzazione.

La prima modalità concepisce il laboratorio come spazio e strumento per l'insegnamento individualizzato. La seconda modalità prospetta il laboratorio come luogo di incontro del fare e del sapere, dell'azione individuale e dell'azione cooperativa, come esperienza formativa e socializzante.

Le due modalità di laboratorio suggeriscono una riflessione: mentre nella prima i laboratori, sostituendo la classe, si connotano come struttura fissa e modellata sulle discipline, nella seconda tipologia i laboratori si configurano come luoghi e modalità di lavoro trasversali all'esperienza formativa, nel tentativo di unificarla secondo un'ottica interdisciplinare.

Disciplinarietà ed interdisciplinarietà rappresentano dunque i poli di riferimento per l'organizzazione dei laboratori.

Nella duplice ottica di rendere da un lato più efficace l'approccio allo specifico disciplinare e dall'altro di favorire l'unità del sapere attraverso la pratica dell'interdisciplinarietà, la ricerca di Rinascita ha condotto, in particolare per la comunicazione e attraverso l'informatica e le tecnologie multimediali, alla **creazione di una struttura laboratoriale complessa, costituita da una serie di spazi attrezzati, in rete tra loro a formare una sorta di "grande laboratorio", fisicamente delocalizzato e ramificato in diversi spazi (aule- aule specialistiche- spazi polifunzionali ecc.) nell'intero edificio scolastico.**

Si tratta di un laboratorio trasversale denominato "**Laboratorio di Comunicazione**" che assume fisionomie e organizzazioni diverse a seconda dei contesti di insegnamento/apprendimento in cui è attivo.

Alcuni di questi spazi hanno una specifica connotazione disciplinare, nel senso che gli strumenti utilizzati e i progetti che vi si realizzano risultano particolarmente funzionali al curricolo di specifiche discipline; altri spazi sono concepiti per essere utilizzati da ogni disciplina, al di là del suo specifico; altri spazi ancora, sono più orientati all'idea dell'insegnamento individualizzato (per esempio i laboratori destinati alla dislessia). È chiaro, però, che ognuno di questi spazi è un elemento costitutivo vitale di quello che è un organismo unico e d'insieme, nella sua funzione didattica rispetto al progetto: il "laboratorio di comunicazione".

Il "laboratorio di comunicazione" supporta la didattica attraverso le tecnologie della comunicazione aprendo degli spazi di elaborazione interdisciplinare dove gli aspetti tecnologici, didattici e pedagogici confluiscono in esperienze oggetto di ricerca e riflessione rispetto all'efficacia formativa.

Sintesi delle attività che si svolgono nel "Laboratorio" trasversalmente ai curricoli.

Lo studente

- Impara a usare programmi (sistema operativo, applicativi) e attrezzature
- Fruisce di prodotti multimediali realizzati dai docenti o reperibili in altro modo per studiare
- Effettua ricerche e accede alle risorse informative in rete (musei – mediateche-biblioteche ecc.)
- Utilizza programmi specifici per l'apprendimento
- Realizza prodotti della comunicazione (testi, presentazioni, ipertesti, audiovideo, produzioni musicali, fotografie, manifesti ...)
- Partecipa alle fasi di post produzione di comunicazioni
- Comunica a distanza via email
- Collabora in rete in modo cooperativo con i coetanei alla realizzazione di elaborati
- Elabora dati
- Documenta i lavori
- Può svolgere queste attività in due modalità diverse:
- Lavoro di gruppo con l'insegnante
- Lavoro singolo con l'insegnante

Il docente

- Utilizza applicativi per la produzione multimediale per la preparazione di percorsi didattici e per la documentazione del lavoro scolastico
- Progetta il percorso didattico dal punto di vista della produzione, della fruizione e dell'acquisizione di tecniche.
- Comunica a distanza via e-mail
- Utilizza la piattaforma intranet (moodle) per programmare con i colleghi
- Comunica a distanza
- Mette a punto il lavoro degli alunni
- Svolge ricerche
- Sperimenta nuovi software
- Frequenta corsi di aggiornamento

Il Centro Servizi Informatica e Audiovisivi di istituto (CSIA)

Il “laboratorio di comunicazione” si avvale di tecnologie digitali e sussidi multimediali che prevedono spazi di conservazione, modalità di manutenzione e di utilizzo propri, anche se interdipendenti.

Per la gestione è stato costituito un **Centro Servizi Informatica e Audiovisivi** di istituto (CSIA) con il compito di costituire una centrale operativa che accoglie le richieste e le necessità del personale scolastico e provvede all'organizzazione di un piano di intervento.

Il centro dispone di uno spazio adibito ad ufficio-laboratorio nel quale i tecnici custodiscono strumenti e materiali di consumo; organizzano la distribuzione e l'allestimento degli strumenti nelle aule; effettuano la manutenzione ordinaria delle apparecchiature utilizzate; ricevono e fanno consulenza tecnica ai docenti; lavorano alla creazione di prodotti multimediali, affiancano i docenti in talune attività con gli studenti.

Si possono individuare, nell'ambito del **Centro Servizi Informatica e Audiovisivi**, due sottostrutture organizzative e gestionali distinte e integrate: il Servizio tecnologie digitali e il Servizio sussidi multimediali. Cuore del primo è il server di rete, al quale sono collegati tutti i computer della scuola. Ma gli stessi computer, attraverso la rete e attraverso Internet, sono tra loro comunicanti così che il loro utilizzo didattico risulta svincolato dallo spazio fisico in cui sono collocati.

Per la sezione di sussidi multimediali è previsto un centro di deposito, che costituisce il riferimento per la gestione delle attrezzature nei diversi spazi della scuola.

La comprensione della complessità del laboratorio di comunicazione, un laboratorio “di rete” visto come insieme di spazi collegati e comunicanti tra loro in un operare d'insieme, è essenziale per progettarne l'utilizzo e organizzarne la manutenzione.

D'altra parte è anche importante sottolineare il carattere sperimentale della struttura laboratoriale sperimentata, nei suoi aspetti fisici, progettuali e organizzativi. In questo senso, la professionalità dell'assistente si contestualizza in una prospettiva di ricerca, e il suo apporto attivo risulterà determinante anche per l'elaborazione di una proposta finalizzata ad una eventuale introduzione a livello nazionale della figura di un assistente specializzato nella scuola media di primo grado.

La nuova figura di Assistente alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ATIC)

Per costruire un nuovo profilo bisogna comunque partire dall'esistente. La figura che si è richiesta ed è attualmente oggetto di sperimentazione è appartenente al profilo dell'area AR15.

In un primo tempo era stata richiesta una unità dell'area AR02 e una dell'area AR15 immaginando che le due competenze, informatiche e multimediali, dovessero avere figure diverse e svolgere compiti distinti..

Il problema che si è subito posto è che, in mancanza di laboratori professionalizzanti, le richieste operative di supporto che si sono concretizzate all'avvio del lavoro riguardavano un'area comune trasversale che potremmo definire attinente alle tecnologie digitali.

Strumenti e sussidi audiovisivi che nel passato richiedevano competenze differenziate da quelle digitali oggi grazie all'evoluzione tecnologica sono diventati strumenti multimediali supportati da software specifico che necessita anche di supporti hardware di tipo informatico comuni ad altri utilizzi (ad esempio nel caso di montaggio video-presentazioni- grafica - ecc.).

Oggi competenze di tipo informatico sono divenute necessarie anche all'assistente di area AR15 anche nella scuola superiore, a maggior ragione nella scuola del primo ciclo che, come abbiamo scritto, utilizza la tecnologia multimediale della comunicazione come supporto ad una didattica orientata alla formazione di competenze di base interdisciplinari.

Si è pertanto richiesto di coprire le due unità concesse dal decreto attuativo con assistenti AR15 in quanto nell'ipotesi di ricerca si ritiene che la loro preparazione attualmente sia più adatta alla gestione delle tecnologie della comunicazione e soprattutto sia più flessibile il loro utilizzo in un contesto sperimentale.

L'assistente AR02 dovrebbe essere utilizzato come manutentore dell'hardware, ma attualmente non ha sufficienti competenze di gestione per tale incarico e nello stesso tempo proviene da una formazione di indirizzo tecnico-elettronico che fornisce pochi strumentazione sul piano delle strategie di comunicazione.

Partendo dalla definizione delle mansioni contrattuali dell'Assistente AR15 si è proceduto ad un loro adattamento alla situazione sperimentale tenendo presenti che :

- l'utilizzo dell'ATIC deve essere orientato al supporto di una didattica interdisciplinare e ad una comunicazione multimediale;
- l'evoluzione tecnologica ha già imposto all'assistente AR15 una conoscenza di base dell'informatica e del funzionamento e manutenzione di software complessi e pertanto una richiesta di mansioni di questo tipo nella scuola del primo ciclo può essere considerato coerente con il profilo contrattuale già previsto oggi per la scuola superiore.
-

<p>B/2 Profilo: Assistente tecnico nella scuola secondaria di secondo grado</p>	<p>B/2 Profilo: Assistente alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ATIC) nella scuola secondaria di primo grado in ambito sperimentale</p>
<p>Esegue attività lavorativa, richiedente specifica preparazione professionale, conoscenza di strumenti e tecnologie anche complessi, con capacità di utilizzazione degli stessi, nonché di</p>	<p>Esegue attività lavorativa, richiedente specifica preparazione professionale , conoscenza di strumenti e tecnologie anche complessi in dotazione ai laboratori della scuola con capacità</p>

<p>esecuzione di procedure tecniche e informatiche.</p> <p>Svolge attività di supporto tecnico alla funzione docente relativamente delle attività didattiche ed alle connesse relazioni con gli studenti. Ha autonomia e responsabilità nello svolgimento del lavoro con margini valutativi, nell'ambito delle direttive e delle istruzioni ricevute.</p> <p>E' addetto alla conduzione tecnica dei laboratori, officine o reparti di lavorazione garantendone l'efficienza e la funzionalità in relazione al progetto annuale di utilizzazione didattica, oppure alla conduzione e alla manutenzione ordinaria degli autoveicoli utilizzati dall'istituzione scolastica per lo svolgimento di attività connesse alle finalità formative.</p> <p>In questi ambiti provvede:</p> <p>alla preparazione del materiale e degli strumenti per le esperienze didattiche e per le esercitazioni pratiche nei laboratori, officine e reparti di lavorazione o nelle aziende agrarie cui è assegnato, garantendo, l'assistenza tecnica durante lo svolgimento delle stesse; al riordino e alla conservazione del materiale e delle attrezzature tecniche, garantendo la verifica e l'approvvigionamento periodico del materiale utile alle esercitazioni didattiche, in rapporto con il magazzino.</p> <p>Svolge attività di diretta e immediata collaborazione con l'Ufficio tecnico o analoghi organismi anche in relazione agli acquisti di attrezzature tecnico-scientifiche e al loro collaudo.</p> <p>In relazione all'introduzione di nuove tecnologie, nuove strumentazioni didattiche e progetti sperimentali partecipa alle iniziative specifiche di formazione e aggiornamento.</p> <p>Può svolgere attività di coordinamento di più addetti operanti in settori, indirizzi, specializzazioni ed aree omogenee.</p>	<p>di utilizzazione degli stessi, Esecuzione di procedure tecniche e informatiche anche di manutenzione dei software applicativo e dei sistemi operativi.</p> <p>Svolge attività di supporto tecnico alla funzione docente non solo in laboratori specifici, ma in contesti diversi dove si svolge l'attività. Autonomia e responsabilità nello svolgimento del lavoro sulla base di compiti assegnati con valutazione dei risultati concordati.</p> <p>Addetto alla conduzione tecnica del "Laboratorio di comunicazione" nella formulazione descritta dal progetto di sperimentazione garantendone l'efficienza e la funzionalità in relazione al progetto annuale di utilizzazione didattica.</p> <p>In questi ambiti provvede:</p> <p>alla preparazione del materiale e degli strumenti per le esperienze didattiche per i progetti e le attività e garantendo, l'assistenza tecnica durante lo svolgimento delle stesse. La presenza insieme al docente e gli studenti potrà essere richiesta in base a criteri specifici concordati con la presidenza al riordino e alla conservazione del materiale e delle attrezzature tecniche</p> <p>Verifica delle attrezzature e approvvigionamento periodico del materiale utile alla manutenzione delle attrezzature e al loro utilizzo, in rapporto con la segreteria anche in relazione agli acquisti di attrezzature tecnico-scientifiche e al loro collaudo.</p> <p>In relazione all'introduzione di nuove tecnologie, nuove strumentazioni didattiche e progetti sperimentali partecipa alle iniziative specifiche di formazione e aggiornamento.</p> <p>Può svolgere attività di coordinamento di più addetti operanti in settori, indirizzi, specializzazioni ed aree omogenee.</p>
---	---

Il quadro orario e le diverse mansioni da svolgere sono messe a punto ad inizio anno scolastico in accordo con il docente responsabile CSIA e la supervisione del Preside.

Nella stesura del quadro di riferimento orario si è preferita la presenza dei tecnici nella fascia oraria mattutina per meglio consentire l'assistenza alla didattica nei casi di emergenza.

Le prime ore della giornata sono state destinate al controllo della posta elettronica e all'organizzazione del piano di giornata, la fascia centrale della mattina è stata prevalentemente destinata alla produzione di prodotti multimediali e alla documentazione, il sabato destinato principalmente alla manutenzione e alla riorganizzazione del lavoro prodotto in settimana.

Il piano degli acquisti del CSIA da sottoporre al preside viene preparato dal docente responsabile con la collaborazione dei tecnici. I due vincoli sui quali viene costruito sono: il budget assegnato e le richieste di rinnovo e potenziamento delle attrezzature avanzate dai docenti in base alle esigenze di uso e agli sviluppi tecnologici.

Il piano di spesa di anno in anno ha delle spese fisse destinate al rinnovo degli abbonamenti dei software, all'acquisto delle cartucce e toner per le stampanti, alla manutenzione della rete intranet. Ci sono poi delle spese di investimento, come il rinnovo parco macchine PC, l'acquisto di stampanti, di videoproiettori, di carrelli, di videoregistratori.

Nell'ambito della sperimentazione della figura del tecnico nella scuola di base viene riservata una quota del monte ore settimanale allo svolgimento di talune attività didattiche in orario di lezione con gli studenti. In questo quadro si delinea un'attività del tutto diversa da quella della semplice assistenza di laboratorio. Il tecnico insieme al docente lavora non solo alla risoluzione delle problematiche puramente tecniche, ma partecipa attivamente col docente alla programmazione del percorso didattico dando un contributo non solo professionale ma anche personale. La competenza tecnologica e la competenza didattica permettono di affrontare in modo creativo ed efficace i problemi relativi alla predisposizione del contesto di lavoro.

Una delle mansioni dell'assistente è quella di sovrintendere, in collaborazione con i docenti, alla produzione di una documentazione multimediale delle attività svolte in modo da realizzare dei prodotti in grado di presentare in modo significativo i processi messi in atto così da offrire spunti di riflessione professionale per i docenti.

Creare un documento interattivo che attraverso il linguaggio del video comunichi ad un bacino di utenze diverse è una sfida molto impegnativa per la quale c'è la necessità di partire con un progetto chiaro e definito in ogni sua parte.

Per creare un progetto è importante fissare alcuni punti di partenza che tengano conto degli obiettivi comunicativi stabiliti. Su questo è in atto una riflessione.

Cosa è necessario fare perché il laboratorio di comunicazione funzioni

- Organizzare in modo funzionale la disponibilità di materiali, attrezzature e produzioni multimediali in modo da facilitarne l'accesso e l'utilizzo
- Pianificare ed eseguire la manutenzione ordinaria hardware e software delle macchine
- Pianificare ed eseguire la manutenzione ordinaria dei sussidi.
- Coordinare e far eseguire la manutenzione straordinaria hardware e software
- Organizzare la fruizione degli spazi, definendo i relativi regolamenti d'uso e gli orari
- Amministrare la rete della didattica
- Gestire l'acquisto del materiale di consumo (cartucce, toner, CD, mouse- cassette, pile, CD, DVD, spine, cavetteria...)
- Pianificare gli investimenti necessari per la manutenzione, il potenziamento e il rinnovo delle strutture hardware e dei sussidi
- Ricercare e testare nuovi software
- Curare l'aggiornamento dei docenti, insieme con l'evolversi della struttura del laboratorio
- Fornire un supporto tecnico ai docenti relativamente ad alcune attività didattiche

Mansioni specifiche sperimentali per l'ATIC nella scuola secondaria di primo grado sperimentate a Rinascita.

Attività di assistenza e manutenzione delle attrezzature

Assistenza

- Amministrazione completa del server della didattica (gestione cartelle e permessi) (3 ore settimanali).
- Gestione della procedura di comunicazione con i docenti referenti dei singoli spazi secondo il protocollo allegato e pianificazione/effettuazione della manutenzione ordinaria.
- Segnalazione di malfunzionamenti gravi al responsabile del CSIA
- Tenuta del registro di manutenzione, con l'indicazione degli interventi più significativi svolti in ogni spazio.
- Sistemazione dell'attrezzatura dopo l'utilizzo.
- Reazione di una relazione tecnica annuale sull'attività svolta

Attività di supporto tecnico alla funzione docente

Allestimento

- Allestimento e preparazione dei sussidi in funzione di esigenze specifiche della didattica (es. installazione di software particolari, uso di Cd rom, ricerca di siti internet con collegamenti diretti, predisposizione stampanti...), in coordinamento con il docente coinvolto, anche per iniziative esterne organizzate dalla scuola.
- Allestimento e preparazione di materiale digitale in funzione di esigenze specifiche di progetto (es. preparazione schede, scansione testi, operazioni di stampa, masterizzazione, duplicazione di materiale prodotto...), in coordinamento con il docente coinvolto.
- Predisposizione dell'attrezzatura per l'utilizzo dei sistemi audio-video e informatici prima delle lezioni e/o attività in cui è richiesto tale materiale.
- Progettazione allestimenti tecnici.

Attività didattica

- Compresenza attiva con i docenti, in funzione di esigenze specifiche per i progetti didattici selezionati in base alle procedure concordate con la presidenza.
- Supporto al docente nell'attività didattica.
- Assistenza in laboratorio per attività autonoma degli studenti.

Documentazione

- Catalogare creare e gestire un archivio dei film delle registrazioni musicali e degli audio visivi presenti nei laboratori di storia, lingue straniere, sostegno, artistica e nel resto della scuola
- Catalogare creare e gestire un archivio dei materiali audio video prodotti dalla scuola
- Curare la documentazione fotografica filmati o audio di eventi della scuola o progetti prestabiliti.
- Registrare o recuperare in altro modo, su richiesta dei docenti, le trasmissioni utili per la didattica trasmesse dai media.
- Collaborare con le proprie competenze alla realizzazione e alla post produzione dei prodotti multimediali
- Registrare o recuperare in altro modo, su richiesta dei docenti, materiali sul web

Aggiornamento

- Tenersi aggiornato in relazione all'introduzione di nuove tecnologie, nuove strumentazioni didattiche e progetti sperimentali e partecipare alle iniziative specifiche di formazione e aggiornamento.
- Partecipare ad eventuali attività di riflessione e seminariale della scuola nell'ambito della sperimentazione.
- Produzione di riflessioni e documentazione sulla sperimentazione della figura professionale.
- Tenere ai docenti brevi corsi sull'utilizzo di sussidi e dei software installati

Il monte ore settimanale per ciascuna delle tipologie di attività non sarà nella sperimentazione predeterminato, ma potrà variare tra gli assistenti in base alla distribuzione degli incarichi.

Accordo di rete tra

Istituto Sperimentale "Rinascita A. Livi" Milano
Scuola secondaria di primo grado ad orientamento musicale
Scuola secondaria di primo grado Sperimentale "don Milani" di Genova
Istituto Comprensivo Sperimentale "Scuola-Città Pestalozzi" di Firenze

VISTO il D.M. 10/3/2006 con cui il MIUR ai sensi dell'art. 11 del DPR 275/99 autorizza congiuntamente l'Istituto sperimentale Rinascita A.Livi di Milano, l'Istituto Scuola-Città Pestalozzi di Firenze e l'Istituto don Milani di Genova ad attuare dal 1° settembre 2006 per cinque anni la sperimentazione di cui al Progetto "Scuole Laboratorio" dalle stesse elaborato.

VISTO l'art.7 del DL 275/99 relativo alla possibilità di costituire reti di scuole per il raggiungimento comune di particolari scopi.

VISTE le delibere dei Consigli di Istituto delle singole scuole.

CONSIDERATO che

- l'art.4 del Decreto istitutivo prevede la costituzione di un Coordinamento Scientifico Nazionale con compiti operativi che prevedono attività comuni da svolgersi collegialmente, formato da una rappresentanza dei Comitati Scientifici previsti per ciascuna scuola;
- è necessario garantire al Progetto per il suo sviluppo un'unitarietà di azione e uno stabile e trasparente rapporto tra i diversi soggetti coinvolti nell'organizzazione e attuazione delle iniziative di ricerca e sperimentazione;
- è necessaria una gestione comune dei fondi eventualmente raccolti per le iniziative nazionali.

L'Istituto Sperimentale Rinascita A. Livi di Milano
nella persona del Dirigente scolastico prof. Pietro Calascibetta

La Scuola Media "don Milani" di Genova
nella persona del Dirigente scolastico prof. Paolo Cortigiani

L'Istituto Comprensivo Sperimentale Scuola Città Pestalozzi di Firenze
nella persona del Dirigente scolastico prof. Stefano Dogliani

STABILISCONO DI COMUNE ACCORDO QUANTO SEGUE

Art. 1. Titolo

Il presente accordo tra le Istituzioni Scolastiche sopra indicate prende il nome di: **"Rete delle scuole laboratorio"**.

Art. 2 Finalità

Il presente accordo ha come finalità l'attuazione del Progetto di cui al Decreto di sperimentazione in premessa.

Art. 3 Compiti dei contraenti

I compiti dei contraenti sono:

- lo sviluppo nelle proprie sedi delle attività di sperimentazione relative ai contenuti caratterizzanti ciascun istituto, così come descritti nel progetto di ciascun istituto impegnandosi a garantire il raccordo ed il confronto delle esperienze;
- l'attivazione di azioni di riflessione di ricerca-azione e di monitoraggio comuni su tematiche

- concordate;
- provvedere, secondo quanto previsto dalle linee progettuali, alla costituzione e all'animazione sul proprio territorio di reti locali di scambio cooperativo di esperienze tra scuole sulla base di principi e criteri comuni;
 - la raccolta e l'organizzazione della documentazione in base a criteri comuni;
 - la comunicazione coordinata delle riflessioni che emergono in itinere dall'azione di sperimentazione, anche attraverso iniziative editoriali comuni:

Art. 4 Durata

L'accordo si riferisce al periodo della sperimentazione stabilito in cinque anni a partire dall'anno scolastico 2006/07.

Art. 5 Rappresentanza

Ai dirigenti delle tre scuole spetta congiuntamente la rappresentanza della rete nei confronti dei terzi.

Art.6 Organismi

Coordinamento Scientifico Nazionale

Faranno parte del Coordinamento Scientifico Nazionale del progetto:

- per ciascuna scuola i seguenti membri dei Comitati Scientifici di Istituto:
 - Il dirigente
 - un esperto esterno
 - un docente
- per il Ministero, come previsto dall'art. 4 comma 3 del Decreto istitutivo, :
 - un rappresentante della Direzione Generale degli Ordinamenti
 - un rappresentante della Direzione Generale del personale.
- per gli enti partner su richiesta del Coordinamento stesso:
 - un esperto dell' INDIRE o dell' IRRE o dell' INVALSI in relazione ai bisogni.

Il Coordinamento individuerà tra i suoi membri un presidente e un referente, scelto tra i dirigenti, e definirà un regolamento per il suo funzionamento.

Il Coordinamento si riunirà collegialmente con cadenza periodica per definire le linee generali di azione in relazione alle scadenze e all'avanzamento del Progetto. Potrà poi operare nell'esecuzione delle decisioni prese per incarichi di gruppo o individuali.

Il Coordinamento Scientifico Nazionale avrà il compito di supervisionare il progetto armonizzando l'azione di monitoraggio delle tre scuole realizzando un concreto contesto di riflessione comune tra Ministero, Scuole e Università sui contenuti oggetto di sperimentazione.

Gruppo di Gestione Nazionale

Il Gruppo di gestione è costituito dai tre dirigenti o da loro delegati e da tre docenti, uno per scuola, scelti tra i docenti facenti parte i Comitati scientifici di Istituto.

Compito del Gruppo di Gestione è di:

- occuparsi dell'attività istruttoria ed esecutiva delle decisioni assunte dal Coordinamento Scientifico Nazionale
- coordinare le procedure di comunicazione e interazione tra il Coordinamento scientifico nazionale e i collegi delle tre scuole
- coordinare lo sviluppo delle azioni comuni tra le tre scuole

Coordinerà il Gruppo di gestione il dirigente referente del Coordinamento Nazionale.

Il gruppo terrà i contatti e le riunioni anche a distanza in via telematica.

Art. 7 Scuole polo

La scuola di appartenenza del dirigente referente del Coordinamento Scientifico Nazionale e del Gruppo di gestione avrà il ruolo di **scuola polo** e in questa veste si occuperà della gestione amministrativo-contabile e della relativa rendicontazione, nel caso di sovvenzioni per attività comuni e svolgerà funzioni di segreteria organizzativa

Art. 8 Risorse.

Ciascun Istituto provvederà alla ricerca di finanziamenti e patrocini locali per l'attuazione e lo sviluppo del proprio Progetto di Istituto. Alla rete compete la ricerca di finanziamenti per le azioni comuni.

Nel caso che i finanziamenti per le azioni comuni vengano raccolti separatamente dalle singole scuole, si concorderà eventualmente per l'efficienza della gestione la riunificazione delle somme e la loro assegnazione alla scuola polo in toto o in parte, comunque in base al piano finanziario approvato collegialmente.

Art. 9 Accordi con terzi.

Con accordi separati, la rete di scuole stipulerà convenzioni con Enti, Associazioni e Istituti per lo sviluppo delle azioni comune Progetto, la stessa cosa faranno le singole scuole per lo sviluppo del progetto di istituto

Art. 10 Mobilità del personale.

Per singole azioni di ricerca e sperimentazioni riconducibili al Progetto, può essere possibile, per gli insegnanti che liberamente vi consentono, lo scambio temporaneo di docenti o la possibilità che docenti di una scuola prestino servizio in un'altra per brevi periodi per la formazione, lo scambio di pratiche professionali e per l'assolvimento di compiti proposti dal Coordinamento Nazionale.

Art. 11 Controversie.

Le parti concordano espressamente che per ogni controversia che dovesse tra loro insorgere sarà competente in via esclusiva il Foro di Milano, il quale escluderà ogni altro possibile Foro con particolare riferimento sia al Foro generale che ai Fori facoltativi previsti dall'art. 20 C.P.

Art.12 Allegati

E' allegato e fa parte del presente atto il Progetto "Scuole laboratorio"

Per l'Istituto Sperimentale "Rinascita - A. Livi" di Milano
Il Dirigente scolastico Prof. Pietro Calascibetta

Per la Scuola Media Sperimentale "don Milani" di Genova
Il Dirigente scolastico Prof. Paolo Cortigiani

Per l'Istituto Comprensivo Sperimentale "Scuola-Città Pestalozzi" di Firenze
Il Dirigente scolastico Prof. Stefano Dogliani

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

AAVV Mi riguarda, e/o 1995

Angelotti R., Muzio S. Domani è già qui, De Agostini 2010

Argentin G. (a cura di) Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana Collana "Studi e Ricerche" 2010

Balboni, P.E., Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse, UTET Università, Torino 2008

Banzato, Minello Imparare insieme, ed 2002

Barzanò G. Imparare e insegnare, Mondadori 2009

Barzanò G. La rete come esperienza di apprendimento per la scuola, agosto 2003

Blacking J. Com'è musicale l'uomo?, Unicopli, Milano 1986

Blum Paul Sopravvivere nelle classi difficili, Erickson 2000

Bortolotti A, Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I., Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi, Franco Angeli, Milano 2008

Bottani N. Insegnanti al timone?, Il Mulino 2002

Bruner J. La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola, Feltrinelli 1997

Bruner J. La cultura dell'educazione, nuovi orizzonti per la scuola, Feltrinelli, Milano 1998

Cacciamani S., Giannandrea- La classe come comunità di apprendimento, Carocci 2004

Calvani A. (a cura di), Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una pedagogia dell'apprendere, Franco Angeli, Milano 2007

Calvani A. (a cura di), Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere, Franco Angeli, Milano 2007

Canterini M. Educare alla cittadinanza, Carocci 2001

Castoldi Compiti autentici, L'educatore «Annata 2006/2007», n. 6.

Castoldi M. Valutare le competenze. Percorsi e strumenti, Carocci, Roma 2009

Castoldi M. Valutare le competenze. Percorsi e strumenti, Carocci, Roma 2009

Cavalli Formazione iniziale dei docenti, audizione alla Camera, 20 maggio 2010

Cavalli A., Argentin G. Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola, Il Mulino, Bologna 2010

CIDI La formazione iniziale dei docenti, 15 gennaio 2008

Commissione Europea Il multilinguismo: uno strumento per la comprensione reciproca , Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Lussemburgo, 2009

Confalonieri E. Grazzani Gavazzi I., Adolescenza e compiti di sviluppo, Unicopli, Milano 2002.

Consiglio Europeo Conclusioni del Consiglio Europeo, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020), 12 maggio 2009, Gazzetta ufficiale C 119 del 28.5.2009

Cortigiani P. Knowing management e direzione cooperativa. La scuola Don Milani di Genova in rete in Rivista dell'istruzione n. 2 2010

Cortigiani P. La scuola come mente collettiva e Gibelli C. Organizzazione del lavoro in rete: il caso di una scuola media italiana in TD45 Tecnologie Didattiche n. 3 2008

Daele A., Charlier B. Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches. L'Harmattan Paris 2006.

Delalande F. Le condotte musicali , Clueb, Bologna 1993.

Delfrati C. (a cura di), Musica e formazione iniziale. Per una nuova figura professionale in ambito musicale, Franco Angeli, Milano 2006.

Delfrati C.; Fondamenti di pedagogia della Musica, Edt,Torino 2008

Disoeto M., Per una educazione musicale migrante, contro la xenofobia e il razzismo, in "La musica, la strada, la piazza" di *Progetto Uomo-Musica*, n. 6, luglio 1994, Ed. PCC Assisi, Atti del convegno

Fabroni F. Fare bene a scuola, Carocci 2008

Gherardi S, Lippi A. Tradurre le riforme in pratica, Cortina 2000

Glatthorn A.A. Performance standards and authentic learning, Eye on Education, Larchmont, NY 1999

Lancini M., Turuani L. Sempre in contatto, Franco Angeli 2009

Mariani L., Madella S., D'Emidio Bianchi R., Istituto Comprensivo "Borsi" di Milano - Il Portfolio a scuola. Una proposta operativa pluridisciplinare - Zanichelli, Bologna 2004

Marra A. Barone-A.Somma- Guida alla valutazione nella scuola media ,La Scuola , Brescia 1995

Martinucci S. Apprendimento collaborativo: tra mito e ricerca, 13 Marzo 2007. Rispondono Antonio Calvani, Dino Cristanini, Roberto Maragliano, Piercesare Rivoltella, Silvano Tagliagambe, Guglielmo Trentin.

Mazzucchelli C. Innovare, collaborare, comunicare: tre parole magiche per cambiare il Mondo Eccellere - Business Community 2007

MPI - Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, pag. 24. 2007

Orsi M. A scuola senza zaino, Erickson 2006

Pantò, Petrucco Internet per la didattica, Apogeo 2004

Parlamento Europeo, Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente - Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea 30.12.2006.

Pennac D., Diario di scuola, Narratori Feltrinelli 2007

Pini L., Veronesi P., Zanolì R. Applicazione pratica di rubric per valutare percorsi di apprendimento autentico in contesti differenti.

Polanyi M. La conoscenza inespresa, Armando 1979

Pontecorvo et al.(a cura di) I contesti sociali dell'apprendimento, LED Milano 1995

Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, Discutendo si impara, Carocci 2007.

Pontiggia G. Nati due volte, Mondadori 2000

Rete scuole e città, Una ricerca in rete ed rete scuole e città, Firenze 2010-09-11

Riva E. Figli a scuola, Franco Angeli 1997

Rullani S. L'economia della conoscenza, Carocci 2004

Scurati C. (a cura di) Le ragioni di una ricerca- Domenici G. Manuale della valutazione scolastica, Laterza 2007

Sereni C. (A cura di) Si Può , e/o 1996

Striano M. La razionalità riflessiva nell'agire educativo, Liguori 2001

Vertecchi B. Manuale della valutazione, Analisi degli apprendimenti e dei contesti, Franco Angeli, 2003

Weick K. Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi, ISEDI 1993

Weick K. Senso e significato nell'organizzazione, Cortina editore 1997

Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza, Guerini e associati 2007

Wiggins G.. Creating test worth taking, "Educational Leadership", 49, agosto 1992.

Zucchermaglio C., Fasulo A. Narrazioni e agire organizzativo. In C. Zucchermaglio, F. Alby (a cura di) Manuale di Psicologia culturale delle organizzazioni (pp. 129-149), Laterza. 2006

Zygmunt Bauman – L'arte della vita - The Art of Life -Traduzione di Marco Cupellaro Laterza 2009