

Narr@re, Imm@ginare

Una strada per Imparare ad Imparare

Elena Borgnino¹, Giuseppina Izzo², Augusto Tarantini³,
¹Dirigente Scolastica ICS "Lorenzini-Feltre", Milano, scuola capofila
elena.borgnino@iclorenzinfeltre.net

²Esperto con compiti di supporto al Progetto, area umanistica
Già Dirigente Scolastica ICS "Capponi", Milano
izzo.pip@gmail.com

³Esperto con compiti di supporto al Progetto, area scientifico-tecnologica
Già Responsabile Area Progettuale "ICT nelle scuole" - USR Lombardia
apme.tar@fastwebnet.it

Le tre parti del contributo presentano un ampio Progetto di innovazione metodologico-tecnologica realizzato nel biennio 2009/2011 in alcune scuole lombarde e delineato nell'introduzione. La prima parte analizza le caratteristiche dei diversi attori richiamando in particolare i noti bisogni educativo-formativi degli alunni, quelli primari e quelli nuovi di cui sono portatori come "nativi digitali". La seconda parte esamina le resistenze che indeboliscono gli esiti dell'azione scolastica e che sono ostacoli da superare soffermandosi sulla frattura del rapporto tra apprendimento e valutazione che sta alla base di molti insuccessi formativi. La terza parte - descritto il disegno sperimentale volto a far evolvere le spontanee prassi di studio degli alunni mediante un approccio metacognitivo che valorizza forme originali di storytelling multimediale con LIM e clip audio/video - dà gli esiti positivi ottenuti nello scorso anno scolastico e quelli attualmente in via di significativo sviluppo. La conclusione vede azioni volte ad assicurare ulteriori ricadute territoriali.

1. Introduzione

Il contributo si raccorda, valorizzandoli, con gli esiti dei precedenti Progetti documentati sia negli Atti di DIDAMATICA 2008/Taranto che in quelli di DIDAMATICA 2009/Trento a loro tempo rispettivamente promossi dall'USR Lombardia e dall'USP di Milano [Tarantini, 2008], [Tarantini et al, 2009]. L'attenzione principale di questo lavoro: la possibilità, promettente, di "insegnare a studiare per imparare" all'interno di ambienti tradizionali e tecnologici mediante forme di narr@zione multimediale che conducono l'alunno a verificare l'efficacia di nuove prassi di studio, ad adottarle per sentirsi potenziato e per potersi anche imm@ginare capace di affrontare, sentendosi più autonomo e sicuro, le sfide del domani.

1.1 La scuola: criticità e compiti

L'espansione della società della conoscenza-competenza e l'esplosione dei new media nella cultura globale, particolarmente nei vissuti dei giovani nati(vi) digitali, pongono la scuola ad un incrocio tra due tendenze apparentemente opposte, in realtà sinergiche con il suo vero e storico mandato formativo: assicurare la **conservazione e trasmissione** dei saperi consolidati e garantire **un'apertura di qualità nella direzione del cambiamento**.

Questo incrocio oggi diventa critico, di natura diversa dal passato. Allora i mutamenti dei saperi avvenivano in tempi ampi, addirittura nell'arco di più generazioni. I saperi legittimati erano così stabili che nella scuola diventava coerente porre l'accento sulla loro trasmissione. Oggi, invece, il cambiamento della conoscenza è molto rapido: tutti nell'arco della vita attiva si trovano a dover imparare "cose" e a fare "azioni" nuove. È quindi sempre più importante, come si afferma da decenni che la scuola - un luogo in cui, come in un teatro, si fanno rappresentazioni agite da attori [Rivoltella, 2003] - assicuri che i giovani si impadroniscano di **modalità per costruire i saperi** (conoscenze) e per **avvalersene consapevolmente in situazioni applicative** (competenze). Costringere i nati(vi) digitali ad acquisire tali modalità esclusivamente in ambienti tradizionali è una palese contraddizione di termini, una forzatura.

Queste sono criticità che traggono origine da fattori esterni. Lo spazio in cui la scuola opera è però reso ancor più problematico tenendo presenti due altri aspetti. Anzitutto l'immaginario degli alunni è catturato dai miti dei mass-media che propongono "facili e piacevoli" modelli sociali di successo che - fuorvianti, li allontanano da un "arduo e noioso" impegno nello studio -, inoltre essi avvertono bene che ormai la cultura non si fa più solo con "carta e penna".

A questa cornice di "criticità esterne" in realtà si associano le resistenze interne che, come si vedrà più avanti, sono criticità di sistema che frenano storicamente l'innovazione. Nello stesso tempo, dal punto di vista istituzionale, i compiti della scuola si sono allargati. In sintesi, la normativa istituzionale prescrive infatti, e da tempo, che la scuola, istituita come **un servizio sociale eterocentrato**, deve garantire che i giovani imparino:

- **a conoscere** (*conoscenze e competenze nonché modalità per costruirle*),
- **a conoscersi** (*costruirsi sicurezze per il proprio domani*),
- **a relazionarsi** (*con gli altri, con tutte le relative, non facili, implicazioni*).

Il notevole divario tra la consistenza delle criticità esterne/interne ed i compiti istituzionali è quello che si affronta nel quotidiano. **Da ciò la sfida**: cercare di concretizzare innovazioni che si propongano di metter mano a gangli nevralgici da cui dipartono le fragilità del servizio-scuola nonché di contribuire, almeno nei casi affrontati dal Progetto, a risolverli con un realistico indice di trasferibilità nell'interesse di tutto il sistema di istruzione, affrontandoli con approcci ed armamentari adeguatamente costruttivistici [Carletti e Varani, 2005].

1.2 Motivazioni, Obiettivo e Struttura

Un'analisi più precisa dei fattori di indebolimento del servizio-scuola nella primaria e nella secondaria di I grado fa riconoscere che gli insuccessi scolastici

in buona misura dipendono dal fatto che la scuola pretende dagli alunni impegno nello studio però, per molteplici motivi, non li attrezza in tal senso. Essi allora “capitolano” e sono indotti ad assumere atteggiamenti di disistima, e di “impotenza appresa” (cfr. Dwek, in [Antonietti, 2010]).

Fermi restando le finalità dei compiti generali della scuola, diventa quindi cruciale - all'interno di ambienti misti, sia tradizionali/cartacei che innovativi/ICT - “**insegnare a studiare**” come mezzo per imparare le conoscenze e le competenze oggetto degli ordinamenti curricolari. Questo approccio - non nuovo, sul quale la letteratura insiste da tempo con contributi rilevanti [Cornoldi et al, 2002] - è volto a far sì che gli alunni si impadroniscano con gradualità di “strumenti/prassi di studio” che costituiscono la cosiddetta “valigetta degli attrezzi” indispensabile per avere successo nella scuola che attualmente frequentano e per inserirsi positivamente nei livelli scolastici successivi.

Quest'ultimo è un punto molto critico: infatti nei passaggi alle “classi di collegamento” aumentano gli insuccessi dovuti non solo all'inserimento in un nuovo ambiente-classe, ma soprattutto ad un incremento della complessità, connesso anche a nuove tipologie di studio richieste dagli insegnanti. Più in generale, imparare ad imparare è una competenza indispensabile per entrare con un'identità strutturata nella vita attiva, nella “**Società della competenza**” posta al centro della fondamentale Raccomandazione dalla Comunità Europea sulle “**8 competenze chiave di cittadinanza**” elaborata nel 2006 e adottata nel 2008 [EQF, 2008].

Analizzate nella prima parte le caratteristiche dei diversi elementi della progettualità - attori, situazioni scolastiche, scelte metodologico/tecnologiche - e nella seconda le prevedibili resistenze di sistema, nella terza vengono riprese le opzioni di fondo e presentati i risultati ottenuti all'inizio nel primo anno del biennio, il 2009/10, pubblicati nel portale www.scuoladigitale.lombardia.it, e quelli in corso di sviluppo nella scuola capofila, l'ICS “Lorenzini-Feltre”.

2. Elementi chiave della progettualità (1^ parte)

Gli Alunni di scuola primaria e secondaria di I grado coinvolti nel Progetto presentano analogie e differenze circa modalità e situazioni di apprendimento.

Nelle primarie - più ampio tempo-scuola - l'apprendimento viene svolto soprattutto in classe. Gli alunni sono bambini con età mentali coinvolgibili “sul concreto”, prevale “il parlato, l'uso della lavagna e l'esercizio guidato” rispetto all'astrazione richiesta dal libro di testo e ciò avviene comunque all'interno di una relazione docente/alunno-bambino “quasi” di dipendenza, anche affettiva, dal maestro: **una figura** che sta in una stessa classe per **tante ore**.

Nelle sec. di I grado - riduzione tempo-scuola - l'apprendimento cambia tipologia. Avviene a scuola e a casa con alunni preadolescenti in cui iniziano a svilupparsi capacità astrattive, prevalentemente con un “mix di parlato e uso della lavagna” introduttivo al libro di testo. Ciò per favorire l'avvio di quel lavoro a casa che comporta “riflessione personale” ed “esercizi”. Il tutto all'interno di una relazione docente/alunno che inizia a “chiedere allo studente più autonomia” e vede **molti più docenti** alternarsi in una classe standovi per ben **poche ore**.

Negli ICS, il passaggio dell'alunno dalla scuola primaria a quella sec. di I grado è delicato, estremamente. Nella sua persona si compongono e si fondono, non sempre in un ambiente che lo accompagna con lucidità educativa, le criticità della **preadolescenza**. "Sviluppi" è una termine eufemistico: è più corretto dire "**mutazioni**" che avvengono in un *continuum* con "indicatori" differenti tra i soggetti e non univoci. Sono sconvolgimenti di tipo generale, lo attraversano a 360 gradi: **cambiano i bisogni primari**. La sua persona cambia rotta: per sé e per gli altri. La mutazione è dentro di lui: **il corpo cambia**, non poco. Avverte il prepotente richiamo dell'eros: il piacere di piacersi, il piacere di piacere.

Intuisce insieme la dimensione seduttiva e generativa. Cambia il corpo e **intanto cambia anche la mente**. Avverte il formarsi di abilità mentali più sofisticate, legge il mondo assumendo punti di vista diversi, la sua stessa interiorità si modifica, il dialogo con se stesso cambia. Il suo intero immaginario è scosso. Nascono mille nuove curiosità, vuole esplorarle, allargarsi.

Questo insieme è improvviso, ineludibile. E da elaborare: **le nuove identità vanno affrontate**. Comportamenti e atteggiamenti allora non sono più gli stessi. Da essere bambino **nella** famiglia, egli sente ora il prepotente richiamo del **fuori**. Combatte per essere riconosciuto come un "**non-bambino**": un essere che intende entrare nel mondo, avventurarsi in un contesto allargato, rinascere nel sociale. Egli non può non logorare il cordone ombelicale psicologico, anzitutto interiore, che lo legava strettamente alla protezione dei genitori. Cerca un nuovo "affetto", più ricco di fiducia. È portato a sganciarsi. Anche se sa di non essere "né carne né pesce", cerca forme di indipendenza.

Manifesta il bisogno di un ruolo socialmente riconosciuto. L'esempio dei genitori, che prima per lui era "l'Indirizzo" con la "I" maiuscola, quello che gli comunicava valori, ora gli appare insufficiente. È esposto, e molto gracile, ad una fase obbligata, estremamente delicata: **la ricerca di un modello di vita, anche valoriale**. Il sé, prima indistinto e un po' "bambino", vuole crescere. Tutto questo è natura: inevitabile fase della crescita. Intanto, però, mass media, coetanei, Internet, affollano la sua esplorazione, la contaminano e la articolano, in certo qual modo... la arricchiscono.

In definitiva: ciò che in questa delicata fase il preadolescente chiede al mondo che lo circonda è di restituirgli un'immagine di sé positiva, che lo incoraggi a trasformarsi meglio, lo confermi nel faticoso cammino di un crescita che, attraverso incrementi di autostima, porti alla autonomia, alla strutturazione di un duplice identicard: di genere e sociale.

È questo uno spazio in cui la scuola ha un ruolo. **Il successo formativo non è solo questione di voti**. Avere la capacità di considerare la valutazione nello scenario di relazioni con persone in mutazione è... "altra cosa". Significa concepirla non come un "controllo formale" ma come un **mezzo** che, nell'ottica di una **relazione che si prende cura** dell'alunno, ha una sua specifica valenza educativo-formativa. Un mezzo capace di intercettare le energie dell'alunno-persona in mutazione, di convogliarle verso momenti di conferma e di potenziamento, di incoraggiarlo a proseguire sulla strada della conquista di capacità di autoregolazione.

Dal punto di vista funzionale, **il docente che si limita** a chiedere all'alunno "hai fatto i compiti?", che prova ad interrogarlo per verificare se ha imparato "da pagina a pagina", che gli restituisce il compito in classe con un voto che "sa di bollatura", che gli ripete solamente il ritornello "devi studiare di più", è un docente che si pone su un "tavolo di lavoro" diverso: **molto più parziale, più basso**. Le relazioni conseguenti inducono sensazioni, sono "restituzioni", sono "specchi" che alimentano l'idea "non ce la faccio e non ce la farò" o "sono un incapace", producono "blocchi" e fenomeni di "impotenza appresa".

L'alunno, che in quanto persona porta i bisogni di preadolescente, non può non fare confronti. Dice a se stesso: nei videogiochi però sono "bravino" (in effetti tesi di laurea e fonti autorevoli evidenziano che questa risorsa non è trascurabile per l'apprendimento [Prensky, 2007]); in Internet "me la cavo", con MSN "ci so fare". Deve pur consolarsi. E sotto sotto sorgono in lui pensieri e domande: *ma questi professori dove sono? da che punto di vista mi guardano? da che pulpito parlano?* E in classe, poi, magari questo "allievo-negato" reagisce "negando": fa qualche clip dissacrante del docente. Cerca di scolorirlo, schernirlo, come per "rimettersi sopra". E nascono incomprensioni a non finire. E si liquida il tutto: "rieccoci al bullismo"!

Invece, è molto **più accorto e padrone del proprio ruolo** di "guida/modello" - lungimirante sia per l'allievo che per la propria autorevolezza - il docente che programma azioni volutamente formative, capaci di **incontrare i bisogni primari di autorealizzazione dell'alunno**. Questo docente intuisce che l'insopprimibile bisogno dell'alunno di essere "**continuamente connesso**" con il mondo del web 2.0, documentato nelle ricerche, altro non è che un bisogno di "**contatto con un qualcosa**" che, pur se a volte ingannevole e pericoloso, assomiglia ad un "**contatto umano**".

In definitiva: nel momento in cui l'alunno verifica che il social web è molto più relazionale, più "social" della sua classe, **la scuola ha abdicato ad uno dei suoi ruoli**, quello di apertura alla vita sociale, di struttura di socializzazione.

Nella scuola quindi, già nella preadolescenza, occorre muoversi considerando che gli alunni sono soggetti variamente **Nati(vi) Digitali**. Tanto esposti e partecipi, dalla nascita in avanti, al "mondo digitale" (videogiochi e non solo), da esserne "condizionati" nel loro sviluppo mentale e corporeo. In qualche modo questa è una tematica ambigua - **mito o realtà** - in cui muoversi con molta cautela. È comunque un mondo variegato, attraversato da interessi, in cui negli ultimi dieci anni, a partire dall'incipit del noto contributo di M. Prensky del 2001 [Prensky, 2001] si sono accumulati innumerevoli e imponenti ricerche, rapporti di importanti organismi internazionali. Il tutto associato ad un'ampia enfasi dei mass-media che hanno ripreso la tematica nella comunicazione sociale.

È un territorio rispetto al quale oggi è in corso un profondo ripensamento. In tutto il mondo infatti, impattando su un pubblico in cui la cultura scientifico-tecnologica è priva di fondamenti certi, **la questione "nati(vi) digitali" è stata spesso comunicata frettolosamente**, aprendo la strada a misconcezioni diffuse e collettive che a loro volta ingenerano valutazioni errate. Anche negli stessi nati(vi) digitali [Formenti, 2000].

Gli insegnanti coinvolti in questo Progetto biennale sono un sottoinsieme particolare, pregiato. Sono maestri e professori referenti di istituto disponibili ad un coinvolgimento in processi innovativi e a mettersi in gioco insieme ai loro Dirigenti Scolastici, disposti a muoversi in un ambiente che, stante la collegialità contrattualmente dovuta, comporta confronti con loro colleghi un po' meno "dinamici", che creano resistenze passive. È questo un tratto da tenere ben presente, non marginale per la riuscita di una proposta innovativa che attiene ad aspetti ricorrenti della fisionomia del "docente-medio". Pertanto, come poi si vedrà ai vari punti della parte seconda, l'impostazione del Progetto ha assunto un'adeguata considerazione delle scarse motivazioni e storiche resistenze del corpo docente connesse in gran parte al contesto generale del sistema-scuola.

I Dirigenti Scolastici nel biennio 2009/2011 si coinvolgono per coordinarsi e per gestire il Progetto nei propri ICS: "Einaudi"/Milano, "Capponi"/Milano, "Munari"/Milano, "Rodari"/Vermezzo, "Sottocorno"/Rogoredo, "Manzoni"/Cerro al Lambro nonché la capofila, "Lorenzini-Feltre"/Milano. Trattasi di "Dirigenti con multicompetenze" [Izzo, 1998], attenti ad "ascoltare" le varie voci del Collegio Docenti, a valorizzare la parte interessata ad una nuova didattica, a farsi carico delle necessarie mediazioni. Sono figure che sentono la responsabilità di attivare innovazioni sostenibili e compatibili nell'effettivo contesto delle loro scuole e che, pur nella dialettica interna, non intendono rinunciare ad attivare una formazione mirata alla quale far accedere i docenti disponibili, visti non come gruppo chiuso ed elitario ma come risorse "apripista" per altri. Ciò al fine di contribuire a far vivere una Scuola non decontestualizzata dalla cultura giovanile ma capace, a partire dagli interessi spontanei degli alunni, di rielaborarli facendo crescere conoscenze, abilità e competenze in vista di più alti traguardi formativo-culturali.

3. Le resistenze, ostacoli o vincoli? (2^ parte)

Alla base di un Progetto è indispensabile un'analisi preliminare delle resistenze che sempre potrebbero indebolire gli esiti di una innovazione per evitare il presentarsi di "**interferenze negative**" che, intervenendo in modo imprevisto nel percorso attuativo, ne danneggerebbero lo sviluppo. Bisogna distinguere quelle che sono **ostacoli** superabili da quelle che sono **vincoli** "invalicabili". Per quest'ultimi, in una progettualità innovativa, occorre andare oltre al solito modo di pensarli - quello "di catene che non si possono spezzare", obblighi cogenti - per spostare lo sguardo fino a vederne, invece, l'altra faccia: quella di risorse di cui servirsi positivamente.

3.1 La scuola e le resistenze al cambiamento

A scuola, un mondo di relazioni umane, molti sono i fattori che le sostanziano.

La scarsa motivazione dei docenti: un grande riduttore della qualità del servizio scolastico. L'ingresso degli insegnanti nella scuola è una falsa partenza, l'uscita è faticosa e, soprattutto, nel mezzo la carriera spesso è piatta. La falsa partenza consegue all'inadeguata formazione iniziale degli insegnanti. In genere, a prescindere dai maestri che storicamente dispongono di una base

metodologico-didattica, manca un'entrata professionalizzata. La maggioranza dei docenti si forma mentre insegna, **ma le vere difficoltà arrivano dopo**: la mancanza di riconoscimenti e il "tritacarne dell'annualismo", ovvero percepire ogni anno scolastico come una routine che si ripete sempre identica, raffreddano gli entusiasmi iniziali. La carriera presto si blocca, restando piatta dopo l'entrata in ruolo, perché congelata da una negoziazione egualitaria.

Come può il docente essere motivato? Lo sono quelli che portano in sé valori che difendono nel lavoro muovendosi verso la professionalità, tanto da essere spesso percepiti quasi come "disturbatori". L'iniziativa personale non è promossa. Si conforma così il "docente-medio": quello che cerca di compilare bene i registri per sentirsi "a posto" ma non guarda molto dentro le proprie responsabilità professionali. E che neppure si guarda in giro. Non vede quindi quanto le tecnologie stanno attraversando la società e le culture giovanili. Inconsapevolmente, dopo alcuni anni di "tale carriera", questa figura diventa vittima della **conformazione pragmatica alla solitudine**.

L'intermittenza delle governance. Negli ultimi vent'anni queste, essendo state brevi e spesso di diverso orientamento, hanno inciso moltissimo sull'inerzia della scuola, connessa alle sue macro-dimensioni: spesso si è pensato "non facciamo molto, tanto chi viene dopo farà il contrario". Sono mancate le condizioni per favorire cambiamenti endogeni, lenti, continui e capaci di valorizzare ed estendere qualità interne indubbiamente presenti. In genere le uniche azioni vitalizzanti sono state connesse a cambiamenti esogeni incontrovertibili, come la pervasività delle nuove tecnologie nella società. È mancato un durevole, poliennale, "patto per la Scuola", non legato a singoli ambiti, difficile da realizzare in uno scenario economico non favorevole.

Ciò che permane, invece, è un certo dirigismo dell'Amministrazione che, stante una "Autonomia Scolastica" ancora incompiuta e poteri meritocratici del tutto limitati assegnati ai Dirigenti Scolastici, li fiacca nel quotidiano, subissato da una congerie di richieste di adempimenti minuti che li distraggono da una visione sistemica: una complessità delicata che non facilita il concentrarsi sull'attivazione di aperture all'innovazione.

La debolezza dei presupposti. Circa il peso della falsa partenza sul Progetto occorre una (forte) sottolineatura. C'è un altro fattore molto determinante per le sue "pesanti" conseguenze, nascosto però per chi è estraneo al mondo-scuola. Chi da giovane, cercando lavoro, chiede di entrare nella scuola, è esposto a dinamiche inconsapevoli. Affronta l'inserimento in un ambiente per lui nuovo, ma non del tutto. Per lui è spontaneo porre attenzione a ciò che meno conosce: certo non alle complessità connesse alla valutazione già vista negli studi appena conclusi e lì vissuta "come uno standard di fatto". Al docente/precaro che inizia capita pertanto di interessarsi (*molto*) di più dei "nuovi minimi" professionali (*in primis: la programmazione didattica*) e amministrativi (*come dovrò gestire i registri?*) che non della valutazione, per lui legata a canoni consolidati, e che invece è uno snodo tra i più "delicati" nella relazione con l'allievo, una funzione molto più articolata e che, meglio valorizzata, diventa uno "strumento" più potente di quanto si immagina all'inizio.

Nasce, per così dire, una specie di **“peccato originale”**: la **frattura** tra la programmazione didattica per generare “l’offerta formativa” e la funzione di “controllo” dell’efficacia delle azioni svolte e degli avanzamenti concretamente ottenuti. La valutazione, all’inizio carriera, spontaneamente non può non essere data quasi come “scontata”, non considerata come è necessario che sia. Di fatto diventa “lateralizzata e opaca”. Mediamente, solo più avanti e con l’esperienza, il docente sensibile arriva a ri-considerarla meglio. Il “peccato originale” però intanto influisce, latente e nascosto. Ed è fuorviante. Come tutte le “false partenze”.

Per qualche tempo all’inizio carriera, ma per molti docenti anche dopo, si scade nelle semplificazioni dicendosi qualcosa del tipo: “tanto è un mio potere e me lo gestisco io”. La valutazione diventa allora **“un potere che si finge conoscenza”** [Zarca, 2000]. Ne derivano due conseguenze perniciose.

a) Il docente, ponendosi in una prospettiva (esclusivamente) scolastica, è portato a non vedere (l’enorme!) **valore educativo della valutazione**. Nella vita, infatti, si verrà sempre “valutati”. Un docente che pensa e gestisce la valutazione degli alunni solamente in un’ottica “scolastica” di fatto evita di assumere - banalizza e rimuove - una realtà essenziale: **la valutazione a scuola è l’inizio di un percorso continuo**. Muovendosi in modo frettoloso e riduttivo non fa cogliere alle sue classi che essa è **un ponte fondamentale** verso la valutazione nella vita e della vita. In qualunque “situazione relazionale”, in qualche modo, c’è sempre l’altrui valutazione. Quindi sarebbe il caso che la scuola curasse un **restituzione di senso** alle solite “prove di verifica scritte e orali” e preparasse gli alunni ad affrontarle in un orizzonte di più largo respiro, esplicitamente prospettico, di educazione alla responsabilità.

b) Si arriva a credere che lo spazio professionale della valutazione sia (molto) più impervio e complicato di quello che è. **Si rinuncia ad una gestione “lucida” delle sue funzioni**. Spesso si va “per sentito dire”. In classe, prima di iniziare “il programma”, non vengono esplicitate non solo le funzioni ma anche quali sono “le regole che verranno adottate” per la valutazione delle prestazioni. Però le funzioni e le regole sono **parte essenziale del contratto formativo!** Insomma, nel “non detto” questo docente rischia di guastare, spesso inconsapevolmente, la relazione con le classi, con le famiglie, con i colleghi. E a volte rischia anche “altro”: come sempre quando ci si irrigidisce.

4. Le azioni nel biennio 2009//2011 (3^a parte)

Nel 1^o anno scolastico, 2009/10, a partire dal finanziamento dell’USP di Milano, assunti gli accordi di coordinamento tra i DD.SS. delle sette scuole secondarie di I grado della provincia milanese (cfr. 1), si avvia il Progetto Rete di formazione al quale, come “ospiti”, vengono ammesse alcune sec. di II grado di altre province. Nel 2^o a.s., l’attuale 2010/11, il Progetto prosegue nell’ICS “Lorenzini-Feltre” di Milano, scuola capofila della precedente iniziativa di Rete. Per correttezza occorre precisare che gli sviluppi documentati nel seguito sono favoriti da un dato iniziale. Nel 2009 il Progetto parte dalla “piattaforma” degli esiti positivi del precedente Progetto promosso dall’USR/Lombardia nel 2007/09 e attuato anche da varie scuole di questa nuova rete [Tarantini, 2009].

4.1 - Il 2009/2010: Progetto Rete per sette scuole consorziate

Il finanziamento dell'USP di Milano viene suddiviso tra una quota-base rivolta ad **un'azione formativa riunificata** da svolgere nella scuola capofila, l'ICS "Lorenzini-Feltre", e una quota per il "**decentramento-sede**" da distribuire equamente tra le sette scuole consorziate per gestire ricadute locali.

Il disegno sperimentale. In sintesi, è strutturato mediante forme di *learning by doing* capaci di far emergere, e poi di far evolvere, le spontanee prassi di studio degli alunni. In questo itinerario formativo i docenti devono diventare capaci di guidare gli alunni mediante un approccio metacognitivo che, in una forma originale, utilizza opportunamente LIM e clip audio/video. Solo avvalendosi di tali competenze essi possono trovarsi a proprio agio quando, in sede di nuova didattica, creando un ambiente vicino ai linguaggi giovanili degli alunni, li coinvolgono in una narr@zione multimediale, uno *storytellig*, delle prassi di studio di cui essi si servono all'inizio, in un confronto con quelle dei compagni, in una rielaborazione per individuare modelli più articolati e fruttuosi. Questa è una strada che conduce gli alunni, con gradualità e con formulazioni che non si discostano dal loro modo di dire, ad impadronirsi della "valigetta degli attrezzi" per costruire le conoscenze e competenze. Al termine, con esiti realisticamente connessi al loro attuale livello mentale e scolastico, arrivano a costruire regole e procedure per "imparare ad imparare" [Antonietti e Cantoia, 2010].

In buona sostanza, l'operazione si rifà alla linea di lavoro dell'**autoefficacia** proposta da Bandura. Per senso di autoefficacia egli intende "la convinzione delle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in un particolare contesto in modo da raggiungere gli obiettivi prefissati" [Bandura, 1996]. In tale direzione la percezione dell'autoefficacia e la determinazione nell'assumere proprie responsabilità, via via maggiori, sono i principali fattori per il successo finale degli alunni. La costruzione di un senso di autoefficacia diventa una terapia di cura e, una volta raggiunto, una specie di *life skill* che può essere una positiva leva di riferimento lungo tutta la vita.

Questa meta è chiara. Ambiziosa anche. Per raggiungerla un ostacolo però ostruisce la strada. Precedenti esperienze del 2009 svolte da insegnanti apripista, coraggiosi e spontanei, sconsigliavano di mettere in mano ai docenti, "tout court", strumenti di ripresa digitale dei percorsi didattici senza disporre di una alfabetizzazione filmica per generare i clip. Ovvero, in assenza di regole e riferimenti, trovarsi a ripetere le improvvisazioni e gli spontaneismi di chi "si ritiene capace di usare un PC" solo perché ha qualche familiarità con le più semplici procedure-base. Con un **rischio**: per "**fare**" un clip non basta aver chiaro cosa si vuol "**dire**". Occorre servirsi di un linguaggio filmico per "esprimere" ciò che si vuol "dire", già non facile da "pensare" [Mancino, 2007].

E la grammatica di quel linguaggio non basta: bisogna esprimersi in uno spazio dove si deve "dire" non con parole, carta e penna ma sapendo asservire strumenti di ripresa alla "trascrizione" delle parole in immagini, delle frasi in sequenze, dei discorsi in clip da registrare su memorie digitali. È un transfert intuitivo dal punto di vista funzionale ma non agevole da garantire sul piano di una comunicazione valida ed efficace.

Realizzazione. Viene allora impostato e gestito un corso di formazione ad hoc per accompagnare i partecipanti a progettare **Percorsi Didattici Brevi e Controllabili** (in seguito, per brevità, **PD/BC**) di 6/8 ore, anche non consecutive, a sperimentarli nelle loro classi e a monitorarne l'andamento secondo un approccio messo a punto negli anni 2000 per coniugare corsi di formazione ICT con l'avvio di innovazioni "tollerabili/portabili" [Tarantini, 2008a]. Il corso è rivolto a 40 docenti-referenti delle primarie e secondarie di I e II grado appartenenti alle scuole della Rete. **La parte in presenza** ha una durata di ca. 40 ore e vede l'integrazione di sessioni plenarie - anche con apporti universitari della Cattolica (equipe prof. A. Antonietti) e della Bicocca (equipe prof. D. Demetrio) - con congrui laboratori che introducono primi elementi di grammatica filmica associati alle relative esercitazioni volte ad appropriarsi di strumenti per gestire la narr@zione digitale da praticare con le classi (semplici macchine fotografiche digitali "familiari" e/o cellulari per le riprese, Movie Maker per il montaggio). **La formazione on line**, svolta nelle interfasi tra gli incontri in presenza, include tipiche attività di interscambio appoggiate alle communities del portale scolastico europeo eun.org e assistite da appositi "amministratori".

Nel portale www.scuoladigitale.lombardia.it - area "LIM e Didattica" - è dato il tracciamento completo delle azioni effettuate nel percorso di formazione del Progetto Rete. Al termine sono consegnate le tesine finali del corso: **una ventina di clip audio/video** realizzati dalle scuole primarie e secondarie con dati relativi alla numerosità e tipologia delle classi coinvolte. I diversi clip, con una regia condivisa e un format definito, sono *storytelling* multimediali, narr@zioni in cui gli alunni raccontano [Benjamin, 2001] i cambiamenti delle loro prassi di studio rispetto al passato e si lanciano ad imm@ginare quelli possibili nel futuro: vanno nella prospettiva della autostima e sicurezza di sé.

L'opzione formativa è palese: **far uscire lo studente dal "momentaneo"**. Il rischio di viverci a scuola come in uno spazio fuori dal tempo: "oggi sono qui, isolato in questa classe e mi sfugge un nitido orizzonte di senso di ciò che qui sto facendo nel quotidiano". L'autoreferenzialità della scuola si traduce in una specie di sottrazione del divenire. Invece, l'intenzione è che l'alunno arrivi a rivedersi nella storia delle sue trasformazioni, a narr@re il passato e il presente per imm@ginarsi nel futuro, a percepirsi come un "**soggetto in divenire**". Si tratta di focalizzarsi sulla **narrazione come cura di sé** [Demetrio, 1996].

Tutti i clip, previa l'autorizzazione delle famiglie, sono raccolti in un'apposita *playlist* di You Tube raggiungibile dal portale: mostrano che realtà scolastiche inizialmente ordinarie possono arrivare ad apprendere proprio come gli alunni.

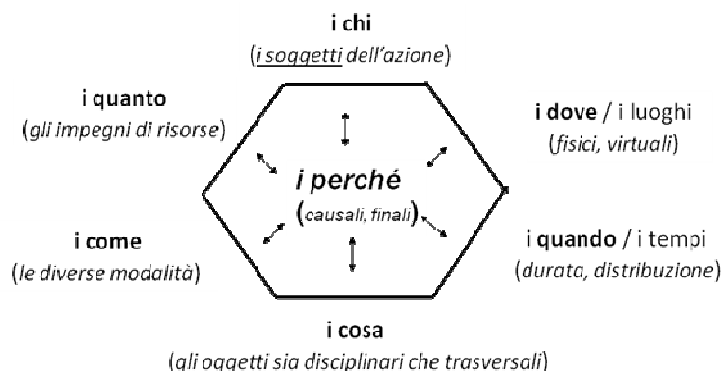
4.2 Il 2010/2011: proseguimento nell'ICS "Lorenzini-Feltre"

D'intesa con il Collegio Docenti, il Dirigente attiva due brevi moduli di formazione, in parte finanziati con la quota "decentramento-sede" del Progetto Rete dell'anno precedente.

1^ Modulo. Nel primo quadrimestre, una Commissione allargata - 15 docenti di primaria e secondarie di I grado viene accompagnata dagli esperti a confrontare le consuete procedure di scrutinio in uso nella scuola con sintetici quadri teorici circa apprendimento e valutazione integrati dai relativi riferimenti normativi nella

prospettiva di assumere e valorizzare la distinzione tra la valutazione **dell'**apprendimento e la valutazione **per** l'apprendimento [Blak e Wiliam, 1998]. L'intera Commissione allargata decide allora di analizzare nel 2^a quadrimestre i Quadri di Riferimento INVALSI nell'idea di utilizzare questo esame dettagliato per puntualizzare la programmazione del II quadrimestre in vista delle verifiche di fine anno, comprese quelle delle previste prove INVALSI.

Gli esperti pertanto incoraggiano la Commissione allargata a **“ricomporre la frattura”** (cfr. 3.1), considerando in parallelo la programmazione didattica e la valutazione con le reciproche polivalenze. A tal fine la forma dell'esagono ben si presta per schematizzare i punti focali che invitano a non lasciarsi sfuggire, nella programmazione e nella valutazione, aspetti essenziali di un'azione didattica da impostare e gestire.



Tali punti possono essere visti come “domande guida” che - come dei promemoria - ricordano al docente quali sono i diversi aspetti su cui egli deve concentrarsi mentre si accinge a programmare il dettaglio di un'azione didattica e ad impostarne la verifica e valutazione [Tarantini, 2000]. Lo schema è quindi adottato nel Progetto per invitare i docenti ad esplicitare quali siano, ovvero quali possano e/o debbano essere “i chi” (*soggetti coinvolti*), “i dove” (*luoghi fisici e/o virtuali*), “i quando” (tempistica totale e sua distribuzione), “i cosa” (gli oggetti sia disciplinari che trasversali), “i come” (gli approcci metodologici e le modalità organizzative), “i quanto” (gli indispensabili impegni di risorse).

Fa da guida la **domanda centrale**: vanno definiti **i perché** causali e finalistici attorno ai quali tutto l'insieme deve gravitare con coerenza. Le “freccine” infatti dicono che in un buon progetto... *tutto si tiene*.

Però, attenzione: questo schema, per certi versi rassicurante, **non garantisce l'univocità d'azione di un CdC**. I piani di lettura delle domande non sono al loro interno. Dipendono dalla lente interpretativa che si assume. Ad esempio: pensare l'alunno solo come un “essere individuale” da istruire? Darsi l'obiettivo di variare *solo* le sue **conoscenze culturali** (ad es. la grammatica o i teoremi della geometria)? Oppure quello che egli sappia servirsene (nel colloquio e nello scrivere, o nella soluzione di problemi) ovvero assumere la finalità di raggiungere anche una variazione delle sue **competenze** culturali?

E invece, perché non vedere l'alunno anche come un "essere sociale"? Allora, come ottenere anche l'incremento della sua "dimensione sociale"?

In definitiva: i modelli di apprendimento ai quali riferirsi dipendono dal modo di "concepire l'altro", di favorire "una certa" sua formazione e di mettersi in rapporto con lui nell'azione didattica. Queste sono scelte da gestire con chiarezza sia come singolo docente che come CdC altrimenti le finalità generali del servizio-scuola restano comunque confuse, le conseguenti programmazioni didattiche ne riflettono la superficialità, le classi vengono "tirate un po' di qua e un po' di là": si diventa "ondivaghi".

E le norme vengono tradite.

Conviene, invece, **accompagnare i docenti a ricomporre il binomio apprendimento/valutazione** in vista del successo formativo dei loro alunni esplicitando "i perché". Le motivazioni dell'azione nonché le finalità generali e specifiche sono il punto discriminante. È corretto porsi nella prospettiva della legittimità istituzionale e considerare i compiti della scuola (cfr. paragrafo 1) non secondo le abitudini ma alla luce della normativa. Allora diventa evidente che:

- **la programmazione didattica** non si esaurisce "nell'istruzione", intesa come trasmissione di specifiche conoscenze culturali e delle relative competenze; è prescritto che l'azione formativo-educativa debba trasferire anche le competenze circa le modalità trasversali che sono presupposto per costruire entrambe, in particolare quella dell' "imparare ad imparare";
- **la valutazione** è un territorio articolato che implica più attenzioni:
 - **compone** la valutazione **per** l'apprendimento (formativa, non centrata sui voti ma rivolta a proporre piste operative per superare lacune e/o difficoltà) e valutazione **dell'**apprendimento, che è sempre di tipo indiretto, mediata dalla soggettività dell'allievo,
 - infatti **non è una specie di termometro** che, rispetto a grandezze osservabili appartenenti a quelle che la metrologia chiama "scale di rapporti", rileva un dato oggettivo con strumenti di misura certi;
 - **si rifà ad una "rappresentazione dell'apprendimento"** che l'alunno dà al docente che **prende in esame la prestazione** che egli riesce a dare in una determinata situazione di prova influenzata da ciò che lui sa/sa fare e da ciò che lui vive in quel momento (motivazione, immagine di sé, clima);
 - **ha molteplici funzioni**, ben distinte; infatti serve:
 - a) **per il docente** (*per dargli informazioni su cui fondare il monitoraggio di gestione della sua programmazione*), **valutazione di autocontrollo**,
 - b) **per lui** (*per mostrare in itinere all'alunno il suo avanzamento rispetto al passato nonché le aree da migliorare con indicazioni per riuscirci*), **valutazione formativa**,
 - c) **per gli altri** (*per interagire con la famiglia, per comunicare impostazioni e qualità della scuola, per la società, poiché su questa si fondano le valutazioni finali che hanno valore sociale*), **valutazione sommativa**.

Per approfondire i punti a) e b) si sono fonti rilevanti, ad es. [Pellerey, 2007] e [Comoglio, 2010]. Un excursus agevole è invece dato in [Castoldi, 2007].

Per il punto c), di fatto relativo al profilo istituzionale, conviene riferirsi alla normativa della valutazione nella scuola del 1^o ciclo del nuovo obbligo.

In merito la C.M. 49 del 20.05.2010 - a firma dell'allora Direttore Generale degli ordinamenti Scolastici, prof. M. Dutto - rappresenta un importante punto d'arrivo del lungo percorso che ha impegnato il MIUR dal DPR 275/99 al DPR 122 del 22.06.2009, percorso in quella stessa sede ripreso nei suoi stadi evolutivi.

2^ Modulo. Nel II quadrimestre la Dirigente agisce per facilitare un gruppo ristretto di sette docenti della scuola sec. di I grado disponibili ad avviare nelle classi una mini-sperimentazione assistita, riferita alla narr@zione multimediale, centrata sul binomio apprendimento/valutazione. Per rafforzare le competenze del gruppo ristretto, si attuano in parallelo le due azioni seguenti.

- **Esterna.** Circa le "competenze filmico/digitali", in parte acquisite nell'iter formativo dell'anno precedente, si contatta AICA che viene incontro al Progetto favorendo l'accesso gratuito del gruppo ristretto ad un Corso Pilota di formazione per docenti sulla **nuova certificazione Multimedia** riconosciuto dall'USR Lombardia. Vista la **notevole e gradita opportunità**, per potenziare le capacità metodologico-tecnologiche relative alla produzione di clip audio/video in parte già apprese nella formazione dello scorso anno, la Dirigente facilita la frequenza del corso, anche in orario di servizio, da parte di alcuni docenti interessati che lo concludono acquisendo la relativa certificazione.

- **Interna.** Il gruppo ristretto è accompagnato dagli esperti a strutturare **PD/CB** e a realizzarli mediante mini-sperimentazioni rivolte a far adottare ai propri alunni modalità di lavoro/studio capaci di raggiungere risultati più incoraggianti nelle aree disciplinari e ad incrementare autoefficacia e sicurezza.

Nel secondo modulo lo schema dell'esagono viene declinato con maggior respiro. Il docente del gruppo ristretto è portato a considerare con viste prospettiche le scelte e le attività poi da effettuare in classe e incrementa la propria consapevolezza circa i molteplici risvolti che coesistono nel quotidiano-classe. Circa le "voci" dell'esagono, nelle riunioni di programmazione e monitoraggio quindi emergono elementi topici che seguono.

"I chi": alunni e docenti sono entrambi portatori di "bi-sogni". Da un lato i primi sono preadolescenti che attraversano le mutazioni delineate al paragrafo 1.1 e che hanno i relativi bisogni di successo formativo - rispetto al quale l'imparare ad imparare è un mezzo per "farcela a scuola" -, di crescita dell'autonomia, di sicurezza, di autostima e autorealizzazione. Dall'altro per i docenti "l'insegnare a studiare meglio" è un mezzo per ottenere più soddisfazioni con studenti e genitori, avere più credibilità nella scuola.

Riuscire a **"vivere meglio" il senso del proprio lavoro è un obiettivo non trascurabile** per molti docenti che sentono il peso delle incomprensioni e degli scarsi riconoscimenti sociali che vengono attribuiti alla professione. Nelle riunioni dal gruppo emerge una contraddizione: da una parte mancano da anni indirizzi poliennali di cambiamento della Scuola, congiunti ad adeguate azioni di riconversione professionale capaci di supportare un miglioramento del sistema-Scuola; dall'altra si espone l'immagine del docente al logoramento dei massmedia, favorendo in qualche modo il confermarsi della critica sociale.

"I dove": nella programmazione didattica occorre prevedere con cura le risorse strumentali che costituiscono i reali "ambienti operativi" in cui avverrà l'apprendimento e si praticherà la valutazione.

Altrimenti le intenzioni metodologiche mancano dei presupposti logistici: diverso è, ad esempio, fare la valutazione *sommativa* con “compiti in classe tradizionali” o poter gestire la valutazione *formativa* con una LIM che, opportunamente usata, crea situazioni in cui è più spontaneo cooperare in “spazi di libero movimento” importanti sotto il profilo dinamico della personalità [Levin, 1965].

“**I quando**”: la questione della risorsa tempo - la durata totale e la sua distribuzione in un orario settimanale delle lezioni predefinito all’inizio dell’anno scolastico - risulta problematica per il gruppo ristretto. Soprattutto perché in classe si parte a 2^a quadrimestre inoltrato, a marzo. I docenti trovano difficoltà ad “incastrare” i percorsi delle mini-sperimentazioni all’interno di orari “rigidi e predeterminati”. Si adotta il criterio di dividere i relativi percorsi in due fasi: la 1^a **di avviamento**, più breve, necessaria per poter presentare a DIDAMATICA a maggio i **germogli** che già si intravedono e la 2^a **di sviluppo** per poter riferire al Collegio Docenti, entro la fine delle lezioni, i **fiore** che si apriranno.

“**I cosa**”: questo è un punto sensibile. Sul registro cosa si scrive di aver svolto nella minisperimentazione? In sede di programmazione - sia dello svolgimento del lavoro sia della previsione di modalità di monitoraggio dell’andamento del suo sviluppo - si delineano precisi percorsi che individuano gli **oggetti** che ci si propone di “far passare”: **gli specifici disciplinari** (le conoscenze/nozioni, le connesse competenze di applicazione e i metodi per sé propri che le connotano dal punto di vista epistemologico) e **le competenze trasversali** (le modifiche attese nelle modalità di studio, nell’organizzazione nel lavoro, nella relazione sociale). E cosa si scrive sul registro circa la valutazione? Oltre ai voti delle valutazioni **dell’apprendimento** degli alunni ogni docente prova a far comparire annotazioni sulla valutazione formativa **per** (favorire) l’apprendimento.

“**I come**”: l’attenzione è qui rivolta a scegliere, fermo restando l’approccio metodologico costruttivista dello storytelling multimediale, gli approcci didattici che possono essere praticati all’interno delle concrete situazioni-classe e dei vincoli organizzativi che vanno previsti. Il gruppo si rende conto che altrimenti si ipotizzano percorsi d’uso di strumenti ICT che poi non sono praticabili nella realtà. Mentre l’aula ordinaria sostanzialmente è idonea per l’insegnamento di italiano - il suo setting non pone ostacoli per insegnare ad “ascoltare, prendere appunti, leggere, parlare e scrivere” - altrettanto non si può dire per altre aree disciplinari in cui l’accesso ai laboratori, limitato nell’orario settimanale, diventa un “collo di bottiglia”. Ad es. la mini-sperimentazione “a classi aperte” sul PD/BC “Pitagora” comporta confluente della II B nell’aula della II C, dotata di LIM.

“**I quanto**”: la mini-sperimentazione implica anche oneri finanziari indispensabili per assicurarne la funzionalità a fronte del maggior impegno del personale coinvolto; il Dirigente gestisce negoziazioni finalizzate ad un riparto del Fondo d’Istituto anche in tal senso.

I risultati. Nel seguito è data la sintesi di tali **PD/BC**, ciascuno mediamente della durata di 6/8 ore/classe, che con apposite “smosse didattiche” fanno emergere i punti di partenza relativi alle modalità di studio spontanee degli alunni, arrivano a confrontarle nei gruppi, a condividere mappe, verificarle, rielaborarle, migliorarle.

Alla fine del mese di aprile, per Didamatica, i docenti concluderanno la fase di avvio delle mini-sperimentazioni nelle classi di cui ora vengono delineate impostazioni, andamenti e risultati iniziali finora ottenuti.

Sul portale www.scuoladigitale.lombardia.it verranno pubblicati i significativi "germogli", ovvero i clip AV sul "narr@re, imm@ginare" che documentano i tipici percorsi in itinere delle classi e a fine anno scolastico gli esiti finali con le relative schede di programmazione e monitoraggio.

Prof.sse L. Gregoretti (Matematica/Scienze), B. Piazzon (sostegno) - Il **PD/BC**, "la Cellula", è in corso di sviluppo nella classe I A, in raccordo con precedenti analoghe attività di scienze. Gli obiettivi principali: "imparare ad imparare" in vista di una ricaduta positiva sull'iter scolastico degli alunni e per acquisire una maggiore fiducia nelle proprie capacità. L'uso delle ICT- LIM e videocamera - aiuta gli alunni a rendersi conto delle loro **strade del pensare e dell'imparare**. Nel percorso viene integrata la valutazione **dell'apprendimento** con la valutazione **per** l'apprendimento. L'impatto del progetto sulla classe è positivo, fin dall'inizio. Quasi tutti gli alunni si dimostrano molto più collaborativi e partecipi del solito, pur con qualche iniziale reticenza da parte dei più timidi nel farsi riprendere con la videocamera. Fin dai primi momenti emergono capacità organizzative e dialogiche di alcuni che appaiono in grado di riferire con parole adeguate "lo stato dei lavori" del proprio gruppo.

Due attività, in particolare, risultano per loro interessanti: la descrizione videofilmata delle fasi di realizzazione del modellino della cellula e la realizzazione dei cartelloni della riflessione sul metodo di studio. I momenti di lavoro comune mettono in evidenza il piacere del "lavorare insieme", che alcuni alunni sottolineano essere una risorsa. Un gruppo, parlando della realizzazione del modellino della cellula dice che lo scopo principale di questo lavoro "è quello di farsi dare dei consigli dalle insegnanti per studiare meglio e prendere voti più alti". Dicono le docenti: "c'è da stupirsi delle abilità manuali di gruppo! Solo degli insegnanti di Arte avrebbero forse potuto fare di meglio".

Prof.sse M. Grassi, R. Parisi (entrambe di Matematica/scienze). Il **PD/BC** riguarda il "**Teorema di Pitagora**": un argomento classico gestito però con percorsi non solo "contenutistici". Anzi!

Perché? Il percorso è strutturato per raggiungere i seguenti obiettivi:

- portare gli allievi a "vedere" superabili proprie insicurezze, a non scoraggiarsi di fronte alle difficoltà, aiutarli a migliorare l'autonomia e l'autostima;
- contribuire ad identificare e a costruire modalità di studio semplici però più fruttuose e a saperle applicare sia a livello didattico che nella vita quotidiana.

Chi? Gli alunni della II B e II C che lavorano, coordinati, per classi parallele.

Dove? Gli alunni della II C vanno nell'aula della II B, dove è installata una LIM.

quando? La prima fase - avviamento per DIDAMATICA - vedrà gli alunni impegnati per circa 7 ore distribuite in poche settimane.

Cosa? Le docenti, dopo le nozioni/conoscenze sul teorema di Pitagora, per saggiare le competenze scelgono alcuni problemi applicativi connessi alla vita quotidiana (scala appoggiata alla parete, orti e appezzamenti di terreno).

Come? La didattica, con uso della LIM e documentazione con riprese fotografiche e audio/video, prevede prima la spiegazione frontale - introduttiva e breve - seguita da un momento cooperativo ampio che, in via ipotetico-deduttiva, stimola i ragazzi a superare proprie difficoltà e limiti, quasi dei "blocchi" - il classico "non ce la farò" - affermati ancor prima di leggere il testo.

Quanto? Alle classi è richiesta una notevole dose di buona volontà e un impegno costante. Gli alunni sono incoraggiati dalle docenti a ri-applicare quotidianamente quanto emerge per appropriarsene attraverso un uso costante indispensabile per constatare l'efficacia del metodo ed affinarlo mediante l'applicazione a realtà diversificate.

Stimoli "itineranti": frasi delle docenti, tra cui: "chi deve spuntarla, il problema o voi???" Ovvero, il motto del progetto: "non accettare sconfitte!!!"

Prof.sse A. Brusoni (inglese), **S. Formicola** (matematica), **Prof. P. Stefanini** (italiano) - Il **PD/BC "daily routine"** coinvolge la classe IC, con 17 alunni stranieri, nelle descrizioni di tipiche azioni giornaliere degli alunni. Gli obiettivi disciplinari coprono competenze della produzione scritta (livello A1) presupposte per saper raccontare per iscritto la propria giornata tipo. Quello trasversale (**Why: improve your skill - writing -, improve your learning**): riflettere, mediante valutazione/autovalutazione, su come si apprende.

Il "pretesto" (falso scopo) da cui prende avvio il percorso didattico: una verifica di produzione scritta "andata male". Ciò dà lo spunto per una ricerca-azione di classe su "come fare per avere risultati migliori" sia quanto al momento del vero apprendimento che nelle verifiche e nelle interrogazioni. Gli alunni svolgono esercizi di varia tipologia sulla *daily routine* secondo uno schema/guida precedentemente condiviso: *trenino/mappa (Word order in English sentences)*.

Gli alunni passano quindi a riflettere, in parallelo, su come studiano non solo l'inglese ma anche l'italiano e la matematica. Dal confronto gli alunni si convincono che è necessario e possibile migliorare sia le proprie prassi di studio sia le *performances* che poi essi renderanno agli insegnanti nello scritto e nell'orale. Per incoraggiare ancor più gli alunni, gli insegnanti introdurranno interrogazioni in cui ciascuno potrà servirsi degli appunti del proprio quaderno, ciò appunto per favorire l'organizzazione degli stessi e l'autovalutazione.

How much? Il **PD/BC** comporta tempi per la progettazione per gestire il percorso con i ragazzi (riflessione metacognitiva sull'apprendimento e le sue fasi interne, riprese di alunni svolte dai docenti Formicola e/o Stefanini che intervengono attivamente fino all'assemblaggio). Non è poca cosa! Ma dai primi esiti, pare proprio che ne valga la pena: la classe si coinvolge, pone attenzione e converge sull'obiettivo.

4 - CONCLUSIONE

Per il presente: i rilevanti profili dei docenti e l'impianto progettuale nel biennio hanno prodotto esiti complessivamente più favorevoli del previsto, soprattutto se rapportati alla tipologia delle scuole, del tutto ordinaria, con utenza estremamente molto eterogenea - molti alunni stranieri - e con risorse ICT molto contenute. Ciò anche grazie alla frequenza gratuita nel 2010/11 del corso Pilota AICA sulla nuova Certificazione Multimedia.

Per il futuro: all'interno della scuola capofila si ipotizzano azioni di graduale espansione rivolte ad assicurare ulteriori ricadute interne e territoriali. Si sta valutando l'ipotesi di strutturare una espansione ancor più mirata alla notevole eterogeneità della fisionomia dell'utenza. Infatti, vista la presenza massiccia di alunni stranieri - tanto che l'ICS "Lorenzini-Feltre" addirittura è uno dei quattro Poli Start del Comune di Milano per la gestione di tali alunni - è spontanea una sfida: intercettare in verticale, con una logica di cura differenziata e adattativa, anche alunni stranieri che vivono legittimamente nel nostro Paese e hanno diritto di percepire i vantaggi che la nostra scuola potrebbe offrire loro. Tali preadolescenti-tipo, presenti nelle prime classi della scuola secondaria di I grado dell'ICS "Lorenzini-Feltre", hanno infatti tratto beneficio dall'impostazione progettuale: si sono coinvolti avviandosi ad acquisire *life skill* per la loro vita.

Ringraziamenti. Gli autori intendono ringraziare i docenti del gruppo ristretto per la professionalità e la passione dimostrata che li ha portati ad un impegno notevole nonché gli altri relatori del corso di formazione 2009/10 - A. Antonietti, M. Gabbari, A. Gaetano, R. Gagliardi, E. Mancino, L. Pomoni e V. Zadro - che con i loro preziosi interventi hanno reso possibile il vitale decollo iniziale del Progetto. Inoltre, a seguito della partecipazione gratuita al corso sulla Certificazione Multimedia dei docenti dell'ICS "Lorenzini-Feltre", il Dirigente ringrazia AICA per questa opportunità di alto rilievo culturale.

Riferimenti bibliografici

[Antonietti, Rota; 04] Antonietti A., Rota S., Raccontare l'apprendimento, Cortina, Milano, 2004.

[Antonietti e Cantoia, 2010] Antonietti A., Cantoia M., Come si impara. Teorie, costrutti e procedure nella psicologia dell'apprendimento, Mondadori Università, Milano, 2010

[Benjamin, 2010] Benjamin, W., Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Lekov, Einaudi, Torino, 2011

[Blak e Wiliam, 1998] Blak P.J., Wiliam D, Inside the Blak Box, disponibile on line www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm (riassume il loro famoso contributo del 1998, "Assessment and classroom learning", che ha avviato le ricerche sulla "Valutazione **per** l'apprendimento")

[Carletti e Varani, 2005] Carletti A., Varani A., Didattica costruttivista, dalle teorie alla pratica in classe, Erickson, Trento, 2005.

[Castoldi, 2007] Castoldi M., nell'annata 2006/2007 della rivista "l'Educatore" - ai numeri 3, 4, 11 - ha pubblicato tre articoli "divulgativi", facilmente reperibili in rete, che offrono una prima visione d'insieme del cambiamento in atto circa la valutazione scolastica

[Comoglio, 2010] Mario Comoglio, autore di molti libri in ambito formativo, recentemente si è dedicato ad approfondire l'ambito della valutazione; si

segnala il notevole contributo del 2010 "La valutazione scolastica" reperibile all'indirizzo http://www.ruffini.org/documenti/Valutazione_Formativa_1.pdf

[Cornoldi et al, 2002] Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT, Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti di studio, Erikson, Trento, 2002

[Demetrio, 96] Demetrio D., Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé, Cortina; Milano, 1996

[Formenti, 2000] Formenti C., Incantati dalla rete. Immaginari, utopie e conflitti nell'epoca di Internet, Cortina, Milano, 2000

[Izzo, 1998] Izzo G., Multimedialità e Multicompetenza, Multimedia & Internet, 3, Multimedia Srl, Sondrio, 1998

[Izzo e Tarantini, 1997] Izzo G., Tarantini A., Libri e Multimedialità a scuola, Atti del Convegno "Sistemi Multimediali Intelligenti, Gisolfi A. (a cura di), Centro Universitario Europeo, Ravello, 1997

[Levin, 1965] Levin K., Teoria dinamica della personalità, Giunti e Barbera, Firenze, 1965

[Mancino, 2006] Mancino E., Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione, Guerini e Associati, Milano, 2006

[Pellerey, 2007] Pellerey M., Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti, Tecnodid, Napoli, 2007

[Prenshy, 2001] Prenshy M., "Digital Native, Digital Immigrants", in "On the Horizon", MCB University Press, 9, 5; Ottobre 2001 (scaricabile anche dal sito www.marcprenshy.com)

[Prensky, 2007] Prensky, M., Digital Game-Based Learning, Paragon House Publishers, St. Paul, USA, 2007

[Tarantini, 2000] Tarantini A., L'esagono: bussola per progettare e gestire innovazioni. Ma quali?, Informatica e Scuola, 8, 4, Hugony Ed., Milano, 2000

[Tarantini, 2000] Tarantini A., Lavagna Interattiva Multimediale e Didattica: Ritorno al futuro, in Andronico A., Rosselli T., Rossano V. (a cura di) Didamatica 2008, Taranto

[Tarantini; 2008a] Tarantini A., Innovazione tecnologica nelle scuole: luci, ombre, proposte, Atti del World Computer Conference 2008, AICA, Milano

[Tarantini et al, 2009] Borgnino E., Fioretti F., Maviglia M., Minguzzi S., Oldani M., Tarantini A., Apprendimenti, prassi di studio, LIM: idee e soluzioni per una didattica formativa, A. Andonico, L. Colazzo (a cura di) Didamatica 2009, Trento

[Zarca, 2000] Zarca Y.C., Figures du pouvoir: études de philosophie politique de Machiavel à Foucault, PUF, Paris, 2000.