

Periodico per la formazione degli insegnanti
Organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor

Idee in form@zione

Educare alla cittadinanza attiva

Anno 8 • n. 7 • 2019



PERIODICO PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

ORGANO DELL'ASSOCIAZIONE NAZIONALE
DEI FORMATORI INSEGNANTI SUPERVISORI

Idee in form@zione

Educare alla cittadinanza attiva

Anno 8

n. 7

MARZO 2019

A CURA DI:
CRISTINA RICHIERI
MARIA RENATA ZANCHIN

Direttore Responsabile

CRISTINA RICHERI

Comitato Scientifico

Sibilla CANTARINI: Professore associato di Lingua e linguistica tedesca, Università degli Studi di Verona

Luciano CARAZZOLO: Dirigente scolastico nell'Istruzione Tecnica e nei Licei

Sergio CECCHIN: Professore associato di Letteratura latina, Università degli Studi di Torino, già direttore delle SSIS, Piemonte

Carmel Mary COONAN: Professore ordinario di Didattica delle lingue moderne, Università Ca' Foscari, Venezia

Luciano CORRADINI: Professore emerito di Pedagogia generale, Università degli Studi Roma Tre

Luca CURTI: Professore ordinario di Letteratura italiana, Dipartimento di Filologia, linguistica e letteratura, Università degli Studi di Pisa

Marco DALLARI: Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Dip. di Psicologia e Scienze cognitive, Università degli Studi di Trento

Paola DONGILI: Già Professore associato di Economia politica, Facoltà di Economia, Università degli Studi di Verona

Franco FAVILLI: Professore associato di Didattica della matematica, Università degli Studi di Pisa

Ludwig FESENMEIER: Professor of Italian and French Linguistics, Friedrich Alexander Universität, Erlangen/Nurnberg (DEU)

Noriko ISHIHARA: Professor of Applied Linguistics and TESOL/EFL, Hosei University (JPN)

Maria MARTELO: Esperta in formazione e mediazione dei conflitti, Giudice on., Corte d'Appello di Milano, sez. Minori e famiglia

Paola PARRAVICINI: Professore associato di Economia politica, Università degli Studi di Milano

Mario PIATTI: Docente di Pedagogia della musica, Centro studi musicali e sociali Maurizio Di Benedetto, Lecco

Juliana E. RAFFAGHELLI: Professor in Psychology and Education, Faculty of Psychology and Education Sciences, Universitat Oberta de Catalunya

Georgeta RATA: Associate professor, USAMVB, Timisoara (ROU)

Federica RICCI GAROTTI: Professore associato di Lingua e linguistica tedesca, Università degli Studi di Trento

Daryl RODGERS: Associate Professor of Italian and Applied Linguistics, Susquehanna University, Selinsgrove, PA (USA)

Jeffrey SCHNAPP: Director of metaLAB, co-director of Berkman Center, professor of Romance literature, Harvard (USA)

Wilhelm SNYMAN: Senior lecturer for Italian and German, University of Cape Town (ZAF)

Andrea VARANI: Formatore OPPI e docente a contratto presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca

Redazione

Maria Renata ZANCHIN: Capo redattore di *Idee in form@zione*, esperta in ricerca didattica e counselling formativo, Padova

Mirella ALBANO: Docente di lingua inglese, formatrice, Università degli Studi della Tuscia, Viterbo

Alun PHILLIPS: Business English trainer and Temporary Professor of English, Università Ca' Foscari, Venezia

Chiara REDI: Docente scuola primaria, tutor coordinatore di tirocinio, Scienze della formazione primaria, Università degli Studi di Padova

Sarah TRAVERSIN: Docente di lingua inglese nella scuola secondaria, Vicenza

Marzia VACCHELLI: Dottoranda in Lingue comparate presso la FAU di Erlangen/Nurnberg, docente di Lingua tedesca, Brescia

Hanno collaborato a questo numero:

Claudia ANEDDA: Docente di lingua inglese nella scuola secondaria, Cartigliano (VI)

Stefano CAMPA: Docente di spagnolo nella scuola secondaria, formatore, redattore *scuolatecnologia.it*, examinador DELE, Pesaro

Milvia CORSO: Docente di informatica, formatrice esperta in alternanza scuola lavoro e nuove tecnologie, membro Consiglio Direttivo ANFIS, Trieste

Alberto FERRARI: Formatore, esperto di didattica per competenze, docente di scuola secondaria di secondo grado, Treviso

Alberto GELMI: Dottorando in letterature comparate, The Graduate Center, The City University of New York

Alberta GOLFERI: Docente di scuola secondaria di primo grado, funzione strumentale (gestione del P.T.O.F. e della formazione docenti), Terracina (LT)

Robert JACKSON: Emeritus Professor of Religions and Education at the University of Warwick, Visiting Professor at Stockholm University

Teresa LUCE: Docente di scuola primaria, Mestre (VE)

Maria Antonia MORETTI: Già dirigente scolastico, collabora a *Agenda della Scuola Tecnodid*, Treviso

Eleferia MOROSINI: Docente di italiano e storia in francese nella scuola secondaria, formatrice e tutor esperta in didattica per competenze, Milano

Luisanna PAGGIARO: Già docente di inglese (scuola secondaria), formatrice, responsabile LEND (Toscana), autrice di testi scolastici e articoli, Pisa

Alun PHILLIPS: Business English trainer and Temporary Professor of English, Università Ca' Foscari, Venezia

Juliana E. RAFFAGHELLI: Professor in Psychology and Education, Faculty of Psychology and Education Sciences, Universitat Oberta de Catalunya

Cristina RICHERI: Formatrice, direttore responsabile di *Idee in Form@zione*, membro del Consiglio Direttivo ANFIS, già contrattista per Inglese specializzato, Università degli Studi di Verona

Lucia TARGHETTA: Docente di scuola primaria, Zelarino (Venezia)

Sarah TRAVERSIN: Docente di lingua inglese nella scuola secondaria, Vicenza

Maria Renata ZANCHIN: Esperta in ricerca didattica e counselling formativo, Padova

Revisori che hanno collaborato in una o più edizioni di *Idee in Form@zione*:

Mirella ALBANO: Docente lingua inglese, formatrice, Università della Tuscia, Viterbo

Barbara BERTIN: Dirigente scolastico, Venezia

Chiara BATTISTI: Professore associato di Letteratura inglese, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere dell'Università degli Studi di Verona

Barbara BEVLACQUA: Docente di scuola primaria, formatrice, tutor coordinatore Università degli Studi di Padova–Verona

Federico BRUSADDELLI: Docente di Storia e civiltà dell'Asia Orientale, Università IULM, e Managing Editor della rivista accademica *Ming Qing Yanjiu*

Carmel Mary COONAN: Professore ordinario di Didattica delle Lingue Moderne, Università Ca' Foscari, Venezia

Michele CAPUTO: Professore aggregato di Pedagogia generale, Università degli Studi di Bologna

Luciano CARAZZOLO: Dirigente scolastico nell'Istruzione Tecnica e nei Licei

Rosalinda CASSIBBA: Professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Università degli Studi di Bari

Luciano CORRADINI: Professore emerito di Pedagogia generale, Università degli Studi Roma Tre

Paolo COTTONE: Ricercatore di psicologia sociale, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova

Loredana CRESTONI: Docente di Psicologia della Comunicazione, formatrice e coordinatrice progetti di formazione, Verona

Luca CURTI: Professore ordinario di Letteratura italiana, Università degli Studi di Pisa

Marco DALLARI: Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Dip. di Psicologia e Scienze cognitive, Università degli Studi di Trento

Franca Da RE: Esperta di metodologie didattiche, in particolare per lo sviluppo delle competenze, Dirigente Tecnico del MIUR, Veneto

Anna Di PALMA: Docente di Lingua inglese scuola primaria, formatrice PNSD e Didattica per competenze, Napoli

Piergiuseppe ELLERANI: Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale, Università del Salento

Carlo FIORENTINI: Docente di Chimica, esperto di Educazione Scientifica (scuola primo e secondo ciclo), presidente CIDI, Firenze

Luisanna FIORINI: Dirigente scolastica presso il Servizio provinciale di valutazione, Bolzano

Maria Rosa FONTANA: Docente di Latino e Greco e tutor coordinatore, Modena–Bologna

Anna Maria FRESCHI: Docente di Pedagogia Musicale, Perugia

Attilio GALIMBERTI: Docente di Lingua inglese, tutor coordinatore, formatore LEND e ANILS, Bergamo

Ivana GAMBARO: Docente di Storia e Filosofia e formatrice, Genova

Carmen GENCHI: Docente di Filosofia, Bari

Antonio GIACOBBI: Già dirigente scolastico, presidente Proteo Fare Sapere Veneto, Cadoneghe (PD)

Enrico GRAZZI: Professore associato di Lingua e Traduzione inglese, Dip. di Lingue, Letterature e Culture Straniere, Università degli Studi Roma Tre

Leo IZZO: Docente di Musica e ricercatore indipendente, Bologna

Gisella LANGÉ: Ispettrice tecnica di Lingue Straniere del MIUR, esperta di politiche linguistiche e curricula linguistici

Vincenza LEONE: Docente nei laboratori di didattica dell'inglese (Laurea Magistrale in Scienze della Formazione), Università Cattolica, Milano

Giovanni MARCONATO: Psicologo e formatore, Venezia

Luciano MARIANI: Formatore, autore di materiali didattici, docente a contratto di Didattica della Lingua Inglese, Università degli Studi di Milano

Stefano MELONI: Referente per la formazione, USR Sardegna

Michela MENGOLI: Docente di Lingua e Civiltà Francese, co-referente Sezione Internazionale EsaBac, Bologna

Cinzia MION: Dirigente scolastica, psicologa, formatrice, Treviso

M. Antonia MORETTI: collabora a *Agenda della scuola* Tecnodid, ha partecipato ai progetti *VALeS, Valutazione e Miglioramento* e ai *NEV*, Treviso

David NEWBOLD: Ricercatore di Lingua inglese presso l'Università Ca' Foscari, Venezia

Dario E. NICOLI: Esperto di sistemi educativi, docente inc. di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione, Università Cattolica, Brescia.

Luisanna PAGGIARO: Formatrice e responsabile LEND, Pisa

Daniela PAVAN: Docente di lettere (scuola sec.), fondatrice di Scintille.it, psicoterapeuta, docente di Psicologia dell'apprendimento, IUSVE, Venezia

Katia PERUZZO: Ricercatrice c/o Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparti, Università Ca' Foscari, Venezia

Mario PIATTI: Pedagogista musicale, Forcoli (PI)

Juliana E. RAFFAGHELLI: Professor in Psychology and Education, Faculty of Psychology and Education Sciences, Universitat Oberta de Catalunya

Manuela REPETTO: Ricercatrice INDIRE, Torino

Giuseppe RITELLA: Assegnista di ricerca, Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive (DIPSCO), Università di Trento, sede di Rovereto

Arduino SALATIN: Vice-presidente Invalsi, preside Istituto Universitario Salesiano, Venezia

Roberta SCALONE: Docente di scuola primaria, sociologa, Padova

Caterina SCAPIN: Docente di scuola primaria, formatrice e tutor coordinatore a Scienze della Formazione, Università di Verona

Matteo SEGAFREDDO: Compositore, d. a. c. di Teoria musicale, Analisi musicale ed Elementi di storia del concertismo, Università Ca' Foscari, Venezia

Luciano SPADA: ICT in Education Specialist, docente a contratto, Università Ca' Foscari e IUAV, Venezia

Giuseppe TACCONI: Ricercatore in Didattica Generale, Università degli Studi di Verona

Rita TEGON: Docente di greco, consulente INDIRE per il miglioramento dei sistemi, esperta di *Media Education*, Treviso

Alessandra TOMASELLI: Professore ordinario di Lingua Tedesca, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere, Università degli Studi di Verona

Marzia VACCHELLI: Dottoranda in Lingue comparate presso la FAU di Erlangen/Nurnberg, docente di Lingua tedesca, Brescia

Andrea VARANI: Formatore e docente a contratto per Progettazione e valutazione, Università degli Studi di Milano–Bicocca

Lucy VIVALDINI: Docente a contratto di lingua inglese e cultore della materia presso l'Università degli Studi di Brescia.

Direzione e Redazione



ANFIS, via S. Alessio 38 — 37129 Verona

redazione@anfis.eu

Periodico per la formazione degli insegnanti — organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor

www.anfis.eu — Tel. +39 329 6422 306 Fax +39 045 2109 233

Quote associative ANFIS: 30,00 € da versare tramite:

Conto Corrente n. 96067137 intestato a:

“Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor”

Causale: “Iscrizione ANFIS — 2019”

oppure

Bonifico Bancario IBAN: IT39W0760111700000096067137 intestato a “Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor” via S. Alessio, 38 Verona 37129 — Causale: “Iscrizione ANFIS 2019 — NOME COGNOME”

Per altre informazioni www.anfis.eu, al menù “Iscriviti all'ANFIS”

Disegno di copertina: Caterina Perezani

Disegni nell'impaginato: Aracne

Informazioni: info@aracneeditrice.it

Prezzo

Versione digitale € 12,00.

Versione cartacea € 25,00.

Gli Articoli pubblicati in questo Periodico sono protetti dalla Legge sul diritto d'autore. L'utilizzo del libro elettronico costituisce accettazione dei termini e delle condizioni stabilite nel Contratto di licenza consultabile sul sito dell'Editore all'indirizzo Internet.

Tutti i diritti, in particolare relativi alla traduzione, alla citazione, alla riproduzione in qualsiasi forma, all'uso delle illustrazioni, delle tabelle e del materiale *software* a corredo, alla trasmissione radiofonica o televisiva, alla pubblicazione e diffusione attraverso la rete Internet sono riservati. La duplicazione digitale dell'opera, anche se parziale, è vietata.

Criteri di referaggio

Gli scritti che compaiono nelle rubriche *Studi e riflessioni* (ad eccezione di *Le competenze. Dallo scenario europeo al sistema scolastico italiano*, di Maria Antonia Moretti), *Pratica formativa* e *Lo scaffale del formatore* sono assoggettati a referaggio con il sistema del «doppio cieco» (*double blind peer review process*) nel rispetto dell'anonimato sia dell'autore che dei revisori.

L'individuazione dei revisori è operata dalla Redazione della rivista che sceglierà i *referee* tra studiosi ed esperti del settore oggetto del saggio/articolo, qualora non sia stato individuato preventivamente tra i componenti del Comitato Scientifico. Gli studiosi revisori, insieme ai componenti del Comitato Scientifico, fanno parte del *Comitato dei Referee*, annualmente aggiornato.

La Redazione, una volta verificata la pertinenza dei temi rispetto agli ambiti di trattazione della rivista e degli aspetti redazionali (una prima richiesta di adattamento può essere già operata in questa fase), invia ai *referee* i saggi/articoli oggetto di valutazione privi dei nomi degli autori. I *referee*, entro i termini indicati dalla Redazione, forniranno le proprie osservazioni attraverso la traccia di lettura fornita dalla Redazione. La scheda di valutazione permarrà agli atti nell'archivio della Redazione e i suggerimenti contenuti saranno comunicati all'autore del saggio/articolo. Le indicazioni fornite dai *referee*, benché debitamente considerate dalla Redazione, hanno valore consultivo. La Redazione può decidere comunque di pubblicare un saggio/articolo. L'elenco dei *referee* sarà pubblicato sul numero del periodico, senza alcuna specifica di quale saggio/articolo sia stato loro attribuito.

I revisori formuleranno il proprio giudizio, tenendo conto dei seguenti parametri: approfondimento del tema trattato; qualità delle argomentazioni; bibliografia adeguatamente aggiornata; chiarezza e scorrevolezza dell'esposizione.

Sulla base di tali parametri, i revisori potranno formulare i seguenti giudizi:

- a) pubblicabile senza modifiche;
- b) pubblicabile previo apporto di modifiche;
- c) da rivedere in maniera sostanziale;
- d) da rigettare.

Nel caso di giudizio discordante fra i due revisori, la decisione finale sarà assunta dal Direttore, salvo casi particolari in cui il Direttore medesimo provvederà a nominare tempestivamente un terzo revisore a cui rimettere la valutazione dell'elaborato. Il Direttore, su sua responsabilità, può decidere di non assoggettare a revisione scritti pubblicati su invito o comunque di autori di particolare prestigio.

Referee criteria

The written articles appearing in the sections *Studi e riflessioni* (except for *Le competenze. Dallo scenario europeo al sistema scolastico italiano*, di Maria Antonia Moretti), *Pratica formativa*, and *Lo Scaffale del Formatore* are subject to a double blind peer review process which respects the anonymity of author and reviewer.

The Editorial Board chooses referees among academics and experts from the sector pertaining to the essay/article if such a figure cannot be found among the members of the Scientific Committee. Academic reviewers, together with the Scientific Committee make up the Referee Committee, which is subject to an annual review and update.

Once the Editorial Board has checked the relevance of the topic to the journal's aims as well as any editorial issues (the person submitting may be asked to make some initial changes at this stage), it will send the essay/article in anonymous form to the chosen referees. Within the term indicated by the Board, the referee will provide his or her observations using the outline letter provided by the Board. The evaluation form will be kept on the Editorial Board's files and any suggestions will be forwarded to the author of the essay/article. Although carefully considered by the Board, any comments made by the referee are purely for consultation purposes and the Board may decide to publish an essay/article in any case. The list of referees will be published in the periodical without any specific attribution of the essays/articles contained in it.

The referees will form their own judgement, taking into account the following parameters: quality of the argumentation; in-depth treatment of the topic; sufficiently up-to-date bibliography; clarity and fluidity of writing style.

On the basis of these parameters, the referees may make the following judgements:

- a) publishable as it stands;
- b) publishable after making certain modifications;
- c) whole-scale revision required;
- d) reject.

If two referees offer different opinions, a final decision will be made by the Director except when the latter decides to nominate a third referee to evaluate the essay/article. The Director reserves the right not to submit invited articles or those written by prestigious authors to the peer review process.

Registrazione del Tribunale di Verona n. 1.944 R.S. del 29.2.2012
Anno 8, numero 7 — marzo 2019
Idee in form@zione is an international peer-reviewed journal
Periodicità annuale



Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXIX
Giacchino Onorati editore S.r.l. — unipersonale

www.giacchinoonoratieditore.it
info@giacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 4551463

ISBN 978-88-255-2026-2

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: marzo 2019

Sommario



- 13 Editoriale
di Cristina Richieri



STUDI E RIFLESSIONI

- 21 Le competenze. Dallo scenario europeo al sistema scolastico italiano
di Maria Antonia Moretti
- 45 *Soft skills*. Un terreno di lavoro condiviso
di Alberto Ferrari
- 75 *Imparare a imparare* attraverso la valutazione. L'uso di rubriche condivise tra docenti e studenti.
di Maria Renata Zanchin
- 101 Alfabetizzare ai dati attraverso l'uso di *Open Data*. Uno studio di caso nella formazione iniziale degli educatori
di Juliana E. Raffaghelli
- 129 La Fondazione Giangiacomo Feltrinelli. Le attività nella nuova sede di viale Pasubio a Milano
di Elefteria Morosini
- 147 Le competenze di cittadinanza digitale. Quadri di riferimento, lessico e risorse
di Stefano Campa



PRATICA FORMATIVA

- 171 Teaching intercultural communication awareness and skills. A practitioner's experience
di Alun Phillips

187 Teaching teachers. An experiment in intensive training for educators in a refugee community
di Alberto Gelmi

203 *The Art Side*. Un percorso efficace di Alternanza Scuola–Lavoro nel Liceo Scientifico
di Milvia Corso



LO SCAFFALE DEL FORMATORE

219 Sviluppo professionale dei docenti della scuola primaria che insegnano l'inglese. Quali prospettive dopo il B1?
di Cristina Richieri



LA VOCE DEI DOCENTI IN FORMAZIONE

251 Presentazione
di Cristina Richieri

253 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. *Una prospettiva differente di intendere la scuola*
di Alberta Golfieri

259 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. *Let's keep up our English!*
di Lucia Targhetta

261 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. *Autovalutarsi per crescere*
di Teresa Luce



LETTI PER VOI

267 La didattica nell'era digitale
(di Vittorio Campione, a cura di) Recensione di Luisanna Paggiaro

273 Storia mondiale dell'Italia
(di Andrea Giardina, a cura di) Recensione di Elefteria Morosini

- 283 Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse societies
(di *Council of Europe*) Recensione di Claudia Anedda
- 289 Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015
(di *European Commission/EACEA/Eurydice*) Recensione di Sarah Traversin



LE TRADUZIONI

- 297 Dimensioni religiose, etniche e culturali dell'educazione alla cittadinanza
di *Robert Jackson* — Traduzione di *Cristina Richieri*

Editoriale

Cristina Richieri

*If a Man be Gracious and Courteous to Strangers,
it shewes, he is a Citizen of the World*

FRANCIS BACON, 1625¹

Il Consiglio d'Europa ha recentemente messo a punto e pubblicato un quadro di riferimento di assoluto rilievo, il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*², presentato in occasione del convegno "Democratic Culture — from words to action" tenutosi a Copenaghen il 23 e 24 aprile 2018 e che ha visto riuniti più di 120 partecipanti provenienti dai 50 Paesi membri della Convenzione culturale europea. Il quadro è segno della costante attenzione del Consiglio d'Europa, a partire dalla sua stessa fondazione nel 1949, nei confronti del tema della democrazia e dei principi e valori spirituali e morali che garantiscono la sua piena realizzazione, come sancito nello Statuto del Consiglio d'Europa³. Dando avvio ai lavori del convegno, il Direttore Generale per la Democrazia, Snežana Samardžić-Marković, ha ricordato le fondamenta su cui si basa il *framework* — l'uguaglianza, la dignità e il rispetto — e ha puntualizzato la sua funzione, che è quella di identificare le competenze che il sistema educativo è chiamato a sviluppare nelle giovani generazioni per dotare i futuri cittadini dei valori, degli atteggiamenti, delle abilità e conoscenze e della comprensione critica necessari per essere parte attiva delle complesse società in cui vivono, in grado di assumere decisioni responsabili sul loro futuro in tempi di straordinari mutamenti. Proprio a causa dei nuovi, imprevedibili scenari che connoteranno sempre più tecnologie, tessuto

¹ Bacon, F. (1975). *Essays*. London–New York–Toronto: Oxford University Press, p. 52.

² Il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* consta di tre volumi: *Volume 1 Context, concepts and model*, *Volume 2 Descriptors*, *Volume 3 Guidance for implementation*. Sono tutti accessibili tramite questo [link](https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture): <https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture> (consultazione 26/11/2018).

³ *Statute of the Council of Europe*: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/001> (consultazione 26/11/2018). Tramite lo stesso [link](https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/001) si può accedere anche alla versione in lingua italiana.

sociale e ambiente, è necessario che gli insegnanti siano costantemente vigili affinché l'educazione alla cittadinanza attiva costituisca, sempre e comunque, la finalità prioritaria della scuola. Dunque, anche chi si occupa di formazione degli insegnanti è chiamato a rivolgere la dovuta attenzione al tema in questione, a prescindere dalla specifica disciplina che ognuno dei futuri docenti andrà a insegnare in classe.

È imprescindibile porci interrogativi su cosa si intenda per cittadinanza attiva, su quale sia il fine ultimo dell'educazione e il suo ruolo come strumento per la realizzazione della trasformazione sociale, su quali obiettivi può realisticamente porsi la scuola per sviluppare nei giovani le competenze di cittadinanza, su come affrontare in classe, per esempio, questioni controverse nel rispetto delle sensibilità e dei principi di ciascuno. Di sicuro la scuola e gli insegnanti possono fare molto. Dewey ne era profondamente convinto: «Schools have a role» scriveva John Saltmarsh (1996, p. 19)⁴ riportando le parole del pedagogista americano «in the production of social change» (1937, p. 409), e ogni insegnante è designato ad assolvere un compito sociale volto a garantire il corretto sviluppo della società: «I believe that every teacher should realize the dignity of his calling; that he is a social servant set apart for the maintenance of proper social order and the securing of the right social growth» (Dewey, 1897, Article V)⁵.

Siamo convinti che il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* costituisca un valido strumento per la formazione e l'autoformazione di tutti gli educatori. La sua stessa articolazione in tre volumi ne agevola l'uso e ne intensifica l'efficacia affrontando rispettivamente le competenze e le aree che riguardano valori, attitudini, abilità e conoscenze e comprensione critica (volume 1), gli obiettivi e i risultati di apprendimento per ogni competenza — supportando, così, gli educatori nel progettare ambienti di apprendimento consoni per osservare il comportamento degli studenti in relazione a ciascuna competenza — (volume 2), indicazioni su come il modello per competenze possa essere utilizzato in sei diversi contesti educativi (volume 3).

4 Saltmarsh, J. (1996). Education for Critical Citizenship: John Dewey's Contribution to the Pedagogy of Community Service Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, 13–21. https://www.researchgate.net/publication/234661775_Education_for_Critical_Citizenship_John_Dewey's_Contribution_to_the_Pedagogy_of_Community_Service_Learning (consultazione 29/11/2018).

5 *My pedagogic creed* — John Dewey's famous declaration concerning education. First published in *The School Journal*, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), pages 77–80. Citazione tratta da: <http://infed.org/mobi/john-dewey-my-pedagogical-creed/>, Article V, The School and Social Progress (consultazione 29/11/2018).

Tenendo conto anche di un altro fondamentale strumento, la *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*⁶, che ha aggiornato le competenze chiave già contenute nella *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*⁷, ci siamo avvicinati al tema dell'educazione alla cittadinanza attiva individuando ambiti di riflessione che ci auguriamo possano ispirare docenti e formatori nel trovare risposte convincenti alle domande che qui ci siamo posti e nell'assumere, pienamente e responsabilmente, il ruolo che i nostri più qualificati esperti europei ci propongono.

Questo numero della rivista si sviluppa, come di consueto, in più parti: *Studi e riflessioni* si apre con il contributo di Maria Antonia Moretti *Le competenze. Dallo scenario europeo al sistema scolastico italiano* in cui si affronta il tema delle competenze chiave per l'apprendimento permanente e quello delle questioni che sembrano limitarne la diffusione nella scuola italiana. *Soft skills. Un terreno di lavoro condiviso* di Alberto Ferrari riguarda uno specifico insieme di competenze, le cosiddette *soft skills*, competenze trasversali che fanno riferimento alle relazioni tra le persone, ai comportamenti, alle attitudini e ai tratti caratteriali di ciascuno e che sono necessarie per affrontare con successo il mondo del lavoro. A questo contributo fa seguito quello di M.R. Zanchin, *Imparare a imparare attraverso la valutazione. L'uso di rubriche condivise tra docenti e studenti* in cui si analizza il ruolo dell'autovalutazione degli studenti attraverso l'uso di rubriche. J.E. Raffaghelli, nel suo *Alfabetizzare ai dati attraverso l'uso di Open Data. Uno studio di caso nella formazione iniziale degli educatori* ci presenta uno studio di caso che focalizza la questione della *data literacy* come parte di un set di competenze trasversali volte ad affrancare il cittadino dagli «algoritmi che regolano molte delle informazioni, servizi e sistemi entro cui navighiamo quotidianamente». *La Fondazione Feltrinelli. Le attività nella nuova sede di viale Pasubio* è il titolo del contributo di Elefteria Morosini. Il pezzo illustra l'impegno della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli nella costruzione di competenze di cittadinanza attraverso l'organizzazione di rassegne, convegni, mostre, attività per la città e per le scuole, inclusi percorsi di alter-

6 Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ITA&toc=OJ:C:2018:189:TOC (consultazione 20/06/2018).

7 Parlamento europeo e Consiglio (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (consultazione 20/06/2018).

nanza scuola–lavoro⁸, mostrandoci come le fondazioni possano fornire «un importante contributo all’istruzione e alla formazione di senso civico al di fuori dei canali istituzionalmente dedicati». *Studi e riflessioni* si chiude con *Le competenze di cittadinanza digitale. Quadri di riferimento, lessico e risorse* di Stefano Campa in cui si affronta il tema dell’educazione alla cittadinanza digitale e si illustrano due fondamentali strumenti elaborati a livello europeo, il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini europei (*DigComp 2.1*) e il quadro europeo per la competenza digitale degli educatori (*DigCompEdu*). Il contributo contiene anche una sezione dedicata alla spiegazione della terminologia specifica usata in ambito digitale.

La parte della rivista dedicata alla *Pratica formativa* ospita due contributi in lingua inglese in cui gli autori presentano esperienze didattiche, attuate in entrambi i casi con studenti adulti, che hanno inteso consolidare e sviluppare la lingua inglese attraverso lo studio di specifici contenuti. Alun Phillips, nel suo *Teaching intercultural communication awareness and skills. A practitioner’s experience*, illustra un modulo di comunicazione interculturale innestato in un corso di lingua inglese realizzato in Italia in ambito universitario. Alberto Gelmi presenta, invece, un percorso formativo rivolto a insegnanti accolti nel Cisarua Refugee Learning Center nella periferia di Giacarta nel 2017 che ha combinato l’insegnamento della lingua inglese e la formazione glottodidattica. La parte del volume che riguarda la pratica didattica si conclude con il contributo di Milvia Corso, intitolato *The Art Side. Un percorso efficace di Alternanza Scuola–Lavoro nel Liceo* in cui l’autrice riferisce di una esperienza di alternanza scuola–lavoro che ha coinvolto un liceo di Trieste e una associazione culturale per la realizzazione di un progetto rivolto alla cittadinanza.

Nella sezione della rivista denominata *Lo scaffale del formatore* abbiamo presentato un progetto di consolidamento e potenziamento della lingua inglese. Il contributo, che si intitola *Sviluppo professionale dei docenti della*

8 Con la Legge 30 dicembre 2018, n. 145 *Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019–2021* (Supplemento ordinario n. 62 della Gazzetta Ufficiale n. 302 del 31 dicembre 2018) i percorsi in alternanza scuola–lavoro di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, sono ridenominati percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento (<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/12/31/302/so/62/sg/pdf>, art. 1, comma 784, p. 135) e, a decorrere dall’anno scolastico già in corso, se ne riduce il numero di ore minimo complessivo da svolgere. La ridenominazione ha coinciso con l’ultima fase di lavorazione di questo volume prima della sua pubblicazione, per questo motivo al suo interno, nei contributi di Maria Antonia Moretti, Alberto Ferrari, Elefteria Morosini e Milvia Corso, si è deciso di mantenere la terminologia istituzionale precedentemente adottata, e cioè percorsi di alternanza scuola lavoro (acronimo: ASL) anziché percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento (acronimo: PCTO).

scuola primaria che insegnano l'inglese. Quali prospettive dopo il B1? nasce da considerazioni maturate nel corso degli anni a conclusione di ogni ciclo formativo cui l'autrice ha partecipato in qualità di formatrice accompagnando le docenti al conseguimento della certificazione B1 del CEFR e che riguardano, principalmente, la necessità di assicurare loro azioni volte a mantenere — e possibilmente a sviluppare — le competenze acquisite. Nel contributo vengono illustrate attività che combinano il processo di apprendimento della lingua straniera e l'uso delle tecnologie digitali applicate alla didattica.

La rubrica *La voce dei docenti in formazione* ospita tre contributi. Alberta Golfieri, Lucia Targhetta e Teresa Luce sono insegnanti che hanno partecipato a corsi di formazione in servizio e che hanno collaborato con noi proponendoci le loro considerazioni e riflettendo su quello che è stato, per ciascuna di loro, il momento illuminante che ha dato luogo a trasformazioni nella loro prassi didattica. Alberta Golfieri ci parla del suo avvicinamento alla didattica per competenze da docente di sostegno impegnata nella co-progettazione con i colleghi del consiglio di classe per il rafforzamento dell'immagine di sé degli studenti. Lucia Targhetta espone la sua esperienza mettendo a fuoco il valore della motivazione. Teresa Luce si concentra sul processo di autovalutazione come da lei stessa sperimentato e come possibile risorsa per promuovere nei suoi alunni conoscenza di sé e progettualità nei confronti della propria crescita.

I volumi recensiti in *Letti per voi* affrontano, da più punti di vista, la questione delle competenze che la scuola è chiamata a sviluppare nei futuri cittadini. Essi riguardano l'impulso al rinnovamento della didattica impresso dalla tecnologia digitale (*La didattica nell'era digitale* di Vittorio Campione, recensione di Luisanna Paggiaro), la storia del nostro paese, presentato — al di fuori degli schemi usuali — come scenario di un continuo incrocio di genti, lingue, culture, modi di vita diversi (*Storia mondiale dell'Italia* di Andrea Giardina, recensione di Elefteria Morosini), e due pubblicazioni concepite rispettivamente dal Consiglio d'Europa (*Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse societies*, recensione di Claudia Anedda), e dalla Commissione europea (*Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015* (recensione di Sarah Traversin) dedicate alle competenze per la cittadinanza attiva e responsabile.

Chiudiamo il presente volume con la nostra traduzione di un contributo di Robert Jackson, *Dimensioni religiose, etniche e culturali dell'educazione alla cittadinanza*, che rivede la luce quest'anno in *Religious Education for*

Plural Societies: The Selected Works of Robert Jackson, volume che raccoglie alcuni tra i più significativi contributi dell'autore nell'ambito dei suoi studi su religione ed educazione.

Le scelte operate dalla Redazione di *Idee in Form@zione*, in termini di tematiche qui proposte ai nostri lettori, trovano le loro ragioni nella forte motivazione — che è propria di ciascun membro — a divulgare ricerche, studi, pubblicazioni e buone pratiche finalizzati allo sviluppo delle competenze di cittadinanza, strumenti imprescindibili per la piena attuazione dei principi di uguaglianza, dignità e rispetto necessari per costruire e mantenere relazioni di pace nei contesti a noi più vicini come pure per contribuire, con i nostri comportamenti e le nostre decisioni, a intessere e curare relazioni di pace tra i popoli. Questo significa insegnare a scuola che ognuno di noi è “altro” per molti. Ci piace ricordare qui le parole di Robert A. Scott che ci invitano a conoscerci reciprocamente per capire ciò che ci rende simili e, allo stesso tempo, diversi: «We educators must ensure that our students understand and appreciate the fact that they are the “other” to many in this world. They must know that we need to know ourselves — the history, literature, and heroes of the rich diversity of people who contributed to the development of our civilization, our institutions, and our values — if we are to understand our commonalities and differences when compared to others»⁹.

⁹ Scott, R.A. (2017). Global citizenship: Imagined Destiny or Improbable Dream. *UN Chronicle*, 4, <https://unchronicle.un.org/article/global-citizenship-imagined-destiny-or-improbable-dream> (consultazione 01/12/2018).



Studi
e riflessioni

Si ringrazia Alun Phillips per la revisione dei testi in lingua inglese.

Le competenze

Dallo scenario europeo al sistema scolastico italiano

Maria Antonia Moretti

A distanza di più di dieci anni, la nuova Raccomandazione europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente aggiorna alcune delle competenze indicate nel precedente quadro di riferimento. Anche lo scenario che ha dato origine alle politiche dell'Unione europea per promuovere lo sviluppo di sistemi formativi europei in grado di affrontare le sfide poste dal processo di globalizzazione è in parte modificato e ancora più complesso. Esso rende ancora più importante lo sviluppo di competenze per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti. Fino a che punto e in che modo il sistema scolastico italiano ha accolto la prospettiva delle competenze? Quanto la sfida posta dalle competenze è riuscita a permeare la didattica quotidiana nei diversi gradi scolastici?

PAROLE CHIAVE: ambiente di apprendimento, certificazione delle competenze, cittadinanza attiva, competenze chiave, competenze di base, competenze di cittadinanza, saperi

Ten years on from its previous version, the new European Recommendation on key competences for lifelong learning updates some of the competences in the framework. The scenario which gave origin to EU policies for promoting European training systems capable of dealing with the challenges posed by the processes of globalization has also been partly modified and made more complex. This creates an even greater need for the development of competences to guarantee resilience and the ability to adapt to change. To what extent and in what ways has the Italian education system taken on board the perspective of competences? How successful has the challenge posed by competences been in permeating daily teaching activities at different school levels?

KEYWORDS: learning environment, certification of competences, active citizenship, key competences, citizenship competences, knowledge

1. Introduzione

Il concetto di “competenza” viene spesso contestato a causa della sua provenienza “esterna”: sviluppatosi nel mondo del lavoro in relazione alle nuove modalità di produzione e organizzazione, il costrutto viene assunto dalle Organizzazioni internazionali, in particolare dall'OCSE, che lo fanno proprio e lo veicolano ai decisori politici ed educativi. La sua diffusione avviene prima nella formazione professionale e poi nell'istruzione generale e, infine, approda alle scienze dell'educazione (Ribolzi, 2010).

In particolare, in seguito alla pubblicazione delle *Indicazioni* nazionali per i Licei e delle *Linee guida* per gli Istituti Tecnici e Professionali, anche in Italia emerge una “guerra culturale” già in atto in alcuni paesi di lingua francese¹, una sorta di guerra di religione che contrappone tra loro saperi e competenze, attribuendo a queste ultime ogni sorta di responsabilità nel decadimento della scuola²; più di recente, la contrapposizione è stata riaperta dall’*Appello per la scuola pubblica* e da altri interventi con un’ampia eco mediatica³.

Se si riflette sul fatto che nel quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (EQF) del 23 aprile 2008 le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia e che, quindi, l’attenzione alla dimensione operativa si coniuga con il riconoscimento del valore della persona e del significato etico-politico che l’azione ha sia nei contesti di lavoro e di studio che nei contesti di vita sociale (Calidoni, 2010), ci si può chiedere come si possa accusare la prospettiva delle competenze di “funzionalismo” rispetto alle esigenze del mondo produttivo.



2. La “Società della conoscenza”: cittadinanza attiva ed educazione permanente

Se la Formazione Professionale era già stata individuata come area di azione comunitaria con il trattato di Roma nel 1957, l’istruzione è stata formalmente riconosciuta come area di competenza dell’UE solo con il trattato di Maastricht, che ha istituito l’unione nel 1992.

Va ricordato che l’istruzione e la formazione professionale permangono nella competenza legislativa degli Stati membri⁴ e, quindi, la UE esercita al riguardo una *competenza di sostegno* alle azioni nazionali e di indirizzo per affrontare problematiche comuni quali l’invecchiamento della popolazione, la carenza di competenze della forza lavoro e la competizione globale svolgendo la sua azione sulla base del principio di *sussidiarietà*, senza alcun potere legislativo proprio.

1 In particolare, il Quebec e il Belgio francofono, i cui percorsi scolastici erano impostati da più tempo su un approccio per competenze.

2 Si veda, a titolo d’esempio, il dibattito tra Anna Maria Ajello, Giorgio Israel, Luciano Benadusi in Viteritti, 2011 (a cura di).

3 Per uno sguardo complessivo si rinvia a *Di nuovo conoscenze vs competenze!* a cura di *Insegnare*, 27 marzo 2018, <http://www.insegnareonline.com/rivista/editoriali/conoscenze-competenze> (consultazione 07/09/2018).

4 Artt. 165 e 166 del Trattato sul funzionamento dell’Unione europea.

La strategia di Lisbona, promossa dall'omonima conferenza tenuta nel 2000 che aveva fissato per l'Europa l'obiettivo di diventare l'area trainante dell'economia della conoscenza, aveva posto il *focus* sul fatto che l'attuazione degli obiettivi economici richiedeva la contemporanea realizzazione di obiettivi sociali, culturali e personali in quella che viene definita *Società della conoscenza*⁵. L'apprendimento permanente, inteso come diritto, non come obbligo, non doveva essere solo mirato all'occupazione, ma anche a fini personali, civici e sociali, collegandosi ad altri obiettivi fondamentali, l'occupabilità, l'adattabilità e la *cittadinanza attiva*.

Il periodo che va dalla strategia di Lisbona del 2000⁶ fino allo sviluppo della strategia per il 2020 vede una intensificazione delle politiche dell'Unione europea per promuovere lo sviluppo di sistemi formativi europei in grado di affrontare le sfide poste dal processo di globalizzazione. Il significato di *cittadinanza attiva* viene chiaramente definito nel *Memorandum* (Commissione delle Comunità europee, 2000), proposto a tutti gli Stati membri nei termini seguenti: «se e come le persone partecipano a tutti gli ambiti della vita sociale ed economica, le opportunità e i rischi che devono affrontare nel tentativo di farlo, e la misura in cui esse ritengono di appartenere e di poter intervenire nella società in cui vivono». Il *Memorandum* contiene, inoltre, la seguente definizione operativa di *apprendimento permanente*: «tutte le attività di apprendimento realizzate su base continuativa, con l'obiettivo di migliorare le conoscenze, abilità e competenze», apprendimento che deve perseguire due obiettivi fondamentali: promuovere la *cittadinanza attiva* e l'occupabilità.

Tra i punti chiave della politica comunitaria per l'occupazione, il Consiglio d'Europa aveva inserito, infatti, l'attribuzione «di una più elevata priorità all'attività di apprendimento lungo tutto l'arco della vita quale elemento di base del modello sociale europeo» (Allulli, 2015, p. 11).

Come sottolineato dalla successiva Comunicazione della Commissione europea (Commissione delle Comunità europee, 2001), l'apprendimento non si realizza solo nelle attività formative messe in atto dalla scuola (formazione formale), ma anche in attività formative svolte al di

5 L'espressione *Società della conoscenza* viene spesso utilizzata per definire una delle principali caratteristiche del sistema economico e produttivo contemporaneo, in quanto sempre di più il sapere, invece del capitale "materiale", diventa una risorsa indispensabile per la produzione e per lo sviluppo del sistema economico (Allulli, 2015).

6 Nel corso degli anni '90 OCSE, Unione europea e UNESCO avevano espresso la necessità di uno sviluppo dell'economia della conoscenza e della società della conoscenza a causa del processo di globalizzazione. Apprendimento e lavoro divennero le questioni centrali in agenda.

fuori del contesto scolastico, per esempio sul lavoro (formazione non formale) e nelle esperienze di vita quotidiana (formazione informale).

Al contempo, la discussione sulle politiche educative e sui risultati attesi del processo di apprendimento si focalizza non tanto sul come definire e acquisire le conoscenze (i saperi) quanto sul come definire e acquisire le competenze (saper essere e saper fare).

Il concetto di competenza, nato e sviluppatosi nell'ambito della formazione al lavoro, si diffonde anche in quello dell'istruzione come conseguenza della necessità di superare una concezione solo trasmissiva del sapere e una visione solo disciplinare nella direzione dell'integrazione dei diversi saperi disciplinari.

Il progetto DeSeCo⁷ (Ryken & Salganik, 2007), lanciato dall'OCSE nel 1997 con l'obiettivo di fornire una solida struttura concettuale di riferimento su cui condurre indagini a carattere internazionale per accertare il livello degli apprendimenti acquisiti e il possesso di diverse competenze chiave, rappresenta un passaggio importante nel processo di elaborazione internazionale del concetto di competenza. Attraverso la definizione e sistematizzazione di un quadro di riferimento internazionale di discussione, influisce, infatti, sullo sviluppo delle politiche pubbliche: le tradizionali conoscenze di base sono importanti, ma non sufficienti a soddisfare i requisiti e la complessità della domanda sociale di oggi; le politiche sociali, educative ed economiche dovrebbero fornire ai giovani e agli adulti adeguate opportunità non solo per apprendere le competenze chiave, ma anche per usarle (Ryken & Salganik, 2007, Introduzione all'edizione italiana).

Risulta, inoltre, centrale il concetto di *costellazione di competenze chiave*: queste ultime non possono essere utilizzate in forma isolata, ma richiedono di essere individuate, definite e comprese nelle loro relazioni. Le *costellazioni di competenze chiave*, per di più, sono sempre in relazione ai contesti e alle situazioni in cui sono applicate.



3. Le Raccomandazioni europee del 2006 e del 2008

Il 18 dicembre 2006 il Parlamento europeo e il Consiglio dell'Unione europea approvano in modo congiunto la *Raccomandazione* relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente rivolta ai decisori politici, ai fornitori di istruzione e formazione, alle parti sociali e ai discenti

⁷ *Definition and Selection of Competencies.*

stessi, al fine di facilitare le riforme nazionali e gli scambi di informazioni tra gli Stati membri» (Parlamento europeo e Consiglio, 2006, punto 13).

Il documento definisce otto macrocompetenze e invita gli Stati membri a svilupparne l'offerta nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente (che include esplicitamente *l'istruzione e la formazione iniziale*, ovvero scolastica). Le *competenze chiave* sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Va sottolineato che le competenze non sono in ordine gerarchico⁸: in molti casi si sovrappongono e sono correlate, anzi si potenziano reciprocamente attraverso una vera e propria integrazione.

Successivamente, nel 2008, dopo un lungo lavoro di confronto tra i Paesi membri, il Parlamento europeo e il Consiglio approvano una Raccomandazione relativa all'istituzione di un quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (Parlamento europeo e Consiglio, 2008), che deve definire un linguaggio comune per descrivere le qualifiche e per aiutare gli Stati membri, i datori di lavoro e gli individui a confrontare le qualifiche dei diversi sistemi di istruzione e di formazione nell'UE attraverso la definizione di un unico quadro di riferimento⁹.

Ai fini del tema preso in esame sono rilevanti le definizioni fornite e, in particolare, quella relativa ai termini *conoscenze*, *abilità*, *competenze*:

- *conoscenze*: «risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche»;
- *abilità*: «indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo

⁸ La *Raccomandazione* afferma che le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza.

⁹ L'EQF sposta l'attenzione della certificazione dalle caratteristiche delle attività formative frequentate (durata, contenuti, ecc.) ai risultati di apprendimento conseguiti (*learning outcomes*), in termini di conoscenze, abilità e competenze. Tale approccio facilita non solo il trasferimento e l'impiego di qualifiche di diversi Paesi e sistemi di istruzione e formazione, ma anche la convalida della formazione non formale e informale. Agli Stati membri viene richiesto di: *a*) usare il quadro europeo delle qualifiche come strumento di riferimento per confrontare i livelli delle qualifiche dei diversi sistemi nazionali; *b*) rapportare i sistemi nazionali delle qualifiche al quadro europeo delle qualifiche entro il 2010, in particolare collegando in modo trasparente i livelli (Allulli, 2015).

e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)»;

- *competenze*: «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia».



4. Le competenze e l'obbligo di istruzione

In altri Paesi europei l'attenzione al tema delle competenze e alla progettazione dei curricoli “per competenze” risale, in genere, agli anni Novanta.

Nei testi normativi italiani se ne parla per la prima volta nella Legge 425/1997, che istituisce il nuovo esame di Stato conclusivo dei corsi di istruzione secondaria superiore. Per tutto il sistema educativo di istruzione e di formazione, i primi riferimenti si trovano nel *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* (d.P.R. 275/1999).

A distanza di non molto tempo dalla *Raccomandazione* europea del 2006, il d.m. 139 del 22 agosto 2007¹⁰ introduce nel sistema scolastico italiano il concetto di “competenza”, articolata in conoscenze e abilità; al riguardo, si fa esplicito riferimento alle definizioni presenti nella *Raccomandazione* europea del 2008.

Le competenze previste dall'obbligo di istruzione sono divise in due categorie:

- a) *competenze di base degli assi culturali* (assi dei linguaggi, matematico, scientifico–tecnologico e storico–sociale) che «costituiscono “il tessuto” per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa» (d.m. 139/2007); per ciascuno dei quattro assi vengono definiti gli obiettivi e le competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione declinate in termini di abilità/capacità e conoscenze;

¹⁰ Il d.m. 139 del 22 agosto 2007 *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* è accessibile a questo link: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml (consultazione 28/11/2018).

- b) *competenze chiave di cittadinanza* che tutti gli studenti devono acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria: 1. imparare a imparare, 2. progettare, 3. comunicare, 4. collaborare e partecipare, 5. agire in modo autonomo e responsabile, 6. risolvere problemi, 7. individuare collegamenti e relazioni, 8. acquisire e interpretare l'informazione.

Come è stato sottolineato (Nicoli, 2008, p. 4), rispetto alle competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate dall'Unione europea si rilevano tre elementi:

- a) viene accentuato il peso delle conoscenze specificate per assi culturali, accentuazione tutta italiana in relazione alla struttura del sistema educativo rispetto alla cultura europea. «In questo modo risulta sovrastimato il “peso” delle discipline sia pure corretto dalla successiva dizione di “competenze”» (*ibidem*);
- b) si ripropone, quindi, un dualismo tra le “conoscenze” e le “competenze” che comporta una condizione di ambiguità, «una sorta di doppio regime a carattere sia epistemologico sia metodologico e valutativo/certificativo» (*ibidem*);
- c) si introduce una classificazione tra “base” e “cittadinanza”, mentre l'elenco europeo non presenta nessun tipo di classificazione.

Di conseguenza, sussiste il rischio di una confusione terminologica tra competenze chiave per l'apprendimento permanente, competenze chiave per la cittadinanza e competenze di base.

Se, peraltro, va riconosciuto che l'obbligo di istruzione costituisce, rispetto alla scuola secondaria di secondo grado, l'inizio di «un processo di spostamento [...] dal modello a canne d'organo e dalla struttura rigidamente disciplinare ad un modello di equivalenze formative e ad una struttura più riferita alle competenze [...]» (*ibidem*), permangono alcune altre criticità:

- a) l'analisi in competenze, abilità e conoscenze dei quattro assi risulta rigorosa dal punto di vista metodologico e utile nella prospettiva della continuità con il primo ciclo mentre, delle otto competenze di cittadinanza, il d.m. 139/2007 dà le definizioni «ma non ne fa oggetto di una declinazione puntuale in abilità e conoscenze, come per le competenze che si riferiscono alle discipline» (Da Re, 2013, p. 34);
- b) le otto competenze, chiamate *competenze chiave di cittadinanza*, in sostanza, sono delle specificazioni di alcune delle otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente;

- c) in ultima analisi, non si può che condividere quanto sostiene Da Re rispetto a due questioni: sarebbe stato meglio riferirsi alle competenze chiave europee: l'aver separato le competenze di cittadinanza da quelle degli assi culturali può comportare, da una parte, il rischio «che le prime diventino terra di nessuno» (*ibidem*) e che le competenze degli assi, in assenza dei riferimenti sociali e metodologici, vengano ridotte a macroabilità (*ibidem*).

Non è senza significato che le *Indicazioni nazionali per i Licei* del 2010 sottolineano che le «competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale (sapere lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività) non sono certo escluse dal processo, ma ne costituiscono un esito indiretto, il cui conseguimento dipende dalla qualità del processo stesso attuato nelle istituzioni scolastiche». Nel fare tale affermazione si richiamano esplicitamente alla scheda per la certificazione dell'assolvimento dell'obbligo¹¹, «in cui si chiede di esprimere una valutazione rispetto al livello raggiunto in 16 competenze di base articolate secondo i 4 assi culturali, ma non sulle competenze di cittadinanza» (Decreto Interministeriale del 7 ottobre 2010, n. 211, All. A).



5. Le competenze nel “riordino” della scuola secondaria di 2° grado

Dopo un complesso *iter* normativo¹², nel 2010 si approda al “riordino” della secondaria di 2° grado.

Un apposito documento di riferimento *Persona, tecnologie e professionalità: gli istituti tecnici e gli istituti professionali come scuole dell'innovazione*, predisposto dalla Commissione nazionale costituita il 14 dicembre 2007 dal Ministro Fioroni e che verrà confermata nella successiva legislatura sino alla conclusione dei suoi lavori, delinea i compiti attribuiti all'Istruzione Tecnica e Professionale. Nel documento si sottolinea in modo deciso l'opportunità di superare definitivamente la posizione gentiliana che privilegiava come cultura solo quella filosofico-letteraria, relegando così a un ruolo del tutto marginale quella scientifica, tecnica e tecnologica.

¹¹ Decreto Ministeriale n. 9 del 27 gennaio 2010.

¹² L'*iter* parte dalla L. 53/2003 e, attraverso tre legislature, prosegue con il d.lgs. 226/2005 (Decreto applicativo nella scuola secondaria superiore della legge quadro Moratti), poi rettificato con la Legge 40/2007 (il cosiddetto “intervento Fioroni”), e si conclude con i *Regolamenti* del ministro Gelmini.

In relazione a questo “scenario”, viene ampliata la delega all’Esecutivo per elaborare un nuovo disegno ordinamentale e curricolare da attuare dall’a.s. 2009/2010 (nell’ambito di una possibile riformulazione del d.lgs. 226/2005).

A marzo del 2010 vengono approvati tre decreti, uno per ogni tipo di scuola superiore, per la «revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico» dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali. Allegato ai singoli decreti viene presentato il «profilo culturale, educativo e professionale dello studente» relativo a ciascun tipo di scuola superiore alla fine dei cinque anni.

Apposite *Linee guida* definiscono il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali¹³ con riferimento al documento citato in precedenza.

I tre profili, come pone in evidenza l’art. 2 di ciascun decreto, che descrive “l’identità” del tipo di scuola superiore, presentano indubbe differenze; ciascun profilo è suddiviso in una parte comune e una relativa a ciascun percorso in cui si articola il tipo di scuola: come è stato sottolineato (Ambel, 2011), i tre tipi di scuola superiore vanno sempre più divergendo, certamente quello dei Licei dagli altri due, anche come impianto strutturale del profilo. È stato osservato che le *Indicazioni per i Licei* «replicano una formazione culturale incentrata sulla trasmissione di discipline separate e giustapposte» (Farinelli, Ferratini, & Ricciardi, 2010, p. 152). In effetti, nel testo delle *Indicazioni* si afferma che «L’articolazione delle Indicazioni per materie di studio mira a evidenziare come ciascuna disciplina — con i propri contenuti, le proprie procedure euristiche, il proprio linguaggio — concorra ad integrare un percorso di acquisizione di conoscenze e di competenze molteplici, la cui consistenza e coerenza è garantita proprio dalla salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari, di contro alla tesi che l’individuazione, peraltro sempre nomenclatoria, di astratte competenze trasversali possa rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento» (Decreto Interministeriale del 7 ottobre 2010, n. 211, All. A, p. 6).

D’altra parte, come sostenuto nel dibattito a tre in Farinelli, Ferratini, & Ricciardi (2010, p. 148) da Ferratini stesso, componente della Commissione che ha elaborato le *Indicazioni*, «La scelta [...] di non costringere in legami forti e in strutture deduttive il rapporto tra conoscenze e competenze [...] ha il merito di liberarsi dalle secche di una lettura funzionalista del processo di apprendimento», anche se riconosce che sussiste il rischio di una lettura «tutta appiattita sulla trasmissione di saperi costituiti e ca-

¹³ A norma dell’articolo 8, comma 3, dei *Regolamenti* emanati con Decreto del Presidente della Repubblica il 15 marzo 2010 (rispettivamente, n. 88 e n. 87).

nonici, spostando l'oscillazione del pendolo fra insegnamento e apprendimento sul primo anziché sul secondo dei due poli».

Emerge una diversa impostazione tra *Indicazioni* nazionali per Licei e *Linee guida* per Istituti Tecnici e Professionali che afferisce alla diversa natura delle rispettive normative, oltre che a quella dei percorsi scolastici e dei profili di uscita degli studenti: mentre per i Licei si rimane su un piano più tradizionale di saperi e conoscenze, per gli Istituti Tecnici e Professionali è chiaro il riferimento alle competenze, anche se è stato osservato (Valentino, 2010) come non sempre, nella loro stesura definitiva, venga affrontato in modo organico e coerente il rapporto tra competenze, abilità e conoscenze, con un qualche scadimento rispetto a:

- organicità dell'impianto e coerenza col *Regolamento* per l'innalzamento dell'obbligo di istruzione;
- tendenza a superare il disciplinarismo spinto attraverso la riproposizione dei quattro assi culturali dell'obbligo di istruzione;
- centratura dell'attività didattica sulle competenze chiave di cittadinanza in modo coerente col principio dell'equivalenza formativa dei diversi bienni del sistema d'istruzione superiore.

Si può fare l'ipotesi che si sia riprodotta, pur con contraddizioni all'interno dei documenti citati, la tendenza a considerare le competenze come proprie del mondo del lavoro (e, quindi, degli indirizzi di studio che più specificamente mirano a determinati profili professionali), ignorando «il bisogno di competenze per vivere, curarsi, consumare, costruire relazioni, educare i propri bambini, partecipare alle azioni collettive di ogni genere, fare politica» (Perrenoud, 2010, pp. 169–170, citato in Pellerey, 2010, p. 46).

Emblematica, rispetto al tema delle competenze e del lavoro, risulta la vicenda dell'alternanza scuola lavoro (ASL) che ha trovato il pieno riconoscimento nel sistema di istruzione italiano in tempi piuttosto recenti¹⁴. L'alternanza si basa su un paradigma centrato su un "apprendimento situato" e sul coinvolgimento attivo del soggetto mediante l'integrazione tra contesti di apprendimento formali e non formali (Salatin, 2016, p. 31); come viene riconosciuto anche dal Consiglio Superiore della Pubblica

14 Spesso l'alternanza scuola lavoro viene presentata come un portato della Legge 107/2015. La reale novità presente in questa legge è costituita dall'obbligatorietà in tutti gli indirizzi di scuola secondaria di 2° grado. In realtà, di alternanza scuola-lavoro in Italia si può parlare a partire dalle botteghe medievali per finire ai centri di formazione professionale, all'Istruzione Tecnica e Professionale, all'articolo 4 della legge 53 del 2003 e al d.lgs. 77/2005 (Sedioli & Gentili, 2016, p. 18).

Istruzione in un recente parere¹⁵, rappresenta una metodologia didattica utile per il conseguimento dell'obiettivo primario della scuola, ossia la crescita della cittadinanza attiva, critica e consapevole. La relazione tra scuola e lavoro può favorire l'aggiornamento dei curricula scolastici e rappresenta un'occasione preziosa per integrare le conoscenze acquisite nelle singole discipline, coerentemente con una didattica per competenze, che ponga fine alla presunta contrapposizione tra conoscenze e competenze.

Attraverso «una fitta permeabilità tra il “dentro” e il “fuori” di scuola» (Da Re, 2017, p. 46) le attività di ASL risultano particolarmente adatte a formare le competenze perché mettono lo studente in condizione di *dimostrare* di saper *utilizzare* conoscenze, abilità e capacità in *situazioni* diverse, favorendo una visione della *reciprocità* e della *complementarietà* dei processi del *pensare* e del *fare* particolarmente in contesti scolastici in cui, tradizionalmente, le due dimensioni entrano più difficilmente in contatto. Ciò implica necessariamente il ripensamento e la riorganizzazione della progettazione didattica e richiede che si mettano al centro delle esperienze di apprendimento le azioni che gli studenti realizzano e mediante le quali apprendono. Si tratta di un ripensamento radicale della struttura del processo di insegnamento/apprendimento secondo la logica dell'agire riflessivo in cui l'*esperienza-sperimentazione* si integrano con la *riflessione*, base del concetto di *competenza*.

Sussistono, però, al di là di singoli episodi di cattiva realizzazione dell'alternanza scuola lavoro che, ovviamente, vanno individuati e superati, pregiudizi e fraintendimenti di cui si avverte l'eco anche nel documento del CSPI¹⁶ già citato.

6. La nuova riforma degli Istituti Professionali

Il d.lgs. 61/2017, in attuazione di una delle deleghe della Legge n. 107/2015, art.1 commi 180 e 181, lett. d), attua una nuova *revisione dei per-*

15 MIUR, *Parere autonomo espresso dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione in materia di “Alternanza Scuola Lavoro”*. Adunanza del 25 luglio 2018, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Parere+Autonomo+Alternanza+Scuola+Lavoro.pdf/c1045738-0358-46d7-8233-6d6f971daba0> (consultazione 07/09/2018).

16 Ad esempio, l'idea secondo la quale l'attuale normativa permette che l'alternanza sia concepita non come una modalità didattica, ma come «un'esperienza al servizio dei soggetti ospitanti, rispetto ai quali gli “studenti lavoratori” si devono rendere disponibili a qualsiasi richiesta», insomma, un vero e proprio sfruttamento dei giovani; o ancora, il rischio che l'introduzione dell'alternanza obbligatoria sia concepita come un modo per avviare gli studenti al lavoro per una loro immediata occupabilità, come una sorta di periodo di prova.



corsi dell'istruzione professionale e del raccordo di questi ultimi con i percorsi della IeFP (Istruzione e Formazione Professionale). La delega riguarda: la revisione degli indirizzi e il potenziamento delle attività didattiche laboratoriali con la rimodulazione dei quadri orario, con particolare riguardo al primo biennio.

Le criticità rilevate nel precedente impianto, riformato da pochi anni, riguardano la rigidità dell'offerta formativa a fronte delle dinamiche del mercato del lavoro, l'incongruenza tra i profili di uscita e gli indirizzi di studio, il debole impianto didattico laboratoriale dei percorsi professionalizzanti e le difficoltà di tenuta del modello di integrazione tra IP (Istruzione Professionale) e IeFP.

Tralasciando tutte le complesse questioni connesse all'identità dell'Istruzione Professionale rispetto all'Istruzione Tecnica e all'Istruzione e Formazione Professionale regionale, interessa rispetto al tema dell'articolo sottolineare alcuni elementi:

- «il modello didattico cui si ispira il Decreto Legislativo 61/2017 è basato su un ripensamento complessivo di strumenti e metodi, nella consapevolezza che il sostanziale indebolimento del settore negli ultimi anni sia dovuto non solo alla struttura ordinamentale, ma anche ad una parziale o mancata innovazione nella metodologia di approccio al processo di insegnamento/apprendimento» (Allegato I al Decreto Ministeriale del 24 maggio 2018, n. 92);
- il modello didattico è improntato al principio della personalizzazione educativa per consentire a ogni soggetto di rafforzare e sviluppare le proprie competenze per l'apprendimento permanente a partire dalle competenze chiave di cittadinanza, e per orientare il progetto di vita e di lavoro, anche per migliori prospettive di occupabilità;
- le discipline sono aggregate negli assi culturali di cui al d.m. 139/2007 nel biennio per tutte le attività e gli insegnamenti, e nel terzo, quarto e quinto anno per le attività e gli insegnamenti di area generale¹⁷;
- la declinazione in abilità e conoscenze non viene sviluppata per tutte le competenze contenute nel PECUP, in quanto si dichiara che per alcune di esse (per es. individuare problemi, collaborare con gli altri, compiere scelte autonome, ecc.) occorre condividere strategie, metodi e strumenti caratterizzanti i percorsi di Istruzione Professionale: i riferimenti metodologici contenuti nel d.lgs. 61/2017

¹⁷ Questo impone un ripensamento della declinazione, in abilità e conoscenze, delle competenze già inserite nell'Allegato A al d.lgs. 61/2017.

(metodologie di apprendimento di tipo induttivo, un'organizzazione per unità di apprendimento, la didattica laboratoriale, l'alternanza scuola lavoro, la progettazione interdisciplinare, la costruzione del progetto formativo individuale) costituiscono elementi caratterizzanti di tutti gli indirizzi dell'Istruzione Professionale e sono proprio quelli che devono contribuire al raggiungimento delle competenze trasversali;

- non vengono, comunque, offerti elenchi esaustivi di contenuti, ma indicazioni sulle conoscenze fondamentali, nella convinzione che la selezione dei contenuti, soprattutto per le attività e per gli indirizzi di area generale, debba essere affidata soprattutto alla autonoma progettualità delle scuole. Le diverse abilità e conoscenze non vengono collegate alle singole discipline, in coerenza con lo spirito del d.lgs. 61 / 2017 e con il modello didattico ivi contenuto;
- l'alternanza scuola lavoro risulta rafforzata in quanto metodologia che favorisce la costruzione di competenze generali e di settore, che richiede agli studenti di mobilitare tutte le risorse, in termini di conoscenze, abilità e attitudini personali, per risolvere compiti, problemi oppure specifiche richieste del contesto in cui si opera.

La questione che rimane aperta riguarda la capacità effettiva da parte delle scuole di gestire un cambiamento che si presenta di notevole portata e che richiede sicuramente massicci interventi di formazione / accompagnamento del personale (Ciccone, 2018).

7. Le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012* e la certificazione delle competenze



Mentre nel testo delle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione del 2007* c'erano scarsi riferimenti alle competenze chiave diversamente dai documenti relativi all'obbligo di istruzione, le competenze chiave costituiscono la *prospettiva* delle *Indicazioni Nazionali del 2012*. La scuola, infatti, finalizza il curriculum alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione. Pur essendo le *Indicazioni* organizzate per discipline, queste ultime sono strumenti per il raggiungimento delle competenze chiave. Il forte richiamo alle competenze europee nella presentazione delle finalità generali, la formulazione degli obiettivi relati-

vi ai campi di esperienza e alle discipline in termini di traguardi per lo sviluppo delle competenze, i riferimenti alla valutazione e alla certificazione delle competenze confermano la centralità del costruito.

In tale direzione, le *Indicazioni* presentano (Fiorin, 2018):

- una *prescrittività esplicita* che riguarda i *traguardi di sviluppo delle competenze* relativi ai diversi campi di esperienza o alle discipline di studio e le *competenze chiave*, in base alle quali si articola il Profilo dello studente, punto di riferimento di tutto il curriculum (dalla scuola dell'infanzia alla scuola del primo ciclo di istruzione);
- una *prescrittività implicita* che riguarda i criteri da utilizzare per strutturare l'ambiente di apprendimento, inteso come condizione irrinunciabile del cambiamento di paradigma (dal paradigma dell'insegnamento al paradigma dell'apprendimento) e delle importanti implicazioni didattiche che ne derivano.

Il modello organizzativo sotteso rinvia all'unitarietà e integrazione dei diversi aspetti del curriculum.

Al termine della scuola primaria e della secondaria di primo grado viene rilasciata una certificazione delle competenze. Il giudizio è ancorato alle otto competenze chiave europee, descritte dalle competenze del profilo finale dello studente enunciato dalle *Indicazioni Nazionali*.

Nell'orizzonte antropologico e pedagogico proposto dalle *Indicazioni Nazionali* del 2012 emergono, in definitiva, la promozione dell'*approccio per competenze*, l'assunzione della categoria di *ambiente di apprendimento* e la reimpostazione del curriculum in una ottica di *verticalità* e *continuità* educativa.



8. La nuova Raccomandazione europea sulle competenze chiave

A distanza di 12 anni dalla pubblicazione della prima *Raccomandazione*, il Consiglio ha adottato una nuova *Raccomandazione* sulle competenze chiave¹⁸ (Consiglio d'Europa, 2018).

¹⁸ Il 10 giugno 2016 la Commissione europea ha proposto una Nuova Agenda di Competenze per l'Europa (New Skills Agenda for Europe), assumendo l'impegno di rivedere sia il *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)* sia il documento *Competenze Chiave per l'apprendimento permanente. Quadro di riferimento* (contenuto nella *Raccomandazione* del 2006). La revisione della *Raccomandazione* del 2006 aveva l'obiettivo di aggiornarla e sostenere ulteriormente lo sviluppo delle competenze chiave in Europa. In base a tale revisione, nel maggio 2018 il Consiglio ha emanato la nuova *Raccomandazione* che è accessibile tramite questo [link](#):

Nello stesso giorno, e sempre sulla base di un'altra proposta della Commissione di pari data, il Consiglio ha adottato, a completamento e rafforzamento della prima, la *Raccomandazione sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*.

Per l'aggiornamento del quadro di riferimento sono stati presi in debita considerazione il quadro di riferimento delle competenze digitali e il quadro di riferimento delle competenze imprenditoriali, oltre al quadro di riferimento delle competenze per una cultura democratica del Consiglio d'Europa che presenta un corredo esaustivo di valori, abilità e atteggiamenti per partecipare adeguatamente alle società democratiche.

La revisione ha lo scopo di garantire che la *Raccomandazione* possa riflettere le evoluzioni registrate in campo politico, sociale, economico, ecologico e tecnologico dal 2006 in poi e fornire una guida agli Stati membri su come supportare lo sviluppo delle competenze chiave delle persone di tutte le età durante tutto il corso della loro vita.

La *Raccomandazione* è divisa in due parti:

- nella prima parte sono contenute le *motivazioni* dell'aggiornamento delle competenze connesse al crescente ruolo delle tecnologie in tutti gli ambiti di lavoro e alla crescente importanza delle «competenze imprenditoriali, sociali e civiche per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti»; vengono, inoltre, riportati dati relativi alle Indagini PISA e PIAAC che mostrano una tendenza all'aumento di risultati insoddisfacenti. Non possedere le competenze necessarie per partecipare fruttuosamente alla vita sociale e al mercato del lavoro è un ostacolo alla crescita inclusiva e sostenibile, oltre che alla competitività dell'industria e alle capacità innovative;
- nella seconda parte sono aggiornate le 8 *competenze chiave* declinate in *conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati alla specifica competenza*.

Risulta importante soffermarsi brevemente sulle evidenze raccolte nel corso della revisione in merito allo sviluppo delle competenze chiave e, nel complesso, all'insegnamento e all'apprendimento orientati alle competenze in tutta l'Europa.

La *Raccomandazione*, nel sostituire quella precedente, ne riconosce l'impatto positivo sulle politiche dell'istruzione attuate, nel frattempo, dagli Stati membri tramite riforme dei sistemi nazionali dell'istruzione.

Nella *Relazione* si pone in evidenza come la maggior parte delle riforme relative alle competenze chiave riguardino interventi di tipo politico e strategico nel sistema educativo formale, mentre si rilevano minori evidenze di riforme nell'educazione degli adulti così come nell'educazione informale e non formale; si sottolinea, peraltro, come queste tipologie di apprendimento, per loro natura, siano più difficili da indagare.

Le riforme realizzate dagli Stati membri risultano ascrivibili a una delle due categorie seguenti:

- riforme di sistema che definiscono principalmente quadri di riferimento per guidare la progettazione o la revisione dei curricula;
- cambiamenti che si riflettono nella modifica/aggiornamento di attività consolidate e collegate a competenze integrate nel sistema educativo.

La maggior parte delle evidenze raccolte si concentra su tre competenze specifiche: comunicazione nella madrelingua, competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia, competenza digitale; minori sono, invece, i riferimenti alle competenze cross-curricolari o trasversali sia perché risultano più difficili da analizzare, in quanto implicate nei risultati di apprendimento relativi ad altre discipline/competenze, sia per la percezione che tali competenze abbiano maggiori probabilità di essere insegnate in contesti "altri" rispetto all'educazione formale.

Il testo descrive, in modo prima sintetico e poi dettagliato (conoscenze, abilità e atteggiamenti), le otto competenze (meglio macro-competenze), tutte declinate non più al plurale ma al *singolare* (in realtà sono 9, perché la competenza matematica e la competenza in scienze, tecnologie e ingegneria sono descritte distintamente ma insieme). La Tabella 1 mette a confronto i due quadri di riferimento del 2006 e del 2018.



9. Conclusioni

Le competenze nella scuola italiana hanno spesso suscitato una serie di resistenze «che hanno talvolta assunto la natura dell'alibi difensivo, soprattutto quando è cominciato a essere evidente che adottare una logica per competenze significava mettere profondamente in discussione il modo di concepire, organizzare e fare scuola» (Ambel, 2011, p. 9). Va sottolineato come non sempre i comportamenti istituzionali abbiano mostrato una coerenza effettiva tra richiami espliciti a una scuola delle competenze e

Tabella 1. Quadri di riferimento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 2006	Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 2018
Comunicazione nella madrelingua	Competenza alfabetica funzionale
Comunicazione nelle lingue straniere	Competenza multilinguistica
Competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia	Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
Competenza digitale	Competenza digitale
Imparare a imparare	Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
Competenze sociali e civiche	Competenza in materia di cittadinanza
Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Competenza imprenditoriale
Consapevolezza ed espressione culturale	Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

alle sollecitazioni dei documenti europei e interventi normativi congruenti con tale prospettiva (*ibidem*).

Si propongono di seguito alcuni spunti di riflessione utili a delineare possibili approfondimenti:

a) *Come rintracciare una unitarietà nel sistema complessivo?*

Risulta utile ricostruire il raccordo tra competenze chiave, competenze dell'obbligo di istruzione/competenze di cittadinanza e le competenze comuni dell'Istruzione Tecnica e Professionale, quest'ultima di recente modificata, o le competenze comuni dell'istruzione liceale, dato che i diversi provvedimenti hanno seguito logiche diverse e il riferimento alle competenze chiave è stato utilizzato in maniera più o meno sfumata, se non volutamente evitato. In proposito, è utile esaminare quanto prodotto dalla Rete Veneta per le Competenze¹⁹ (RVC, 2010). D'altra parte, l'esplicitazione del

19 Nella *Descrizione dei risultati di apprendimento*, all'inizio di ciascuno dei profili, per i quali si sono presi come riferimento i profili in uscita previsti dai *Regolamenti* di riordino della scuola secondaria di secondo grado del 2010, è possibile prendere visione delle Tabelle di raccordo delle corrispondenze tra competenze chiave, competenze dell'obbligo di istruzione/competenze di cit-

profilo conclusivo dello studente al termine del primo ciclo potrebbe favorire un raccordo più efficace lungo i dieci anni dell'obbligo di istruzione, anche se va posto in evidenza che la certificazione al termine del primo ciclo è ancorata alle competenze chiave mentre quella connessa all'obbligo di istruzione, come si è già sottolineato, chiede di «esprimere una valutazione rispetto al livello raggiunto in 16 competenze di base articolate secondo i 4 assi culturali, ma non sulle competenze di cittadinanza» (Decreto Interministeriale 2011 del 7 ottobre 2010, Allegato A, p. 6).

La Tabella 2²⁰ mostra quanto già affermato in precedenza: le competenze chiave di cittadinanza del d.m. 139 del 22 agosto 2007, in sostanza, sono delle specificazioni di alcune delle otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente. Sono evidenti i punti di contatto e di affinità che dovrebbero consentire lo sviluppo di una reale integrazione tra le diverse discipline e la ricerca di connessioni tra il profilo dello studente previsto a conclusione del primo ciclo e le prescrizioni in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.

b) *L'approccio per competenze è un pericolo per l'educazione scolastica?*²¹

«La competenza non si contrappone alla conoscenza, ma la ingloba in quanto conoscenza agita da un soggetto in un determinato contesto; la competenza consente di usare e mettere in campo conoscenze e abilità, in modo intenzionale e riflessivo, attraverso la mobilitazione consapevole delle risorse personali finalizzate al raggiungimento di uno scopo [...]» (Ambel, 2011, p. 10).

I saperi costituiscono, infatti, sia gli elementi fondamentali «di una adeguata coltivazione della persona umana nelle sue dimensioni interiori più profonde e significative», sia una componente essenziale delle risorse personali per affrontare le sfide dello studio, del lavoro e della vita (Pellerey, 2011, p. 50).

Anche i più strenui sostenitori della supremazia della conoscenza devono fare i conti con un problema reale, «quello di come le conoscenze si trasferiscono (portabilità) e come, eventualmente, si

tadinanza e le competenze comuni dell'Istruzione Tecnica e Professionale o le competenze comuni dell'istruzione liceale; ovviamente, per quanto riguarda l'Istruzione Professionale, occorre tener conto delle modifiche operate dal d.lgs. 61/2017 e dal *Regolamento di attuazione*.

20 La Tabella costituisce un adattamento della Tabella 7.1 — Comparazione dell'organizzazione delle macro-aree di competenza nei diversi documenti, in Zanchin (2013, p. 198).

21 La domanda riprende il titolo di un saggio di M. Pellerey (Pellerey, 2011, p. 37).

Tabella 2. Raccordo tra competenze chiave per l'apprendimento permanente, competenze chiave per la cittadinanza, assi culturali.

Competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del dicembre 2006)	Competenze chiave per la cittadinanza (d.m. 139, 22 agosto 2007)	Assi culturali (d.m. 139, 22 agosto 2007, Norme sull'adempimento dell'obbligo di istruzione)
Comunicare nella madrelingua	Comunicare	Asse dei linguaggi
Comunicare nelle lingue straniere		
Competenza digitale		
Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico		Asse matematico
		Asse scientifico-tecnologico
Competenze sociali e civiche	Collaborare e partecipare	
	Agire in modo autonomo e responsabile	
Consapevolezza ed espressione culturale		Asse storico-sociale
Imparare a imparare	Imparare a imparare	
	Acquisire e interpretare l'informazione	
	Individuare collegamenti e relazioni	
Spirito di iniziativa e intraprendenza	Ideare e progettare	
	Risolvere problemi	

modificano nel trasferirle» (Ribolzi, 2010, p. XX). Va detto, in proposito, che «la nozione di trasferibilità spesso si identifica con quella di trasferibilità del sapere astratto» (Frigerio, 2007, p. 73) che consegue alla distinzione tra pensiero teorico e pensiero pratico, distinzione che «sul piano formativo ha prodotto la convinzione che la conoscenza teorica e il pensiero astratto siano la via per produrre saperi generali, quindi più facilmente e utilmente trasferibili (appartiene

a questo punto di vista per esempio l'idea che apprendere come si deve fare sia la garanzia per saper fare)» (*ibidem*).

c) *A che punto siamo nella scuola reale?*

È stato affermato, giustamente, a proposito del primo ciclo (Fiorin, 2018, p. 11) che «Le Indicazioni nazionali sono un documento largamente apprezzato, ma non altrettanto largamente utilizzato per incidere nella quotidianità dell'aula», anche se hanno dato uno stimolo al rinnovamento didattico. Più in generale, ci si può chiedere quanto stiamo evitando il rischio, questo sì reale, «[...] di fare delle "competenze" e di tutto il loro corredo concettuale e normativo l'ennesimo profluvio di verbosità cui non corrispondono prassi concrete nei pensieri e nelle pratiche della scuola reale» (Ambel, 2011, p. 9). Si aprono numerose «sfide per la professionalità docente»: occorre, da un lato, «allargare lo sguardo su cosa significa progettare l'azione didattica ed educativa, rispetto a pratiche spesso anguste e limitate a una elencazione di contenuti o attività, dall'altro, porre al centro dell'attenzione i traguardi di apprendimento da sviluppare negli allievi [...] assunti come pietra angolare su cui strutturare l'azione formativa» (Castoldi, 2017, p. 43).

d) *Come sviluppiamo la cittadinanza attiva?*

Va detto innanzitutto che tutte le competenze sono necessarie alla costruzione di una cittadinanza attiva: i cittadini che non siano in grado di capire, leggere, orientarsi non sono in grado di esercitare in modo pieno e consapevole i propri diritti e doveri di cittadinanza. Educare alla cittadinanza attiva dovrebbe anche significare portare i giovani a condividere valori, modi di essere, modalità di comportamento, insieme individuali e sociali. Questo si ottiene soprattutto facendo esperienze, già a scuola, di un modo di vivere democratico. Educare alla democrazia significa, in definitiva, da un lato, temperare il principio dello sviluppo e affermazione individuale e il principio della solidarietà e inclusione — entrambi necessari alla democrazia — e, dall'altro, costruire una coscienza critica. La nuova dicitura adottata nella *Raccomandazione* del 2018 "competenza in materia di cittadinanza" sottolinea questi significati²².

22 Viene così definita: «La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità» (p. 10).



Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2012). Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea (versione consolidata), *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea* 26.10.2012, C326/47–390, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=IT> (consultazione 07/09/2018).
- ALLULLI, G. (2015). *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, CNOS FAP & Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/Dalla%20Strategia%20di%20Lisbona%20a%20Europa%202020.pdf> (consultazione 07/09/2018).
- AMBEL, M. (2011). Scelte strategiche e criteri progettuali. *Insegnare — Il profilo di uscita del soggetto competente. Un biennio per la cittadinanza. Dossier 3*, 9–16.
- CALIDONI, P. (2010). Tra funzionalismo e promozione della persona. In M. Spinosi (a cura di), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità. Promuovere apprezzare certificare* (pp. 51–62). Napoli: Tecnodid Editrice.
- CASTOLDI, M. (2017). *Costruire Unità di Apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci Editore.
- CICCONI, D. (2018). Il nuovo volto dell'istruzione professionale. *Scuola7*, 77, <http://www.scuola7.it/2018/77/> (consultazione 07/09/2018).
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles, 30.10.2000. SEC(2000) 1832, https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf (consultazione 28/11/2018).
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2001). *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM (2001), 678 Bruxelles, 21.11.2001, https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/apprperm211101.pdf (consultazione 15/01/2019).
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (consultazione 07/09/2018).
- DA RE, F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descrivere, valutarle*. Milano–Torino: Pearson Italia.
- DA RE, F. (2016). *Competenze. Didattica, valutazione, certificazione*. Milano–Torino: Pearson Academy.
- DA RE, F. (2017). Spirito di iniziativa e imprenditorialità (in alternanza). *Rivista dell'Istruzione*, 4, 44–48.
- DECRETI DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 15 marzo 2010, nn. 87, 88, 89, *Regolamenti di riordino degli Istituti Professionali, degli Istituti Tecnici, dei Licei*, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2010/06/15/137/so/128/sg/pdf> (consultazione 07/09/2018).

- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm> (consultazione 07/09/2018).
- DECRETO INTERMINISTERIALE 7 ottobre 2010, n. 211, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*. (GU n. 291 del 14-12-2010 — Suppl. Ordinario n. 275), <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg> (consultazione 28/11/2018).
- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 61. *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00069)* (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 — Suppl. Ordinario n. 23), <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00069/sg> (consultazione 28/11/2018).
- DECRETO MINISTERIALE 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml (consultazione 07/09/2018).
- DECRETO MINISTERIALE 27 gennaio 2010, n. 9, *Modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione*, http://storage.istruzioneer.it/file/DM_certificazione.pdf (consultazione 07/09/2018).
- DECRETO MINISTERIALE 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (consultazione 07/09/2018).
- DECRETO MINISTERIALE 3 ottobre 2017, n. 742, *Finalità della certificazione delle competenze*, <http://www.integrazionescolastica.it/article/1412> (consultazione 07/09/2018).
- DECRETO MINISTERIALE 24 maggio 2018, n. 92, *Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi dell'articolo 3, comma 3, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, recante la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (18G00117)* (GU Serie Generale n.173 del 27-07-2018 — Suppl. Ordinario n. 35), <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/07/27/18G00117/sg> (consultazione 07/09/2018).
- EUROPEAN COMMISSION (2018). *Report on a literature review of reforms related to the 2006 European Framework of Key Competences for lifelong learning and the role of the Framework in these reforms*. 26 gennaio 2018. B-1049 Brussels, <https://publications.europa.eu/en/>

- publication-detail/-/publication/bf6739aa-04a8-11e8-b8f5-01aa75ed71a1/language-en (consultazione 07/09/2018).
- FARINELLI, F., FERRATINI, P., & RICCIARDI, M. (2010). La riforma dei Licei. *Scuola Democratica*, 1, Nuova Serie, dicembre, 141–164.
- FIORIN, I. (2018). L'arte della manutenzione delle Indicazioni. In G. Cerini, S. Loiero, & M. Spinosi (a cura di), *Competenze chiave per la cittadinanza. Dalle Indicazioni per il curricolo alla didattica* (pp. 9–21). Napoli: Tecnodid Editrice.
- FRIGERIO, A. (2007). Le nuove indicazioni nazionali tra competenze e standard. *Rivista dell'Istruzione*, 3, 69–78.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione del 2007*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf (consultazione 25/11/2018).
- MIUR–DIREZIONE GENERALE PER L'ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE E PER I RAPPORTI CON I SISTEMI FORMATIVI DELLE REGIONI (2008). *Persona, tecnologie e professionalità: gli istituti tecnici e gli istituti professionali come scuole dell'innovazione*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/convegno030308.shtml (consultazione 07/09/2018).
- MIUR (2018). *Parere autonomo espresso dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione in materia di "Alternanza Scuola Lavoro"*. Adunanza del 25 luglio 2018, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Parere+Autonomo+Alternanza+Scuola+Lavoro.pdf/c1045738-0358-46d7-8233-6d6f971daba0> (consultazione 07/09/2018).
- NICOLI, D. (2008). *Obbligo di istruzione. Ciò che significa davvero. Come gestire le competenze*, www.disal.it/Resource/NicoliCompetenze.doc (consultazione 07/09/2018).
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 12/12/2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962> (consultazione 07/09/2018).
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO (2008). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01)*, https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_it.pdf (consultazione 07/09/2018).
- PELLERAY, M. (2010). Insegnare per competenze. Opportunità e rischi. In M. SPINOSI (a cura di), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità. Promuovere apprezzare certificare* (pp. 193–204). Napoli: Tecnodid Editrice.
- PELLERAY, M. (2011). L'approccio per competenze è un pericolo per l'educazione scolastica? *Scuola Democratica*, 2, Nuova Serie, giugno, 37–54.
- RETE VENETA PER LE COMPETENZE (2010). *Descrizione dei risultati di apprendimento*, http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=I_Progetti_FSE_per_la_descrizione_valutazione_e_certificazione_delle_competenze#Documento (consultazione 07/09/2018).

- RIBOLZI, L. (2010). Le indicazioni nazionali dei nuovi Istituti Tecnici fra conoscenze e competenze. In L. Ribolzi, R. Vanetti, A. Maraschiello, C. Gioria, & L. Sala (2010). *La riforma degli Istituti Tecnici. Manuale di progettazione* (pp. XIII–XXX). Roma–Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- RYKEN, D.S., & SALGANIK, L.H. (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.
- SALATIN, A. (2016). Apprendere fuori dall’aula. Sfide e prospettive per il rinnovamento delle pratiche didattiche e valutative nel secondo ciclo di istruzione. *Rivista dell’Istruzione*, 5, 31–35.
- SEDIOLI, G., & GENTILI, C. (2016). Alternanza: la scuola “laboratorio”. *Rivista dell’Istruzione*, 5, 18–24.
- VALENTINO, A. (2010). L’istruzione tecnica e professionale. Figlia di un dio minore? *Rivista dell’Istruzione*, 4, 27–31.
- VITERITI, A. (2011) (a cura di). Le competenze a scuola: una controversia culturale. *Scuola Democratica*, 2, Nuova Serie, giugno, 94–118.
- ZANCHIN, M.R. (2013). Il contesto di riferimento: i Piani di Studio Provinciali del Trentino. In P. Ellerani, & M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare* (pp. 195–222). Trento: Erickson.

Soft skills

Un terreno di lavoro condiviso

Alberto Ferrari



Sono il signor Wolf; risolvo problemi

QUENTIN TARANTINO, *Pulp Fiction*, 1994

Nel mondo della scuola (secondaria di secondo grado), come in quello del lavoro, si è cominciato, in tempi recenti, a ragionare sul concetto di soft skills, intravedendo la possibilità di operare in tal senso per adeguare i percorsi formativi agli sviluppi futuri della società e alle trasformazioni del lavoro. Ma la promozione di soft skills non è, a ben guardare, una nuova istanza per il mondo della scuola, anzi si coniuga perfettamente con l'azione di sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente che già stanno trovando gradualmente spazio nei curricula scolastici. Il contributo prenderà in considerazione alcune soft skills nel contesto delle tre competenze chiave europee di tipo metacognitivo, sociale, metodologico (imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e di imprenditorialità) evidenziando come esse riguardino prioritariamente dimensioni dell'apprendimento non solo connesse alla conoscenza, ma in generale efficaci per la vita (personale e professionale) e con effetti virtuosi sull'acquisizione di apprendimenti significativi. Verranno inoltre analizzati alcuni strumenti per promuovere e per osservare competenze e soft skills, soffermandosi su contesti di applicazione (in primo luogo l'alternanza scuola lavoro) e su aspetti valutativi. Infine, verranno proposti alcuni esempi di rubriche valutative e di possibili profili risultanti dall'applicazione di tali rubriche.

PAROLE CHIAVE: soft skills, mondo del lavoro, competenze chiave per l'apprendimento permanente, alternanza scuola lavoro, valutazione, rubriche valutative

In both the (upper secondary) school world and work contexts, there has been a recent focus on the concept of soft skills, which has in turn raised the possibility of adapting training programmes to future societal developments and the transformation of work. However, on closer inspection, the promotion of soft skills is not a new issue for schools but instead fits perfectly well with the development of key competences for lifelong learning, which are already being given space in school curricula. The article will consider several soft skills in the context of three key European competences of a metacognitive, social and methodological nature (learning to learn, social and civic competences, spirit of initiative and entrepreneurship), highlighting how these mainly relate to learning dimensions which are not only knowledge-based, but also useful in life (personal and professional) with positive effects on the acquisition of significant learning. The article will also examine several instruments that can be used to promote and observe competences and soft skills, looking in depth at several contexts of their application (above all School/Work Experience projects) and evaluation issues. Finally, several examples of evaluation grids and their possible applications will be proposed.

KEYWORDS: soft skills, world of work, key competences for lifelong learning, school-work alternation, evaluation grids



1. Premessa

In un precedente contributo (Ferrari, 2017) si poneva la questione: è possibile progettare curricoli verticali dall'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado? E anche: è possibile inserire armonicamente nel curriculum esperienze formative anche diverse da quelle strettamente formalizzate in ambiente scolastico, come ad esempio le esperienze di alternanza scuola lavoro? La questione trovava sostanzialmente risposta nel cercare elementi unificanti del curriculum in grado di garantire coerenza ai percorsi, anche quelli condotti in alternanza scuola lavoro; questi elementi venivano identificati nelle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

In questo contributo si riparte dalla seconda domanda per svilupparla ulteriormente: esiste un territorio condiviso tra scuola e mondo del lavoro? Come tenere saldati i percorsi formativi di base e i percorsi formativi evolutivi (ovvero formazione in ambito lavorativo)? Siamo convinti che questo territorio può esistere e che è possibile tenere saldati i percorsi formativi di base e quelli evolutivi lavorando insieme proprio sulle competenze metodologiche e sugli aspetti personali, sociali e anche imprenditoriali dell'apprendimento.



2. Le *soft skills*: le ricerche di Manpower e del World Economic Forum

Cosa significa promuovere *soft skills*? Il mondo del lavoro sempre più punta in questa direzione e considera spesso il possesso di *soft skills* un requisito fondamentale e determinante per l'accesso a molti ruoli e posizioni.

Non solo: le *soft skills* sembrano essere state la fondamentale risorsa per uscire dalla crisi e sono anche il vero motore dell'innovazione. Scrivono Garbellano e Meda (2017): «oggi è a tutti chiaro che la recessione iniziata nel 2008 non è stato un cambiamento di un ciclo economico, ma è stato piuttosto un processo di ristrutturazione dell'intero sistema economico con rilevanti impatti in ambito sociale. La “nuova normalità” trova una sintesi efficace nell'acronimo Vuca che sta per velocity, uncertainty, complexity, ambiguity» (p. 19).

Per reagire ai cambiamenti e vivere in questa “nuova normalità” è necessario dotarsi di nuove capacità, *skills* morbide che ci rendano adatti ai nuovi scenari.

«Seppure vi siano molte definizioni di *soft skills*, ai nostri fini si intendono le capacità e qualità che fanno riferimento alle relazioni tra le persone, ai comportamenti, alle attitudini e ai tratti caratteriali di ciascuno.

I nuovi scenari competitivi e la necessità di reagire alla crisi hanno reso di nuovo attuale il tema delle soft skills nelle imprese» (*ibidem*).

Manpower Group ha realizzato nel 2016 la terza edizione della ricerca *Soft Skills for Talent*. La ricerca ha coinvolto un campione di 3.791 aziende, di cui circa il 50% (1.902) italiane, proponendosi di rilevare le competenze trasversali (o *soft skills*) riconosciute e richieste dal mercato del lavoro che determinano le caratteristiche distintive del talento, e di delineare le sfide per i prossimi anni sul fronte dello sviluppo delle competenze. Il *report* (Manpower Group, 2016, p. 1) enumera alcuni risultati della ricerca, tra cui:

Il profilo ideale risulta piuttosto eterogeneo, combinando Pragmatismo, Concretezza e Teamworking: Problem Solving, Orientamento agli obiettivi e Collaborazione si affermano tra le prime competenze associate al Talent. [...]

Nonostante la crescente consapevolezza del mix di competenze alla base del Talento, la retention e la valorizzazione del Talento costituiscono sfide importanti per il futuro.

L'approccio vincente per il Talento nei prossimi anni è basato sulla "liquidità", che si esprime nella capacità di adattamento all'ambiente organizzativo, nella trasversalità e nella flessibilità.

La ricerca giunge, quindi, alla conclusione che le aziende che intendono eccellere nei contesti in cui operano dovranno affrontare nel futuro la sfida di come valorizzare e trattenere il talento, mettendo in campo azioni concrete in una ottica di sempre crescente attenzione alle *soft skills* (ivi, p. 16). Le ricerche di Manpower hanno, dunque, messo in luce alcune *soft skills* specifiche. Nell'intervistare le imprese che operano in ambito multinazionale, in merito all'importanza attribuita alle singole competenze, è risultata la graduatoria che riportiamo qui di seguito nella Tabella 1:

Tabella 1. Le competenze del Talento (fonte: Manpower Group, 2016, p. 9).

Risoluzione dei problemi 66%	Flessibilità cognitiva 37%
Orientamento agli obiettivi 63%	Pensiero critico 36%
Apprendimento attivo 55%	Gestione delle informazioni 31%
Collaborazione 54%	Orientamento al servizio 30%
Intelligenza emotiva 50%	Negoziazione 29%
Presa di decisione 50%	Monitoraggio e controllo 27%
Creatività 42%	Diffusione dei saperi 24%
Resilienza 41%	Competenze digitali 23 %
Gestire le persone 37%	

Anche il World Economic Forum si è occupato di *soft skills*. Nella ricerca *The Future of Jobs* presentata nel mese di gennaio 2016, sono state illustra-

te le principali evoluzioni del lavoro fino al 2020, basandosi su elementi raccolti tra 350 aziende tra le maggiori a livello mondiale. Dalla ricerca si rileva che molti Paesi stanno intraprendendo sforzi per adeguare i sistemi nazionali di istruzione al fine di aumentare la quantità di laureati STEM¹. Molte delle imprese intervistate ritengono che sia necessario gestire le dinamiche evolutive del mercato del lavoro ragionando a lungo termine e investendo sulle competenze².

Ecco le *soft skills* che, secondo il World Economic Forum, saranno strategiche nel futuro prossimo:

- problem solving;
- pensiero critico;
- creatività;
- gestione delle persone;
- coordinarsi con altri;
- intelligenza emotiva;
- capacità di giudizio e presa di decisioni;
- orientamento al servizio;
- negoziazione;
- flessibilità cognitiva.

Il tema delle *soft skills* è attuale anche nei sistemi formativi? La risposta pare affermativa, ma per comprendere appieno la questione è necessario occuparsi del rapporto che intercorre tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente (alla base della organizzazione dei sistemi di Istruzione e Formazione) e le *soft skills*.



3. Competenze chiave europee e *soft skills* nei percorsi scolastici italiani³

Nei sistemi di istruzione italiani, dall'infanzia fino al biennio dell'obbligo,

¹ Acronimo per *Science, Technology, Engineering, Mathematics* (scienze, tecnologia, ingegneria, matematica).

² Il sito di Assolombarda (<http://www.assolombarda.it/centro-studi/the-future-of-jobs-and-skills>, consultazione 11/10/2018) riporta una sintesi della ricerca presentata al WEF. La ricerca è citata anche in Pezzoli (2017). Il *report* completo *The Future of Jobs* è reperibile al seguente *link*: https://d3alc7xa4w7z55.cloudfront.net/upload/images/01_2016/160122154610.pdf (consultazione 11/10/2018).

³ In un precedente contributo (Ferrari, 2017), si è provato a delineare una mappa delle *soft skills* in relazione alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Se ne riportano, in questo paragrafo, ampi stralci parzialmente riformulati.

si lavora per sviluppare competenze generali che si correlano alle otto competenze chiave della *Raccomandazione* (2006).

A partire dal triennio dell'istruzione secondaria di secondo grado, le competenze da sviluppare si distinguono in due tipologie: quelle dell'area di istruzione generale (che parzialmente sono già state certificate alla fine del biennio, in una loro fase di sviluppo essenziale) e quelle dell'area di indirizzo; in altre parole, competenze comuni e competenze di indirizzo.

Nello schema di lavoro che adottiamo⁴, le competenze comuni sono incluse all'interno delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, mentre le competenze d'indirizzo vengono descritte singolarmente, trattandosi di competenze di tipo specialistico relative al particolare settore di impiego-occupazione cui si rivolge il corso di studi. Queste ultime sono competenze ad alta specificità; sono sostanzialmente delle *hard skills*.

Il mercato del lavoro richiede, però, e sempre più frequentemente, non solo le competenze specialistiche e settoriali ma anche altre competenze, meno specifiche e più "trasversali", apprezzate in tutti i settori e a tutti i livelli. Si tratta di «competenze di stampo cognitivo relazionale e comunicativo, sia facenti parte del carattere stesso di una persona sia acquisibili come abilità interpersonali allenabili, ovvero quelle capacità che raggruppano le qualità personali, l'atteggiamento in ambito lavorativo e le conoscenze nel campo delle relazioni interpersonali»⁵. Il mondo del lavoro definisce questo genere di competenze con il termine *soft skills*.

Analizzandole con attenzione, ci accorgeremo che esse possono essere ricondotte nell'ambito delle competenze chiave per l'apprendimento permanente come specificazioni della competenza o come specifica evidenza. In altre parole, le competenze di tipo professionale più generali e trasversali (altresì dette *soft skills*) sono "parte" di alcune competenze chiave. Ciò significa che queste, nelle formulazioni che proponiamo e che contengono i risultati di apprendimento previsti per la fine del percorso quinquennale, potrebbero contenere anche "parti" di competenze di tipo professionale; come dire che, nel processo di maturazione delle compe-

4 Si fa qui riferimento alle ricerche e agli schemi e modelli prodotti da RVC, Rete Veneta per le Competenze; i materiali sono reperibili al *link*: <http://www.piazzadellecompetenze.net> (consultazione 11/10/2018).

5 La definizione è tratta da un recente documento sull'alternanza scuola lavoro nei Licei prodotto dalla Rete dei Licei delle province di Treviso e Venezia, che ha raccolto i materiali elaborati nel corso di alcuni *workshop* di formazione per i docenti. Il capitolo che riguarda le *soft skills* si apre con la definizione che abbiamo riportato. (Rete dei Licei delle province di Treviso e Venezia, Istituto capofila ISS Casagrande, Pieve di Soligo, Treviso, 2016, *Quale alternanza scuola lavoro per gli studenti liceali?*, Treviso).

tenze chiave per l'apprendimento permanente andranno via via considerati elementi sempre più specializzati ma, nel contempo, sempre più concepiti in una logica "olistica" di crescita della persona, sia per quanto concerne la sfera sociale che per quanto concerne la sfera professionale. Questo implica una "lavorazione" delle competenze ancora più multiprospettica, che preveda l'intervento di più soggetti (docenti di varie discipline ed esperti esterni) e l'azione in più luoghi (scuola, ambienti di lavoro, istituzioni, ecc.).

La ricerca condotta dalla Rete dei Licei delle province di Treviso e Venezia ci fornisce un vasto elenco di *soft skills* fondato su alcuni studi internazionali⁶. Ne riportiamo alcune particolarmente significative (p. 17):

- *coinvolgimento* — Sono i comportamenti orientati a stimolare negli altri l'interesse e motivare verso una specifica attività o obiettivo da perseguire abbattendo eventuali resistenze e difficoltà;
- *collaborazione* — Lavorare efficacemente con colleghi e in gruppo, con clienti interni/esterni, integrando i diversi ruoli per il raggiungimento degli obiettivi comuni, con la capacità di prevenire e gestire i conflitti;
- *creatività* — È l'abilità di immaginare e progettare strade innovative per affrontare i problemi, rispondendo alle richieste attraverso la sintesi e l'applicazione della conoscenza;
- *decision making* — Sono i processi che portano a valutare tutti i pro e contro delle possibili alternative considerate, scegliendo quella più efficace alla soluzione di un problema o alla impostazione di un'azione;

6 Come specificato nel documento della Rete dei Licei, «tale elenco è desunto dallo studio effettuato da Manpower Group nel corso di una indagine in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze al fine di creare le basi per lo sviluppo di un osservatorio nazionale sulle competenze trasversali (o *soft skills*) riconosciute e richieste dal mercato del lavoro. Le fonti da cui sono tratte sono:

1) Institute for the future (per University of Phoenix Research Institute), 2011, *Future Work Skills 2020*, Palo Alto, CA

2) Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze per Manpower Group, 2014, *Soft skills for talent. Indagine sulle competenze trasversali più richieste dal mercato del lavoro*

3) World Economic Forum, 2015, *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*

4) OECD, 2015, *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, 10 marzo

5) L'intervento della Dott.ssa Nadia Bettarello, Responsabile risorse umane di Fashion Box SpA a Treviso il 13 ottobre 2015» (pp. 17–18).

- *flessibilità/adattabilità* — Sapersi adattare a situazioni differenti e a cambiamenti di contesto, mostrando interesse per il confronto con idee diverse dalla propria e disponibilità a riorganizzare il proprio pensiero sulla base di nuove informazioni;
- *intelligenza emotiva* — Sviluppata capacità di provare emozioni, riconoscerle e viverle in modo consapevole riuscendo così ad essere pienamente assertivi ed espressivi nelle relazioni interpersonali;
- *negoziiazione* — Stabilire accordi e soluzioni vantaggiose in condizioni di conflitto di interesse tra due o più parti, utilizzando strategie comunicative appropriate tese a massimizzare i profitti e a evitare situazioni di stallo;
- *organizzazione* — Gestire le diverse attività e i processi organizzativi programmando e coordinando interventi articolati, in modo tale da ottimizzare l'uso delle risorse materiali e le esigenze di personale;
- *pensiero critico* — Creare nuovi modelli astratti e teorie che possano spiegare fenomeni complessi, riconciliando informazioni discrepanti o non evidenti agli altri, in virtù dell'esperienza acquisita;
- *problem solving* — La capacità di fornire possibili alternative di soluzione ad un problema, stimandone l'implicazione sui risultati attesi. È la tendenza a fornire soluzioni concrete che ottimizzino le attività in risposta ai vincoli presenti;
- *teamwork* — È la disponibilità a lavorare e collaborare con gli altri, avendo il desiderio di costruire relazioni positive tese al raggiungimento del compito assegnato. È, senza dubbio, una delle *soft skills* più richieste e si caratterizza per la grande naturalezza con cui ci si relaziona con gli altri all'interno di un gruppo e si riesce a lavorare in perfetta armonia.

Come abbiamo più su affermato, molte di queste *soft skills*, se non tutte, possono essere ricondotte nell'ambito delle competenze chiave per l'apprendimento permanente come specificazioni della competenza. Proponiamo, pertanto, un elenco di *soft skills*, incardinato in una tabella ordinata per competenze chiave (Tabella 2, p. 52).

Anche altre ricerche raggruppano le *soft skills* in "famiglie"; ad esempio la ricerca Manpower del 2014 raccoglieva vari *set* di competenze in quattro aree:

- area cognitiva: analisi, *problem solving*, visione strategica, sintesi, *decision making*, pensiero critico, apertura al nuovo, flessibilità, innovazione;

Tabella 2. Competenze chiave per l'apprendimento permanente* e soft skills.

<p>Comunicazione nella madrelingua: Capacità comunicativa/ Comunicazione efficace</p> <p>Competenze di base in matematica, scienze e tecnologia: Pensiero elaborativo</p> <p>Competenza digitale: Conoscenza dei nuovi media Alfabetizzazione multimediale</p> <p>Imparare a imparare: Analisi Apprendere in maniera continuativa Gestione delle informazioni Diffusione dei saperi</p> <p>Competenze sociali e civiche: Intelligenza sociale Collaborazione <i>Teamwork</i> Interculturalità Orientamento Supporto Sviluppo del talento Intelligenza emotiva Empatia Etica professionale</p>	<p>Spirito di iniziativa e imprenditorialità: Flessibilità/Adattabilità Capacità di pianificare e organizzare Mentalità progettuale Pianificazione Essere intraprendente/Spirito d'iniziativa Negoziazione Persuasione Controllo Coinvolgimento <i>Leadership</i> Integrazione organizzativa Organizzazione Gestione del conflitto Capacità decisionale <i>Decision making</i> Creatività Innovazione Pensiero ideativo <i>Problem Solving</i> Autonomia Concretezza Orientamento agli obiettivi Visione d'insieme Perseveranza</p>
--	--

* Le definizioni delle competenze chiave per l'apprendimento permanente qui utilizzate sono ricavate dalla *Raccomandazione* del 2006; va rilevato che il 22 maggio 2018, il Consiglio dell'Unione Europea ha pubblicato la nuova *Raccomandazione* relativa alle Competenze Chiave che riconferma nella sostanza il quadro precedente, anche se apporta importanti adattamenti e, soprattutto, ridefinisce due competenze e ne ridisegna gli ambiti: la competenza 5 (Imparare a Imparare) muta la sua definizione in "Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare"; la competenza 6 (Competenze sociali e civiche) diviene "Competenza in materia di cittadinanza". Anche le altre definizioni vengono riformulate, seppur in maniera meno determinante, mentre gli ambiti restano complessivamente invariati. In questo contributo continueremo ad avvalerci delle espressioni risalenti alla *Raccomandazione* del 2006.

- area realizzativa: iniziativa, concretezza, assunzione del rischio, accuratezza, visione d'insieme, controllo, energia, perseveranza, resilienza, risultato, pianificazione, organizzazione;
- area sociale: comunicazione, persuasione, negoziazione, supporto, orientamento, sviluppo del talento, collaborazione, coinvolgimento, *leadership*;
- area emotiva: autostima, autoefficacia, intraprendenza, stabilità, proattività, tolleranza allo stress, consapevolezza di sé, empatia, intelligenza emotiva.

Secondo il documento della Rete dei Licei⁷, le competenze sono descrivibili come *cognitive* (come ragiono: visione sistemica, *problem solving*, analisi e sintesi...), *relazionali* (come mi rapporto con gli altri: comunicazione, gestione dei rapporti interpersonali, orientamento al cliente, collaborazione, *teamwork*, negoziazione...), *realizzative* (come traduco in azione ciò che ho pensato: iniziativa, proattività, orientamento al risultato, pianificazione, organizzazione, gestione del tempo e delle priorità, decisione...), *manageriali* (come agisco il ruolo di capo: *leadership*, gestione e motivazione dei collaboratori, capacità di delega...).

Appare piuttosto evidente che esiste un terreno di intersezione tra quanto si va via via elaborando negli scenari economici delle imprese e quanto si va programmando in ambito di cittadinanza europea, in particolare sul piano del sostegno allo sviluppo delle competenze chiave. Questo terreno di intersezione è, per buona parte, individuabile in alcune competenze chiave che ricomprendono la maggioranza delle *soft skills* e che sono principalmente (ma non esclusivamente): la comunicazione nella madrelingua, la competenza di base in matematica, l'imparare a imparare, le competenze sociali e civiche e lo spirito di iniziativa e intraprendenza (con le ultime tre che paiono giocare un ruolo decisamente prevalente).

Se volessimo ridescrivere questo terreno di intersezione alla luce della nuova *Raccomandazione* del 2018, diremmo che le competenze chiave che si relazionano con le *soft skills* sono la competenza alfabetica funzionale, la competenza matematica, la competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare e la competenza imprenditoriale (con le ultime due che paiono giocare un ruolo decisamente prevalente). Noi proponiamo che le *soft skills* vengano considerate come "evidenze" di alcune competenze chiave.

Vale forse la pena richiamare il concetto di evidenza. Per evidenza intendiamo un comportamento osservabile che, quando si manifesta, dà

⁷ Rete dei Licei delle province di Treviso e Venezia, *op. cit.*

risalto della competenza: le evidenze sono quei «comportamenti che, se agiti dagli studenti, testimoniano l'agire competente. In altre parole, le evidenze rappresentano le prestazioni essenziali che denotano l'acquisizione di una competenza. Le evidenze rispondono alla domanda dei docenti: «Da che cosa ci accorgiamo che l'alunno sta agendo in modo competente?» (Da Re, 2016, p. 126).

Le evidenze sono, dunque, descrizioni di comportamenti competenti in situazione, corrispondenti a grappoli di abilità interrelate agite in un contesto definito. Nell'organizzare una rubrica valutativa, le evidenze sono formulate da un livello ad un altro in un crescendo di autonomia e responsabilità, nella padronanza di abilità e conoscenze, nello svolgimento di compiti e soluzione di problemi da situazioni note a situazioni nuove⁸.

Andando a riesaminare le descrizioni delle *soft skills*, possiamo facilmente riconoscere in esse le basi per generare descrizioni di comportamenti agiti in specifici contesti. Potremmo, pertanto, costruire una macrorubrica basata sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, che comprenda le evidenze legate alle competenze dell'obbligo, le evidenze legate alle competenze comuni in uscita dai percorsi quinquennali, le evidenze legate alle *soft skills*.

Questa macrorubrica potrebbe essere utilizzata per condurre esperienze di alternanza scuola lavoro che mirino a sviluppare particolarmente (ma non solo) *soft skills*; il suo utilizzo ci permetterà di mantenere coerente il lavoro condotto a scuola con le esperienze di alternanza scuola lavoro. In particolare, sarà utile per progettare esperienze di alternanza scuola lavoro nei percorsi liceali, che prevedono sbocchi professionali spostati nel tempo e dai caratteri ancora generici. Le *soft skills*, che generalmente si associano alle *hard skills* (competenze tecniche specifiche) e che insieme ad esse completano il profilo professionale delle varie figure formate dalle scuole e ricercate poi dalle aziende, divengono elementi di primo piano nella formazione liceale che, come abbiamo osservato, non prevede specifiche ed esplicite competenze tecniche.

Per concludere presentiamo il quadro delle *soft skills* indicate dalla ricerca del World Economic Forum (*soft skills* che saranno strategiche nel futuro prossimo), incardinate nell'ambito delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Tabella 3, p. 55).

⁸ Si vedano a questo proposito le ricerche di Maria Renata Zanchin e in particolare Zanchin (2018).

Tabella 3. Competenze chiave per l'apprendimento permanente e soft skills strategiche.

Competenze chiave per l'apprendimento permanente	Soft skills strategiche
Imparare a imparare	Pensiero critico
	Flessibilità cognitiva
Competenze sociali e civiche	Gestione delle persone
	Coordinarsi con altri
	Intelligenza emotiva
	Negoziiazione
Spirito di iniziativa e imprenditorialità	<i>Problem solving</i>
	Creatività
	Capacità di giudizio e presa di decisioni
	Orientamento al servizio

4. “Oggetti di lavoro” nei percorsi formativi: le *soft skills* in rapporto agli aspetti sociali, personali e motivazionali dell'apprendimento



Nel 2017 Joi Ito e Jeff Howe hanno pubblicato un libro che ci spiega «come sopravvivere all'imprevedibile accelerazione del mondo». Un intero capitolo si intitola *Pratica batte Teoria* e da una sua parte, che si occupa di sistemi di apprendimento, citiamo questo ampio stralcio perché lo riteniamo significativo per come pone l'accento sugli aspetti sociali dell'apprendimento e sulla necessità del coinvolgimento attivo dello studente:

Quando parliamo di apprendimento, e non di istruzione, in realtà parliamo di sostituire al tradizionale modello unidirezionale (top-down) della trasmissione del sapere, un sistema attivo e connesso che insegni alle persone come imparare. L'istruzione è ciò che altre persone ti danno. L'apprendimento è ciò che tu dai a te stesso. Un sistema orientato all'apprendimento attribuisce un valore agli interessi degli studenti e fornisce loro gli strumenti di cui hanno bisogno per scoprirli e coltivarli. Nell'ambito dell'istruzione formale tali sistemi possono ancora essere guidati da approcci alla pedagogia e alla strutturazione dei contenuti di studio basati sulle evidenze, e al tempo stesso lasciare spazio agli studenti perché costruiscano il proprio piano di studi, cerchino dei mentori e condividano le proprie conoscenze con i compagni.

Gli aspetti sociali dell'apprendimento sono particolarmente importanti per coinvolgere gli studenti. John Dewey lo capì quasi un secolo fa, quando lanciò un appello a favore di un'integrazione senza sbavature tra la vita degli studenti e il loro apprendimento. Moltissime ricerche hanno mostrato che le persone imparano nel modo migliore quando possono collegare le cose che stanno imparando ai propri interessi, ai rapporti personali che hanno e alle opportunità che vorrebbe-

ro cogliere. Il sistema educativo tradizionale negli Stati Uniti e in molti altri paesi, però, segue ancora un approccio privo di collegamenti e fondato sulla misurazione quantitativa, sviluppato sulla base di un modello datato che presuppone che i ragazzi sottoposti a dodici anni di un'istruzione sufficientemente rigorosa ne usciranno con le competenze necessarie per eccellere in un ambiente sociale ed economico che muta rapidamente.

Questo modello pone ancora l'enfasi sulla memorizzazione e sulla conduzione di test isolati — l'equivalente di sedersi in cima alla montagna con una matita n. 2 e nessun accesso a Internet — anche se le persone che avranno più successo nei prossimi decenni saranno quelle che saranno in grado di attingere alla propria rete di contatti per imparare le cose di cui hanno bisogno per superare le nuove sfide a mano a mano che emergeranno. È qui che il principio "Apprendimento batte Istruzione" incontra il principio "Pull batte Push"; invece di chiedere agli studenti di accumulare conoscenze, li mette in condizione di ricavare (pull) ciò di cui hanno bisogno dalla propria rete quando ne hanno bisogno. Inoltre li aiuta a sviluppare le competenze necessarie per ampliare e coltivare le reti sociali che li aiuteranno ad apprendere per tutta la vita e a orientarsi al loro interno». (p. 160)

Gli autori propongono, in sostanza, di fornire degli "strumenti" per imparare: questi dovrebbero essere gli "oggetti di lavoro" su cui i sistemi di apprendimento organizzano la propria offerta. Le *soft skills* rispondono a questa logica; si presentano come "strumenti" di tipo sociale, cognitivo, relazionale, emotivo, personale, motivazionale ecc. Riprendendo Marina Pezzoli, «in estrema sintesi potremmo dire che le *hard skills* rappresentano che cosa facciamo, le *soft skills* rappresentano come lo facciamo» (2017, p. 14).

Se, dunque, pensiamo a sistemi fondati sull'apprendimento, ci dovremo occupare in modo specifico non solo delle dimensioni connesse alla conoscenza, ma soprattutto degli aspetti sociali, personali e motivazionali dell'apprendimento, curando la crescita e lo sviluppo di *soft skills* e ragionando in termini di evidenze, ovvero di comportamenti competenti in situazione (corrispondenti a grappoli di abilità interrelate agite in un contesto definito). Questo modello non è legato in modo unidirezionale alla trasmissione del sapere attraverso conoscenze, ma si proietta nel futuro in quanto lavora sugli "strumenti" che ciascuno dovrà possedere per affrontare le sfide poste da cambiamenti sempre più veloci.

Nella parte del nostro contributo che segue ci occuperemo, in modo particolare, delle *soft skills* riferite al contesto delle tre competenze chiave per l'apprendimento permanente di tipo metacognitivo, sociale, metodologico (imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e di imprenditorialità), ovvero quelle che attengono all'area metodologica e trasversale, costituita prevalentemente dalle competenze personali, sociali, dell'imparare a imparare e dell'iniziativa e impen-

ditorialità. Esse riguardano, prioritariamente, aspetti sociali, personali e motivazionali dell'apprendimento che sono efficaci per la vita e insieme hanno effetti virtuosi sull'acquisizione di apprendimenti significativi. Ce ne occuperemo senza dimenticare che, come abbiamo già sottolineato, le persone imparano nel modo migliore (e quindi acquisiscono apprendimenti significativi e profondi) quando possono «collegare le cose che stanno imparando ai propri interessi, ai rapporti personali che hanno e alle opportunità che vorrebbero cogliere» (Ito & Howe, 2017, p. 161).

5. La metodologia esperienziale per sviluppare competenze: l'opportunità dell'alternanza scuola lavoro



Quando trattiamo di didattica per competenze proponiamo sempre la metodologia esperienziale come la più idonea per svilupparle, poiché, come già ampiamente ribadito, la competenza si fonda su comportamenti osservabili in situazione.

Riprendiamo alcuni concetti già esposti da Dario Nicoli (2006) riguardo la metodologia:

- il metodo privilegia l'azione, significativa e utile, in quanto situazione di apprendimento reale;
- il discente è posto nella condizione di fare una esperienza che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità;
- il docente diventa, nel procedere secondo questo metodo, oltre che un esperto di una particolare area disciplinare, anche il mediatore di un sapere che prende vita nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi.

L'alternanza scuola lavoro è una grande opportunità: essa richiede di applicare questa metodologia in modo massiccio, è essa stessa metodologia esperienziale. La sua validità sta nel permettere di collegare ciò che si sta imparando ai propri interessi, ai rapporti personali che si instaurano con altre persone, alle occasioni che si vorrebbero incrociare nei propri percorsi professionali e di vita. Infatti, durante le esperienze di alternanza scuola lavoro lo studente può sperimentare ambiti di attività legati ai propri valori professionali e agli interessi attuali e futuri; si confronta con contesti nuovi, non strutturati secondo le consuetudini scolastiche; instaura relazioni di vario livello con le persone con cui si trova a collaborare e convivere quotidianamente; ha la possibilità di valutare occasioni e osservare am-

bienti di lavoro e la loro organizzazione fatta di ruoli, compiti, obiettivi, attività, prodotti, processi, procedure; può indagare i percorsi formativi e le traiettorie professionali dei lavoratori che incontra e trarne indicazioni e suggerimenti per il proprio progetto personale. È, però, fondamentale che questo processo venga “accudito” con attenzione alle ricadute in termini di apprendimenti significativi per lo studente. Questa metodologia richiede precisi apparati per la progettazione, per la conduzione, per l’osservazione, per la valutazione, per la valorizzazione di quanto si apprende. È necessario che, fin dalle fasi di progettazione dei percorsi condotti con questa metodologia, si governi in modo “intenzionale” il processo didattico messo in atto.



6. Strumenti per promuovere e osservare *soft skills* e alcuni esempi di possibili attività

Molti possono essere gli strumenti da adottare per promuovere e osservare competenze, e nello specifico *soft skills*. Pur senza entrare nel merito tecnico delle diverse tipologie di strumenti, è utile sottolineare gli elementi principali che sarebbe bene prendere in considerazione nel lavorare per competenze adottando una metodologia esperienziale. Sono quattro i punti di attenzione che la strumentazione deve aiutare a pianificare e organizzare:

- esplicitazione del compito e del prodotto;
- costruzione dell’ambiente di apprendimento;
- individuazione delle evidenze osservabili (e connesse conoscenze e abilità) che concorrono alla “visualizzazione” delle competenze sviluppate;
- definizione delle rubriche per l’osservazione delle evidenze e la valutazione delle competenze.

6.1. L’esplicitazione del compito e del prodotto

L’esplicitazione del compito e del prodotto deve essere chiara per mettere in luce, definendoli con precisione, i fattori che caratterizzano un compito autentico, che ha queste caratteristiche:

- è compito aperto;
- si riferisce a un contesto reale/verosimile di vita personale o professionale;

— è finalizzato a realizzare un prodotto con uno scopo e con un destinatario.

Per illustrare ciò, si riportano qui di seguito due esempi di attività (Tabelle 4 e 5).

Esempio 1

Tabella 4. Editori per una settimana (progetto ASL in collaborazione con Casa Editrice Pearson, 2017, Treviso e Torino).

Compito autentico e contesto: la casa editrice deve realizzare un progetto editoriale (produzione di una brochure da inserire in un libro di testo) su richiesta di una Istituzione Culturale Museale. Attraverso la visita al Museo e la documentazione su contesto culturale e su tecniche di salvaguardia e conservazione, gli studenti progettano, in collaborazione con la casa editrice, la brochure per promuovere la consapevolezza del patrimonio culturale nei ragazzi cui sarà destinato il libro di testo.

Prodotto atteso: brochure da inserire in un libro di testo (prodotti intermedi: schedature documenti visionati, testo illustrativo per la brochure, documentazione iconografica per la brochure).

Scopo: fornire ai potenziali lettori una informazione chiara sul patrimonio culturale conservato nel Museo e sulle modalità di tutela e fruizione dello stesso.

Destinatario: target definito dalla casa editrice (ad es. studenti di scuola secondaria di primo grado).

Soft skills che verranno sviluppate e osservate: Capacità comunicativa/Comunicazione efficace, Intelligenza emotiva, Creatività, *Problem Solving*, Flessibilità/Adattabilità, Intraprendenza, Concretezza.

Esempio 2

Tabella 5. Diario di un Festival (progetto ASL in collaborazione con la Direzione del Festival del cinema documentario SOLE LUNA DOC) 2017, Treviso.

Compito autentico e contesto: la direzione del Festival del cinema documentario che si tiene a settembre vuole documentare quotidianamente le attività in corso. Gli studenti, a gruppi, lavorano nella macchina organizzativa del Festival. Il loro contributo sarà quello di realizzare un diario dell'evento con interviste, foto e video, che presenteranno gli ospiti intervenuti, i film in concorso e gli eventi collaterali e che verrà pubblicato giornalmente nel sito e in tutti i social legati all'evento.

Prodotto atteso: Diario dell'evento - blog quotidiano (prodotti intermedi: interviste, foto, video, reportage).

Scopo: Fornire una documentazione quotidiana sugli eventi, sulle opere e sugli autori del festival.

Destinatario: frequentatori del festival e tutti gli appassionati.

Soft skills che verranno sviluppate e osservate: Capacità comunicativa/Comunicazione efficace, Intelligenza sociale, Collaborazione, *Teamwork*, Orientamento al risultato, Visione d'insieme.

6.2. *La costruzione dell'ambiente di apprendimento*

La costruzione dell'ambiente di apprendimento avviene mediante una chiara impostazione delle azioni che si prevede siano compiute durante le varie fasi dell'attività didattica: deve essere ben chiaro ciò che lo studente sarà chiamato a fare (in termini di esperienza in prima persona: ascolta, legge, ritaglia, consulta, ricompone, calcola, costruisce, pianifica, progetta...) e le azioni che, di conseguenza e a supporto di ciò, il conduttore/mediatore dovrà realizzare per sostenere e affiancare il processo messo in atto dallo studente. A titolo di esempio, riportiamo in Allegato 1 (pp. 64–65) il piano di lavoro del progetto “Editori in Europa”.

6.3. *L'individuazione delle evidenze osservabili*

L'individuazione delle evidenze osservabili sarà tanto più precisa quanto più saranno stati chiariti gli elementi di costruzione dell'ambiente di apprendimento. Una buona definizione di questi elementi aiuterà nell'individuare i comportamenti competenti che lo studente mette in atto. Potrà essere molto utile avvalersi di “repertori” di evidenze collegati alle competenze che andiamo sviluppando, come si vede nell'Allegato 2 (pp. 66–69).

6.4. *Definizione delle rubriche per l'osservazione delle evidenze e la valutazione delle competenze*

La definizione delle rubriche di evidenza, collegate e riferibili alle macro rubriche di competenza, dovrà muovere (ed essere generata) da una chiara definizione di comportamenti competenti; la descrizione dell'evidenza dovrà essere coerente con le abilità, tra loro interrelate, che vengono agite nel contesto che è stato definito in quella specifica situazione e la rubrica valutativa sarà organizzata formulando declinazioni dell'evidenza che vengono graduate da un livello all'altro in un crescendo di autonomia e responsabilità, nella padronanza di abilità e conoscenze, nello svolgimento di compiti e soluzione di problemi da situazioni note a situazioni nuove.

Per definire le rubriche dobbiamo prendere in considerazione i fattori che ci servono a descrivere i comportamenti competenti; inoltre dobbiamo stabilire a quali livelli faremo riferimento e come questi livelli vanno formulati. I fattori che entrano in gioco nella definizione di evidenza possono così riassumersi: le *abilità* che vengono agite, il *contesto* nel quale ciò accade, la *prestazione* che si attende. Per comporre i livelli formuleremo declinazioni individuando e definendo: il livello di *autonomia* e *responsabi-*

lità (da guidato ad autonomo e responsabile), il livello di *padronanza* di conoscenze e abilità (da utilizzo essenziale a padronanza piena), la tipologia di *situazione* (da situazione nota a situazione nuova), il grado di difficoltà del *compito* proposto (da semplice a complesso). I riferimenti per la costruzione dei livelli saranno, quando possibile, quelli delle norme di certificazione coerenti con la tipologia di studente: certificazioni del *primo ciclo*, certificazioni per l'*obbligo di istruzione*, quadro *EQF (European Qualifications Framework)*. In generale, se la progressione di livello viene costruita su una scala quaternaria, una buona schematizzazione sintetica dei quattro livelli potrebbe essere la seguente: 1 = guidato, 2 = applicativo, 3 = autonomo, 4 = propositivo (cfr. Allegato 3 a p. 70).

7. Profili di valutazione: la valorizzazione dei profili nel contesto delle valutazioni finali



Applicando *set* di strumenti quali quelli sopra descritti, si è pervenuti alla formulazione di profili personali di valutazione spiccatamente caratterizzati da comportamenti competenti ascrivibili alla sfera delle *soft skills* (cfr. Allegato 4, alle pp. 71–72).

Ne abbiamo riportato un esempio al fine di porre la questione forse più pressante in questa fase di passaggio dal tradizionale modello unidirezionale (fortemente connotato dalla organizzazione per discipline) a un modello integrato basato su apprendimenti di comportamenti competenti. E cioè: come valorizzare pienamente i profili risultanti da queste esperienze nel contesto delle valutazioni disciplinari finali, così come sono concepite oggi nel nostro sistema scolastico? Come farli convivere con i consueti profili determinati da valutazioni quantitative numeriche?

Si potrebbe ipotizzare che i *profili di competenza* riguardino una dimensione, per così dire, “orizzontale” che interseca la dimensione “verticale” della valutazione disciplinare. Questa dimensione “orizzontale” non trova, al momento, un suo riconoscimento formale nei documenti di valutazione disciplinare conclusiva. Vorremmo qui brevemente elencare delle possibili linee di lavoro (da quella più “debole” a quella più stimolante) sulle quali strutturare questa integrazione.

a) Dal profilo al voto disciplinare.

Trasformazione del livello medio di competenza in voto decimale che concorre alla formazione del voto finale nella disciplina “prevalente” sottesa al percorso che ha generato il profilo.

L'operazione non ha carattere di rigore ma, quanto meno, permette di valorizzare in modo "tradizionale" forme di apprendimento non consuete. La condizione è che vi sia una disciplina prevalente; l'aspetto riduttivo risiede, però, nel riportare alla sfera monodisciplinare apprendimenti che sono quanto meno trasversali. Inoltre, si rischia di confondere il piano delle acquisizioni di conoscenza con il piano delle acquisizioni metodologiche.

b) Dal profilo al comportamento.

Trasformazione del livello medio di competenza in voto decimale che concorre alla formazione del voto finale di comportamento.

Questa ipotesi è senz'altro riduttiva in quanto il peso complessivo del profilo si riduce a quello di un numero tra tutti i numeri relativi alle discipline. Per contro, considerare la valutazione del comportamento come risultante dell'osservazione di un mix di competenze potrebbe contribuire a conservare il carattere di trasversalità del profilo di competenze. Il piano delle acquisizioni metodologiche non si confonderebbe con il piano delle acquisizioni di conoscenza disciplinare. Probabilmente, però, questo comporterebbe che il profilo di competenze fosse composto con le sole evidenze afferenti alla sfera del comportamento (e quindi quelle di stampo sociale, personale, relazionale; sostanzialmente quelle riferite all'imparare a imparare, alla competenza sociale e civica; parzialmente allo spirito di iniziativa e imprenditorialità).

c) La prospettiva integrata: il profilo come trama del tessuto valutativo (e le valutazioni disciplinari come ordito).

Considerazione delle valutazioni di competenza contenute nel profilo come elementi di osservazione "orizzontale" che intessono le valutazioni "verticali" di disciplina.

Quest'ultimo "modello" presuppone una condivisione preliminare su elementi comuni di lavoro e osservazione; presuppone che ogni disciplina lavori, osservi e valuti le medesime evidenze "portanti" e ne tragga sostanza per costruire la valutazione disciplinare. Ciò presupporrebbe la trasformazione delle consuete griglie di valutazione in "rubriche di voto". In tal caso il piano delle acquisizioni metodologiche diventerebbe complementare al piano delle acquisizioni di conoscenza. Ne uscirebbe un profilo complessivo ricco e articolato, capace di rendere conto di svariate dimensioni e di restituire una immagine multiprospettica della sfera personale degli ap-

prendimenti. Si tratta di un processo di valutazione intersoggettivo, che introduce nello strumento tradizionale del voto l'attenzione a dimensioni di apprendimento meno consuete nella scuola, attenzione che viene condivisa da più docenti promuovendo a ritroso, tra l'altro, la necessaria scelta di metodologie didattiche innovative.

8. Conclusioni

In conclusione, si può sostenere che le *soft skills* non sono elementi estranei ai curricoli scolastici, anzi ne caratterizzano gli aspetti di acquisizione metodologica più rilevanti ai fini della spendibilità dei titoli di studio. È necessario perfezionare gli strumenti che consentono di documentare e valutare gli elementi "evidenti" che giustificano il possesso delle competenze indicate come risultato di apprendimento del percorso formativo svolto. L'attuale *Supplemento Europass al Certificato*, che peraltro non costituisce/sostituisce la certificazione delle competenze del diplomato, è infatti un documento "statico" che sostanzialmente fotografa la dichiarazione dei risultati da conseguire alla fine dei percorsi; questi vengono considerati raggiunti automaticamente in virtù del superamento dell'esame di stato, che a sua volta si basa però su valutazioni di prove disciplinari e crediti scolastici derivanti, ancora una volta, da valutazioni fondate su prove sostenute e carriere scolastiche maturate nelle varie discipline. Anche le ultime normative sull'esame di stato sembrano confermare questo impianto, pur considerando che la strutturazione delle prove e l'articolazione del colloquio potrebbero favorire il manifestarsi e la conseguente osservabilità di evidenze della competenza.

La strumentazione valutativa (profilo di valutazione? certificazione delle competenze?) deve permettere di superare la visione strettamente d'indirizzo disciplinare per allargarsi alla considerazione di quelle che Garbellano e Meda (2017, p. 19) indicano come «capacità e qualità che fanno riferimento alle relazioni tra le persone, ai comportamenti, alle attitudini e ai tratti caratteriali di ciascuno»: ovvero, le *soft skills*.

Nella prospettiva di promuovere e sviluppare questa visione integrata della valutazione, la soluzione a oggi praticabile, che già alcuni Istituti in Italia stanno sperimentando, sembra essere quella di arricchire la attuali forme di valutazione disciplinare con elementi che facciano riferimento al piano delle acquisizioni metodologiche, su cui intenzionalmente lavorare con continuità e sistematicità raccogliendo osservazioni ed elementi utili per apprezzarne il processo evolutivo.



Allegato 1

Tabella 6. Piano di lavoro del progetto “Editori in Europa” 2018, Treviso e Hamburg (cfr. paragrafo 6.2. a p. 60).

Fasi	Attività (Specificazione dell'attività)	Cosa fa lo studente	Cosa fa l'esperto (tutor aziendale)	Evidenze osservabili	Esiti	Modalità e Tempi
1 Presentazione						
2 Analisi						
3 Reporting	Casi di studio Il valore della comunicazione orale Il valore della comunicazione scritta Strategie di comunicazione, orale e scritta Reporting della visita al Planetario di Hamburg	Svolge attività di reporting; racconta e mette in luce elementi di osservazione e analisi	Avvia l'attività dando stimoli e indicazioni di contesto	Interagire per trasmettere e condividere informazioni (Trasmettere e condividere in modo chiaro e sintetico idee e informazioni con tutti i propri interlocutori, ascoltarli, comprendere e contestualizzare informazioni attraverso segni verbali, non verbali, scritti e visuali e confrontarsi con loro efficacemente — Capacità comunicativa/Comunicazione efficace)	Report della visita al Planetario di Hamburg	2 ore
4 Progettazione A (piano generale)	Progettazione della comunicazione e realizzazione di presentazione in PPT e di micro-interviste	Avvia la progettazione discutendo e tracciando ipotesi idee obiettivi	Stimola e supporta il lavoro di progettazione	Lavorare cooperando — <i>Teamwork</i> (Lavorare e collaborare con gli altri, avendo il desiderio di costruire relazioni positive tese al raggiungimento del compito assegnato — <i>Teamwork</i>) Gestire in modo empatico le relazioni all'interno del gruppo (Riconoscere emozioni e viverle in modo consapevole riuscendo così ad essere pienamente assertivo ed espressivo nelle relazioni interpersonali — Intelligenza emotiva)	Presentazione in PPT	2 ore

Fasi	Attività (Specificazione dell'attività)	Cosa fa lo studente	Cosa fa l'esperto (tutor aziendale)	Evidenze osservabili	Esiti	Modalità e Tempi
4 Progettazione A (piano generale)	Visione e analisi critica dei prodotti realizzati a Torino e a Milano da studenti in ASL in <i>partnership</i> con il Planetario di Torino	Analizza i documenti proposti	Supporta il lavoro di analisi	Comprendere le idee fondamentali di testi, anche nel proprio settore di specializzazione	Report di analisi	4 ore
5 Progettazione B (piano di comunicazione redazionale)	Planetari in Europa: caratteristiche tecnologiche, servizi didattici e divulgazione scientifica (Esperto: fisico) Astronomia e astrofisica nei manuali di discipline scientifiche: il caso italiano Analisi dei testi (Esperto: direttore editoriale) Avvio della progettazione di presentazione/valorizzazione del Planetario di Hamburg	Ascolta e interagisce, acquisendo le info necessarie Avvia la progettazione di presentazione/valorizzazione discutendo e tracciando ipotesi idee obiettivi	Lancia il tema dando alcune informazioni e indicazioni di carattere tecnico e contenutistico	Interagire per trasmettere e condividere informazioni (Trasmettere e condividere in modo chiaro e sintetico idee e informazioni con tutti i propri interlocutori, ascoltarli, comprendere e contestualizzare informazioni attraverso segni verbali, non verbali, scritti e visuali e confrontarsi con loro efficacemente — Capacità comunicativa/Comunicazione efficace) Lavorare cooperando — <i>Teamwork</i> (Lavorare e collaborare con gli altri, avendo il desiderio di costruire relazioni positive tese al raggiungimento del compito assegnato — <i>Teamwork</i>)	Traccia di lavoro con requisiti di prodotto	3 ore
6 Visita di approfondimento e raccolta						
7 Progettazione C (progettazione editoriale)						
TOTALE TEMPI						45 ore ca.

Allegato 2

Tabella 7. Repertorio di evidenze comprendente *soft skills**.

COMPETENZE CHIAVE DI RIFERIMENTO	CRITERI — EVIDENZE evidenze legate alle competenze dell'obbligo e alle competenze comuni	CRITERI — EVIDENZE evidenze legate alle <i>soft skills</i> osservabili specificatamente in ambito lavorativo (utili per le esperienze di alternanza scuola lavoro)
SPIRITO DI INIZIATIVA E IMPRENDITORIALITÀ	Progettare/Pianificare per fasi e con attenzione alle variabili progettuali	<p>Progettare e realizzare attività</p> <p>a) Sviluppare idee e saperle organizzare in progetti per i quali si persegue la realizzazione, correndo anche rischi per riuscirci. (Essere intraprendente/Spirito d'iniziativa)</p> <p>b) Gettare le basi per una corretta programmazione delle attività necessarie al raggiungimento degli obiettivi, stabilendo le adeguate priorità in funzione di urgenza e importanza delle azioni. (Pianificazione)</p> <p>c) Realizzare idee, identificando obiettivi e priorità e, tenendo conto del tempo a disposizione, pianificarne il processo, organizzandone le risorse. (Capacità di pianificare e organizzare)</p> <p>d) Rappresentare, pianificare e sviluppare le attività e i processi di lavoro per ottenere i risultati desiderati. (Mentalità progettuale)</p>
	Partecipare a gruppi di lavoro proponendo e negoziando per realizzare idee e progetti	<p>Partecipare a gruppi negoziando e persuadendo</p> <p>a) Stabilire accordi e soluzioni vantaggiose in condizioni di conflitto di interesse tra due o più parti, utilizzando strategie comunicative appropriate tese a massimizzare i profitti e a evitare situazioni di stallo. (Negoziazione)</p> <p>b) Influenzare gli altri per trovare consenso nei confronti delle proprie posizioni e delle proprie opinioni. (Persuasione)</p>

* Il repertorio presentato è soltanto un estratto di un documento che comprende tutte le competenze chiave per l'apprendimento permanente. Il documento completo è pubblicato in Ferrari (2017, pp. 143–151).

COMPETENZE CHIAVE DI RIFERIMENTO	CRITERI — EVIDENZE evidenze legate alle competenze dell'obbligo e alle competenze comuni	CRITERI — EVIDENZE evidenze legate alle <i>soft skills</i> osservabili specificatamente in ambito lavorativo (utili per le esperienze di alternanza scuola lavoro)
SPIRITO DI INIZIATIVA E IMPRENDITORIALITÀ	Prendere decisioni valutando tra diverse possibilità e strategie	Prendere decisioni e perseguirle a) Attuare processi per valutare tutti i pro e contro delle possibili alternative considerate, scegliendo quella più efficace alla soluzione di un problema o alla impostazione di un'azione. (<i>Decision making</i>) b) Tradurre in azione ciò che si pensa, sapendo prendere l'iniziativa, pianificare, organizzare e decidere quali siano le priorità, le tempistiche e il <i>budget</i> . (<i>Capacità decisionale</i>)
	Individuare opportunità disponibili sul territorio per attività personali, professionali, economiche	Operare in modo intraprendente a) Ideare e attuare nuove attività mostrando capacità di affrontare con risolutezza e spirito di competizione situazioni sfidanti e difficili. (<i>Intraprendenza</i>) b) Operare con creatività e innovazione c) Immaginare e progettare strade nuove e innovative di affrontare i problemi, rispondendo alle richieste attraverso la sintesi e l'applicazione della conoscenza. (<i>Creatività</i>) d) Formulare molte risposte a uno stesso problema e a concepire soluzioni originali, rompendo gli schemi e allontanando la convenzionalità. (<i>Innovazione</i>) e) Trovare e pensare soluzioni non convenzionali ai nuovi problemi, al di là di regole e schemi imposti. (<i>Pensiero ideativo</i>) f) Fornire possibili alternative di soluzione a un problema, stimandone l'implicazione sui risultati attesi; fornire soluzioni concrete che ottimizzino le attività in risposta ai vincoli presenti. (<i>Problem Solving</i>)

COMPETENZE CHIAVE DI RIFERIMENTO	CRITERI — EVIDENZE evidenze legate alle competenze dell'obbligo e alle competenze comuni	CRITERI — EVIDENZE evidenze legate alle <i>soft skills</i> osservabili specificatamente in ambito lavorativo (utili per le esperienze di alternanza scuola lavoro)
SPIRITO DI INIZIATIVA E IMPRENDITORIALITÀ		<p>Operare con autonomia</p> <p>a) Svolgere i compiti assegnati senza il bisogno di una costante supervisione facendo ricorso alle proprie risorse. (Autonomia)</p> <p>b) Agire autonomamente, senza stimoli esterni e senza pressioni, anche allo scopo di migliorare o perfezionare i risultati o di evitare/anticipare i problemi. (Iniziativa)</p>
		<p>Operare con concretezza</p> <p>a) Rendere operativi piani e progetti calando azioni e soluzioni nella pratica ed evidenziando gli elementi accessori che accrescono i tempi complessivi di esecuzione. (Concretezza)</p> <p>b) Ottenere risultati apprezzabili focalizzando le proprie energie sul superamento di difficoltà crescenti a fronte di standard condivisi. (Orientamento al risultato)</p> <p>c) Operare facendo confluire i vari contributi in modo armonioso in ottica d'insieme e salvaguardando il senso estetico. (Visione d'insieme)</p>
		<p>Sapersi adattare</p> <p>a) Sapersi adattare a situazioni differenti e a cambiamenti di contesto, mostrando interesse per il confronto con idee diverse dalla propria e disponibilità a riorganizzare il proprio pensiero sulla base di nuove informazioni. (Flessibilità/Adattabilità)</p>

Allegato 3

Tabella 8. Rubriche di evidenza (soft skill).

Evidenza (soft skill)	Livello 1 guidato	Livello 2 applicativo	Livello 3 autonomo	Livello 4 propositivo
Gestire in modo empatico le relazioni all'interno del gruppo: riconoscere emozioni e viverle in modo consapevole riuscendo così a essere pienamente assertivo ed espressivo nelle relazioni interpersonali. (Intelligenza emotiva)	Riconosce emozioni e, se opportunamente stimolato, mantiene vive le relazioni interpersonali.	Riconosce emozioni e le vive in modo consapevole riuscendo così a costruire relazioni interpersonali.	Riconosce emozioni e le vive in modo consapevole riuscendo così a essere assertivo ed espressivo nelle relazioni interpersonali.	Riconosce emozioni e le vive in modo consapevole riuscendo anche a essere pienamente assertivo nello stimolare il gruppo a costruire e mantenere positivamente le relazioni interpersonali.
Lavorare cooperando: lavorare e collaborare con gli altri, avendo il desiderio di costruire relazioni positive tese al raggiungimento del compito assegnato. (Teamwork)	Se guidato, lavora e collabora con gli altri, in un clima di relazioni positive.	Lavora e collabora con gli altri, mirando a costruire relazioni positive.	Lavora e collabora con gli altri, costruendo relazioni positive tese al raggiungimento del compito assegnato.	Lavora e collabora con gli altri, costruendo relazioni positive e stimolando il gruppo al raggiungimento del compito assegnato e al suo miglioramento.
Operare con creatività e innovazione: fornire possibili alternative di soluzione a un problema, stimandone l'implicazione sui risultati attesi; fornire soluzioni concrete che ottimizzano le attività in risposta ai vincoli presenti. (Problem Solving)	Se guidato, fornisce possibili alternative di soluzione a un problema e fornisce soluzioni concrete che ottimizzano le attività.	Fornisce possibili alternative di soluzione a un problema e fornisce soluzioni concrete che ottimizzano le attività.	Fornisce possibili alternative di soluzione a un problema, stimandone l'implicazione sui risultati attesi; fornisce soluzioni concrete che ottimizzano le attività in risposta ai vincoli presenti.	Fornisce possibili alternative di soluzione a un problema, stimandone l'implicazione sui risultati attesi dal gruppo; fornisce soluzioni concrete che ottimizzano le attività in ottica di gruppo, in risposta ai vincoli presenti.

Allegato 4

Tabella 9. Profilo di valutazione delle competenze (cfr. paragrafo 7, p. 61).

ISTITUTO: CLASSE:		STUDENTE: ANNO SCOLASTICO:	
PROFILO DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE			
COMPETENZA	EVIDENZA OSSERVATA	DESCRITTORE DEL LIVELLO ATTRIBUITO	LIVELLO ATTRIBUITO
Comunicazione nella madrelingua	Interagire in situazioni comunicative con capacità di ascolto dell'interlocutore adottando strategie comunicative a seconda delle situazioni e proponendo soluzioni.	Rileva sistematicamente le esigenze degli interlocutori e interagisce con strategie comunicative efficaci proponendo soluzioni miranti alla loro soddisfazione.	4
	Selezionare fonti dirette e indirette, provenienti da supporti diversi, bibliografici e virtuali, di tipo formale e informale e da ambiti disciplinari vari. Utilizzarle per trarne informazioni, sviluppare progetti, gestire situazioni e problemi. Confrontare posizioni diverse.	Ricerca e seleziona fonti, ne accerta l'attendibilità e le utilizza per trarne informazioni secondo le finalità della ricerca, per sviluppare progetti, gestire informazioni anche confrontando fonti di diversa provenienza e posizione su una medesima problematica.	4
Imparare a imparare	Organizzare, rielaborare e interpretare le informazioni anche con l'aiuto di strategie metodologiche (appunti, scalette, schematizzazioni, mappe concettuali)	Organizza e rielabora le informazioni, stabilendo alcuni collegamenti e relazioni ed esprimendo un proprio punto di vista. Adatta le strategie anche in rapporto al proprio metodo di studio e di lavoro.	3
	Comunicare e diffondere conoscenze ed esperienze; capitalizzare e diffondere nuove conoscenze, esperienze e innovazioni per utilizzarle nel proprio lavoro e per aggiungere valore all'organizzazione e migliorarne i risultati. (Diffusione dei saperi)	Capitalizza e diffonde nuove conoscenze, esperienze e innovazioni per utilizzarle nel proprio lavoro, guidando e rendendo più efficace il lavoro del proprio gruppo, per aggiungere valore all'organizzazione e per migliorarne i risultati.	4
Competenze sociali e civiche	Lavorare cooperando; lavorare e collaborare con gli altri, avendo il desiderio di costruire relazioni positive tese al raggiungimento del compito assegnato. (<i>Teamwork</i>)	Lavora e collabora con gli altri, costruendo relazioni positive e stimolando il gruppo al raggiungimento del compito assegnato e al suo miglioramento.	4

	<p>Progettare e realizzare attività; Realizzare idee, identificando obiettivi e priorità e, tenendo conto del tempo a disposizione, pianificarne il processo, organizzandone le risorse. (Capacità di pianificare e organizzare)</p>	<p>Realizza idee, identificando obiettivi e priorità e, tenendo conto del tempo a disposizione, pianifica il processo, organizzando le risorse.</p>	3
Spirito di iniziativa e imprenditorialità	<p>Operare con concretezza; Rendere operativi piani e progetti calando azioni e soluzioni nella pratica ed evidenziando gli elementi accessori che rischiano di accrescere i tempi complessivi di esecuzione. (Concretezza)</p>	<p>Rende operativi piani e progetti calando azioni e soluzioni nella pratica ed evidenziando gli elementi accessori che rischiano di accrescere i tempi complessivi di esecuzione.</p>	3
	<p>Sapersi adattare; Sapersi adattare a situazioni differenti e a cambiamenti di contesto, mostrando interesse per il confronto con idee diverse dalla propria e disponibilità a riorganizzare il proprio pensiero sulla base di nuove informazioni. (Flessibilità/Adattabilità)</p>	<p>Si adatta subito alle nuove situazioni, cerca e individua i lati positivi del nuovo contesto, cerca il confronto con le altrui idee e riorganizza il proprio pensiero.</p>	4



Riferimenti bibliografici

- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT) (consultazione 12/10/2018).
- DA RE, F. (2016). *Competenze: didattica, valutazione, certificazione*. Torino: Pearson.
- FERRARI, A. (2017). Competenze chiave come elemento unificante dei curricula dall'infanzia alla secondaria di secondo grado. In F. Da Re (a cura di), *Teorie in pratica* (pp. 121–160). Torino: Pearson.
- GARBELLANO S., MEDA, M. (2017). L'evoluzione delle soft skills nelle organizzazioni: una visione globale. In M. Pezzoli (a cura di), *Soft skills che generano valore; le competenze trasversali per l'industria 4.0* (pp. 19–34). Milano: FrancoAngeli.
- HUMAN AGE INSTITUTE (by Manpower) (2016). *Soft skills 4 talent, 2016 Edition — Research Paper*. Milano, <http://www.manpowergroup.it/softskills-for-talent-2016> (consultazione 12/10/2018).
- ITO, J., & HOWE, J. (2017). *Al passo col futuro. Come sopravvivere all'imprevedibile accelerazione del mondo*. Milano: Egea.
- MANPOWER GROUP, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE (2014). *Soft skills for talent 2014*. Milano, <http://www.manpowergroup.it/indagine-soft-skills-manpowergroup> (consultazione 12/10/2018).
- NICOLI, D. (2006). Gestione e validazione delle rubriche per le competenze. Lezione del corso *Competenze: un obiettivo comune per istruzione e formazione*. Treviso: novembre 2006–gennaio 2007.
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (consultazione 12/10/2018).
- PEZZOLI, M. (a cura di) (2017). *Soft skills che generano valore. Le competenze trasversali per l'industria 4.0*. Milano: FrancoAngeli.
- RETE DEI LICEI DELLE PROVINCE DI TREVISO E VENEZIA (2016). *Quale alternanza scuola lavoro per gli studenti liceali?* Istituto capofila ISS Casagrande, Pieve di Soligo, Treviso, <http://www.isisspieve.it> (consultazione 21/11/2018).
- WORLD ECONOMIC FORUM (2016). *The Future of Jobs*. Cologny/Geneva, Switzerland, https://d3alc7xa4w7z55.cloudfront.net/upload/images/01_2016/160122154610.pdf (consultazione 12/10/2018).
- ZANCHIN, M.R. (2018). La valutazione per le competenze: una sfida possibile. *Idee in form@zione. Le sfide della valutazione*, 6, 19–39 (a cura di C. Richieri, M.R. Zanchin, & A. Phillips).

Imparare a imparare¹ attraverso la valutazione

L'uso di rubriche condivise tra docenti e studenti

Maria Renata Zanchin

Ciascuno di noi ha più qualità di quel che non si creda.

MARGUERITE YOURCENAIR

L'autovalutazione è un'abilità che si impara, come qualsiasi altra abilità.

PAUL WEEDEN, JAN WINTER, PATRICIA BROADFOOT²

L'articolo, in continuità con il contributo La valutazione delle competenze: una sfida possibile (Zanchin, 2018), affronta il ruolo dello studente nella valutazione. Il focus specifico dello scritto è rivolto al coinvolgimento dell'allievo nell'uso in prima persona di rubriche e griglie/checklist e all'analisi di efficacia di questa modalità ai fini di una valutazione mirata a incrementare le competenze degli studenti a breve e a lungo termine. Sulla base dei dati a disposizione si riflette, infatti, sul contributo che un approccio valutativo capace di dare spazio all'allievo e al suo punto di vista abbia nel promuovere la competenza di apprendere lungo l'arco della vita (Imparare a imparare).

PAROLE CHIAVE: rubrica, checklist, autoregolazione, autovalutazione, imparare a imparare, comunità di apprendimento

This paper is a continuation of the theme of La valutazione delle competenze: una sfida possibile (Zanchin, 2018) and deals with the role of the student in the evaluation process. The specific focus of the paper is on involving the pupil in the use of grids/checklists and the analysis of the effectiveness of this approach in the context of increasing students' learning skills in the short and long term. On the basis of the data at our disposal, we reflect on the role that an evaluative approach which gives room to students and their points of view can play in promoting lifelong learning skills (Learning to learn).

KEYWORDS: rubrics, checklist, self-regulation, self-assessment, learning to learn, learning community

1. Introduzione

Questo contributo prende avvio dalla conclusione dell'articolo *La valutazione per le competenze. Una sfida possibile* (Zanchin, 2018), uscito su questa stessa rivista, nel quale si affermava che il ruolo attivo attribuito agli

1 Il contributo focalizzerà nel paragrafo 2 le modifiche introdotte a questo costruito dalla *Raccomandazione del Consiglio* del 22 maggio 2018.

2 Yourcenair, M. (1984). *Le memorie di Adriano*. Torino: Einaudi, p. 100. Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2009). *Valutazione PER l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson, p. 95.

studenti nella valutazione rappresenta un aspetto innovativo e fecondo, da sviluppare ulteriormente. Le ragioni dell'interesse sono fondamentalmente due, una a breve e l'altra a lungo termine. Riflettere sul proprio apprendimento, valutare le esperienze di apprendimento e autovalutarsi, individualmente e tra pari,

- stimola la consapevolezza dei risultati da raggiungere e dei modi per farlo, favorisce apprendimenti più significativi e profondi e incrementa la qualità delle competenze maturate;
- contribuisce a promuovere processi utili per imparare ad apprendere lungo tutta la vita, competenza considerata sia dalla nostra recente normativa nazionale che, come vedremo più approfonditamente nel paragrafo successivo, dalle raccomandazioni dell'Unione europea.

La tematica, apparentemente circoscritta, è in realtà molto ampia, a partire dalla domanda se sia gestibile da parte dei docenti raccogliere il punto di vista degli allievi sul loro apprendimento, coinvolgendoli nel processo valutativo e quali siano le modalità possibili.

Dalle interviste dello scorso anno a sei docenti già impegnati in percorsi di formazione e ricerca-azione in questo ambito, era emerso un uso abbastanza abituale di rubriche e griglie per valutare gli studenti in *compiti autentici/in situazione*, anche articolati in Unità di Apprendimento, così come la disponibilità a dare spazio all'allievo nella valutazione attraverso conversazioni mediate dall'insegnante, autobiografie cognitive ovvero relazioni finali individuali, questionari di autopercezione (per il significato di questi termini si consulti il glossario, nell'ultimo paragrafo). Emergeva, altresì, un uso più limitato di rubriche e griglie/*checklist* utilizzate in prima persona da parte dello studente per monitorare il proprio lavoro e per autovalutarsi.

Dal canto nostro reputiamo che tale uso possa essere stimolante e formativo per gli studenti e per i docenti e che, inoltre, prevenga il rischio di appiattimento formalistico su descrittori predefiniti (tangibile nella situazione attuale, considerato che la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione e nel biennio dell'obbligo è ormai norma, senza che vi sia in parallelo un'altrettanto convinta adesione da parte di molti docenti alla didattica per competenze). Nelle pagine seguenti intendiamo, dunque, focalizzare il coinvolgimento di chi apprende nell'uso di rubriche e di strumenti affini, come le griglie/*checklist*, con lo scopo di proporre una modalità possibile per coinvolgere l'allievo nella valutazione, stimo-

lare l'adozione di un approccio come questo e avviare una indagine sulle sue ricadute.

Il contributo, dopo l'illustrazione della competenza *Imparare a imparare* e di alcuni significativi apporti teorici sul ruolo dello studente nella valutazione, offrirà esempi di buone pratiche riguardanti l'uso delle rubriche con gli studenti e proseguirà con la proposta di linee di lavoro sia in generale che per l'uso complementare di rubriche e *checklist*. Nel paragrafo 5.1.2. verranno proposti esempi di rubriche, da utilizzare in modo condiviso tra insegnanti e allievi nella classe intesa come *comunità di apprendimento*, per imparare a monitorarsi, autoregolarsi e autovalutarsi. È stata scelta la capacità di *interagire in situazioni comunicative*, una delle evidenze³ della competenza comunicativa, ed è stata declinata per livelli di scolarità diversi, dalla fine della scuola dell'infanzia al triennio della scuola secondaria di secondo grado. Ma si tratta solo di un esempio, certamente importante, dato che l'interagire in situazioni comunicative è fondamentale per ricostruire il percorso svolto e per auto-valutarsi e co-valutarsi: il metodo di lavoro descritto potrà essere utilizzato per promuovere lo stesso atteggiamento riflessivo e autovalutativo su altre evidenze valutative e su altre rubriche, sia inerenti a competenze trasversali che collegate ad ambiti disciplinari, sia relative a processi che a prodotti. In appendice sarà proposto un glossario.

2. Una nuova formulazione nella Raccomandazione europea 2018: *Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*



Le società occidentali sembrano rivolgere molta importanza all'apprendere lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*), competenza fondamentale in un mondo, come quello in cui viviamo, nel quale conoscenze, regole sociali, tecnologie, modalità di lavoro sono in rapidissima e continua evoluzione e ciò che conta non è possederle in maniera definitiva, ma essere capaci di aggiornarle continuamente, sulla base di alcuni saperi e metodologie fondanti. Non a caso, tale competenza è presente nella *Racco-*

³ Le *evidenze* indicano un comportamento competente osservabile in un contesto specifico, *evidenziando* ciò che la persona sa consapevolmente fare con ciò che sa/sta imparando. I descrittori che le esprimono sono collegati alle situazioni che ne favoriscono la manifestazione. Vengono organizzate in rubriche per osservare e valutare. Possono essere analizzate attraverso *checklist*. Il termine *evidenze valutative* può essere considerato sinonimo del termine *indicatori valutativi*, con la precisazione che le *evidenze* sono riferite specificamente a compiti di competenza, mentre il termine *indicatori* può essere utilizzato anche in compiti di natura scolastica. A tale proposito si veda Zanchin (2013, p. 130, nota 12).

mandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006⁴ relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE): l'*Imparare a imparare* si fonda su capacità metodologiche di organizzazione e gestione del proprio apprendimento, di acquisizione e uso delle conoscenze in contesti diversi, di identificazione dei propri bisogni e di consapevolezza del proprio processo di apprendimento per perseverare nell'apprendimento e sormontare gli ostacoli. La stessa competenza è tra l'altro presente, con la medesima denominazione e con una descrizione affine, tra le otto competenze di cittadinanza previste in Italia al termine dell'obbligo di istruzione dal d.m. 139/2007.

Nella revisione recentemente realizzata con la *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, tale competenza viene riproposta come *Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*⁵. Può essere interessante indagare il senso di questo nuovo inquadramento da parte del Consiglio europeo, sia in generale che ai fini del nostro discorso: la capacità di imparare a imparare appare una componente del dialogo interno–esterno (rispettivamente competenza personale e sociale) e ha come perno la riflessione su se stessi, la gestione del proprio apprendimento e della propria carriera quanto delle proprie interazioni sociali, con attenzione anche alla cura della propria salute fisica e mentale, con atteggiamento di empatia, collaborazione e gestione del conflitto. Rispetto alla definizione di *Imparare a imparare* del 2006, sembra assumere maggiore rilievo la dimensione relazionale–sociale ed emotiva, probabilmente per sottolineare che la gestione del proprio apprendimento e della propria carriera non dipende mai solo da un processo conoscitivo e da un'azione individuale, ma è fortemente intriso di componenti non cognitive e sociali. Questa curvatura rappresenta, tra l'altro, un utile richiamo per tutti coloro che avessero identificato *tout court* l'*Imparare a imparare* con la questione del metodo di studio o, addirittura, dello studio del manuale, mentre la prospettiva è in realtà molto più aperta e ricca.

In questa direzione vi è un ulteriore spunto, che si intuisce essere presente tra le righe, considerato l'uso dell'aggettivo “personale”: la percezione del rapporto di ciascuno con l'apprendimento e, più in generale, con la

4 *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (consultazione 02/11/2018).

5 *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ITA&toc=OJ:C:2018:189:TOC (consultazione 02/11/2018).

riuscita in compiti di varia natura, il senso di autoefficacia o, al contrario, di inadeguatezza, sulla cui definizione la valutazione incide.

3. Il ruolo dello studente nella valutazione: gli apporto teorici



Da numerosi anni la ricerca internazionale ha segnalato l'importanza di attribuire un ruolo allo studente nel processo valutativo. Dalla valutazione *degli* apprendimenti, di esclusiva pertinenza dell'insegnante in base a criteri nella maggior parte dei casi non conosciuti dall'allievo, l'attenzione si è spostata sulla valutazione *per* gli apprendimenti. In questo approccio, l'allievo è coinvolto sia come destinatario delle informazioni di ritorno (*feedback*) fornite dall'insegnante attraverso l'azione valutativa, sia come soggetto attivo che viene chiamato a riflettere e a esprimere il suo punto di vista sull'esperienza di apprendimento, fornendo a sua volta informazioni di ritorno all'insegnante, a valutarsi reciprocamente con i compagni (co-valutazione), ad autovalutarsi.

Le ricerche⁶ hanno chiarito le caratteristiche salienti di tale approccio, che fanno ben comprendere perché esso contribuisca a migliorare gli apprendimenti (Weeden, Winter, & Broadfoot, 2009, p. 40):

- è parte integrante dell'insegnamento;
- prevede che si condividano i traguardi di apprendimento con gli allievi;
- aiuta gli allievi a conoscere e riconoscere gli standard verso cui tendono;
- richiede che si apportino alcuni correttivi alla conduzione degli interventi didattici sulla base dei risultati della valutazione;
- si fonda sulla convinzione che qualunque allievo possa migliorare;
- richiede che si tenga presente l'influenza profonda che la valutazione ha sulla motivazione e sull'autostima degli allievi;
- prevede che gli allievi ricevano un *feedback* efficace in modo che capiscano quali siano i passi successivi e in che modo intraprenderli;
- coinvolge gli allievi in un processo di autovalutazione;
- incoraggia gli allievi a prendere parte attiva nel proprio percorso di apprendimento;

6 Cfr. il Progetto LEARN (in Broadfoot, Weeden, & Winter, 2009, pp. 19 e sgg.) condotto nel 1999 e finanziato dal QCA, i cui risultati sono stati pubblicati in inglese con il titolo *The LEARN project: Guidance for schools on assessment for learning* (Bristol University, 2000) e il rapporto Black-William sull'*Assessment Reform Group* (ARG) (in Broadfoot, Weeden, & Winter, 2009, pp. 38-45 e sgg.).

- coinvolge sia l'insegnante sia gli allievi nell'analisi e nella riflessione sui dati della valutazione.

Weeden, Winter e Broadfoot, nel focalizzare l'importanza dell'autovalutazione da parte degli studenti, sottolineano che «l'autovalutazione è un'abilità che si impara, come qualsiasi altra abilità» (ivi, p. 95) e che ad essa gli studenti possono essere "allenati" (ivi, p. 91). Citando David Satterly (1989), gli autori si addentrano anche nei diversi ruoli che insegnante e allievo hanno nel processo di autovalutazione e sottolineano la necessità di una «*partnership* nella valutazione, in cui ciascun partecipante contribuisce con segmenti diversi di informazioni che può usare per creare un quadro più completo» (ivi, p. 94). Inoltre, richiamando Duncan Harris e Colin Bell (1986), descrivono un possibile *continuum* nello sviluppo da una valutazione svolta esclusivamente da parte dell'insegnante a una valutazione collaborativa tra insegnante e allievi e tra pari, fino all'autovalutazione.

In Italia, Pellerey (2004), argomentando a favore di tre modalità di valutazione (*oggettiva, intersoggettiva, soggettiva*) interagenti tra loro e indispensabili per apprezzare la varietà e la complessità delle dimensioni in gioco nella maturazione delle competenze personali, utilizza per la prima volta l'aggettivo *soggettiva* riferito alla valutazione alludendo al punto di vista del *oggetto dell'apprendimento*, lo studente.

La questione viene ripresa e approfondita da Castoldi: «La natura polimorfa del concetto di competenza, la compresenza di componenti osservabili e latenti richiede e giustifica una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costruito e a ricomporle in un quadro di insieme coerente ed integrato» (2012, p. 175). Tale prospettiva, definita dall'autore *trifocale*, è ben sintetizzata nella Figura 2 (ivi, p. 177), dalla quale ricaviamo che la dimensione oggettiva si basa su evidenze osservabili ed è portatrice di una istanza empirica, la dimensione intersoggettiva si basa sul sistema di attese ed è portatrice di una istanza sociale, la dimensione soggettiva si basa sui significati personali di chi apprende ed è portatrice di una istanza autovalutativa. In un nostro contributo del 2017, avevamo precisato che la valutazione soggettiva

[...] viene definita anche narrativa, o autobiografica, perché dà spazio alle riflessioni di chi apprende, ai significati personali attribuiti all'esperienza di apprendimento, compresi la percezione di maggiore o minore adeguatezza nell'affrontarla e il proprio senso di autoefficacia, che tanta parte hanno nella riuscita scolastica ed esistenziale [...]. In questa prospettiva, l'insegnante dovrebbe riuscire a relativizzare le sue aspettative e il suo punto di vista per dare davvero spazio a quelli dell'allievo, in una dinamica che è più di interpretazione che di giudizio. (p. 17)

Da Re (2018, p. 87), parlando della spiegazione dovuta agli alunni dei criteri su cui si basa la loro valutazione, sottolinea che «dovrebbe in realtà essere una discussione e un confronto nei quali la classe possa intervenire e offrire contributi di lettura e interpretazione. Lo scambio con gli allievi sulla valutazione dovrebbe essere continuo e costante, tanto da permettere gradualmente all'alunno di compartecipare» e aggiunge: «In questo modo, la consegna della comunicazione formale non sarà che l'atto conclusivo e ampiamente elaborato di un processo continuo di comunicazione e riflessione partecipata che avrà permeato tutta la quotidianità della classe».

Le occasioni e gli strumenti che si possono offrire agli studenti per riflettere sulla propria esperienza di apprendimento, per esprimere il proprio punto di vista su di essa e per autovalutarsi si rivelano molteplici (da utilizzare, ovviamente, in momenti diversi e con la dovuta leggerezza): conversazione e confronto nel grande e nel piccolo gruppo su processi e prodotti; uso della rubrica e della griglia/*checklist*; diario di bordo dello studente *in itinere*; autobiografia/relazione finale; questionario di auto-percezione–autovalutazione...). Come sottolinea Castoldi (2016), gli aspetti indagabili vanno da quelli più facilmente leggibili, abilità e conoscenze che costituiscono le componenti della prestazione, a processi e atteggiamenti che ne costituiscono il motore più profondo, all'idea di sé nel rapporto con l'esperienza di apprendimento e più in generale nella vita, vissuto ancora più profondo, collegato con l'autostima.

4. Il ruolo dello studente nella valutazione attraverso l'uso di rubriche: esempi



Vi sono esempi di buone pratiche, anche pubblicate in rete, alle quali è importante riferirsi, per esempio quella documentata da Scorzoni (2006). La rubrica di valutazione, in questo caso una rubrica di prodotto, focalizza le caratteristiche di un testo narrativo sull'adolescenza che i ragazzi di scuola secondaria di primo grado devono realizzare (ivi, p. 18) e viene costruita da loro stessi, a partire da una domanda–stimolo iniziale e da un successivo *brainstorming*:

Per dare loro uno strumento in grado di guidare lo studio e le attività, li ho poi aiutati a creare una rubrica di valutazione della loro prestazione [...] dopo aver lavorato sulle caratteristiche base della narrazione, siamo infatti partiti dalla domanda: che caratteristiche deve avere un racconto per coinvolgere un mio coetaneo sul problema ambientale? Grazie a questa domanda e al *brainstorming* rea-

lizzato con i ragazzi subito dopo, è nata la rubrica (Allegato 2) che ha poi guidato il loro studio e la loro attività di produzione scritta. La creazione della rubrica ha motivato la classe a sollecitare anche lezioni sull'ortografia, sulla sintassi e sul lessico che volutamente avevo aspettato a proporre⁷. (ivi, p. 11)

Ciò che Scorzoni precisa nel commento all'esperienza conferma quanto sostenevamo (Zanchin, 2018), citando Andrade (2005, p. 27), che le rubriche sono uno strumento informativo, capace di fornire *feedback* a docenti e allievi per migliorare gli apprendimenti, uno strumento di apprendimento prima che di valutazione: «Produttivo è stato anche il tempo dedicato alla costruzione della rubrica di valutazione del racconto; i ragazzi infatti hanno cominciato a ragionare su ciò che stavano facendo; la rubrica li ha guidati non solo nella fase della produzione ma anche nella fase della *progettazione* e della *revisione* che, prima della sua introduzione, erano praticamente inesistenti» (Scorzoni, 2006, p. 13).

Interessanti, infine, le considerazioni sul cambiamento del ruolo dell'insegnante:

Una volta forniti i materiali di studio ai ragazzi (con consegna, procedura e tempi di lavoro) il mio compito principale è diventato quello di osservare il loro comportamento in classe e di aiutarli a risolvere le eventuali difficoltà inattese che si fossero trovati ad affrontare. È stato soprattutto un lavoro di osservazione e riflessione su quello che stava succedendo in classe, reso ancora più piacevole dal fatto che gli alunni stavano lavorando in modo attento e con un alto livello di concentrazione. (*ibidem*)

Altra esperienza di rilievo è quella di Pavan e Viglino (2018), che propongono la costruzione di rubriche valutative da parte dei ragazzi anche della scuola primaria attraverso attività cooperative, secondo una procedura di cui riportiamo le fasi salienti mentre, per i dettagli, rimandiamo alla lettura diretta del contributo:

- l'insegnante illustra che cos'è la rubrica e a che cosa serve;
- fa emergere i diversi aspetti della competenza che il compito richiede;
- stabilisce con i bambini il numero di livelli da prendere in considerazione definendo insieme la soglia di accettabilità della competenza, cioè il livello iniziale;
- forma i gruppi di lavoro secondo la logica del *cooperative learning*;

⁷ Per la consultazione della rubrica, si veda Scorzoni (2006). *Unità di Apprendimento Significativo. Breve guida per cominciare. Un modo per gestire cambiamento ed eterogeneità*, http://www.abilidendi.it/Articoli_Unita_di_Apprendimento_Breve_Guida.pdf (consultazione 17/06/2018).

- ogni gruppo lavora sui descrittori della competenza piena (livello esperto);
- ci si confronta tra gruppi e, alla fine, nel gruppo classe con la mediazione dell'insegnante;
- si procede allo stesso modo per gli altri livelli.

Tale esperienza, per la sua particolarità (i ragazzi costruiscono rubriche sulle attività cooperative attraverso attività cooperative) forse non è facilmente e *in toto* applicabile ad altri contesti, perché richiede una certa perizia del metodo cooperativo, ma gli spunti metodologici e le suggestioni che offre appaiono troppo interessanti!

5. Clima d'aula e linee di lavoro nell'uso delle rubriche per promuovere la capacità di autovalutarsi e di *imparare a imparare*



Nel precedente contributo (Zanchin, 2018, p. 27), avevamo evidenziato il valore formativo e inclusivo delle rubriche, basate sul principio che tutti possono migliorare il proprio apprendimento e le proprie competenze. Se opportunamente costruite, le rubriche non sono uno strumento classificatorio e statico. Al contrario, prefigurano per i diversi allievi la possibilità di progredire passando da una soglia di apprendimento a un'altra⁸, sostengono e incoraggiano la riflessione sui propri processi di apprendimento, sulle abilità e gli atteggiamenti implicati, aiutano a interiorizzare un metodo di lavoro autonomo, basato sull'autoregolazione e l'autovalutazione, vantaggioso per apprendimenti successivi (*imparare a imparare*). I *feedback* che esse forniscono sono utili a docenti e allievi per migliorare gli insegnamenti e gli apprendimenti (Andrade, Huff, &

⁸ I livelli della rubrica nella nostra prospettiva rappresentano soglie di apprendimento attraverso le quali lo studente è invitato a crescere. Alla base dell'uso delle rubriche per l'apprendimento vi è un concetto importante, quello di *zona di sviluppo prossimo*, di Lev Vygotskij (Dixon-Krauss, 2000, p. 34), ovvero «lo spazio intermedio fra il livello di sviluppo attuale del bambino, determinato dalla sua capacità di soluzione di problemi indipendente, e il suo livello di sviluppo potenziale, determinato dalla sua capacità di soluzione di problemi con l'assistenza di un adulto o attraverso la collaborazione di compagni più capaci». Tale concetto ci aiuta a comprendere meglio come utilizzare le rubriche e, in particolare, come formularne il livello iniziale (secondo quanto prevede il MIUR stesso per la certificazione del primo ciclo di istruzione) in una logica di "aiuto" non paternalistica ed esterna ma situata in una classe-comunità di apprendimento dove ci si migliora reciprocamente attraverso l'interazione, le esperienze, il linguaggio, il *peer tutoring* e dove l'insegnante ha il ruolo di mediatore di tutti questi processi. Proponiamo in tal senso, come esempio di formulazione del livello 1, le rubriche sull'evidenza *Interagisce in situazioni comunicative*.

Brooke, 2012, p. 27⁹) e per sostenere la motivazione (Ellerani, 2013, p. 183), quindi, prima che uno strumento di valutazione, rappresentano uno strumento di insegnamento e di apprendimento nel breve termine e nel lungo termine.

Le rubriche hanno valore prioritariamente per il processo intersoggettivo (tra docenti, con agenzie educative esterne, tra docenti e allievi) dal quale nascono. Questo non significa arbitrarietà, perché l'intersoggettività va orientata in una duplice direzione *top down* (dalle Indicazioni Ministeriali) / *bottom up* (dalla *expertise* dei docenti e degli allievi), processo citato in Zanchin (2017, pp. 31–32). Il loro primo valore per i docenti sta nella possibilità di confrontarsi sui risultati da raggiungere. Il loro primo valore per gli allievi consiste nel poter parlare del proprio apprendimento e di aspetti delle proprie competenze come di qualcosa che si può osservare e migliorare. Questo accade con la mediazione incoraggiante dell'adulto e attraverso il confronto con i pari nella *classe-comunità di apprendimento*, nella quale gli apprendimenti scolastici si intessono dei tanti problemi anche pratici richiesti dalla realizzazione di compiti di realtà e si integrano a obiettivi di apprendimento per la vita, il più alto dei quali è il miglioramento di tutti. Un momento significativo per proporre/costruire rubriche coincide con quello in cui si presenta un compito di realtà, cercando di chiarire agli studenti che cosa ci si aspetta da loro e i criteri con cui verranno valutati e si auto-valuteranno, individualmente, in piccoli gruppi o nel gruppo classe. Quando i bambini e i ragazzi, di fronte a un compito sfidante, discutono di ciò che stanno facendo con il supporto di rubriche e *checklist*, controllano se "hanno fatto questo o quello", riformulano cercando altre parole (magari più facili) per spiegare, descrivere i miglioramenti apportabili e le proposte che intendono fare, stanno apprendendo in modo più articolato e profondo.

Un processo valutativo di questo tipo «rinforza il senso di autoefficacia dell'allievo, fattore essenziale ai fini della motivazione e dell'attivazione e persistenza dell'impegno; rafforza l'immagine positiva del sé scolastico, divenendo una molla che favorisce la disponibilità all'apprendimento (Weeden *et al.*, 2009; Bandura, 2000)» (Martini, 2017, p. 262). Per questo, nel costruire le rubriche, si dà una connotazione positiva ai descrittori di livello,

9 «Come caratteristica di base, quindi, una rubrica elenca i criteri e i livelli di qualità. Cosa fa di una rubrica una rubrica informativa? I modi in cui è usata in classe. Una rubrica utilizzata esclusivamente da un insegnante per assegnare i livelli è una rubrica di livello. Una rubrica che viene co-creata dagli studenti, distribuita, utilizzata per facilitare la valutazione tra pari, l'autovalutazione e la *feedback* degli insegnanti, e solo in seguito utilizzata per assegnare i livelli è una rubrica informativa. Non riguarda più la valutazione; riguarda l'insegnamento» (traduzione nostra).

con indicazione di abilità e atteggiamenti in progressione a partire dal minimo positivo ed evitando formulazioni come “fa solo se” e “non fa”.

Le rubriche possono essere costruite a partire da evidenze valutative inerenti a processi messi in atto dagli studenti (come per esempio quelle sull'*interazione comunicativa* presentata nel paragrafo 5.1.2.) o requisiti dei prodotti da realizzare (come per esempio quelle inerenti al testo narrativo sull'adolescenza citata nel paragrafo 4). Qui di seguito suggeriamo una serie di punti di controllo ai fini di un uso efficace delle rubriche *per* l'apprendimento:

- a) prima di proporle agli studenti:
 - le rubriche sono coerenti con il clima e l'ambiente di apprendimento predisposto?
 - le rubriche sono connesse a un compito di realtà/una Unità di Apprendimento formulati in modo chiaro?
 - il linguaggio delle rubriche è chiaro?

- b) prima dell'eventuale invito agli studenti a costruire insieme le rubriche:
 - quali stimoli dare loro affinché individuino le caratteristiche salienti dei processi (rubrica di processo basata su evidenze della competenza) o dei prodotti (rubrica di prodotto basata sui criteri di qualità del medesimo) da monitorare e autovalutare?

- c) dopo aver usato la rubrica con gli studenti:
 - hanno posto domande di chiarimento su ciò che non capivano?
 - hanno discusso tra loro i descrittori e le parole difficili e hanno fatto proposte di modifica?
 - hanno individuato propri punti deboli, abilità e atteggiamenti da migliorare?
 - hanno fatto ipotesi per superare tali punti deboli?

- d) dopo un uso ripetuto di questa modalità:
 - hanno incrementato la fiducia a migliorare attraverso l'abitudine a usare la rubrica?

- e) nel caso in cui si verifichi un notevole distacco tra la valutazione data dall'insegnante e l'autovalutazione dello studente:
 - ho dato la possibilità allo studente/al gruppo di studenti di spiegare la sua/loro scelta?

- sono disponibile a considerare queste tre possibilità?
 1. capisco il punto di vista dello studente e rivedo il mio giudizio;
 2. lo studente capisce meglio il mio punto di vista e modifica il suo giudizio;
 3. non vi sono cambiamenti e si mantiene la divergenza tra le due visioni.

L'ultima questione è particolarmente delicata e si colloca nel più ampio problema di come, in qualità di docenti, possiamo utilizzare i *feedback* valutativi forniti dagli allievi affinché siano davvero formativi per loro (e anche per noi, in quanto capaci di stimolare dei cambiamenti): se partiamo dal presupposto che comunque, in quanto docenti, “abbiamo sempre ragione”, tanto vale non coinvolgere lo studente nella valutazione. Se dovessimo ogni volta far prevalere il nostro punto di vista sarebbe di sicuro più controproducente che assumere la posizione tradizionale e avremmo, inoltre, perso tempo prezioso. Allo scopo di sfruttare al massimo quella «*partnership* nella valutazione, in cui ciascun partecipante contribuisce con segmenti diversi di informazioni che può usare per creare un quadro più completo» — della quale parlavamo nel paragrafo 3 citando Satterly (1989) in Weeden, Winter, & Broadfoot (2009, p. 94) — occorre, dunque, contemplare anche la seconda possibilità e, al limite, anche la terza (nell'ottica di *sospendere il giudizio* affinché le due posizioni vengano meglio elaborate).

Una risorsa importante, anche rispetto al problema delle divergenze dei punti di vista valutativi tra allievo e docente, è la co-valutazione, in quanto introduce altre informazioni che possono risultare preziose. Le valutazioni tra pari, infatti, permettono allo studente di rielaborare con il contributo esterno l'immagine di sé stesso e sono più autentiche ed efficaci rispetto a quelle provenienti dai docenti. La co-valutazione è tanto più efficace quanto più l'ambiente di apprendimento è caratterizzato da modalità di *cooperative learning*.

5.1. Rubriche e checklist: un possibile uso complementare dei due strumenti da parte di docenti e studenti

Nell'uso in molti casi non vi è differenza di significato tra i due termini¹⁰, spesso accade che venga chiamata griglia/*checklist* quella che è una vera e

¹⁰ Come accade anche nelle *Linee guida certificazione delle competenze: Trasmissione delle “Linee guida per la certificazione delle competenze” al fine di orientare le scuole nella redazione dei modelli di certificazione delle competenze per il primo ciclo — d.m. 742/2017*, <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/archives/88175> (consultazione 23/07/2018).

propria rubrica con descrittori e viceversa; questo può andar bene, non ne facciamo una questione nominalistica. Preme, invece, mostrare il diverso uso funzionale che si può fare di una lista di abilità e di atteggiamenti (che chiameremo “griglia/*checklist*”) piuttosto che della loro articolazione in frasi organizzate e compiute (che chiameremo “rubrica”). La griglia o *checklist* è un elenco di criteri, o punti di osservazione, per rilevare, considerandoli distintamente, la frequenza di *abilità* e *atteggiamenti* che rappresentano componenti dei processi e dei comportamenti competenti. La rubrica, invece, è composta di *evidenze*¹¹ di comportamenti competenti, declinate ai diversi livelli con frasi discorsive e narrative che non coincidono con una singola abilità, ma con grappoli di abilità e atteggiamenti tra loro correlati nel contesto del compito. La differenza tra un livello e un altro della rubrica deriva dalla diversa composizione di abilità e dall’emergere di atteggiamenti via via più consapevoli, critici e propositivi¹².

Quando il docente, nel ruolo di tutor e di mediatore, osserva gli studenti che lavorano in gruppo, individualmente o durante una discussione collettiva, quando gli studenti si monitorano durante il lavoro e/o si autovalutano al termine dello stesso, potrebbero utilizzare la rubrica o la *checklist*. Oppure, ancor meglio a nostro avviso, potrebbero utilizzarle entrambe, in modo complementare. Le abilità e gli atteggiamenti che si possono rilevare con la *checklist*, infatti, non sono di per sé manifestazione di comportamento competente, lo è invece la loro orchestrazione, descritta dalla rubrica e, ancor più, la visione d’insieme di più rubriche.

La *checklist* consente di osservare in situazione in modo più agile, apponendo dei segni per registrare la frequenza di abilità e atteggiamenti, i dati raccolti vengono opportunamente interpretati alla luce della rubrica e aiutano a meglio scegliere il livello corrispondente a una determinata prestazione.

Si può osservare che la griglia/*checklist* è uno strumento più semplice da costruire e da usare da parte dei docenti e degli studenti, la rubrica lo è meno e può presentare margini di ambiguità nella lettura dei descrittori che caratterizzano ciascun livello, in particolar modo uno studente po-

11 Cfr. nota 3.

12 Si vedano a tale proposito i macrodescrittori dei quattro livelli proposti nelle certificazioni di competenza del primo ciclo di istruzione in https://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2017/ottobre/DECRETO_MIUR_20171003_prot742 e quelli del biennio dell’obbligo, in <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/06/25/10A07714/sg> (consultazione 23/07/2018). Si vedano anche i parametri sui quali si basa la descrizione dei livelli di competenza in M.R. Zanchin (2018), <http://www.obiettivo2020.org/il-percorso-nazionale-delle-riforme/> (consultazione 27/11/2018).

trebbe presentare alcune abilità e atteggiamenti di un livello e alcuni di un altro, perplessità questa riportata da molti docenti che stanno utilizzando rubriche valutative. Il modo per superare tale problema, cioè soppesare con una stima intuitiva quali siano le caratteristiche prevalenti di una prestazione che riportano a un livello piuttosto che a un altro, comporta dei margini di aleatorietà che lasciano dei dubbi. Per questa ragione, ma anche per motivi di semplicità nella costruzione e nell'uso, ci stiamo ponendo la questione se la griglia/*checklist* non possa in alcuni casi sostituire del tutto la rubrica, pur consapevoli che una scelta di questo tipo è probabilmente riduttiva.

Nel nostro precedente contributo (Zanchin, 2018, pp. 30–31) abbiamo proposto un esempio di rubrica e uno di griglia/*checklist* relativo a evidenze delle competenze chiave *Imparare a imparare* e *Consapevolezza ed espressione culturali*, inerenti l'uso delle fonti, la ricerca di informazioni e la loro organizzazione¹³. Rimandiamo il lettore alla loro lettura, tanto più che sono relative in modo specifico alla competenza che stiamo indagando nel presente contributo. Nel paragrafo 5.1.1. di questo scritto proponiamo un altro esempio, riguardante una evidenza della competenza chiave *Comunicazione nella madrelingua*¹⁴: la capacità di interagire in situazioni comunicative. Il presupposto è che a interagire in situazioni comunicative si impara e si può migliorare nel breve e nel lungo termine, se si conoscono le abilità e gli atteggiamenti che caratterizzano le persone più capaci di farlo e si lavora intenzionalmente per acquisirli, monitorandosi, meglio se con il supporto di strumenti come rubriche e griglie/*checklist* e in un clima di classe come

13 Le evidenze valutative considerate sono le seguenti: n. 54 Ricava informazioni da varie fonti; n. 55 Organizza le informazioni (ordina, confronta, collega); n. 77 Sa utilizzare le fonti (reperisce, riproduce, legge, confronta). I numeri riguardano l'ordine in cui si trovano nel repertorio delle evidenze del curriculum di Da Re (*ibidem*) per la Scuola primaria e secondaria di primo grado. Per i link del relativo curriculum si veda la nota 15.

14 Nella già citata *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01) in https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ITA&toc=OJ:C:2018:189:TOC è stata del tutto modificata la definizione della prima tra le otto competenze: da *Comunicazione nella madrelingua* (come ancora la citiamo qui nel corpo del testo considerato che la normativa nazionale non fa ancora riferimento a tali modifiche), a *Competenza alfabetica funzionale*. Sinteticamente, la differenza fondamentale si può individuare nel bisogno di superare l'univocità dell'espressione *madrelingua*, allargando l'attenzione, oltre che ad essa, alla *lingua dell'istruzione scolastica* e/o alla *lingua ufficiale di un paese o di una regione*. Immutata resta invece l'attenzione all'aspetto che qui ci interessa e cioè *l'abilità di comunicare e relazionarsi con gli altri* (*Raccomandazione* 2018), in piena continuità con *l'interesse a interagire con gli altri* (*Raccomandazione* 2006). Nella *Raccomandazione* del 2018 come in quella del 2016, inoltre, si parla di *dialogo critico e costruttivo*, di importanza della «consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri» e della «necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile» (p. 8).

comunità di apprendimento. L'oralità merita di ricevere a scuola, insieme ai linguaggi non verbali, maggiore attenzione (Bertocchi, 2012, in Moretti, 2018, p. 112), perché risulta una formidabile alleata dei processi metacognitivi (consente di riflettere insieme sul proprio apprendimento). La capacità di interagire in situazioni comunicative rappresenta una chiave di volta dei compiti di realtà, dal momento dell'elaborazione collettiva del problema da risolvere, alle progettazioni e mediazioni nei gruppi di *cooperative learning*, al confronto–riflessione e autovalutazione finale. Infine, la negoziazione dei punti di vista, che ne rappresenta la soglia più alta, è una condizione importante per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza (Moretti, *ibidem*). Non a caso tale evidenza è presente sia nel *Curricolo del primo ciclo di istruzione* (Da Re, 2012, nel cui repertorio compare con il numero 1¹⁵), sia nel *Curricolo del secondo ciclo di istruzione* (Rete Veneta Competenze, 2011, nel cui repertorio compare con il numero 2¹⁶), curricula cui facciamo riferimento in questo contributo. È presente anche, con una formulazione giustamente variata¹⁷, nel *Curricolo per la scuola dell'infanzia* (Da Re, 2012¹⁸). Nonostante di questo grado di scuola non sia possibile occuparci approfonditamente nel presente contributo, perché richiede un prudente discorso a parte per l'uso di rubriche valutative, il primo esempio di rubrica riportato nella Tabella 2 (p. 93) può essere riferito anche all'ultimo anno della scuola dell'infanzia, oltre che ai primi della scuola primaria, perché formulato in modo adeguato alle iniziali e molto semplici forme di interazione, che si manifestano per lo più come basilari abilità di ascolto e di espressione non ancora interagenti tra loro.

Nella Figura 1 (p. 91) e nella Tabella 1 (p. 92) presentiamo, con due diversi formati, una *checklist*, la quale è collegata a quattro *rubriche* sviluppate per diverse fasce evolutive e di scolarità, dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia all'ultimo anno della secondaria di secondo grado.

15 *Curricolo Scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado con riferimento alle competenze chiave europee e alle Indicazioni Nazionali 2012* di Franca Da Re, in <http://www.piazzadellecompetenze.net/primoCicloIstruzione/CurricoloPrimoCicloIndicazioni2012.pdf> (consultazione 18 luglio 2018).

16 *Descrizione dei risultati di apprendimento*, http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=I_Progetti_FSE_per_la_descrizione,_valutazione_e_certificazione_delle_competenze#Descrizione_dei_risultati_di_apprendimento_.28autori:_le_Reti.29 (consultazione 18/07/2018).

17 Nel curriculum di Da Re, l'evidenza per la scuola dell'infanzia è così formulata: «Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative» (p. 7).

18 *Curricolo Scuola dell'Infanzia con riferimento alle competenze chiave europee e alle Indicazioni Nazionali 2012* di Franca Da Re, in <http://www.piazzadellecompetenze.net/primoCicloIstruzione/CurricoloScuolaInfanziaIndicazioni2012.pdf> (consultazione 18/07/2018).

5.2. *A interagire in situazioni comunicative... si impara!*

Il principio della *classe-comunità di apprendimento*, in assenza del quale le rubriche perdono gran parte del loro senso, può essere ben illustrato con quelle presentate di seguito. Il contesto di ascolto attivo citato è il presupposto del lavoro: la comunità di apprendimento (e l'insegnante che la supporta) si impegna a creare questo contesto, che ha regole precise, richiede atteggiamenti e mobilitazione di abilità che non vanno dati per scontati e che la *checklist* e la rubrica aiutano a ricordare e a tenere sotto controllo. In un curriculum verticale ideale, in cui il processo di ascolto e di interazione comunicativa venga coltivato con continuità, man mano che uno studente cresce, l'atteggiamento dell'ascolto attivo dovrebbe, via via, essere introiettato sia dal singolo che dalla comunità e manifestarsi attraverso una graduale mobilitazione di abilità più complesse. Potrà anche richiedere mediamente meno sforzo, salvo problemi e incidenti di percorso che, se capiteranno, saranno affrontati con maggiori risorse, dato il clima instaurato. Il *contesto di ascolto attivo* intenzionalmente predisposto è condizione necessaria per promuovere l'interazione comunicativa quando i soggetti hanno un livello basso di competenza, o perché si collocano ai primi passi di un percorso formativo (come i bambini più piccoli) oppure perché, nello svolgimento di un compito formativo che implichi la comunicazione, mostrano di collocarsi ai livelli iniziale/base piuttosto che intermedio/avanzato. Per questo, immaginando una situazione di continuità ideale in cui le rubriche sotto proposte vengono utilizzate da allievi di gradi diversi di scuole in successione, tale contesto di ascolto attivo viene citato esplicitamente nelle rubriche delle età evolutive più basse (Tabella 2, p. 93), caratterizza i livelli iniziale e base delle rubriche delle età intermedie (Tabella 3, p. 93), non viene citato nelle rubriche delle Tabelle 4 e 5 (rispettivamente a p. 94 e a p. 95), relative al passaggio dalla secondaria di primo alla secondaria di secondo grado e poi al triennio di quest'ultima (a questo livello dovrebbe rappresentare un contesto introiettato).

Queste appena descritte — lo abbiamo già sottolineato in questo contributo — come i diversi esempi proposti di seguito, non sono scelte vincolanti: quel che conta è parlarne tra colleghi e tra docenti e studenti per scoprire e ridefinire insieme le condizioni del compito e le variabili implicate nella prospettiva del graduale miglioramento, ampliandone, via via, la consapevolezza.

La griglia/*checklist* a p. 92 (Tabella 1) propone le abilità e gli atteggiamenti che entrano in gioco quando si interagisce in situazioni comunicative, dai più semplici (*ascoltare* ed *esprimere* come due processi separati) ai

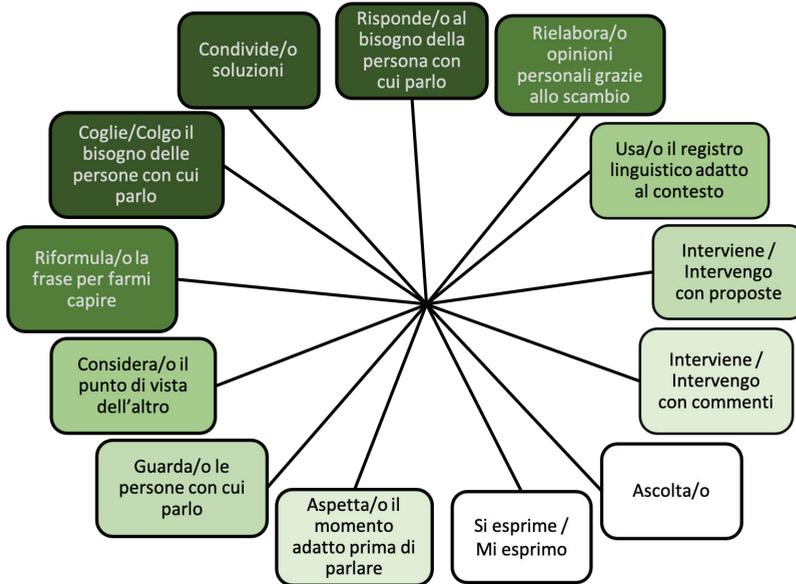


Figura 1. Esempio di griglia/checklist in forma di mappa circolare della evidenza Interagisce in situazioni comunicative, riferita alla competenza Comunicazione nella madrelingua*. Può anche essere formulata in prima persona come strumento autovalutativo per l'allievo.

più complessi (*condividere soluzioni attraverso mediazioni*). Nell'uso con le classi iniziali va opportunamente ridotta a quelli più adeguati (per esempio, nelle prime cinque righe della Tabella 1), mentre con le classi più avanzate vanno, via via, utilizzate tutte le voci previste.

Per evitare l'effetto sequenziale indotto dalla tabella, della stessa griglia/checklist presentiamo anche un formato un po' inusuale, una mappa circolare, che forse risulta più efficace (Figura 1). In pratica, seguendo una griglia/checklist e delle rubriche come queste, si sta sviluppando un curriculum verticale sulla comunicazione orale in situazioni di interazione di gruppo più o meno ampio o di coppia. Usandole attivamente per monitorare, autoregolare e, via via, autovalutare la loro partecipazione a interazioni come queste, gli studenti sviluppano un metodo consapevole, utile a breve e a lungo termine. Importante è promuoverne l'uso da parte degli studenti anche perché alcune evidenze proposte, come per esempio il considerare il punto di vista dell'altro, sono più adatte a un'auto-osservazione che a una osservazione dall'esterno da parte del docente in quanto richiederebbero processi inferenziali complessi.

* Competenza alfabetica funzionale.

Tabella 1. Esempio di griglia/checklist della evidenza Interagisce in situazioni comunicative, riferita alla competenza Comunicazione nella madrelingua. La checklist può anche essere formulata in prima persona come strumento autovalutativo per l'allievo.*

Nome dello studente/del gruppo	Apporre un segno convenzionale ogni volta che si osserva il comportamento indicato.	In base alla frequenza di abilità e atteggiamenti, indicare il livello complessivo raggiunto da 1 (iniziale) a 4 (avanzato) da riportare in rubrica.
Ascolta/o.		
Si esprime/Mi esprimo.		
Aspetta/o il momento adatto per parlare.		
Interviene/Intervengo con commenti.		
Interviene/Intervengo con proposte.		
Usa/o il registro linguistico adatto al contesto.		
Guarda/o le persone con cui parla/o.		
Considero/a il punto di vista dell'altro.		
Rielabora/o opinioni personali (grazie allo scambio).		
Riformula/o la frase per farmi capire.		
Coglie/Colgo il bisogno delle persone con cui parlo.		
Condivide/o soluzioni.		
Risponde/o al bisogno delle persone con cui parlo.		

* Competenza alfabetica funzionale.

Tabella 2. Evidenza Interagisce in situazioni comunicative: ascolta e si esprime (*declinata per termine scuola infanzia e scuola primaria cl. I, II, III*).

Evidenza	Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Interagisce in situazioni comunicative: ascolta e si esprime.	In contesto di ascolto attivo, ascolta a sua volta; quando la richiesta è formulata in modo semplice e chiaro, interviene nella conversazione con qualche pensiero essenziale. Rispetta, se vengono ricordate, le regole fondamentali della conversazione.	In contesto di ascolto attivo, ascolta a sua volta; interviene nella conversazione con qualche pensiero. Rispetta le regole fondamentali della conversazione.	In contesto di ascolto attivo, ascolta attentamente; interviene nella conversazione con pensieri formulati in modo chiaro. In genere, ascolta le proposte degli altri. Rispetta le regole della conversazione.	In contesto di ascolto attivo, ascolta attentamente; interviene nella conversazione esprimendo anche una opinione. Ascolta le proposte degli altri. Rispetta con costanza le regole della conversazione.

Tabella 3. Evidenza Interagisce in situazioni comunicative (*declinata per scuola primaria cl. IV-V e inizio scuola secondaria di primo grado*).

Evidenza	Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Interagisce in situazioni comunicative.	In contesto di ascolto attivo, interagisce nelle conversazioni ascoltando a sua volta ed espone una semplice opinione quando la richiesta è semplice e chiara e l'argomento familiare. Rispetta quasi sempre le regole basilari della conversazione se vengono ricordate.	In contesto di ascolto attivo, interagisce nelle conversazioni ascoltando ed esponendo semplici opinioni quando la richiesta è chiara. Rispetta le regole basilari della conversazione.	Interagisce in conversazioni e dibattiti ascoltando le opinioni degli altri ed esponendo le sue con linguaggio e registro adeguato alle richieste. Rispetta le regole della conversazione.	Interagisce in modo efficace in conversazioni e dibattiti, espone, con linguaggio e registro adeguato alle richieste, opinioni personali che rielabora grazie all'ascolto e allo scambio. Rispetta con costanza le regole della conversazione.

Tabella 4. Evidenza Interagisce in situazioni comunicative (declinata per scuola secondaria di primo grado cl. II e III e utilizzabile anche nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado).

Evidenza	Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Interagisce in diverse situazioni comunicative.	Interagisce in modo pertinente in conversazioni e dibattiti quando gli interventi sono formulati in modo semplice e chiaro e l'argomento familiare. Rispetta quasi sempre le regole basilari della conversazione se vengono ricordate.	Interagisce in modo pertinente in conversazioni e dibattiti quando gli interventi sono formulati in modo chiaro. Rispetta le regole basilari della conversazione. Usa il registro che gli viene indicato.	Interagisce in modo efficace in conversazioni e dibattiti, cogliendo il punto di vista dell'interlocutore e rispettando le regole della conversazione. Adegua il registro linguistico alle necessità.	Interagisce in modo efficace in conversazioni e dibattiti, con modalità rispettose del punto di vista dell'altro e delle regole della conversazione. Adegua il registro linguistico alle necessità. Usa il dialogo per acquisire informazioni ed elaborare soluzioni condivise.



6. Conclusioni e possibili aree di ulteriore indagine

La tematica merita, a nostro avviso, un approfondimento e una verifica sul campo per accertare le ricadute possibili. Non stiamo parlando naturalmente delle ricadute a lungo termine, relative all'*imparare a imparare* per tutta la vita, che richiedono una lenta analisi in prospettiva sui risultati a distanza (fino all'Università, al mondo del lavoro, all'età anziana), ma quelle a breve termine.

Potrebbe essere interessante approfondire, attraverso una *ricerca-azione* (intesa come azione didattica riflessiva con monitoraggio e restituzione di dati qualitativi attraverso questionari), quale incidenza abbia quanto qui proposto su aspetti come la consapevolezza da parte degli studenti di ciò che gli insegnanti si attendono da loro, la maturazione della capacità di individuare i propri punti deboli e come migliorarli, la fiducia nella possibilità di contribuire al proprio miglioramento.

Tabella 5. Evidenza Interagisce in diverse situazioni comunicative anche di *front office* (declinata per secondo biennio e quinto anno della scuola secondaria di secondo grado).

Evidenza	Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Interagisce in diverse situazioni comunicative anche di <i>front office</i> .	Interagisce in modo pertinente in conversazioni e dibattiti rispettando le regole basilari della conversazione e usando un registro adeguato se guidato e preparato prima. In situazione di <i>front office</i> , ascolta l'interlocutore e gli risponde in modo adeguato quando la richiesta è formulata in modo semplice e chiaro, in ambiti noti e situazioni prevedibili.	Interagisce in modo pertinente in conversazioni e dibattiti rispettando le regole basilari della conversazione e usando un registro adeguato, utilizzando schemi abituali. In situazione di <i>front office</i> , ascolta le esigenze degli interlocutori e riesce ad aiutarli se le richieste sono formulate in modo chiaro.	Interagisce in modo efficace in conversazioni e dibattiti con modalità rispettose del punto di vista dell'altro e delle regole della conversazione. Adegua il registro linguistico alle necessità. In situazione di <i>front office</i> , rileva le esigenze degli interlocutori anche ponendo domande, e qualche volta propone soluzioni miranti alla loro soddisfazione.	Interagisce in modo efficace in conversazioni e dibattiti con modalità rispettose del punto di vista dell'altro e delle regole della conversazione. Adegua il registro linguistico alle necessità. Usa il dialogo per acquisire informazioni ed elaborare soluzioni condivise. In situazione di <i>front office</i> , rileva sistematicamente le esigenze degli interlocutori attraverso ascolto e domande, propone soluzioni miranti alla loro soddisfazione.

Un secondo punto di interesse potrebbe riguardare la figura del docente, indagando quanto e come l'attribuire agli studenti un ruolo attivo nell'apprendimento e nel processo valutativo modifichi la sua stessa posizione e il suo stesso ruolo. Rispetto ai cambiamenti in atto nella scuola italiana, l'innovazione reale richiede, infatti, a nostro avviso, il supporto capillare di metodologie riflessive nelle quali i docenti siano coinvolti in prima persona, con il supporto degli studenti quali principali alleati.

7. Appendice: Glossario

Il presente glossario ha lo scopo di chiarire il significato con cui nell'articolo vengono utilizzati i termini fondamentali. Le definizioni derivano



dall'elaborazione e dalla ricerca personale dell'autrice nella prospettiva indicata nell'articolo, a partire dalle fonti citate in bibliografia.

ABILITÀ: sono *saper fare* in contesti specifici, in genere introdotte da un verbo di azione. Rappresentano, insieme alle conoscenze, componenti di base delle competenze e quindi anche delle evidenze valutative. Le abilità descritte nel documento *European Qualification Framework (EQF) (2008)* indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

ATTEGGIAMENTI: disposizioni interiori e modi di porsi di fronte alla realtà e all'apprendimento, in parte collegati ai tratti della propria personalità, in parte orientati dall'educazione e modificabili.

AUTOBIOGRAFIA/RELAZIONE FINALE: ricostruzione scritta/orale del percorso di apprendimento guidata da alcune domande a risposta aperta.

COMPETENZA PERSONALE, SOCIALE E CAPACITÀ DI IMPARARE A IMPARARE: definizione tratta dalla *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, con la quale sono state riviste le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente contenute nella *Raccomandazione* del 2016; in particolare, la competenza relativa a *Imparare a imparare* è stata unificata e articolata insieme alla *Competenza personale e sociale* (si veda https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ITA&toc=OJ:C:2018:189:TOC, p. 10):

La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo.

[...]

Per il successo delle relazioni interpersonali e della partecipazione alla società è essenziale comprendere i codici di comportamento e le norme di comunicazione generalmente accettati in ambienti e società diversi. La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare richiede inoltre la conoscenza degli

elementi che compongono una mente, un corpo e uno stile di vita salutari. Presuppone la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento preferite, delle proprie necessità di sviluppo delle competenze e di diversi modi per sviluppare le competenze e per cercare le occasioni di istruzione, formazione e carriera, o per individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili.

Vi rientrano la capacità di individuare le proprie capacità, di concentrarsi, di gestire la complessità, di riflettere criticamente e di prendere decisioni. Ne fa parte la capacità di imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma, di organizzare il proprio apprendimento e di perseverare, di saperlo valutare e condividere, di cercare sostegno quando opportuno e di gestire in modo efficace la propria carriera e le proprie interazioni sociali.

Le persone dovrebbero essere in grado di individuare e fissare obiettivi, di automotivarsi e di sviluppare resilienza e fiducia per perseguire e conseguire l'obiettivo di apprendere lungo tutto il corso della loro vita. Un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli è utile sia per il processo di apprendimento sia per la capacità di gestire gli ostacoli e i cambiamenti. Comprende il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendimento e sviluppo nei diversi contesti della vita.

COMPITO SIGNIFICATIVO (O “DI REALTÀ” O “IN SITUAZIONE”): attività che il docente assegna agli allievi da svolgere in autonomia per esercitare competenze. Nasce da una problematizzazione della realtà e può avere un destinatario vero o verosimile. Il compito può essere svolto individualmente, in coppia o in gruppo.

CONVERSAZIONE SU PROCESSI E PRODOTTI: scambio orale tra docente e studenti e tra studenti per ricostruire il percorso di apprendimento, esprimere pareri, difficoltà, soddisfazioni, suggerimenti.

DIARIO DI BORDO DELLO STUDENTE IN ITINERE: insieme di annotazioni *in itinere* da parte dello studente.

EVIDENZE DELLA COMPETENZA: indicano un comportamento competente osservabile in un contesto specifico, evidenziando ciò che la persona sa consapevolmente fare con ciò che sa/sta imparando. I descrittori che le esprimono sono collegati alle situazioni che ne favoriscono la manifestazione. Vengono organizzate in rubriche per osservare e valutare. Possono essere analizzate attraverso *checklist*. Il termine *evidenze valutative* può essere considerato sinonimo del termine *indicatori valutativi*, con la precisazione che il termine *evidenze* si riferisce specificamente a compiti di competenza, mentre il termine *indicatori* può essere utilizzato anche in compiti di natura scolastica.

GRIGLIA OSSERVATIVA/*CHECKLIST*: elenco di criteri/punti di osservazione per rilevare la frequenza di abilità/comportamenti competenti. Può essere collegata alla rubrica oppure indipendente.

RUBRICA: tabella a due entrate che contiene evidenze osservabili della competenza, graduate e descritte su più livelli a partire dal minimo positivo. Può riguardare il processo e descrivere, quindi, comportamenti competenti; può riguardare il prodotto e descrivere, quindi, le caratteristiche di qualità di un certo elaborato o manufatto.

QUESTIONARIO DI AUTOOPERCEZIONE/AUTOVALUTAZIONE: insieme di domande che prevedono alternative di risposta. Può contenere domande per la valutazione e il gradimento dell'esperienza in cui si è stati coinvolti e domande di autovalutazione sui propri processi messi in atto e sui prodotti realizzati. È opportuno contenga poche domande, riferite al percorso di apprendimento specifico. Per gli allievi più piccoli viene proposto con *smilies*.

UdA: percorso complesso e articolato in fasi che comprende più compiti significativi e la realizzazione di un "prodotto finale". I vari compiti comportano la realizzazione di "prodotti intermedi".



Riferimenti bibliografici

- BALDASCINO, R. (2017). Autovalutazione e peer assessment. In G. Cerini, & M. Spinosi, *Un'ancora per la valutazione. Nuovo quadro normativo e indicazioni operative* (pp. 107–118). Napoli: Tecnodid.
- BERTOCCHI, D. (2012). Italiano: pane e grammatica. *Rivista dell'istruzione*, 5, 29–39.
- CASTOLDI, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- CASTOLDI, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- CERINI, G., LOIERO, S., & SPINOSI, M. (2018). *Competenze chiave per la cittadinanza. Dalle Indicazioni per il curricolo alla didattica*. Napoli: Tecnodid.
- COMOGLIO, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93–112.
- COMOGLIO, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il Portfolio*. Milano: Fabbri Editori.
- CONSIGLIO DELL' UNIONE EUROPEA (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.IT&toc=OJ:C:2018:189:TOC (consultazione 20/06/2018).
- DA RE, F. (2012). *Curricolo per la Scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado*, <http://www.piazzadellecompetenze.net/primoCicloIstruzione/CurricoloPrimoCicloIndicazioni2012.pdf> (consultazione 18/07/2018).

- DA RE, F. (2012). *Curricolo per la Scuola dell'infanzia*, <http://www.piazzadellecompetenze.net/primoCicloIstruzione/CurricoloScuolaInfanziaIndicazioni2012.pdf> (consultazione 18/07/2018).
- DA RE, F. (2018). *Valutare e certificare a scuola. Valutazione dell'apprendimento, valutazione e certificazione delle competenze*. Milano–Torino: Pearson Academy.
- DECRETO MINISTERIALE 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml (consultazione 15/07/2018).
- DECRETO MINISTERIALE 27 gennaio 2010, n. 9, *Modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione*, http://storage.istruzioneeer.it/file/DM_certificazione.pdf (consultazione 15/07/2018).
- DECRETO MINISTERIALE 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg> (consultazione 02/02/2019).
- ELLERANI, P. (2013). Strumenti per promuovere e valutare le competenze. In P. Ellerani, & M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare* (pp. 151–191). Trento: Erickson.
- EUROPEAN COMMISSION (2008). *European Qualification Framework (EQF)*, Raccomandazione 2008/c 111/01/cE del Parlamento europeo e del Consiglio del 23/04/2008, https://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f%5B0%5D=im_field_entity_type%3A97 (consultazione 15/05/2018).
- MARINI, G. (2016). Video tutorial *ForAllRubrics. Creazione/Gestione Rubriche di Valutazione*, <https://www.youtube.com/watch?v=7YY5hMMi6Ks> (consultazione 11/06/2018).
- MARTINI, M. (2017). *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione e certificazione*. Novara: UTET–De Agostini Scuola.
- McMEEKIN, M. (2014). *Rubrics, Why use them? Why embrace?*, <https://anethicalisland.wordpress.com/2014/04/03/rubrics/> (consultazione 17/06/2018).
- MIUR (2017). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> (consultazione 11/06/2018).
- MIUR (2018). *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/archives/88175> (consultazione 23/07/2018).
- MORETTI, M.A. (2018). Il colloquio d'esame. In *Le novità della prova INVALSI e dell'esame di Stato* (pp. 106–119). Milano: Rizzoli Education.
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (consultazione 20/06/2018).
- PAVAN, D., & VIGLINO, R. (2018). Prove di coerenza. Una riflessione sulla costruzione e valutazione di competenze sociali nella scuola. *Idee in form@zione. Le sfide della valutazione*, 6, 93–112 (a cura di C. Richieri, M.R. Zanchin, & A. Phillips).
- PELLEREX, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- RETE VENETA COMPETENZE (documento non datato). *Descrizione dei risultati di apprendimento*, http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=I_Progetti_FSE_per_

- la_descrizione_valutazione_e_certificazione_delle_competenze#Descrizione_dei_risultati_di_apprendimento_28autori_le_Reti.29 (consultazione 18/07/2018).
- SCORZONI, P. (2006). *Unità di Apprendimento Significativo. Breve guida per cominciare. Un modo per gestire cambiamento ed eterogeneità*, http://www.abilidendi.it/Articoli_Unita_di_Apprendimento_Breve_Guida.pdf (consultazione 17/07/2018).
- SCORZONI, P. (2016). *Per Cominciare “La Rubrica di Valutazione”*, <https://gianfrancomarini.blogspot.com/2016/03/le-rubriche-di-valutazione-un-percorso.html> (consultazione 25/07/2018).
- SCORZONI, P. (documento non datato). *Atti del Primo Seminario Nazionale per l'accompagnamento delle Indicazioni Nazionali. Unità di apprendimento svolta tra settembre e ottobre 2013: Cambiare: dalla primaria verso l'ignoto*, http://www.abilidendi.it/Scorzoni_Unita_Cambiare.pdf (consultazione 25/07/2018).
- SATTERLY, D. (1989). *Assessment in schools*. Oxford: Basil Blackwell.
- TRINCHERO, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze: proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- TRINCHERO, R. (2017). *Apprendimento esperienziale ed attivazione cognitiva: il CAE guidato. Guida rapida alla progettazione CAE*, <http://www.edurete.org/ps/sp.asp?id=3> (consultazione 17/01/2019).
- VIGOTSKIJ, L.S. (2007). *Pensiero e linguaggio*. Giunti: Firenze.
- WEEDEN, P., WINTER, J., & BROADFOOT, P. (2009). *Valutazione PER l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- ZANCHIN, M.R. (2013). Contesti e attori della valutazione. In P. Ellerani, & M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare* (pp. 123–150). Trento: Erickson.
- ZANCHIN, M.R. (2018). La valutazione per le competenze: una sfida possibile. *Idee in form@zione. Le sfide della valutazione*, 6, 21–41 (a cura di C. Richieri, M.R. Zanchin, & A. Phillips).

Alfabetizzare ai dati attraverso l'uso di *Open Data*

Uno studio di caso nella formazione iniziale degli educatori¹



Juliana E. Raffaghelli

In questo articolo si riflette sulle problematiche che insorgono negli interventi didattici e formativi volti allo sviluppo della data literacy in quanto frontiera della numeracy nel contesto dell'istruzione superiore e, in particolare, all'interno della formazione iniziale e universitaria degli educatori. Vi si esamina uno studio di caso, realizzato in questo specifico contesto, a supporto dell'analisi di due questioni: in primis, il luogo che può essere attribuito alla data literacy come parte di un set di competenze accademiche trasversali, mirando a comprendere le numerose difficoltà e motivazioni che emergono tra gli studenti in percorsi di esplorazione di Open Data come risorsa educativa aperta. In particolare, va sottolineato che, in questo caso, si tratta di studenti universitari cui non è richiesto di padroneggiare la statistica e l'analisi di dati in quanto competenze professionali. In secundis, l'articolo considera le problematiche della progettazione formativa che vede l'uso di Open Data nell'ambito dell'istruzione superiore. I risultati presentati in questo articolo inducono una serie di raccomandazioni per la ricerca e l'innovazione didattica a tre diversi livelli di analisi: macro (ovvero relativamente ai sistemi socio-economici e culturali), meso (ovvero relativamente al sistema istituzionale e alle strategie formative) e micro (ovvero relativamente ai processi di apprendimento del gruppo classe e dell'individuo).

PAROLE CHIAVE: data literacy, open data, didattica universitaria, formazione iniziale degli educatori

This article aims to reflect on the problem of the development of data literacy, as a frontier of numeracy in the context of higher education and specifically in the case of initial educators' training. Therefore, a case study generated in this specific context will be introduced, supporting the analysis of two issues: first, the place that can be conferred to data literacy as part of a set of transversal academic skills, attempting to understand the numerous difficulties and motivational issues that emerge among the students along the exploration and adoption of Open Data as open educational resources. In particular, it should be emphasized that in this case we are talking about university students who are not required to master statistics and data analysis as professional skills. In secundis, the article considers the problems of learning design when dealing with the use of Open Data in higher education. The results of this article point to a number of recommendations for three levels of analysis within educational research and areas of innovation: macro (i.e. socio-economic and cultural systems), meso (i.e. the institutional system and teaching/learning design strategies) and micro (i.e. the class and the individual's learning processes).

KEYWORDS: data literacy, open data, higher education teaching and learning, educators' initial training

1 Si ringraziano i revisori e gli editor di *Idee in Form@zione* per i commenti costruttivi finalizzati al miglioramento dell'articolo. Si ringrazia anche Sofia Morandini per la traduzione di passaggi in inglese e la revisione linguistica dell'intero contributo. Un particolare riconoscimento va agli studenti UNIFI coinvolti in questa sperimentazione che hanno collaborato nella elaborazione di molte delle riflessioni presentate nell'articolo.



1. Introduzione

Da qualche tempo è in atto una sempre maggiore pressione da parte della società civile finalizzata alla piena accessibilità dei dati generati dalla pubblica amministrazione e dal sistema scientifico dato che questi soggetti vengono finanziati per mezzo di fondi pubblici (Zuiderwijk & Janssen, 2014). Di fatto, il cosiddetto movimento degli *Open Data* abbraccia una filosofia di democratizzazione della conoscenza che può essere considerata in linea con gli antecedenti movimenti dell'*Open Access*² e dell'*Open Science*³. I dibattiti più entusiasti sulla disponibilità dei dati e sulla loro appropriazione da parte della società civile sono fondati, da un lato, su ideali politici quali responsabilizzazione, impegno pubblico e monitoraggio politico; dall'altro, i *Big Data*, se accessibili, possono essere alla base di nuovi modelli di *business* e di *crowd-work*⁴ che consentono lo sviluppo economico (Baack, 2015). Tuttavia, questa utopia potrebbe essere ostacolata da un problema ormai ben noto nella società digitale: la necessità di competenze e conoscenze per navigare all'interno dell'abbondanza di dati che viene continuamente prodotta dal mondo digitale e aperto. Alcuni hanno paragonato il problema di appropriazione degli *Open Data* al fenomeno del *digital divide* (Gurstein, 2011). Come Zuiderwijk, Janssen, Choenni, Meijer e

2 Per *Open Access* si intende un movimento attivista per l'accesso generalizzato, libero e gratuito a risorse informative, in particolare di tipo bibliografico. Il movimento ha le sue radici nel precedente movimento pioniere del *Open Source*, termine usato per riferirsi a un *software* il cui codice è reso visibile, condivisibile e modificabile da ogni programmatore interessato ad un dato progetto (Suber, 2009). Il movimento, più recentemente, si concentra sulla particolare necessità di rendere visibile la conoscenza scientifica, la quale è controllata dai *gatekeepers*, ovvero case editrici monopolistiche che controllano l'accesso alle pubblicazioni scientifiche ad altissimo costo non solo per la comunità scientifica, ma anche per la cittadinanza. Uno dei più importanti strumenti del movimento *Open Access* sono state le licenze *Creative Commons*, le quali puntano a modificare il concetto "tutti i diritti riservati", consentendo agli autori di condividere e riusare la propria opera ad una serie di condizioni eventualmente combinate. Le condizioni sono: Attribuzione, Condivisione come, Condivisione Non commerciale, No opere derivate (Raffaghelli, 2014).

3 Il movimento *Open Science* affianca e sviluppa le idee portanti del movimento *Open Access* in quanto punta ad aprire la scienza verso la comunità scientifica e la società in tutte le sue fasi, non solo quella della pubblicazione (Cribb & Sari, 2010; DG Connect European Commission, 2013). Esordito nei primi anni del 2000 a livello internazionale, è stato adottato dalla Commissione europea a partire dalla discussione sulla progressiva digitalizzazione della ricerca scientifica. Dal termine *eResearch*, che si concentra sui nuovi strumenti digitali, si passa al termine *Research 2.0*, che enfatizza gli strumenti per l'*authoring* e la circolazione della conoscenza, al più recente *Open Science*, che enfatizza le caratteristiche socio-tecniche della società digitale, ovvero l'apertura, l'accesso e il riutilizzo della conoscenza (Raffaghelli, 2017).

4 Con questo termine si intende un lavoro prestato da soggetti selezionati tramite una piattaforma digitale. Letteralmente, significa "lavoro nella folla".

Alibaks (2012) hanno affermato, se si desidera che il semplice accesso agli *Open Data* si trasformi in effettivo monitoraggio civico e responsabilizzazione della cittadinanza, sarebbe necessario sviluppare le capacità minime per comprendere quali siano i problemi sociali monitorati attraverso i dati e per leggere le eventuali rappresentazioni grafiche e statistiche già disponibili, al fine di formulare nuovi quesiti (Zuiderwijk & Janssen, 2014). E questo sarebbe il livello più basso di analisi e uso dei dati pubblici se si considerano le numerose trasformazioni di dati effettuate da esperti e ricercatori in statistica (Janssen, Charalabidis, & Zuiderwijk, 2012). Questa situazione evidenzia il fatto che il potenziale racchiuso negli *Open Data* potrebbe non essere direttamente trasformato in pratiche effettive.

A questo proposito, numerosi settori delle scienze sociali hanno iniziato a studiare il movimento dell'*Open Data*, identificando sia problematiche sia opportunità per lo sviluppo sociale e culturale, ovvero l'appropriazione umana di questo tesoro. Gli studi provengono da più ambiti:

- dall'Economia: processi di innovazione, modelli di *business* e *crowd-work* basati sugli *Open data*;
- dalle Scienze politiche: *e-Government* e *Open Government*, cittadinanza digitale, impegno civico;
- dalla Sociologia della scienza e dalle Scienze dell'informazione: *Open Data* all'interno dell'*Open Science*, accesso al sapere scientifico pubblico, nuove forme di educazione nell'era digitale.

Tuttavia, la questione è stata scarsamente esplorata dal punto di vista pedagogico, sia nel senso di una riflessione teorico-metodologica, sia di ricerca applicata in processi innovativi basati su esperienze di apprendimento formali e informali che usano gli *Open Data* come risorsa educativa (Davies, 2010; Raffaghelli, 2017). Esistono, ad oggi, alcuni dibattiti ed esperienze come quelle di Atenas, Havemann e Priego (2015) e il loro progetto sugli *Open Data* come risorse educative aperte. Risulta evidente che i confini dell'argomento sono ancora da definire. Ciononostante, esiste un'altra area di studi che sta crescendo in modo consistente e che potrebbe supportare percorsi di riflessione e sistematizzazione della pratica: si fa riferimento in questo senso agli studi sulla *data literacy* (Stephenson & Schifter Caravello, 2007) come base di partenza per promuovere attività educative basate su *Open Data*.

Ad oggi, gli studi sulla *data literacy* si sono focalizzati più sulle definizioni concettuali e operative di questo tipo di alfabetizzazione, come ad esempio se questo sia parte dell'*information literacy* o della *numeracy*, oppure se debba

essere considerato separatamente come costruito. Sono decisamente meno frequenti gli studi sperimentali o la ricerca-azione sulle pratiche che portano ad acquisire competenze legate alla *data literacy* (Gould, 2017; Vahey *et al.*, 2012). Il panorama sembra richiedere ulteriori ricerche: dai profili professionali emergenti e la relativa formazione di competenze specializzate richieste nelle posizioni altamente qualificate dei *data scientists*, all'alfabetizzazione basilare per la gestione dei dati, come parte dell'istruzione dell'obbligo e superiore. La ricerca educativa dovrebbe occuparsi, quindi, di aree come *framework* di competenze e relativi livelli di padronanza, dalle abilità base per la vita (*life skills*) alla competenza professionale altamente specializzata, nonché di metodi per lo sviluppo di tali abilità.

Se consideriamo i livelli di intervento educativo rispettivamente come “macro” (relativamente alle dinamiche socio-politiche e culturali più ampie), “meso” (relativamente alle attività e strategie istituzionali in ambito formativo) e “micro” (relativamente ai fenomeni inerenti al gruppo classe e all'individuo in situazione di apprendimento), si possono osservare una serie di problematiche diversificate che richiedono approcci di ricerca e innovazione specifici.

A livello macro, gli *Open Data* potrebbero essere considerati risorse educative aperte le cui caratteristiche andrebbero curate in termini comunicativi (In quali portali li troviamo? Quali informazioni vogliono veicolare? Chi presenta un determinato *set* di *Open Data*?), ovvero relativamente ai metadati⁵ che li descrivono per un loro uso educativo. A livello meso, sarebbe possibile focalizzarsi sui problemi della progettazione formativa e i relativi metodi pedagogici per inserire gli *Open Data* come risorse legate a problemi di apprendimento autentici. Infine, il livello micro riguarderebbe gli effetti che gli *Open Data* potrebbero avere sull'effettiva alfabetizzazione ai dati, ovvero le *skill* risultanti dai percorsi di uso e riflessione sugli *Open Data*. Di conseguenza, in questo articolo l'obiettivo è quello di riflettere sul problema degli interventi didattici e formativi volti allo sviluppo della *data literacy*, in quanto frontiera della *numeracy* nel contesto dell'istruzione superiore e, in particolare, all'interno della formazione iniziale degli educatori. Verrà introdotto uno studio di caso realizzato nel suddetto

5 Per “metadato” si intende una informazione succinta che descrive le caratteristiche di un dato. Per esempio, in una piattaforma di *Open Educational Resources*, un metadato può essere “Livello Formativo/Istruzione Superiore”, che dà una importante indicazione per chi interroga un *data base* di OER (*Open Educational Resources*). Nel caso degli *Open Dataset*, i metadati fanno generalmente riferimento alla struttura del *data set* (matrice di dati), la quantità di variabili, la quantità di casi, il tipo di analisi che possono essere svolte sul suddetto *dataset*, e così via (Bogman, 2015). La definizione su Wikipedia può essere considerata completa e soddisfacente: <https://it.wikipedia.org/wiki/Metadato> (consultazione 15/10/2018).

contesto di formazione iniziale degli educatori, a supporto dell'analisi di due questioni: *in primis*, il luogo che può essere attribuito alla *data literacy* come parte di un *set* di competenze accademiche trasversali, a partire dalla comprensione delle numerose difficoltà e motivazioni che emergono tra gli studenti nella loro esplorazione degli *Open Data*. In particolare, va sottolineato che si parla, in questo caso, di studenti universitari a cui non è richiesto di padroneggiare la statistica e l'analisi di dati come parte delle loro future competenze professionali. *In secundis*, la riflessione sulle problematiche della progettazione formativa, relative ad attività che vedono l'uso degli *Open Data* come risorsa educativa aperta.

2. *Data literacy*: breve stato dell'arte



Le competenze richieste per lavorare con concetti matematici e semplici elaborazioni statistiche all'interno dei percorsi dell'istruzione dell'obbligo, nonché come generali abilità di vita, sono sempre state oggetto del dibattito educativo. Tuttavia, si trova una grande frammentarietà semantica a seconda degli scenari dell'istruzione e della formazione, con grande polisemia rispetto ai termini adottati. Il concetto di *numeracy* compare per la prima volta nel 1959, anno in cui il report Crowther (UK) include questo termine nel contesto generale dell'alfabetizzazione di base⁶. Nel corso della sua storia, il termine acquista molteplici significati e fa il suo ingresso nelle linee guida nazionali per l'alfabetizzazione, considerando l'importanza crescente degli studi STEM⁷ per i sistemi di produzione e per lo sviluppo economico. Il termine *numeracy*, inizialmente, indica competenza matematica, ossia la progressiva abilità di far di conto e svolgere semplici operazioni aritmetiche non solo in contesti scolastici ma anche nella vita quotidiana. Con la sua rilevanza crescente, il termine viene incluso nei famosi studi a livello internazionale PISA (OECD, 2012, 2017) — *Programme for International Students' Assessment* e, più tardi, nel PIAAC (OECD, 2016, 2018) — *Survey of Adults' Skills*, essendo definito come:

— pensiero critico, comunicazione, capacità di modellare l'informazione matematica, *problem solving*, rappresentazione con informazione numerica;

6 Il cosiddetto *The Crowther Report* (1959), *A report of the Central Advisory Council for Education (England)* è disponibile qui: <http://www.educationengland.org.uk/documents/crowther/crowther1959-1.html> (consultazione 04/10/2018).

7 Acronimo per l'inglese *Science, Technology, Engineering and Mathematics*.

- uso di linguaggio simbolico, tecnico e formale nelle operazioni matematiche;
- uso di strumenti connessi a operazioni matematiche.

Dalle più recenti definizioni di PISA e PIAAC emerge un chiaro intento ad andare oltre il concetto di competenze matematiche (come conoscenza di procedure formali all'interno di operazioni aritmetiche e algebriche) verso concetti applicati in ambienti autentici che richiedono competenze di *problem solving*. In linea con questi avanzamenti concettuali, secondo Gould (2017), nella società contemporanea è necessario acquisire competenze per interagire con le informazioni statistiche, sempre più presenti in tutti i tipi di informazione, come *report* e articoli giornalistici, comunicazione politica e *social media*. L'autore fa riferimento alla *statistical literacy*, che nella letteratura viene considerata come area specifica all'interno della *numeracy*. Alcuni dei problemi trattati da questo settore di studi sono:

- comprendere il concetto di campionamento e di errori campionari;
- riconoscere le differenze tra correlazione e causalità, nonché i rischi di confondere la prima con la seconda;
- la differenza tra statistica descrittiva e inferenziale.

Ciononostante, lo stesso autore pone la questione della possibile inadeguatezza del termine *statistical literacy* per coprire una serie di fenomeni emergenti. Infatti, il digitale ha generato nuove forme di raccolta dati, massive, continue e *crowd-sourced*, aprendo il paradigma della statistica inferenziale a nuove forme di analisi di dati basate sul concetto della probabilità bayesiana⁸, l'attivazione di algoritmi e, quindi, l'uso dell'intelligenza artificiale. Infatti, gli algoritmi sono modelli matematici che ricavano da diverse variabili *proxy*⁹ tendenze di comportamento di un sistema, le quali possono, poi, essere utilizzate a livello predittivo, come è il caso del tracciamento dei comportamenti degli utenti sul *web*, che li orienta fornendo

8 La probabilità bayesiana, basata sul teorema di Bayes, ovvero *posterior probability* (tradotto in italiano come "probabilità delle cause"), è la base di tutti i sistemi "predittivi", in quanto usa la frequenza di eventi nel passato per calcolare le probabilità di accadimento di un evento. Quindi, si usa per calcolare la probabilità di una causa che ha scatenato un evento già verificatosi in passato. I principi dei *Big Data* e dell'intelligenza artificiale, applicata alle masse di dati, si fondano su questo tipo di probabilità: si verificano eventi, si creano modelli matematici e, quindi, si generano servizi — come i sistemi di raccomandazione di prodotti, acquisti, interessi, ecc. che, giorno dopo giorno, compaiono in modo personalizzato sullo schermo del nostro computer mentre navighiamo.

9 Indicatore statistico usato per descrivere il comportamento di un fenomeno che non è osservabile direttamente.

loro suggerimenti su notizie e servizi digitali. Il comportamento passato, dunque, informa la probabilità futura (secondo il modello di Bayes) e, quindi, consente l'allenamento di sistemi di intelligenza artificiale per la generazione di informazioni e proposte di potenziale interesse per l'utente. Tali algoritmi sono attivi all'interno di servizi *web* e rappresentano per gli utenti una esperienza quotidiana, anche se spesso inconsapevole. Pertanto, Gould (2017) evidenzia il fatto che il termine *data literacy* potrebbe meglio descrivere e includere tali fenomeni emergenti. Di fatto, nella relazione canadese del 2015 promossa dal Consiglio Nazionale delle Scienze Umane e Sociali sulla *data literacy*, il termine è definito come l'abilità di raccogliere, gestire, valutare e usare dati in contesti applicati attraverso una lente critica (Ridsdale *et al.*, 2015). Questa competenza può emergere in contesti specifici sia a livello accademico (manipolazione di dati per obiettivi comunicativi accademici), sia a livello professionale quando i dati sono usati per comunicare processi e decisioni (livello più elementare) o per generare prodotti e servizi (livello avanzato di innovazione). Le diverse definizioni coincidono sulla centralità dei seguenti elementi della *data literacy*: estrazione, gestione ed elaborazione, approccio etico e critico al trattamento dei dati. Secondo una rassegna bibliografica di Maybee e Zilinski (2015), sulla base dell'analisi di otto *framework* di *data literacy*, si possono identificare i seguenti elementi caratterizzanti:

- consapevolezza: comprendere i dati e il loro ruolo nella e per la società;
- accesso: comprendere come identificare, localizzare e usare adeguatamente *dataset* e *database* (ad es. raccolta di dati strutturati);
- coinvolgimento: valutare, analizzare, organizzare e interpretare i dati esistenti; prendere decisioni basate sui dati;
- gestione: pianificare e trattare i dati, includendo l'organizzazione e l'analisi, i protocolli di sicurezza per la conservazione dei dati, la condivisione dei dati e la documentazione basata sui dati;
- comunicazione: sintetizzare, creare visualizzazioni e rappresentazioni grafiche basate sui dati;
- uso etico: identificare le diverse fonti di dati, in particolare quelle provenienti dall'attività umana e sociale, considerando i rischi del trattamento di tali dati; comprendere i problemi impliciti nell'uso dei dati;
- preservazione: essere consapevoli delle pratiche di utilizzo e riutilizzo dei dati, che richiedono forme di conservazione a lungo termine.

In linea con lo stato dell'arte sopra illustrato, il recente dibattito europeo sulla Competenza Digitale ha introdotto, con il *framework DigComp 2.1* (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017), il concetto di *data literacy*. Il concetto di Competenza Digitale era già presente nel precedente piano delle Competenze Chiave per il *Lifelong Learning* (2007) e richiamava l'importanza di competenze adeguate per vivere nell'era digitale. Tuttavia, sia il quadro delle Competenze Chiave per il *Lifelong Learning* (2007) che quello del *DigComp 2.0* (2016)¹⁰ non avevano incluso le competenze relative a comprensione, analisi e trattamento dei dati, mentre l'ultima versione del 2017 (2.1) introduce la componente della *data literacy* insieme alla dimensione dell'*information literacy*.

Nel contesto italiano, si è generalmente seguita la linea degli interventi per il miglioramento delle abilità logico-matematiche, facendo eco alle ricerche e *framework* su indicati sulla *numeracy*. Vi sono alcuni specifici sviluppi in relazione alle modalità di supporto alla *numeracy*, che mettono in relazione le neuroscienze, l'uso di tecnologie e lo sviluppo di *skill* logico-matematiche (Trincherò, 2016). La ricerca relativa alla tematica specifica dell'alfabetizzazione ai dati non è stata ancora affrontata nel contesto italiano, sebbene dalle Indicazioni Ministeriali del 2012¹¹ emerge già la preoccupazione di creare percorsi che vedano l'integrazione della matematica e della statistica come strumento per leggere la realtà complessa, oltre alla conoscenza degli strumenti statistici in sé (MIUR, 2018). La preoccupazione di indirizzare gli educatori verso la definizione di nuovi percorsi scolastici e di apprendimento lungo l'intero arco della vita rispetto alla *data literacy* emergeva già nel documento del gruppo di lavoro sui *Big Data* (MIUR, 2016). In questo documento venivano indicate le aree di lavoro che richiedono urgente intervento per una formazione che sviluppi competenze da riutilizzare nei contesti socioculturali e lavorativi dove i dati digitalizzati sono sempre più presenti. In particolare, si enfatizzava il necessario contributo dei percorsi di Alta Formazione per lo sviluppo delle professionalità innovative legate ai dati (come il caso del *data scientist*) e vi si dedicava un intero capitolo agli interventi volti a sviluppare attività didattiche nel contesto

10 *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*, <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model> (consultazione 16/10/2018).

11 *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, formalizzate con d.m. 13 novembre 2012, n. 257, http://iclamе.scuole.bo.it/images/documenti/circolari12-13/nota_5559_5set_12_indnaz.pdf (consultazione 16/10/2018).

scolastico in grado di aprire alla comprensione delle logiche estrattive e di visualizzazione a partire da dati pubblici esistenti e, comunque, generati già in origine in modalità digitale.

3. Data literacy in contesti di apprendimento formale



Dopo aver brevemente analizzato il dibattito sui quadri esistenti per valutare la *data literacy*, introdurremo ora l'universo delle pratiche formative volte all'insegnamento e all'apprendimento di questa complessa abilità. All'interno dell'obbligo scolastico (K12 nel contesto USA) e dell'istruzione superiore, il panorama appare frammentato. Nonostante appaia chiaro il ruolo centrale della matematica e della statistica mediate attraverso strumenti tecnologici, oggi la riflessione si volge alla necessità di analizzare i fenomeni reali di vario tipo (dai cambiamenti climatici ai movimenti di spostamento umano nelle città intelligenti), di comprendere la loro natura caotica e, pertanto, di costruire/utilizzare l'indispensabile per trasformare il disordine in dati strutturati. Inoltre, i dati possono essere inseriti all'interno di *narrazioni*, nelle quali si conferisce una forma estetica alle rappresentazioni visive e si tenta di comprendere in modo critico la natura socialmente costruita dei dati. Vale la pena menzionare il fatto che negli Stati Uniti, per l'istruzione K12, i NGSS (*Next Generation Science Standards*) del 2013 (citati in Bowen & Bartley, 2014) evidenziano l'importanza della scienza pubblica e aperta alla cittadinanza, in schemi di *citizen science* che, come nel caso di Gould (2017), comprendono fasi collaborative di raccolta e analisi dati ad opera di studenti e ricercatori. Quest'ultimo propone il caso del *participatory sensing*, basato sul concetto di "Internet delle cose" (*Internet of Things*, IoT). In questo caso gli studenti sono stati invitati ad analizzare i dati raccolti da terminali che prelevano informazioni di tipo ambientale. Le scuole (30 classi) hanno collaborato con l'Università di Los Angeles (Dipartimento di Informatica, Dipartimento di Statistica, e la Scuola di Educazione e Scienze dell'Informazione — *Graduate School of Education and Information Sciences*). Lo svolgimento di queste attività ha comportato, per gli studenti, una pratica di cittadinanza legata alla tematica ambientale, ma anche ai processi di ricerca responsabile e, quindi, ai rudimenti della scienza dei dati. Gli studenti hanno interagito con i dati attraverso i propri dispositivi mobili e li hanno condivisi per comprendere questioni come il riciclaggio dei rifiuti. I dati raccolti sono stati trasformati in variabili numeriche e categoriche, nonché esportati in formato *open* come

pure *open text*. Gli studenti hanno applicato ai dati raccolti tipologie di analisi quali statistica descrittiva e inferenziale e CART¹², che sono i modelli più semplici da applicare.

L'obiettivo di queste attività è stato quello di risolvere una serie di problemi legati ai processi di trasformazione e di analisi dei dati, supportando la comprensione della non immediatezza del dato, ovvero della sua progressiva costruzione. In questa esperienza l'impegno è stato quello di portare gli studenti a vedere come i dati emergano dagli approcci di scienza partecipata e collaborativa. Il trattamento dei dati è stato basato su costruzioni che hanno interessato gli stessi gruppi coinvolti attraverso procedure che sono per lo più *post-hoc*. In questo senso, la *data literacy* che si è innescata a partire da questa esperienza è andata ben oltre le competenze matematiche e statistiche necessarie a leggere e processare dati. Le capacità richieste da questo progetto comprendevano sia la semplice raccolta di dati sul campo, sia la *narrazione basata sui dati* o *data storytelling*. Pertanto, il fine ultimo di questo progetto è stato quello di dimostrare agli studenti la complessa natura socioculturale dietro a ogni informazione costruita e comunicata attraverso i dati.

Adottando questa stessa linea, Muligan (2015) ha tentato di riflettere sugli aspetti costituenti della *data literacy* nella formazione primaria. Un altro interessante caso per l'istruzione primaria e secondaria è quello dell'*Urban Data Games*, condotto dal Dipartimento di Matematica, Informatica e Tecnologia all'Open University del Regno Unito (Wolff, Kortuem, & Cavero, 2015). In questo progetto l'obiettivo è stato quello di sviluppare le competenze per vivere in "Città Intelligenti", considerate come ambienti da leggere e interpretare. Le premesse in questo progetto erano le seguenti: coinvolgere gli studenti nella gestione dei dati all'interno di un autentico contesto socioculturale di azione (la Città Intelligente nella quale vivono) attraverso un approccio formativo "gamificato" (ovvero adottando strutture e strategie proprie del gioco) per spronare gli studenti a usare matematica, statistica e informatica in modalità integrata. Secondo gli autori, gli studenti sono stati capaci di acquisire non solo informazione significativa che li ha trasformati in cittadini responsabili, ma hanno anche esercitato competenze che sono in linea con gli standard nazionali degli STEM¹³.

Wilkerson e Laina (2017) hanno, invece, analizzato i processi cognitivi relativi alle visualizzazioni interattive di dati in bambini tra i 12 e i 13 anni.

12 Acronimo per *Classification And Regression Trees* (in italiano: Alberi di Classificazione e Regressione).

13 Per ulteriori informazioni, si veda: <http://www.nationalnumeracy.org.uk/> (consultazione 16/10/2018).

Quando questi studenti sono stati esposti a informazioni geografiche ed ecologiche, i processi psicosociali e cognitivi attesi erano:

- a) formulazione di ipotesi o recupero di ipotesi già formulate nel corso di attività passate realizzate con grafici non-interattivi;
- b) elaborazione di idee matematiche (indicatori di tendenza centrale e di dispersione, distribuzione, inferenza quantitativa, ecc.);
- c) considerazione degli aspetti grafici della rappresentazione (assi, etichette, posizione, colore e altre proprietà visive dei dati rappresentati che indicano aspetti da interpretare);
- d) considerazione degli aspetti testuali (didascalie, testo narrativo che circonda un grafico);
- e) valutazione dell'attendibilità e della provenienza dei dati (se i dati sono stati raccolti in modo attendibile, domande sul campionamento, riflessione sul contesto della raccolta o sulle caratteristiche del campione);
- f) valutazione di eventuali divergenze locali/globali (somiglianze tra dati specifici "locali" e generalizzazioni verso comportamenti universali);
- g) interpretazione dei dati alla luce delle esperienze personali.

Mentre i processi cognitivi iniziali (a–d) sono stati più frequenti, gli studenti hanno dimostrato alcune difficoltà nel passaggio alle forme più profonde e critiche dell'interazione cognitiva con i grafici. Ancora una volta in questo studio è possibile osservare la natura complessa della *data literacy* e la necessità di integrare maggiormente le competenze tecniche (in matematica e statistica) con le forme olistiche e situate della cognizione basata sui dati.

Nella formazione superiore la situazione è simile: si sostiene, infatti, che la *data literacy* stia acquisendo progressiva importanza in un contesto di sviluppo di competenze per l'apprendimento accademico di tipo trasversale. La *data literacy* è frequentemente associata alla *information literacy*, diventando così materia per la ricerca educativa. Ad esempio alla Purdue University, Carlson, Fosmire, Miller e Nelson (2011) hanno rilevato l'importanza di specifiche competenze per svolgere compiti di *e-research*. Secondo la posizione degli autori, i dati digitali emersi dalla *Open Science* possono essere utilizzati dagli studenti in processi di indagine all'interno di attività di apprendimento formale. Tuttavia, è sorta la necessità di sviluppare queste specifiche competenze accademiche. I temi, per questo tipo di formazione, dovrebbero risultare dal ciclo dell'informazione scientifica:

- ricerca e reperimento di informazioni scientifiche digitali (e, dunque, conoscenza degli operatori booleani¹⁴, metadati, *database* scientifici e portali di *open dataset*);
- gestione appropriata dei dati (questioni di *privacy*, immagazzinamento e *back-up*);
- pulizia dei dati e loro elaborazione entro i limiti delle operazioni matematiche e statistiche richieste dalla disciplina scientifica nel cui ambito essi vengono elaborati;
- formati di file che permettano operazioni statistiche basilari e avanzate non solo da parte dello stesso studente ma anche da parte della comunità di utenti sconosciuti (condivisione dei dati);
- visualizzazione e comunicazione dei dati.

Gli autori hanno concluso che queste capacità implicano, tra le altre abilità, buone conoscenze di economia e degli aspetti legali, sociali ed etici connessi ai fondamenti della matematica, della statistica e delle competenze digitali. In uno studio settoriale, Stephenson, Schifter e Caravello (2007) sono giunti alla conclusione che lo sviluppo delle abilità inerenti alla *data literacy* richiede approcci interdisciplinari. Per questi autori, l'operatività dei costrutti nelle scienze implica una progressiva trasformazione dell'informazione da testuale e concettuale a un ragionamento matematico e statistico. La consapevolezza di questi itinerari di trasformazione è cruciale per parlare di *data literacy*.

Nel prossimo paragrafo introdurremo uno studio di caso che, facendo leva sullo stato dell'arte prima accennato, ha incluso ipotesi di progettazione e relativi obiettivi, contenuti e attività mirati all'alfabetizzazione ai dati negli studenti universitari provenienti dal campo disciplinare delle Scienze dell'Educazione.



4. Metodo

L'evidenza empirica riportata in questo articolo si basa su uno studio di caso. Come metodo di ricerca quest'ultimo implica un'attenta analisi degli eventi e delle narrative riguardanti uno specifico oggetto di studio strettamente connesso a condizioni contestuali (Yin, 2009). Di fatto, il presente caso riguarda l'adozione di *Open Data* come risorse per l'inse-

¹⁴ Si tratta di strumenti di ricerca che devono il proprio nome al matematico inglese George Boole (1815–1864). I quattro operatori principali: *and*, *or*, *and not* e *near* consentono di restringere e, quindi, affinare la ricerca di informazioni digitali.

gnamento all'interno di uno specifico contesto di educazione superiore, il corso *Progettazione della Formazione nell'Educazione in Età Adulta* dedicato agli studenti del 3° anno in Scienze dell'Educazione all'Università di Firenze. Diciotto studenti (undici ragazze e sette ragazzi) hanno preso parte all'attività formativa sperimentale. È importante menzionare che l'offerta formativa della laurea triennale in Scienze dell'Educazione offre poche possibilità agli studenti di analizzare dati quantitativi e, in particolare, di tipo statistico. Tale situazione può essere dovuta a un profilo professionale fondamentalmente focalizzato sulle abilità comunicative e relazionali inerenti alla relazione educativa e alle attività sul campo a contatto con persone.

L'interesse sulla progettazione formativa e altri processi che supportano la documentazione di pratiche pedagogiche sta emergendo solo di recente ed è, ora, al centro del dibattito sulle professionalità formative. A tale riguardo, la lettura e l'interpretazione dei dati potrebbero diventare fondamentali (ad esempio per l'analisi del fabbisogno formativo, oppure per l'analisi *comparativa* con successivi cicli di valutazione). Il corso è stato, quindi, una occasione speciale offerta agli studenti per comprendere i concetti e le tecniche della progettazione formativa al fine di applicarli, in un secondo momento, nella formazione degli adulti. Il corso, fondato su un'architettura di esplorazione progressiva di un caso, ha adottato, per lo più, un metodo di tipo *problem-based* (Bonaiuti, Calvani, & Ranieri, 2016). Più precisamente, nel corso di ciascun modulo formativo è stato richiesto agli studenti di applicare, in gruppi, le loro conoscenze nei seguenti compiti integrati:

- A1) identificazione delle problematiche dell'età adulta e del fabbisogno formativo relativo;
- A2) macro-progettazione (individuare gli obiettivi e i risultati dell'intero progetto, apprendere e valutare le strategie — alto livello di granularità, ovvero basso livello di dettaglio);
- A3) micro-progettazione (individuare le finalità specifiche sessione per sessione, le attività di apprendimento e di valutazione — basso livello di granularità ovvero alto livello di dettaglio);
- A4) implementazione e valutazione degli interventi educativi progettati.

L'attività relativa all'uso di *Open Data* è stata collocata all'interno del Modulo relativo all'analisi del Fabbisogno Formativo (A1), come sottounità di apprendimento, tenendo conto che l'unità formativa si è occupata di

diversi strumenti per l'esplorazione dei contesti socio-culturali dove si tenta di implementare un progetto educativo orientato a un *target* adulto. L'obiettivo della specifica unità formativa sugli *Open Data* è stato quello di comprendere come questa tipologia di risorsa possa aiutare l'educatore nell'analisi delle necessità di apprendimento degli adulti. Di fatto, gli *Open Data* possono essere considerati una importante risorsa per comprendere scenari di intervento, dal contesto internazionale a quello locale. Inoltre, possono essere usati come strumento da parte dell'educatore all'interno di interventi educativi volti alla promozione della partecipazione e dell'attivismo civico. Infatti, l'educatore può esplorare gli *Open Data* analizzando scenari formativi e metodi di intervento in connessione a un problema educativo; può, inoltre, comprendere lo sviluppo delle politiche in uno specifico contesto e sulla base di specifica documentazione. La Tabella 1 (p. 116) introduce le micro-fasi dell'unità formativa che è stata sviluppata in due sessioni di due ore (4 ore totali):

- la prima fase si è sostanziata, principalmente, nella presentazione del concetto di *Open Data* e di autovalutazione del proprio livello di *data literacy*;
- la seconda fase ha avuto come obiettivo l'esplorazione di dati in una sorta di *data expedition* o caccia al tesoro (dei dati)¹⁵;
- la terza fase ha messo a fuoco la riflessione sulle esperienze, nonché sulle presentazioni (inclusi grafici e tabelle) effettuate dagli studenti.

Durante la prima sessione, è stata completamente svolta la fase 1 ed è stata avviata la fase 2. Durante la seconda, è stata portata a termine la fase 2 ed è stata avviata e conclusa la fase 3. Nel corso delle fasi, i dati sono stati raccolti attraverso il modulo strutturato dell'autovalutazione, registrando le interazioni delle sessioni. Inoltre, l'insegnante ha utilizzato un diario di bordo digitale dove sono state raccolte le diverse osservazioni e impressioni rilevate durante le sessioni. Nel caso della seconda sessione, gli appunti hanno riguardato principalmente le interazioni degli studenti di fronte a visualizzazioni e *dataset* aperti, come una sorta di *user-experience*¹⁶ (cfr. Tabella 3 a p. 119). Il modulo per l'autovalutazione, utile a raccogliere informazioni sulla percezione del proprio livello di competenza rispetto ai dati, si è sostanziato in una rubrica con quattro

¹⁵ Il termine è stato coniato dall' Open Data Institute, <https://theodi.org/> (consultazione 16/10/2018).

¹⁶ Letteralmente "esperienza d'uso", ossia ciò che una persona prova quando utilizza un prodotto.

tipi di abilità e cinque livelli di classificazione della competenza. Sono stati individuati i seguenti quattro tipi di abilità:

- ricerca e recupero di dati, dal trovare relazioni integrate con la statistica al cercare *file* complessi come *dataset*;
- estrazione di dati, ovvero ricezione di dati come materia prima che può essere direttamente trattata o che richiede trasformazione e limatura al fine di prepararla per tipologie specifiche di analisi;
- collaborazione con i dati, ossia l'abilità di disporre i dati (in locale o attraverso il *cloud*) e di gestire processi collaborativi di analisi dei dati;
- narrazione con i dati, cioè l'abilità di introdurre efficacemente i dati in testi narrativi per comunicare specifici messaggi.

I cinque livelli di competenza per ciascuna delle aree prima menzionate sono stati: competenza zero, base, media, avanzata e molto avanzata. Come nella maggior parte degli strumenti di autovalutazione, agli studenti erano state fornite indicazioni specifiche sul significato di “molto avanzato” o di “non avere alcuna competenza” (cfr. Modulo di Autovalutazione all'indirizzo <https://goo.gl/forms/3uQWz5JfARndz1S2>). Per ogni livello sono state spiegate le conoscenze richieste per l'utilizzo degli strumenti nella gestione dei dati, nonché le abilità creative per generare visualizzazioni e per comunicare attraverso i dati. Inoltre, i livelli erano associati ai quadri della *data literacy*: il livello più alto poteva accordarsi a un profilo tecnico o professionale secondo cui i dati vengono quotidianamente utilizzati in diversi modi, mentre il livello più basso (base) poteva far riferimento ad abilità elementari insegnate nel contesto dell'istruzione obbligatoria. Inoltre, sono state poste domande sul modo in cui una data abilità o conoscenza è stata acquisita allo scopo di contestualizzare l'abilità/conoscenza auto-percepita. In tal modo, la narrazione operata dallo studente ha approfondito la consistenza del dato quantitativo riuscendo a controllare l'imparzialità dell'autovalutazione. Infatti, attraverso l'esemplificazione narrativa, lo studente doveva identificare una situazione specifica e fattuale che dava sostanza episodica ed empirica al giudizio (operato a livello generale/di memoria semantica). La rubrica si è conclusa con una domanda finale circa l'interesse su un'ulteriore formazione, indicando specificamente le tematiche e gli strumenti. Ancora una volta, i campi spaziavano da “nessun interesse” a “interesse ad acquisire conoscenze e strumenti avanzati”.

Tabella 1: Unità formativa sugli Open Data per l'apprendimento — Fasi, Risorse e Attività.

Microfase	Risorse	Attività
1. Autovalutazione	Presentazione & Istruzioni: https://goo.gl/9pkofu Modulo di Autovalutazione: https://goo.gl/forms/3uQWz5JfARndz1S2	1.1. Autovalutazione sulla <i>Data Literacy</i> 1.2. Discussione: Quanto alfabetizzato sui dati (<i>data literate</i>) sono? Quanto alfabetizzato sui dati (<i>data literate</i>) dovrei essere in quanto educatore?
2. Caccia al Tesoro dei dati	PIAAC — OCSE Open Data Istruzioni & Accesso: https://goo.gl/1FWYFo	2.1. Esplorazione delle visualizzazioni degli <i>Open Data</i> contenuti nel PIAAC 2.2. Esplorazione degli <i>Open Dataset</i> grezzi contenuti nel PIAAC
3. <i>Open Data</i> per la professionalità degli educatori	Linee guida della Presentazione: https://goo.gl/aahccT	3.1. Presentazione dei dati selezionati nel contesto delle necessità formative di analisi 3.2. Riflessione sul valore degli <i>Open Data</i> per la professionalità degli educatori



5. Risultati

In questa sezione sono presentati i risultati delle attività formative in base ai dati raccolti durante le microfasi delle tre unità formative. La prima microfase ha ottenuto informazioni relative alle competenze autovalutate dei partecipanti, nonché alcune interessanti riflessioni sugli *Open Data* all'interno del bagaglio di conoscenze e abilità dell'educatore. In quanto alle competenze autovalutate, i dati raccolti sono stati sintetizzati attraverso statistiche descrittive che sono presentate nella Figura 1 (p. 117) e nella Tabella 1. Da ciò emerge che gli studenti si sono generalmente dichiarati a un livello di competenza zero o base. Inoltre, la maggior parte degli studenti collega le proprie conoscenze e competenze con il primo livello di *data literacy*, ovvero la “ricerca dei dati”, 6 su 18 ritengono di possedere un livello base e 7 su 18 un livello intermedio. Solo nell'area della collaborazione con i dati qualche studente valuta di avere un livello di competenza “avanzata”. Ne risulta che la competenza più scarsa è l'“estrazione di dati”, dove la gran parte degli studenti percepisce di avere competenza zero (15/18).

Per la collaborazione e la narrazione di dati la situazione è analoga: metà degli studenti considera di avere competenza zero (rispettivamente 9 e 8/18) o competenza base (rispettivamente 7 e 9/18). Da questa situazione brevemente illustrata concludiamo che gli studenti si sentono

inesperti nel rapportarsi ai dati e che sono capaci di svolgere operazioni molto elementari, principalmente connesse a una cultura di reportistica su carta con presentazione di statistiche e testo che implicano una visualizzazione piuttosto statica (ricerca di dati che portano a un prodotto della

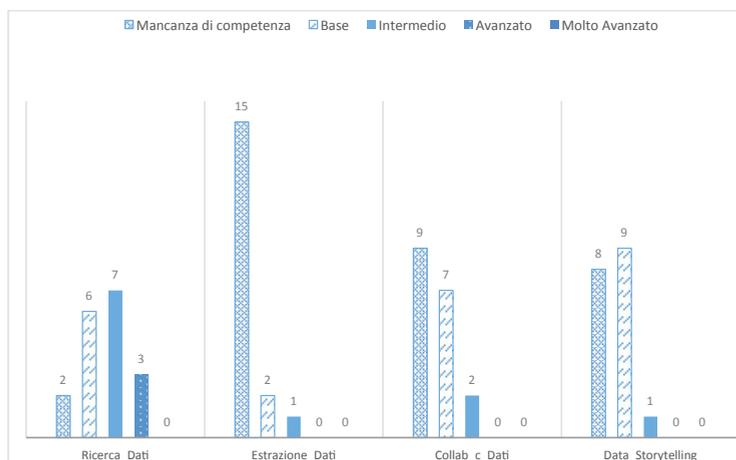


Figura 1. Autovalutazione degli studenti in merito alle loro competenze di data literacy. Sull'asse delle ascisse "Ricerca di Dati", "Estrazione di Dati", "Collaborazione con i Dati" e "Data Storytelling" (termine tecnico inglese che fa riferimento al concetto di "narrare storie con i dati"). In alto, la legenda indica i livelli di competenza, ovvero: "Mancanza di competenza", "Livello base", "Livello intermedio", "Livello avanzato" e "Livello molto avanzato".

Tabella 2. Dettaglio dei dati raccolti attraverso lo strumento di autovalutazione.

Analisi	Ricerca dei Dati	Estrazione di Dati	Collaborazione con i Dati	Narrare con i Dati
Minimo Scala	1.00	1.00	1.00	1.00
1mo. Quartile	2.00	1.00	1.00	1.00
Mediana	3.00	1.00	1.50	2.00
Media	2.61	1.22	1.61	1.61
Deviazione	0.87	0.53	0.62	0.51
3zo. Quartile	3.00	1.00	2.00	2.00
Massimo Scala	4.00	4.00	4.00	4.00

comunicazione scientifica o di rapporti e documenti tecnici di *policy context* non modificabili, di norma PDF o siti *web* statici).

Queste informazioni sono state confermate dalle domande aperte nel modulo. Tuttavia, gli studenti hanno espresso un timido interesse sulla possibilità di partecipare a ulteriori attività formative. Alla domanda “Qual è il tuo interesse nell’apprendimento rapportato ai dati e agli Open Data?”, solo uno studente ha risposto di voler acquisire “strumenti avanzati”; 16 su 18 hanno manifestato interesse sugli “strumenti base” e 1 ha dichiarato di non essere “interessato per niente”. Da questa situazione si potrebbe inferire che le attività sui dati sono considerate lontane dall’identità professionale in evoluzione da parte degli studenti.

All’autovalutazione è seguita la discussione attorno alle domande: “Quanto *data literate* sono?”; “Quanto *data literate* dovrei essere da educatore?” Gli studenti hanno segnalato che:

- sono rimasti sorpresi dei diversi livelli di conoscenza richiesti per rapportarsi ai dati;
- si sono sentiti, nel complesso, impreparati nel rapportarsi ai dati.

Mentre un gruppo di studenti era propenso a capire ulteriormente gli *open data* per diventare più *data literate*, un altro ha contestato che questa competenza, almeno fino ad un certo punto, sia necessaria agli educatori, dal momento che non ha rilevato il collegamento diretto tra le fasi avanzate di analisi dei dati e il nucleo delle competenze richieste per la propria professionalità.

Per quanto riguarda la seconda fase, la Tabella 2 (p. 117) introduce le questioni principali emerse dopo l’esperienza dell’utente all’interno dei siti PIAAC di *open data*. È stato possibile osservare che l’esperienza di interazione con i dati è stata un compito difficile da svolgere. Nonostante al termine dell’attività la maggior parte degli studenti abbia riconosciuto la rilevanza degli *open data* in società, i gruppi che hanno riscontrato maggiori difficoltà nell’analisi e uso dei dati considerano che «c’è sempre il bisogno di “mediazione”, ossia di esperti che lavorano nel campo della statistica e sistemano i dati per il “consumo finale”»¹⁷. Tuttavia, metà della classe è stata entusiasta nel considerare il potenziale degli *Open Data* in società e, nello specifico, per l’attività dell’educatore. Non è un caso che questi studenti siano stati quelli capaci di estrapolare grafici personalizzati e di generare le proprie tabelle di dati.

¹⁷ Tratto da commento di un corsista all’interno della discussione sull’uso dei dati nella progettazione formativa (prima sessione).

Tabella 3: User experience da parte degli studenti all'interno del sito di open data PIAAC.

ATTIVITÀ DIDATTICA	CARATTERISTICHE DELL'ESPERIENZA COME UTENTE (USER EXPERIENCE)	
	ASPETTI POSITIVI	ASPETTI NEGATIVI
CACCIA AL TESORO DEI DATI		
2.1. Esplorare le visualizzazioni degli <i>Open Data</i> nel portale PIAAC	<ul style="list-style-type: none"> — La maggior parte degli studenti ha apprezzato la possibilità di aggiustare grafici mentre selezionava competenze e Paesi per costruire visualizzazioni dinamiche. — Metà della classe è stata in grado di estrapolare visualizzazioni utili a sostenere le proprie affermazioni sui bisogni formativi degli adulti. 	<ul style="list-style-type: none"> — Un gruppo (5) si è demoralizzato in quanto i dati erano “superficiali” e il tipo di visualizzazione non permetteva libertà di interazione con i dati alla ricerca di ciò di cui avevano veramente bisogno per illustrare il fabbisogno formativo degli adulti, <i>target</i> del progetto immaginato dal gruppo. — La gran parte degli studenti ha chiesto sostegno all'insegnante per comprendere il concetto di “visualizzazione dinamica”.
2.2. Esplorare gli <i>Open Dataset</i> grezzi del PIAAC	<ul style="list-style-type: none"> — Due gruppi sono stati in grado di creare nuove tabelle estratte da dati grezzi (estraendo il formato di file .csv* dal sito). — Gli studenti hanno compreso il concetto di <i>open data</i> e come questi permettano all'utente di creare rappresentazioni originali. 	<ul style="list-style-type: none"> — La maggior parte degli studenti ha ritenuto che il compito fosse difficile e ha chiesto sostegno per lavorare con i <i>dataset</i> grezzi. — Due gruppi hanno solo “guardato i dati” ma non sono stati in grado di modificare i dati grezzi e creare nuove rappresentazioni.

In quanto alla terza fase, è stato interessante osservare l'impegno degli studenti nel tentare di comprendere le diverse rappresentazioni selezionate in base a ogni specifico progetto. I quattro gruppi che si sono formati hanno proposto due problemi educativi principali:

- la relazione educativa nella terza età;
- la formazione degli adulti in progetti per l'inclusione sociale. I quattro gruppi hanno utilizzato gli *open data* raccolti come parte

* Il *comma-separated values* (.csv) è un formato di *file* usato per importare ed esportare tabelle di dati.

dell'analisi sulle competenze di base degli adulti che dovrebbero essere considerate nel definire il fabbisogno formativo degli adulti in casi di rischio sociale. In particolare, hanno trattato variabili come il sesso, l'età, il paese e le competenze di base (alfabetizzazione, competenze di *numeracy* e digitali, in contesti sociali e lavorativi).

Rispetto alla fase finale, dove gli studenti dovevano presentare i propri risultati di lavoro, non si potrebbe parlare di un vero e proprio momento di *data storytelling*, o narrazione basata sui dati, in quanto non hanno prodotto rapporti o altro tipo di comunicazione. Tuttavia, gli studenti hanno riflettuto sulle differenze di presentazione dei dati:

- come i grafici a torta non consentano di comparare “più dimensioni” (per esempio la relazione tra due variabili, come abilità per operare in contesti digitali e abilità di letto-scrittura comparate);
- come l'omissione di informazioni sul numero di casi totali possa portare a conclusioni estremamente fuorvianti nella lettura delle “percentuali”, che sono valori relativi;
- come il testo narrativo possa orientare la lettura di un grafico: gli studenti hanno notato che l'ordine nel testo PIAAC della presentazione dei dati alterava la percezione positiva o negativa sulla *performance* di un Paese in tale indagine. Nella fattispecie, le abilità di scrittura e lettura, nonché le abilità matematiche sono presentate prima della competenza digitale in contesti lavorativi. Nelle prime due dimensioni (letto-scrittura e matematica), l'Italia si trova al di sotto della media OCSE; mentre nella terza dimensione, l'Italia ha una buona *performance*, sopra la media OCSE (dimostrando come gli adulti italiani riescano meglio in contesti di apprendimento informale). Questo ordine ha creato una sensazione completamente negativa, a scapito degli aspetti positivi e di opportunità di intervento. Tale effetto “alone”, già noto nella valutazione scolastica, si è reso evidente nei percorsi di analisi dei dati “raccontati” secondo l'ordine di una narrazione basata su dati che l'autore decide di dare;
- come l'effetto “Pigmalione”, ovvero l'uso dei dati in allineamento alle credenze preconcepite alla narrazione (in buona sostanza, l'autorealizzazione di una profezia indotta dalla scelta dei dati a disposizione), possa condurre a errate conclusioni. Questo fatto si è realizzato, in particolare, in uno dei gruppi che, nel guardare le tendenze OCSE-PIAAC, aveva focalizzato soltanto la comparazione di medie generali tra Paesi, piuttosto che andare a vedere il comportamento

specifico di ciascun Paese coinvolto. Naturalmente, le medie generali collocavano in primo luogo Paesi noti agli studenti come “*best-performers*”.

Nell'esercitazione non sono state elaborate infografiche, fase finale di un percorso di *data storytelling*, ma gli studenti hanno apprezzato la presentazione dinamica dei dati del portale OCSE-PIAAC. In successive sperimentazioni, le attività di integrazione dei dati in percorsi di analisi del fabbisogno formativo (obiettivo formativo principale) potrebbero essere arricchite con la creazione di infografiche che consentano di sintetizzare e scegliere forme di visualizzazione dei dati ritenuti fondamentali per i propri scopi professionali.

6. Discussione

Se collochiamo le riflessioni degli studenti sull'esperienza con *Open Data* all'interno delle strutture macro, meso e micro, il quadro ottenuto risulta interessante per quanto riguarda lo sviluppo di successive azioni formative e di ricerca.

Per quanto riguarda il livello macro, relativo alle infrastrutture digitali che consentono l'accesso agli *Open Data* in quanto Risorse Educative Aperte, emerge con chiarezza l'elemento del “disordine” e della complessità dei portali di *Open Data*, con la conseguente necessità di attenzione ed esperienza per raggiungere risultati rilevanti nella ricerca di dati aperti utilizzabili. Inoltre, la natura generica dei portali di *OD* si scontra con le necessità specifiche degli educatori nella ricerca di dati e nell'esplorazione di un contesto sociale per elaborare un progetto formativo.

In relazione al livello meso, che riguarda la progettazione didattica basata sui dati aperti, sono necessari numerosi passaggi di elaborazione del materiale per consentire allo studente medio di interagire con gli stessi al fine di raggiungere obiettivi formativi legati ai livelli di *data literacy* da sviluppare e da noi osservati in partenza. Questi passaggi possono spaziare dalle presentazioni dell'insegnante a casi esemplificativi, da fogli di lavoro ad attività guidate per l'interazione con portali di *Open Data*, da *tutorial* e attività di supporto tra pari.

In quanto al livello micro, che include l'impatto del progetto con uso degli *Open Data* sulla *data literacy*, risulta che formare gli educatori per capire i dati disponibili e per trattare portali di *dataset* aperti dovrebbe essere considerato parte delle competenze base nella progettazione degli



interventi formativi, anche allo scopo della loro documentazione. Inoltre, è emerso un importante dibattito sui dati gestiti dagli adulti in diverse situazioni di vita. Mentre un gruppo degli studenti coinvolti nella sperimentazione formativa ha evidenziato che i portali su cui confluiscono dati sono ancora distanti dal livello di alfabetizzazione della maggior parte degli adulti a rischio sociale incontrati nelle proprie esperienze di tirocinio, un altro gruppo ha segnalato i problemi che insorgono nel trattamento delle informazioni, laddove i dati sono presenti in forme non elaborate o attraverso visualizzazioni, ma anche nel caso di visualizzazioni molto complesse. Il caso esemplificativo riportato da questo gruppo riguardava l'assistenza sanitaria degli anziani e la necessità, per questo particolare gruppo, di capire i propri dati (nella fattispecie, i dispositivi digitali per il controllo della salute), nonché di leggere i dati essenziali prodotti dal sistema di assistenza sanitaria (informazione epidemiologica). Sarebbe, dunque, auspicabile che gli educatori accompagnassero gli anziani nell'apprendimento di queste nuove competenze fondamentali per la vita (*life skills*). Gli studenti, pur sentendosi impreparati su questi temi, hanno riflettuto approfonditamente riconoscendo l'importanza del proprio livello di *data literacy* per guidare la relazione educativa in una società pervasa da informazioni basate sui dati.



7. Conclusioni

In questo articolo è stato presentato uno studio di caso che ha adottato gli *Open Data* come risorsa per l'apprendimento in un contesto di didattica universitaria. Il problema formativo esplorato potrebbe essere connesso alle nuove categorie di competenze richieste per partecipare in una società dove non solo la componente digitale, ma anche i dati digitali generati e disponibili attraverso molteplici modi stanno plasmando l'attività economica, sociale e culturale. Vanno considerate in questa sede le limitazioni di questo studio, inerenti al ridotto numero di partecipanti, la natura unica e non trasferibile dell'esperienza svolta dall'autore/docente, infine l'esperienza in sé che ha messo in gioco una serie di variabili personali e di posizionamento deontologico per la scelta tematica e metodologica dell'innovazione didattica. Da questo punto di vista, le strade da percorrere in futuro possono far leva sugli obiettivi di questa ricerca, nonché sui metodi di intervento pedagogico, diffidando sempre dalle impressioni positive oppure critiche considerate dall'autore. Infatti, in qualità di ricercatrice nel campo dell'educazione, impegnata nella

Formazione Aperta e interessata ai nuovi fenomeni sociali che emergono continuamente nella società digitale, l'autrice ha avuto come motivazione iniziale il comprendere se gli *Open Data*, in quanto ricca informazione disponibile in portali pubblici, potessero essere adottati a scopo formativo, inducendo nuove forme di riflessione e consapevolezza sui processi guidati dai dati e, pertanto, utili allo sviluppo di *skill* inerenti alla *data literacy*. Questo tipo di impresa ha condotto a una riflessione su quelle che sono poi diventate le linee centrali di ricerca all'interno di questo studio di caso. In qualità di docente universitaria, ho inteso indagare principalmente: 1) i diversi livelli attuali di competenza in ambito di *data literacy* negli studenti universitari e 2) in quale misura tale competenza sia necessaria ai profili professionali emergenti esaminando, quindi, quali siano gli interventi necessari per l'alfabetizzazione. A livello più specifico, e in qualità di insegnante impegnata nella formazione di una nuova generazione di educatori, ho orientato questa ricerca al fine di esplorare la percezione degli stessi studenti sull'importanza della professionalità dell'educatore rispetto agli *Open Data*, in quanto specifico fenomeno sociale, e della *data literacy* necessaria per poterli manipolare. Le presenti questioni hanno, quindi, orientato alla categorizzazione delle informazioni raccolte attraverso la breve esperienza di innovazione, a tre livelli: macro, meso, micro. Infatti, comprendere come e se gli *Open Data* costituiscano delle risorse disponibili, autentiche e ricche può essere considerato un fenomeno riconducibile a un livello macro nella formazione in contesti digitali. Invece, i risultati dell'apprendimento degli studenti universitari nonché il problema specifico degli *Open Data* come risorsa formativa per gli educatori appartengono, rispettivamente, al livello meso e micro. I risultati in questo studio di caso hanno dimostrato che, nonostante gli *Open Data* offrano opportunità eccezionali alla società, la sola esistenza degli stessi non implica immediatamente la conduzione di pratiche virtuose. A livello macro, infatti, è necessario riconsiderare le modalità di presentazione dei dati affinché l'utenza possa dialogare sulla base delle proprie competenze, più generiche o più esperte. A livello meso, sembra che in diversi ambiti formativi — come la formazione permanente degli adulti, la formazione continua dei lavoratori, e la formazione universitaria e istruzione scolastica — si dovrebbe considerare il fabbisogno formativo legato alle esperienze di interazione con gli *Open Data*. Infine, a livello micro, per promuovere la *data literacy* è necessario progettare in modo accurato dei micro-percorsi formativi con gli *Open Data*, che ci si cimenti nell'adozione di metodi appropriati per supportare il passaggio da fasi più iniziali, o di competenza zero, a fasi più avanzate. Inoltre, pare

importante agli studenti (e in generale a tutti coloro che intraprendono percorsi di formazione continua) diventare consapevoli e discutere quali siano le loro aspettative in merito alla loro personale *data literacy*, ossia fino a che punto sentano la necessità di interagire con informazioni contenenti dati oppure basate interamente su dati, in particolare *Open Data*. A questo proposito, sembra banale affermare che sia fondamentale promuovere nuovi percorsi di ricerca empirica a supporto di percorsi per lo sviluppo di *data literacy*. I temi non riguardano unicamente l'apprendimento formale, in contesti istituzionalizzati come la Scuola o l'Università, ma anche contesti di apprendimento informale relativi, in particolare, alla formazione degli adulti. Infatti, aspetti come l'accompagnamento a una comprensione dei dati digitalizzati che emergono dalle attività della vita quotidiana con l'uso del cellulare, è una linea che richiede attenzione soprattutto per gli adulti con bassi livelli di alfabetizzazione o di generale competenza digitale, quale è il caso degli anziani. Un altro aspetto di particolare importanza riguarda le metodologie di progettazione didattica per l'acquisizione di *data literacy*. Come emerso dalla consultazione dei *framework* di alfabetizzazione in dati, per realizzare progetti che coprano integralmente le abilità di ricerca, gestione, analisi e comunicazione con i dati, è di fondamentale importanza la collaborazione interdisciplinare. Mentre è centrale la presenza delle discipline matematiche e la conoscenza della statistica, la contestualizzazione in problemi socio-culturali e psico-sociali autentici (dalle *Smart Cities*¹⁸ al sé datificato — *datafied self*¹⁹) richiedono una lettura critica propria delle scienze storico-sociali e dell'ambito umanistico. Tale approccio creerà due forme di consapevolezza negli studenti/partecipanti a sperimentazioni per l'alfabetizzazione in dati: la prima legata all'abilità di base di lettura e analisi delle nuove forme in cui i dati digitalizzati si presentano in contesti informativi. La seconda legata alla comprensione del dato come una costruzione umana, legata a contesti sociali e logiche di potere. In questo senso, la formazione deve andare nella direzione di una decostruzione delle “armi di distru-

18 La *Smart City*, o città intelligente, è un contesto urbano nel quale l'uso di tecnologie digitali combina ambienti informativi con sensori e *webcam* sul territorio, in modo tale da organizzare e gestire flussi di cittadini in mobilità, attività ludiche, culturali, turistiche, ambientali, cura del territorio, ecc.

19 Si parla di sé “datificato/quantificato” (*datafied/quantified self*) in quanto funzioni corporali e psicologiche della persona vengono tracciate attraverso l'uso del proprio *smartphone*, principalmente, ma anche attraverso altre “*wearable technologies*” (tecnologie legate all'abbigliamento) come orologi, occhiali o vestiti. Si parla di sé quantificato in quanto tutte le funzioni diventano dati su cui applicare algoritmi che consentano di prevedere il comportamento futuro, di suggerire attività, relazioni, servizi e prodotti commerciali (Ruckestein & Pantzar, 2015).

zione matematica”, parafrasando la matematica americana Cathy O’Neil (2016), ovvero gli algoritmi che regolano molte delle informazioni, servizi e sistemi entro cui navighiamo quotidianamente. Le direzioni per la ricerca sono indubbiamente connesse con la ricerca-azione e gli studi di caso, data la relazione consistente tra processi politici e di democratizzazione della società che pervadono i discorsi dell’*Open* e la sua accessibilità. Tuttavia, sarebbe possibile sviluppare esperienze di validazione di schemi di pratica formativa attraverso la riflessione teoretica o la verifica di ipotesi. Inoltre, gli studi etnografici sull’uso dei dati aperti potrebbero essere importanti per comprendere le forme di appropriazione sociale e politica, nonché le difficoltà che ostacolano tali attività. Nel complesso, un lungo (ma entusiasmante) cammino da percorrere.

Riferimenti bibliografici

- ATENAS, J., HAVEMANN, L., & PRIEGO, E. (2015). Open Data as Open Educational Resources: Towards Transversal Skills and Global Citizenship. *Open Praxis*, 7(4), 377–389, <https://doi.org/10.5944/openpraxis.7.4.233>.
- BAACK, S. (2015). Datafication and empowerment: How the open data movement re-articulates notions of democracy, participation, and journalism. *Big Data & Society*, 2(2), 205395171559463, <https://doi.org/10.1177/2053951715594634>.
- BONAIUTI, G., CALVANI, A., & RANIERI, M. (2016). *Fondamenti di didattica: teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- BOWEN, M., & BARTLEY, A. (2014). *The Basics of Data Literacy. Helping your students (and you!) to make sense of data*. Arlington, VA, US: National Science Teachers Association.
- CARLSON, J., FOSMIRE, M., MILLER, C.C., & NELSON, M.S. (2011). Determining Data Information Literacy Needs: A Study of Students and Research Faculty. *Portal: Libraries and the Academy*, 11(2), 629–657, <https://doi.org/10.1353/pla.2011.0022>.
- CARRETERO, S., VUORIKARI, R., & PUNIE, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://doi.org/10.2760/38842>.
- CRIBB, J., & SARI, T. (2010). *Open Science: Sharing Knowledge in the Global Century*. Colingwood, Australia: CSIRO Publishing.
- DAVIES, T. (2010). Open data, democracy and public sector. *Interface*, 1–47, <http://www.opendataimpacts.net/report/wp-content/uploads/2010/08/How-is-open-government-data-being-used-in-practice.pdf> (consultazione 16/10/2018).
- DG CONNECT EUROPEAN COMMISSION (2013). *Digital Science in Horizon 2020*. Brussels, <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/digital-science-horizon-2020> (consultazione 16/10/2018).
- EUROPEAN COMMISSION (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf (consultazione 16/10/2018).



- GOULD, R. (2017). Data Literacy is Statistical Literacy. *Statistics Education Research Journal*, 16(1), 22–25, [https://iase-web.org/documents/SERJ/SERJ16\(1\)_Gould.pdf](https://iase-web.org/documents/SERJ/SERJ16(1)_Gould.pdf) (consultazione 16/10/2018).
- GURSTEIN, M.B. (2011). Open data: Empowering the empowered or effective data use for everyone? *First Monday*, 16(2), 1–8, <https://firstmonday.org/article/view/3316/2764> (consultazione 30/01/2019).
- JANSSEN, M., CHARALABIDIS, Y., & ZUIDERWIJK, A. (2012). Benefits, Adoption Barriers and Myths of Open Data and Open Government. *Information Systems Management*, 29(4), 258–268, <https://doi.org/10.1080/10580530.2012.716740>.
- JONAS, N. (2018). Students' numeracy skills and practices. *Adult Skills in Focus*, 8. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b6ce23eb-en>.
- MAYBEE, C., & ZILINSKI, L. (2015). Data informed learning: A next phase data literacy framework for higher education. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1–4, <https://doi.org/10.1002/pr2.2015.1450520100108>.
- MIUR (2016). *Big Data. Rapporto del gruppo di lavoro*, <http://www.miur.gov.it/-/big-data-rapporto-del-gruppo-di-lavoro-del-miur> (consultazione 16/10/2018).
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari — Documento a cura del Comitato Nazionale per le Indicazioni Nazionali il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, <http://www.miur.gov.it/-/indicazioni-nazionali-di-infanzia-e-primo-ciclo-piu-attenzione-alle-competenze-di-cittadinanza> (consultazione 16/10/2018).
- MULLIGAN, J. (2015). Moving beyond basic numeracy: data modeling in the early years of schooling. *ZDM*, 47(4), 653–663, <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0687-2>.
- OECD (2012). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments Framework for the OECD survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en>.
- OECD (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adults' Skills*. Paris: OECD Publishing, <http://doi.org/10.1787/23078731>.
- OECD (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*. Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>.
- O'NEIL, C. (2016) *Weapons of Math Destruction. How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. New York: Penguin.
- RAFFAGHELLI, J.E. (2014). A Scholarship of Open Teaching and Learning: new basis for quality in higher education. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 12(1), 211–244, <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/380> (consultazione 16/10/2018).
- RAFFAGHELLI, J.E. (2017). Alfabetizzare ai dati nella società dei big e open data: una sfida formativa. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 25(3), 299–324.
- RAFFAGHELLI, J.E. (2017). Exploring the (missed) connections between digital scholarship and faculty development: a conceptual analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 20, <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0058-x>.
- RIDSDALE, C., ROTHWELL, J., SMIT, M., ALI-HASSAN, H., BLIEMEL, M., IRVINE, D., KELLEY, D., MATWIN, S., & WUETHERICK, B. (2015). *Strategies and Best Practices for Data Literacy Education*, http://www.mikesmit.com/wp-content/papercite-data/pdf/data_literacy.pdf (consultazione 15/12/2018).

- RUCKENSTEIN, M., & PANTZAR, M. (2015). Datafued Life: Techno–Anthropology as a Site for Exploration and Experimentation. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 19(2) 193–212.
- STEPHENSON, E., & SCHIFTER CARAVELLO, P. (2007). Incorporating data literacy into undergraduate information literacy programs in the social sciences. *Reference Services Review*, 35(4), 525–540, <https://doi.org/10.1108/00907320710838354>.
- SUBER, P. (2009). *Timeline of the Open Access Movement*, <http://legacy.earlham.edu/~peters/fos/timeline.htm> (consultazione 16/10/2018).
- TRINCHERO, R. (2016). PotenziaMente 2.0. Developing numeracy in primary schools through computer games. *Form@re — Open Journal per la formazione in rete*, 16(1), 20–36, <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18042>.
- VAHEY, P., RAFANAN, K., PATTON, C., SWAN, K., VAN'T HOOFT, M., KRATCOSKI, A., & STANFORD, T. (2012). A cross–disciplinary approach to teaching data literacy and proportionality. *Educational Studies in Mathematics*, 81(2), 179–205, <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9392-z>.
- WILKERSON, M.H., & LAINA, V. (2017). Youth Reasoning With Interactive Data Visualizations. In P. Blikstein, & D. Abrahamson (eds.), *Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children — IDC '17* (pp. 411–416). New York: ACM Press, <https://doi.org/10.1145/3078072.3084302>.
- WOLFF, A., KORTUEM, G., & CAVERO, J. (2015). Urban Data Games: Creating Smart Citizens for Smart Cities. In D.G. Sampson, R. Huang, G.-J. Hwang, T.-C. Liu, N.-S. Chen, C.-C. Tsai (eds.), *2015 IEEE 15th International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 164–165). IEEE, <https://doi.org/10.1109/ICALT.2015.44>.
- YIN, K.R. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks (4th ed.). London & New York: Sage.
- ZUIDERWIJK, A., & JANSSEN, M. (2014). Open data policies, their implementation and impact: A framework for comparison. *Government Information Quarterly*, 31(1), 17–29, <https://doi.org/10.1016/j.giq.2013.04.003>.
- ZUIDERWIJK, A., JANSSEN, M., CHOENNI, S., MEIJER, R., & ALIBAKS, R.S. (2012). Socio–technical Impediments of Open Data. *Electronic Journal of E–Government*, 10(2), 156–172, <http://www.ejeg.com/issue/download.html?idArticle=255> (consultazione 15/12/2018).

Riferimenti sitografici

Alcuni *Open Data Portals* di interesse per il formatore:

- The European Data Portal, <https://www.europeandataportal.eu/>.
- The OECD Data Portal, <https://data.oecd.org/>.
- The UNESCO Data Portal, <https://opendata.unesco.org/>.
- Portale Unico dei Dati della Scuola, <http://dati.istruzione.it/opendata/opendata/>.
- Dati aperti della pubblica amministrazione italiana, <https://www.dati.gov.it/> (include categorie diverse, come Popolazione e Società, Ambiente, Governo e settore pubblico, Economia e Finanze, Salute, ecc.).
- Open Coesione — Sito dei dati aperti relativi ai fondi FSE, https://opencoesione.gov.it/it/opendata/#!progetti_section.



Orientamenti per la sperimentazione didattica:

Exploring the Educational Potential of Open Data: From ongoing practices to future scenarios Open Education Italia, Progetto Open Data in Education (ODA), <https://sites.google.com/view/od41/> — Materiali e risorse per la sperimentazione didattica con Open Data. Sito a cura di Raffaghelli, J.E., Nascimbeni, F., Atenas, & J. Bazzarin, V. (2018) presentato alla conferenza della European Distance and eLearning Network (Genova, 2018).

La Fondazione Giangiacomo Feltrinelli

Le attività nella nuova sede di viale Pasubio a Milano

Elefteria Morosini

Due principi sorressero fin dall'inizio la nostra ricerca: quello dell'oggettività e quello dell'organicità. Per questo, di ogni fenomeno storico, di ogni corrente politica, cercammo e trovammo testi e documenti, materiale a stampa e iconografico, atti di congressi, carteggi privati ancora gelosamente chiusi nelle biblioteche degli eredi di coloro che li avevano scritti, e innumerevoli collezioni di giornali vecchi di due, tre secoli o appena recenti, molte delle quali uniche superstiti dalla dispersione operata dal tempo e dalla distruzione sistematica ed intenzionale dell'intolleranza fascista.

GIANGIACOMO FELTRINELLI

In questo contributo illustriamo l'impegno della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, istituzione operante a Milano fin dagli anni '50, nella costruzione di competenze di cittadinanza e nel proposito di diventare «casa europea delle scienze sociali, luogo di incontro e dibattito per rompere l'apatia e ripensare la democrazia e i modelli di sviluppo»¹. Questo obiettivo viene realizzato attraverso l'organizzazione di rassegne, convegni, mostre, attività per le scuole e per la città, che si basano sulle fonti documentarie conservate nell'importante archivio specializzato sulla storia contemporanea, su cui si sono incardinate attività come le mostre su Che Guevara e sulla Rivoluzione sovietica, la produzione di kit didattici e la digitalizzazione delle fonti all'interno del progetto sulla Grande Trasformazione, la rassegna Stagione Capitale, il master sulla Public History, e le altre molteplici iniziative in corso. Alla scuola la Fondazione rivolge anche l'offerta di attività di alternanza scuola-lavoro.

PAROLE CHIAVE: *competenze di cittadinanza, innovazione, archivi documentari, digitalizzazione delle fonti, kit didattici, alternanza scuola-lavoro, editoria, librerie innovative, public history*

This paper highlights the commitment of the Giangiacomo Feltrinelli Foundation, an institution operating in Milan since the 1950s, in building citizenship skills and in the quest to become «a European social science house, a meeting and debate place to break apathy and rethink democracy and development models». This objective is achieved through the organization of exhibitions, conferences, activities for schools and the city, which are based on the documentary sources preserved in an important specialist archive on contemporary history, on which activities such as the exhibitions on Che Guevara and the Soviet Revolution, the production of educational kits and the digitization of the sources within the Great Transformation project, the Season Capital review, the Master on Public History, and numerous other initiatives have been based. Moreover, the Giangiacomo Feltrinelli Foundation offers schools a range of activities for school-work alternation projects.

KEYWORDS: *citizenship, innovation, documentary archives, digitalization of sources, educational kits, apprenticeship, publishing industry, innovative libraries, public history*

¹ Dagli appunti dell'autrice presente al discorso di Carlo Feltrinelli, presidente della FGF, nel corso della presentazione di *Stagione Capitale*, rassegna di iniziative per il 2018/19 (Milano, 27 settembre 2018). Il discorso, è reperibile a questo link: <http://www.radioradicale.it/scheda/552841/la-fondazione-giangiacomo-feltrinelli-presenta-stagione-capitale-20182019> (consultazione 02/11/2018).



1. I principi ispiratori

Istituzione prestigiosa, con le sue radici a Milano, ma estesa a tutto il Paese, la Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, in concomitanza con l'inaugurazione della nuova sede, ha incrementato il suo impegno nel contribuire alla vita culturale e sociale, accogliendo numerose iniziative nei nuovi spazi di viale Pasubio. Il passaggio a questa nuova fase della vita della Fondazione ha preso le mosse con il progetto *La Grande Trasformazione 1914–1918*, con il quale si sono aperte, nel 2014, le celebrazioni della Grande Guerra. Lo sguardo sulla storia è sempre fortemente agganciato al presente e, pur non abdicando al rigore della metodologia della ricerca storica, nei grandi eventi posti al centro delle sue molteplici iniziative la FGF cerca sempre di mettere in luce le connessioni tra passato e presente individuando i fili da dipanare che aiutano a comprendere il nostro tempo. *La Grande Trasformazione 1914–1918*, progetto di rilievo sia per gli aspetti scientifici che per le applicazioni didattiche offerte, propone una ipotesi interpretativa sul piano storico-politico mettendo in evidenza le trasformazioni che, a partire dall'evento bellico, hanno dato il via a processi caratterizzanti, nel corso di tutto il XX secolo, il panorama italiano, europeo, mondiale, e che ancora sono in evoluzione. Sono trasformazioni che hanno toccato gli scenari politici, sociali, culturali, tecnologici, scientifici, con conseguenze nella vita quotidiana, nell'organizzazione economica, nella produzione e nella circolazione della cultura, nelle politiche educative, sanitarie, sociali, nel rapporto uomo-ambiente e così via.

Questa iniziativa è stata, dunque, l'avvio di un rinnovato impegno della FGF, rivolto a un pubblico più vasto, oltre agli studiosi, agli operatori e a quanti interessati ai temi specifici, per lo sviluppo di quelle competenze chiave per l'apprendimento permanente di cui si sottolinea l'importanza nella *Raccomandazione* del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 e del ruolo dell'educazione. La *Raccomandazione*, infatti, sollecita in modo esplicito l'impegno di ogni Paese nei confronti di «un'educazione volta a uno sviluppo e a uno stile di vita sostenibili, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile»².

Sono indicazioni che ispirano le attività della Fondazione, che oltre alla digitalizzazione delle fonti e alla preparazione di *kit* didattici iniziata con il progetto *La Grande Trasformazione*, ha proposto attività di alternan-

2 In: *Raccomandazione del Consiglio, 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (punto 13), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ITA&toc=OJ:C:2018:189:TOC (consultazione 21/10/2018).

za scuola–lavoro, mostre, *lectio magistralis*, rassegne (come *Stagione Ribelle* che, per tutto il 2018, ha posto l’attenzione su cinque parole–chiave: acqua, democrazia, ribellione, città, diversità, cui ha fatto seguito per il 2019 *Stagione Capitale*, di cui tratteremo oltre), master specializzati in collaborazione con l’Università, tra cui particolare interesse riveste il master in *Public History* (istituito per la prima volta nell’a.a. 2017/18).

2. La storia del Gruppo Feltrinelli



Nella frase di Giangiacomo Feltrinelli in epigrafe si condensa il senso dell’attività della Casa Editrice, delle librerie e della Fondazione che costituiscono l’ampio bacino d’azione e intervento culturale del Gruppo Feltrinelli, la cui storia affonda le radici nei primi anni Cinquanta. In quegli anni Giangiacomo Feltrinelli realizza l’idea inedita di creare una struttura che abbracci le varie fasi del processo editoriale, dall’edizione alla distribuzione intermedia, fino alla vendita in libreria.

Giangiacomo Feltrinelli, che aveva preso parte, per alcuni mesi, alla Guerra di Liberazione e aveva aderito al Partito comunista italiano, comincia nel 1948 a progettare la Biblioteca per raccogliere materiale documentario sulla storia del movimento operaio italiano e la apre a Milano nel 1951. Nel 1955 fonda la Giangiacomo Feltrinelli Editore, che nel primo anno di vita pubblica 21 titoli, e l’innovativa collana *Universale economica*. Nel 1956, a causa dei fatti di Ungheria, Feltrinelli firma una lettera aperta di condanna dell’intervento sovietico. Il suo primo grande successo editoriale è *Il Dottor Zivago*, di Boris Pasternak, che esce in prima edizione mondiale nel novembre del 1957. Altro grande successo internazionale avviene nel 1958 con la pubblicazione del *Gattopardo* di Tomasi di Lampedusa. Nel 1957 si aprono a Pisa e a Milano le prime librerie che propongono un modello nuovo rispetto alla tradizione, organizzando la vendita a libero servizio, con particolare attenzione per i libri tascabili e le edizioni economiche. Oggi le librerie Feltrinelli sono più di 100 e si trovano in tutte le principali città italiane e in molti centri di provincia, spesso in luoghi strategici e in edifici di interesse storico–artistico; oppure accolgono i viaggiatori nelle stazioni, come a Milano, Firenze, Torino. Nelle librerie si svolgono varie presentazioni di iniziative culturali cui collaborano enti, associazioni, comuni, ecc. Fin dall’inizio si sono configurate come luoghi polivalenti, con caffetteria, poltroncine per la lettura, sezioni per l’infanzia, e altro ancora: nella Feltrinelli di via del Babuino, a Roma, negli anni ’60 erano stati installati, con grande scandalo, un *flipper* e un *juke box*.

Tra le molteplici attività di cui parleremo, segnaliamo le visite guidate presso le librerie Feltrinelli; al *link* <http://www.primaeffe.it/attivita/visite-guidate-in-libreria/> le classi si possono iscrivere all’iniziativa e gli studenti saranno accolti da un libraio che farà da cicerone e risponderà a tutte le loro domande, quali: «Come funziona una libreria? Chi è e che cosa fa un libraio? Ma soprattutto, come faccio a trovare il libro che sto cercando? E se non so esattamente cosa sto cercando...?».

La storia del Gruppo si intreccia strettamente con quella del suo fondatore e ispiratore, Giangiacomo Feltrinelli, che fonda l’attività di editore, mecenate e promotore di cultura con l’impegno civile e politico: segue le vicende della Spagna sotto la dittatura di Franco, la lotta di liberazione del popolo algerino, partecipa ad Accra, in Ghana, a un incontro per favorire il disarmo patrocinato dai Paesi non allineati. A Cuba conosce Fidel Castro, che nel 1968 gli affida la pubblicazione, in prima mondiale, del *Diario del Che in Bolivia*, contribuendo in modo determinante alla conoscenza della figura e dell’opera di Ernesto Che Guevara presso il pubblico italiano. Partecipa a Berlino al congresso mondiale contro la guerra in Vietnam. Convinto del rischio che in Italia le forze dell’estrema destra possano tentare un colpo di stato, entra in clandestinità pochi mesi prima della strage del 12 dicembre del ’69 a Milano, a proposito della quale è tra i primi a parlare di “strategia della tensione”, sostenendo che dietro la strage non vi fossero gli anarchici, ma spezzoni degli apparati dello Stato deviati. Nel 1971 avvia la trasformazione dell’Istituto in Fondazione, percorso che si compirà nella primavera del 1974, due anni dopo la sua morte, avvenuta nella notte del 14 marzo 1972 a causa di una misteriosa esplosione presso un traliccio dell’alta tensione a Segrate. La tesi ufficiale parla di un incidente occorso nella preparazione di un attentato dinamitardo. I funerali si tengono il 28 marzo a Milano, con grandissima partecipazione. Dalla sua entrata in clandestinità nel ’69 e dopo la sua tragica fine, la Feltrinelli è stata gestita da Inge Schöenthal (1930–2018), sposata nel 1960, protagonista della cultura e dell’editoria italiana e che ha seguito e ispirato fino all’ultimo le attività della FGE, accanto al figlio Carlo, che ne è presidente.



3. Dall’Istituto alla Fondazione di viale Pasubio

Allo scopo di promuovere lo studio scientifico dello straordinario patrimonio di documenti della storia economica, politica e sociale italiana e del movimento operaio italiano ed europeo raccolto nella Biblioteca, nel 1960

viene fondato l'istituto Giangiacomo Feltrinelli, articolato in molteplici sezioni (storia politica, economica e sociale, storia del socialismo internazionale e dei movimenti operai, storia dell'antifascismo e della Resistenza). Il 25 marzo del 1961 viene inaugurata la nuova sede in via Romagnosi 3 (come si può vedere nel video dell'Archivio Luce accessibile a questo *link*: <https://youtu.be/nPrYecYIABc>), dove è conservata e messa a disposizione degli studiosi una raccolta di 200.000 volumi sulla storia sociale europea. Nel 1973, per volontà testamentaria di Giangiacomo Feltrinelli, è costituita la Fondazione, cui viene riconosciuta personalità giuridica il 27 aprile 1974. A distanza di più di cinquant'anni dalla inaugurazione della sede di via Romagnosi, il 14 dicembre 2016 viene aperta la nuova sede di via Pasubio, progettata da Herzog & de Meuron, studio di architettura fondato a Basilea nel 1978 dagli architetti Jacques Herzog e Pierre de Meuron, vincitori del prestigioso Premio Pritzker nel 2001. Carlo Feltrinelli l'ha definita, durante la presentazione di *Stagione Capitale*, il 27 settembre 2018, come uno spazio di cittadinanza vero, fruito, fruibile, in grado di fare ricerca e sviluppare il pensiero critico.

Con la creazione della nuova sede, la FGF dà ulteriore impulso alle attività di ricerca e di proposta culturale, diventando «uno snodo, una piattaforma di confronto tra sensibilità e attori del territorio, una rete di contatti, influenze, ascolto costruttivo, una casa europea delle scienze sociali» (FGF, 2017, p. 12)³. Lo straordinario edificio dalle pareti di vetro, che mettono in comunicazione le attività che si svolgono all'interno con la città e il mondo cui si rivolgono, è suddiviso in ambienti diversi, ciascuno con precise funzionalità.

4. Quali obiettivi?

La Fondazione, in questa fase di nuovo impulso e rinnovamento, si è posta alcune domande che potessero indirizzare il proprio ruolo educativo:

- esiste uno spazio di pensiero che metta in relazione le questioni urgenti dell'economia globalizzata con gli impatti per i cittadini, le società e le forme della convivenza? (ivi, p. 2)
- esiste uno spazio di conoscenza che sappia tradurre lo studio della storia e le radici del nostro spazio presente in una forma innovativa di didattica e di intrattenimento utili a una moderna dimensione di cittadinanza? (ivi, p. 5)

³ In: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli (uploaded 2017). *Spazio di cittadinanza*. Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, p. 12, http://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2017/02/Brochure-Porta-Volta_download.pdf (consultazione 09/10/2018).



- esiste uno spazio civile per costruire una moderna relazione tra pensiero, innovazione tecnologica e forme della politica? (ivi, p. 6)

Ma, soprattutto,

Esiste un pubblico attento a quello che accade, bisognoso di fonti e di confronti per orientarsi e conoscere, in maniera articolata e approfondita ma anche semplice e diffusa, i contorni delle grandi trasformazioni politiche, culturali e sociali che sono in atto? (ivi, p. 8)

La fiducia nella ragione e nel pensiero critico, nel coinvolgimento di giovani e cittadini e nel loro interesse per la conoscenza della storia ha generato una risposta convintamente positiva: «Secondo noi questo pubblico c'è. Il nostro obiettivo è quello di offrire uno spazio fisico nel quale confronto, accoglienza, cittadinanza, diversità, convivenza, politica siano il lessico di base di iniziative di ricerca e di una proposta complessiva che coinvolga la didattica innovativa, la divulgazione, l'intrattenimento e l'abilitazione di imprese legate all'economia della cultura» (ivi, p. 11). E il nuovo spazio in cui tutto ciò avviene è in viale Pasubio, nel nuovo edificio, costruito sulla base di criteri di bellezza e funzionalità, che è presto diventato uno dei nuovi simboli di Milano, come il Bosco Verticale, grattacielo dello studio Boeri, che sorge poco distante nel Centro Direzionale di Milano ai margini del quartiere Isola, il grattacielo di Unicredit o la Casa della Memoria, dove hanno sede e operano associazioni come l'ANED, l'ANPI, l'Istituto Nazionale Ferruccio Parri⁴.



5. Risorse e spazi

5.1. *Il patrimonio archivistico e bibliografico*

Il patrimonio conservato dalla Fondazione è uno dei più ampi e dettagliati in Europa nel campo delle scienze storiche, politiche, economiche e sociali. Occupa i due piani sotterranei dell'archivio e comprende:

⁴ La Casa della Memoria ospita la sede di alcune associazioni che operano nel campo della memoria e della ricerca storica: l'Associazione nazionale ex-deportati nei campi nazisti (ANED), l'Associazione Nazionale Partigiani d'Italia (ANPI), l'Associazione italiana vittime del terrorismo (AIVITER), l'Associazione Piazza Fontana 12 Dicembre 1969 e l'Istituto Nazionale Ferruccio Parri (in precedenza Istituto Nazionale per la Storia Movimento di Liberazione in Italia — INSMLI).

- oltre 1,5 milioni di pezzi, che spaziano dagli archivi di persone e famiglie (i fondi Famiglia Feltrinelli, Angelo Tasca, Pietro Secchia, Rinaldo Rigola, Felice Cavallotti, Leo Valiani⁵) agli archivi di enti, istituzioni e imprese, alle raccolte documentarie (sul movimento di Solidarnosc e la Primavera di Praga, sui movimenti democratici nella Cina contemporanea, sulla Nuova sinistra italiana, sulla guerra civile spagnola, sulla Resistenza europea, ecc.);
- 250.000 volumi, di cui circa 4.500 opere antiche e rare, spesso in prima edizione, pubblicate tra il sedicesimo e la prima metà del diciannovesimo secolo. Tra i volumi di maggior pregio vi sono il *Libro de abacho* di Pietro Borghi stampato a Venezia nel 1509, l'edizione del 1518 dell'*Utopia* di Thomas More, prime o rare edizioni delle opere di Hugo Grotius, William Petty, John Locke e Thomas Hobbes, dell'*Enciclopedia* di D'Alembert e Diderot, la raccolta completa dei testi di Karl Marx e Friedrich Engels, dalle prime edizioni alle più recenti;
- 17.500 testate di periodici;
- 14.000 manifesti e *affiches* che comprendono materiali del '48 italiano, francese e tedesco, caricature e manifesti della Comune di Parigi, manifesti politici italiani del secondo dopoguerra, la Collezione Alberto Sandretti di manifesti sovietici.

5.2. Sala polifunzionale, aule didattiche e sala di lettura

La sala polifunzionale è uno spazio aperto al pubblico dove gli Amici della Fondazione⁶ hanno a disposizione postazioni e supporti digitali per accedere agli archivi, per studiare, leggere, fare ricerca, condividere esperienze. La sala accoglie anche eventi, incontri tra i cittadini, realtà culturali nazionali e internazionali, *performance* artistiche, mostre e allestimenti interattivi, a partire dalla valorizzazione dei *cluster* tematici identitari della Fondazione — *Globalizzazione e sostenibilità, Innovazione politica, Futuro del lavoro, Cittadinanza europea*.

La Fondazione Giangiacomo Feltrinelli mette a disposizione aule didattiche multimediali da 20/40 posti, posizionate in punti panoramici di grande effetto visivo. In queste aule si organizzano incontri rivolti alla scuola, all'università e ai cittadini, come l'incontro con i maestri di strada di Napoli o attività come *L'Adolescenza delle città*, una esplorazione dei

5 Intellettuali, politici e studiosi di storia del movimento operaio.

6 Coloro che sostengono la FGF con donazioni, http://sostieni.fondazionefeltrinelli.it/ami-ci_della_fondazione/ (consultazione 09/10/2018).

quartieri della città di Milano alla scoperta delle migrazioni di ieri (dal Sud al Nord) e di oggi con l'obiettivo di rendere possibile ai frequentatori della sala produrre un audiovisivo su questi temi. Lo scopo di tutte le attività è quello di stimolare e approfondire la conoscenza, la consapevolezza e il pensiero critico sui temi della cittadinanza attiva e sugli strumenti di comunicazione del nostro tempo, segnato dallo sviluppo accelerato della tecnologia. Le proposte formative sono diversificate in relazione al *target* di pubblico e adottano uno sguardo trasversale e multidisciplinare sui diversi temi affrontati.

Nella sala di lettura è possibile consultare il patrimonio della Fondazione. La sala è uno spazio aperto a tutti, attrezzato per offrire servizi di consultazione analogica e digitale. Le nuove accessioni sono liberamente consultabili su *tablet* e da comode postazioni di lettura con vista panoramica sulla città. La sala è ad accesso libero e gratuito, fino ad esaurimento posti, dal lunedì al venerdì dalle 9.30 alle 23.00.



6. Il ruolo della fondazione nella formazione e nella cultura

La descrizione della sede della FGF non è fine se stessa: la costruzione e l'utilizzo di spazi articolati e all'avanguardia fornisce l'immagine concreta di una "casa" per le molteplici attività progettate e le rende possibili e realizzabili, diventando un punto di riferimento ideale e concreto per coloro che dialogano con la Fondazione e contribuiscono al successo delle sue iniziative, siano essi istituzioni pubbliche o private, come le molte che danno sostegno materiale e finanziario, enti culturali, università, Comune di Milano, Regione Lombardia, Presidenza della Repubblica, intellettuali, artisti e *performer* italiani e stranieri, o semplici cittadini che partecipano.

Tra le attività svolte, prenderemo qui in considerazione quelle rivolte alle scuole, come i percorsi di alternanza scuola-lavoro, alcuni grandi eventi di carattere storico-documentario e il master in *Public History* realizzato in collaborazione con l'Università degli Studi di Milano, che dà slancio anche in Italia a una importante branca della storia e che si intreccia con le attività fondative e con quelle più recenti della FGF, sempre basate sul rapporto con la storia.

6.1. La FGF e la scuola: percorsi di alternanza scuola-lavoro

Tra le iniziative della FGF rivolte alla scuola ci sono anche percorsi di alternanza scuola-lavoro. Una delle esperienze realizzate ha visto accolte

nell'a.s. 2016/17 due studentesse del Liceo delle Scienze umane dell'ITSOS di Cernusco sul Naviglio le quali hanno operato nei diversi settori di attività della Fondazione.

La fase di accompagnamento, effettuata da tutor scolastico e tutor aziendale, è iniziata con la discesa ai due piani sotterranei dell'edificio, dove sono conservati i preziosi documenti dell'archivio storico, che è sempre emozionante osservare da vicino e toccare. Nel corso dello *stage* le studentesse hanno svolto, nel delicato e impegnativo settore dell'archivio, attività relative al riordino e alla digitalizzazione dei documenti, alla sistemazione dei volumi in base a differenti criteri (l'anno di pubblicazione, l'edizione, ecc.), alla ricerca di documenti richiesti dagli studenti nella sala studio, dove è stata offerta consulenza anche in lingua straniera.

Tutte queste attività in campo archivistico hanno consentito alle studentesse di fare esperienza diretta nel settore della gestione delle informazioni, sia digitali che cartacee, oggi risorsa fondamentale della politica e dell'economia, che non possono essere lasciate al controllo delle imprese che dominano la rete, governate da algoritmi apparentemente neutri ma di cui sfugge il meccanismo di funzionamento al semplice utente, che ne è in balia. Si tratta di attività che, da una parte, hanno aperto prospettive di un possibile lavoro futuro, ma soprattutto hanno stimolato riflessioni e consapevolezza di cosa significhi oggi essere cittadino nella società dell'informazione.

Altre attività hanno riguardato la sistemazione del sito *web* dedicato ai *kit* didattici, che sono la colonna portante dell'offerta formativa rivolta alle scuole secondarie di secondo grado. Tali *kit*, organizzati per aree tematiche (una delle più ricche è quella dedicata a *La Grande Trasformazione*), propongono attività formative della durata minima di 2 ore e sono corredati da un grande numero di risorse digitali: schede docente, lezioni tematiche scaricabili e/o multimediali, testi digitalizzati, video, materiale iconografico, approfondimenti, attività laboratoriali da svolgere in classe, test per la verifica delle conoscenze in autovalutazione, compresa una simulazione della prova degli esami di stato per le classi quinte. Importante anche l'attività dedicata alla sistemazione dell'area tematica denominata *Scuola di Cittadinanza Europea*, una proposta formativa rivolta alle scuole e alle famiglie che tratta dei fenomeni sociali, economici e politici del Novecento, affrontando temi come la povertà, la gestione delle risorse naturali e la lotta contro le discriminazioni. I *kit* di *Scuola di Cittadinanza Europea* si propongono di invitare i giovani utenti a contribuire alla promozione di una società più equa, capace di coniugare diritti civili e politici, libertà individuali e giustizia sociale.

Sul senso e l'utilità di questa esperienza di alternanza, è utile leggere alcune riflessioni, esposte nella relazione finale di una delle studentesse:

Durante la mia esperienza di alternanza scuola-lavoro ho avuto modo di osservare le attività di differenti figure professionali e il modo con cui esse interagivano tra loro e con il pubblico. [...] Negli uffici ho inoltre approfondito la mia conoscenza sull'uso del computer e dello scanner e ho compreso quanto sia importante la precisione e la cura dei dettagli in molte attività. Molte volte infatti mi è capitato di maneggiare volumi molto antichi e delicati per cui è stata necessaria la massima attenzione possibile. [...] Nella Sala Polifunzionale ho preso parte all'organizzazione di un convegno, soprattutto per l'aspetto tecnico. In tale occasione ho compreso che quando si ha a che fare con un pubblico di utenti esterni è necessaria un'organizzazione precisa e che, nel caso si presentino imprevisti, questi vanno risolti nel minor tempo possibile. [...] Ho imparato molte cose da questa esperienza, soprattutto per quanto riguarda il comportamento da tenere in ambito lavorativo in base alle differenti situazioni. Questo *stage* mi è stato utile per confermare il mio interesse nei confronti dell'editoria e della didattica e per indirizzarmi verso un piano di studi adeguato a ciò che realmente mi piacerebbe fare nella vita⁷.

Nella relazione la studentessa dimostra di aver percepito diversi elementi caratterizzanti l'esperienza nel contesto di lavoro: interazione tra i soggetti coinvolti, uso delle tecnologie, organizzazione di eventi (precisione e cura dei particolari, previsione e soluzione di problemi), tutti direttamente riconducibili alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (*Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*). Infine, emerge la funzione orientativa che costituisce una delle principali valenze formative dell'alternanza.

6.2. Le iniziative per le competenze di cittadinanza: incontri, mostre, convegni

L'enorme patrimonio documentario della Fondazione offre la base per la realizzazione di un gran numero di iniziative che mirano alla costruzione di competenze di cittadinanza in un quadro europeo e internazionale. Spesso si tratta di programmi che si sviluppano nel tempo, coinvolgendo università, scuole, enti locali, intellettuali di rilievo nazionale e internazionale, registrando una notevole partecipazione.

Non potendo riferire di tutto, dedichiamo spazio ad alcune iniziative che ci illustrano il modo di operare della Fondazione Feltrinelli. Tra le prime, più importanti e in continuo sviluppo, riferiamo di alcune iniziative sui grandi temi storici che segnano il nostro tempo e che si radicano nei principali settori che caratterizzano la Fondazione, l'archivio storico e la Casa Editrice: la piattaforma didattica *La Grande Trasformazione 1914-1918* e le mostre dedicate a Che Guevara e alla Rivoluzione sovietica.

⁷ Marilinda Rinaldi, *Relazione finale di Alternanza scuola-lavoro: Stage presso la Fondazione Feltrinelli di Milano*, giugno-luglio 2017, ITSOS Marie Curie — Liceo delle Scienze Umane, Cernusco sul Naviglio.

6.2.1. *La Grande Trasformazione 1914–1918*

Avviato all'inizio delle celebrazioni della Grande Guerra, il progetto *La Grande Trasformazione 1914–1918* ha visto la digitalizzazione di oltre 120.000 pagine del patrimonio documentario della Fondazione, riportando alla luce autori e testi che consentono di indagare, con l'accesso diretto alle fonti, le premesse ideologiche, politiche, economiche, culturali e sociali della Grande Guerra. In tal modo ci si immerge nel dibattito che ha preceduto, accompagnato e seguito l'evento–cesura, ovvero la Grande Guerra, a cavallo tra Ottocento, la cosiddetta Belle Époque e il Novecento.

Sono state individuate cinque grandi trasformazioni (Patria, Mobilitazione, Guerra senza fine, Industria, Cittadinanza e cosmopolitismo) e tre percorsi (Periodici, Movimenti politici, Musica) in cui ci si può inoltrare attraverso un *corpus* di oggetti digitali che comprendono monografie, documenti iconografici, periodici, supporti audio e video, consentendo una navigazione trasversale e multimediale⁸. Il progetto, come abbiamo già sottolineato, non si limita a celebrare le ricorrenze della Grande Guerra, ma si propone di analizzare le trasformazioni che ha avviato e che continuano nella loro evoluzione, dall'imporsi della guerra tecnologica all'uso della propaganda e dei *media*, dalle nuove forme politiche alle lotte delle donne.

6.2.2. Le grandi mostre storiche

Una delle grandi mostre realizzate in occasione dei cinquant'anni dalla scomparsa di Ernesto Guevara è stata *Il Che Vive! Ernesto Guevara e l'America Latina nel patrimonio di Fondazione Giangiacomo Feltrinelli*, che espressamente si richiama a una delle imprese editoriali fondative della casa editrice. La mostra si è configurata come un viaggio nel pensiero e nell'attivismo politico che hanno guidato la vita di uno dei protagonisti del ventesimo secolo, offrendo la possibilità di misurarsi con il contesto e i problemi della realtà latino–americana del Novecento. Il mito postumo viene riletto in una prospettiva nuova, nella capacità del Che di “stare nel presente”. Come si legge nella presentazione della mostra, «a partire dall'idea che per capire sia necessario vedere, e non solo sapere, Guevara costruisce un percorso di presa di coscienza politica che lo porta ad attraversare i confini, propri e geografici, a sfidare i propri limiti, conoscendo un'altra America rispetto a quella immaginata e sognando un'altra America rispetto a quella che incrocia sul suo

⁸ Per accedere alle risorse si consulti: <http://fondazionefeltrinelli.it/biblioteca-digitale-la-grande-trasformazione/> (consultazione 09/10/2018).

cammino»⁹. Nella sala polifunzionale sono stati esposti oltre 50 documenti: fotografie, immagini, periodici, manifesti e monografie tratti dal patrimonio della Fondazione stessa e il famoso ritratto di Ernesto Guevara di Alberto Korda, in prestito dalla Collezione Composti.

6.2.3. 1917–2017: *Una storia europea chiamata Rivoluzione*

Nella ricorrenza dei cento anni dalla Rivoluzione d'Ottobre e nell'ambito di ricerca dedicato al significato di identità europea e alla sua storia, è stata realizzata una mostra articolata in tre fasi: la prima sulle idee ispiratrici del fenomeno rivoluzionario, la seconda sullo sviluppo economico fra industrializzazione e modernizzazione e, infine, la terza sulle modalità di propaganda e di autorappresentazione del mondo sovietico:

- prima tappa: le idee — Attraverso il duplice punto di vista delle fonti russe e di quelle europee, si sono raccontate le idee guida che hanno ispirato l'azione rivoluzionaria: il rifiuto della guerra imperialista, l'applicazione di forme di democrazia diretta con l'esperienza dei soviet, l'uscita delle masse contadine da una condizione di sfruttamento ancora feudale e l'assegnazione diretta di terre; la riscrittura dei rapporti tra i generi e l'emancipazione delle donne¹⁰;
- seconda tappa: l'economia — Il secondo ciclo espositivo ha esplorato, attraverso manifesti, periodici e monografie del patrimonio della Fondazione, il processo di modernizzazione realizzato nei primi anni di esistenza dell'Unione Sovietica che ha ridefinito il rapporto tra Stato ed economia, ma anche il concetto di lavoro e il nesso tra partecipazione collettiva al lavoro e felicità sociale;
- terza tappa: la propaganda — Infine, l'attenzione si è concentrata sull'arte, che ha rappresentato l'URSS come “il paese più felice del mondo”, diventando strumento di propaganda ed educazione dell'opinione pubblica. I manifesti selezionati tra gli oltre 7000 totali pubblicati dalla casa editrice *Agit-plakat* dal 1956 al 1991, mostrano famiglie sorridenti, donne forti dei loro nuovi diritti, un popolo che guarda fiducioso al proprio futuro, gli snodi della costruzione di una utopia che guida a comportamenti conformi e al rifiuto di modelli alternativi, lontana dal ritrarre le condizioni reali di lavoro e di vita delle masse.

⁹ Per accedere alle risorse si consulti: <http://fondazionefeltrinelli.it/eventi/ilchevive/> (consultazione 09/10/2018).

¹⁰ Per accedere alle risorse si consulti: <http://fondazionefeltrinelli.it/schede/1917-2017-una-storia-europea-chiamata-rivoluzione/> (consultazione 09/10/2018).

Tramite i tre momenti si è delineato un viaggio politico e sociale attraverso uno dei periodi che più hanno segnato il Novecento e condizionato le nostre categorie di lavoro, progresso e felicità sociale. Volumi, periodici, manifesti, *affiches*, spezzoni di pellicole del cinema russo (in gran parte provenienti dall'eccezionale patrimonio documentale russo e sovietico della Fondazione), montaggi di documenti cinematografici ricavati dalle sperimentazioni di Ejzenstejn e Vertov e dai musical propagandistici di Aleksandrov, hanno raccontato la storia culturale, economica, sociale, politica e anche visiva dei percorsi e degli immaginari attivati dalla Rivoluzione d'Ottobre, per raccontare il confronto stretto tra Russia e Europa nel corso del Novecento.

6.2.4. 2017/18 — *Stagione Ribelle/Let's Think*

In occasione dei cinquant'anni dal 1968, il primo anno nella nuova sede è stato denominato *Stagione Ribelle* per due diverse ragioni, una relativa ai contenuti propri della programmazione e l'altra per la valenza politica attribuita a questo termine: "ribelle" è stato riferito al normale cittadino interessato alle cose, attento al mondo che gli sta attorno, curioso di conoscere, di ascoltare e di partecipare, che non lascia che siano altri a occuparsi dei problemi della società in cui vive, ma che agisce e conduce in prima persona le battaglie in cui crede. Ribelle è, dunque, chi si sente parte di una comunità e si impegna per costruire un futuro migliore, chi si confronta, attraverso uno scambio continuo di idee, di linguaggi, di emozioni. I temi centrali del dibattito sul mondo globale sono stati affrontati insieme ai protagonisti della cultura, dell'arte, della musica e dello spettacolo che, con metodi e modalità espressive diverse, hanno trattato vari aspetti particolarmente sensibili per il benessere, l'inclusione sociale e la qualità di vita dei cittadini, come le forme di accesso alla cultura, gli approcci innovativi alla prevenzione e all'assistenza sanitaria, i programmi di investimento finanziario per rispondere ai bisogni sociali emergenti.

Gli incontri si sono inseriti all'interno del progetto di ricerca *Osservatorio su idee e pratiche per un futuro sostenibile*, una piattaforma di discussione per promuovere una cultura della sostenibilità funzionale a una trasformazione dei nostri modi di produrre, consumare e convivere allo scopo di mantenere gli equilibri del Pianeta. Alcuni dei temi indicati sono trattati negli eBook della collana digitale *Scenari* della casa editrice Feltrinelli, scaricabili gratuitamente dal sito della fondazione¹¹.

¹¹ *Fattore acqua — Igiene, ambiente, etica, economia*, a cura di Luca Tricarico, Scenari 03, Feltrinelli, 2017, <http://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2017/07/Fattore-acqua.-A-cura-di-Luca>

L'attenzione ai linguaggi e alle forme artistiche più attuali ha portato all'organizzazione di spettacoli, concerti e *performance* di artisti di prestigio internazionale in vari punti della città, da Parco Sempione al quartiere cinese di via Paolo Sarpi, con forme innovative di comunicazione e di intrattenimento capaci di parlare ai giovani, ma non solo a loro.

La Fondazione tiene ferme, così, le sue priorità sui temi del lavoro, dell'economia globalizzata, della politica e delle trasformazioni sociali, ma usa anche altri modi di comunicare. L'ambizione è quella di costruirsi una forte identità come centro di ricerca nel panorama nazionale ed europeo, superando la dicotomia tra la cultura per pochi, impegnata, raffinata ed elitaria, e quella per troppi, consumistica, frammentata e consolatoria, con la determinazione a essere un fattore di cambiamento e di coinvolgimento della cittadinanza.

6.2.5. 2018/19 *Stagione Capitale*

Proseguendo in questo impegno e cogliendo il clima attraversato da spinte populiste sempre più forti, da incertezze significative e da squilibri crescenti nella redistribuzione della ricchezza, non solo economica, nel 2018/19 FGF si propone di ripensare la democrazia e il modello di sviluppo seguito negli ultimi due secoli, nella convinzione che un'alternativa sia possibile, riflettendo sulle diverse declinazioni che il concetto stesso di capitale può assumere: capitale economico e finanziario, ma anche capitale umano, naturale, culturale, spaziale, politico, sociale. Per farlo si utilizzano una molteplicità di linguaggi in una rassegna di incontri, letture, dibattiti, festival, proiezioni cinematografiche, spettacoli musicali e teatrali, per un totale di 100 giornate, dando ampio spazio a voci di donne, restituendo alla collettività i risultati dell'attività di ricerca e promuovendo il dibattito pubblico.

Il programma è stato presentato a Milano a una settimana dalla scomparsa di Inge Feltrinelli (avvenuta il 20 settembre), così ricordata da Massimiliano Tarantino, segretario della FGF: «Lei non ha mancato fino all'ultimo di essere presente nel consiglio di amministrazione. Era contenta soprattutto di vedere così tanti giovani, internazionali e locali, gravitare intorno a noi. Amava tutto ciò che era inaspettato, era l'anticonformista per eccellenza. Nel momento in cui vedeva che anche le cose più prevedi-

bili venivano proposte al pubblico nella maniera “feltrinelliana” era entusiasta, odiava banalità e retorica» (Griglie, 2018)¹².

6.2.6. Il Master in *Public History*, in collaborazione con l’Università degli Studi di Milano

La storia, nella ineludibile relazione passato–presente, resta il perno degli interessi della Fondazione e ha portato all’ideazione del Master di I° livello in *Public History: il racconto della storia, i mestieri della cultura* inaugurato a Milano nell’anno accademico 2017/18 e rinnovato per il 2018/19.

Lo storico Serge Noiret, tra i principali fautori, insieme ad Andrea Giardina¹³, della nascita in Italia nel 2017 dell’Associazione Italiana di Public History¹⁴ (una disciplina nata in Stati Uniti negli anni ’90), così ne spiega il senso: «La storia accademica è libera ricerca individuale e può essere definita come “storia profonda” sganciata dalle necessità di un rapporto immediato con il pubblico; è un’analisi critica del passato senza necessità di collegarlo alle necessità del presente. Esiste tuttavia anche una storia utile per il presente, che fa storia innovativa insieme al pubblico e porta anche i risultati della storiografia accademica in pubblico, e questo è il compito della Public History» (Colombi & Sanicola, 2017, p. 42).

Se in Italia la *Public History* ha preso coscienza di sé solo recentemente, tuttavia le iniziative che si possono collocare in questo ambito sono molteplici e diffuse: dai percorsi museali e dalle mostre storiche (come quelle dedicate a Margherita Sarfatti al Museo del ’900 e al Mart di Rovereto, a quelle allestite a Palazzo Morando, a Milano, dedicate al rapporto della città con la “mala”, nel 2017/18, o con il cinema, nel 2018/19) alle mostre della stessa FGF, dalle trasmissioni televisive di Rai Storia (*Passato e presente*, a cura di Paolo Mieli, *La storia della grande guerra, raccontata da Carlo Lucarelli*, le serie divulgative di Piero e Alberto Angela) o di History Channel (i cicli dedicati a grandi personaggi, da Hitler a Einstein...) alle fiction e ai classici “teleromanzi”, fino ai manuali scolastici, che giocano un ruolo cruciale nella formazione delle competenze storiche dei cittadini. E ancora la storia si

12 Le parole di Tarantino sono tratte da *L’ultima iniziativa di Inge Feltrinelli: la Stagione Capitale per capire il futuro della società*, di Emanuela Griglie, *La Stampa Milano*, 27/09/2018, <https://www.lastampa.it/2018/09/27/milano/lultima-iniziativa-di-inge-feltrinelli-la-stagione-capitale-per-capire-il-futuro-della-societa-4BSQWUFdaxjPsvY9pEoYSN/pagina.html> (consultazione 01/11/2018).

13 Vedasi *Scheda autore* in calce alla recensione del volume di Andrea Giardina (a cura di), *Storia mondiale dell’Italia* in questo stesso numero della rivista *Idee in Form@zione* alla pagina 281.

14 L’Associazione Italiana di Public History (AIPH) si è costituita nel 2017 a Ravenna dove ha svolto il suo primo Convegno Nazionale in occasione della IV Conferenza annuale dell’International Federation for Public History (IFPH) nei giorni 5–9 giugno 2017.

coniuga con molte altre forme espressive, artistiche, della comunicazione, rivolgendosi a un pubblico vasto che si forma una concezione del passato non sempre fondata e veritiera, ma che tuttavia condiziona la comprensione del presente e la progettazione del futuro. Allora occorre che chi opera in questo campo si formi una professionalità e una deontologia basate su competenze specifiche che integrino diversi campi disciplinari.

Il Master in *Public History*, nato dalla collaborazione fra il Dipartimento di Storia moderna dell'Università degli Studi di Milano e la Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, intende connettere i saperi della ricerca storica con le competenze del mondo della produzione, dell'organizzazione e della comunicazione culturale, inserendosi in maniera virtuosa nel panorama del lavoro 4.0. che si configura come quarta rivoluzione industriale e che implica produzioni automatizzate e interconnesse.

Il piano di studi offre agli studenti una formazione transdisciplinare e professionalizzante per introdurli al mondo del lavoro culturale. Le figure professionali che lavorano in questo settore devono integrare conoscenze storiche e culturali con competenze specifiche di altre figure professionali, come sceneggiatori teatrali e cinematografici, professionisti della narrazione storica, *historyteller* e *performer*, autori di *graphic novel*, *project manager* e curatori di mostre e installazioni, esperti di comunicazione culturale e della valorizzazione di beni archivistici e librari. Le domande e le riflessioni sulla *Public History* e i diversi campi in cui si estende sono affrontati nell'eBook *Public History — La storia contemporanea* a cura di Valentina Colombi e Giovanni Sanicola (2017) che raccoglie saggi di vari autori e in cui si riflette sul ruolo della disciplina storica, su come proporla, sul rapporto tra ricerca e divulgazione, su quali sfide debba oggi affrontare chi pratica il mestiere di storico.



7. Per concludere

Le attività della Fondazione Feltrinelli non si esauriscono certo in questa rassegna in cui non è stato possibile render conto di tutto quanto è stato realizzato nel corso del primo periodo di attività, dopo il trasferimento in viale Pasubio dallo storico edificio di via Romagnosi. Le attività proseguono con grande impegno e creatività, fornendo un importante contributo all'istruzione e alla formazione di senso civico al di fuori dei canali istituzionalmente dedicati.

Vorrei chiudere con un breve ricordo personale. A conclusione dei miei studi universitari, lavoravo alla mia tesi di Storia delle dottrine politiche

con il prof. Giorgio Galli. Il mio tema era “Gianni Bosio, l’intellettuale rovesciato: cultura di massa e cultura popolare”. Tra i vari archivi dove effettuai la mia ricerca, vi fu anche l’archivio Feltrinelli dove ho raccolto materiale sulla storia del movimento operaio. Qui ho esaminato varie fonti: volumi e soprattutto riviste e quotidiani che, data la loro fragilità, erano conservati in microfilm, e che leggevo tramite apposite apparecchiature, facendo scorrere i fotogrammi. Oggi queste ricerche sono certamente facilitate dalla digitalizzazione, di cui bisogna essere grati a chi, avendo prima di tutto conservato e catalogato materiali preziosi, li mette a disposizione della collettività con cospicui investimenti di risorse intellettuali e materiali. Il ricordo mi porta a riprendere la riflessione sulle “grandi trasformazioni” di cui anch’io sono stata testimone e agente in questi anni di cambiamenti accelerati. È una riflessione cui invito anche i lettori.

Riferimenti bibliografici

- BIDUSSA, D. & POLIZZI, E. (a cura di) (2017). *Agenda Milano. Ricerche e pratiche per una città inclusiva. Scenari 02*, Milano: Feltrinelli, <http://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2017/02/Agenda-Milano.-Ricerche-e-pratiche-per-un-paese-inclusivo.pdf> (consultazione 09/10/2018).
- COLOMBI, V., & SANICOLA, G. (a cura di) (2017). *Public History. La storia contemporanea*. Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, <http://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2017/11/Public-History.-La-storia-contemporanea-1.pdf> (consultazione 09/10/2018).
- CONSIGLIO DELL’UNIONE EUROPEA (2018). *Raccomandazione del Consiglio, 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (consultazione 30/01/2019).
- FELTRINELLI, C. (1999). *Senior service*. Milano: Feltrinelli.
- FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI (uploaded 2017). *Spazio cittadinanza*. Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, <http://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2017/02/Brochure-Porta-Volta.pdf> (consultazione 01/11/2018).
- FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI (2018). *2018/2019 Stagione Capitale*. Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.
- GRIGLIE, E. (2018). L’ultima iniziativa di Inge Feltrinelli: la Stagione Capitale per capire il futuro della società, *La Stampa Milano*, 27/09/2018, <https://www.lastampa.it/2018/09/27/milano/lultima-iniziativa-di-inge-feltrinelli-la-stagione-capitale-per-capire-il-futuro-della-societ-4BSQWUFDaxjPsvY9pEoYSN/pagina.html> (consultazione 01/11/2018).
- TRICARICO, L. (a cura di) (2017). *Fattore acqua. Igiene, ambiente, etica, economia, Scenari 03*, Milano: Feltrinelli, <http://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2017/07/Fattore-acqua.-A-cura-di-Luca-Tricarico.pdf> (consultazione 09/10/2018).





Riferimenti sitografici

<http://fondazionefeltrinelli.it/> è il sito ufficiale della Fondazione Feltrinelli, di cui si illustra la storia, le varie aree di attività, le iniziative in programma e in corso di attuazione. Da questo *link* si accede pure alla documentazione e alle pubblicazioni disponibili *online*.

Le competenze di cittadinanza digitale

Quadri di riferimento, lessico e risorse

Stefano Campa

La consapevolezza del ruolo delle competenze digitali e dell'educazione alla cittadinanza digitale, nuova dimensione della cittadinanza vissuta nel web in particolar modo dalle giovani generazioni, impone la conoscenza e l'utilizzo di risorse elaborate a livello europeo che si possono rivelare di sicura utilità nella progettazione di percorsi educativi scolastici. Ciò anche alla luce del fatto che le relazioni sollecitate da tale ambiente digitale non sono prive di rischi e implicano il possesso di sempre più sofisticate competenze anche in ambito relazionale. Dopo aver illustrato le risorse di base elaborate a livello europeo cui si è fatto cenno, il contributo propone un semplice glossario nella convinzione che il corretto uso dei neologismi e del lessico specifico, di cui tutti i docenti sono chiamati ad appropriarsi, può contribuire al diffuso e corretto impiego delle risorse digitali a scuola. Vengono proposti, per ultimo, alcuni link ad attività didattiche — presenti in rete — basate sui principi del compito di realtà al fine di fornire ai docenti esempi di buone pratiche per percorsi educativi finalizzati allo sviluppo delle competenze di cittadinanza digitale.

PAROLE CHIAVE: cittadinanza digitale, educazione civica digitale, competenze digitali

Awareness of the role of digital competences and education in digital citizenship is a new web-based dimension of particular relevance to younger generations. These areas require knowledge and use of European-level resources, which may well be useful in the design of school-based educational programmes. This is particularly relevant when considering the potential risks when operating in digital environments and the need for more sophisticated skills, also at an interpersonal level. After illustrating the basic European-wide resources outlined above, the paper then proposes a simple glossary in the belief that the correct use of neologisms and specific lexis by all teachers can contribute to the widespread and correct use of digital resources in schools. Finally, the article proposes links to teaching activities available on the Web and based on the principles of task-based learning. These provide teachers with examples of good practice to include in educational programmes aimed at developing digital citizenship competences.

KEYWORDS: digital citizenship, digital civics, digital skills

1. Competenza digitale ed educazione civica digitale

Il crescente utilizzo delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), con cui i professionisti dell'educazione sono chiamati a confrontarsi accettandone le sfide, richiede un insieme di competenze sempre più ampio e sofisticato. Per questo motivo iniziamo con l'illustrare

i punti salienti dei documenti di riferimento elaborati in ambito europeo che indirizzano l'attività educativa delle scuole mirata allo sviluppo delle competenze di cittadinanza digitale. Secondo la più recente *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 22 maggio 2018, che illustra le competenze chiave per l'apprendimento permanente¹, la competenza digitale «presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società» (4. Competenza digitale). Questa competenza include «l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compresa la capacità di sentirsi a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla *cybersecurity*), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico» (*ibidem*).

Il compito di aiutare gli studenti a rispondere a tale profilo e diventare *digitalmente competenti*, anche in riferimento al corretto utilizzo dei dispositivi digitali ad elevata portabilità, richiede agli educatori un perfezionamento e un continuo aggiornamento delle proprie competenze. Diventare digitalmente competenti, infatti, non significa soltanto padroneggiare le tecnologie e i *software* disponibili sul piano strumentale ma significa, in primo luogo, essere consapevoli dei diritti e dei doveri da vivere nella dimensione virtuale — non meno che in quella reale — e delle potenzialità e dei rischi che tale ambiente presenta. In Internet, infatti, oltre che ricercare informazioni, si comunica e si interagisce con gli altri: grazie all'educazione è possibile affinare questi processi cognitivi e relazionali per migliorare sé stessi e il mondo, mettere in atto pensiero critico, metodologie di ricerca, creatività e spirito di innovazione.

Da queste consapevolezze deriva un nuovo costrutto, quello della educazione civica digitale. Secondo www.generazioniconnesse.it², per educazione civica digitale «intendiamo [...] una nuova dimensione che *aggiorna ed integra* l'educazione civica, finalizzata a consolidare ulteriormente il

1 La *Raccomandazione* in lingua italiana è reperibile a questo *link*: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (consultazione 26/10/2018).

2 La piattaforma è co-finanziata dalla Commissione europea nell'ambito del programma *Connecting Europe Facility (CEF)*, attraverso il quale la Commissione promuove strategie finalizzate a rendere Internet un luogo più sicuro per gli utenti più giovani, promuovendone un uso positivo e consapevole.

ruolo della scuola nella formazione di cittadini in grado di partecipare attivamente alla vita democratica»³.

Le linee di intervento definite nell'ambito delle competenze digitali di base si fondano su quanto previsto dal pilastro 6 dell'Agenda Digitale Europea (DAE) *Enhancing digital literacy, skills and inclusion*⁴ e uniscono un altro obiettivo primario alla realizzazione della cittadinanza digitale, quello altrettanto importante dell'inclusione digitale (vedasi a questo proposito il glossario). Per raggiungere questi scopi, sarebbe necessario portare a termine azioni come l'accesso alla rete in banda larga, mettere in atto tutte le iniziative necessarie per la lotta al *digital divide*, dalle tecnologie per l'accessibilità alla disponibilità di strumenti e modalità per l'autoformazione degli adulti. Di fondamentale importanza la valorizzazione della scuola, sia per l'alfabetizzazione tecnologica che per l'uso quotidiano delle tecnologie e lo sviluppo della coscienza civica dei nuovi cittadini.

2. DigComp: il quadro comune delle competenze digitali



Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini europei, noto anche come *DigComp 2.1*⁵, rappresenta uno strumento di riferimento per mappare e migliorare le competenze digitali dei cittadini. Pubblicato per la prima volta nel 2013 (*DigComp 1.0*), è una risorsa strategica per lo sviluppo e la pianificazione mirata di iniziative educative sulle competenze digitali.

Successivamente, nel 2016, è stata pubblicata la versione *DigComp 2.0* seguita, nel 2017, da *DigComp 2.1*. Quest'ultima amplia i tre livelli iniziali di padronanza prevedendone ben otto e descrivendoli in modo più particolareggiato rispetto alla versione del 2016. Inoltre, fornisce esempi di utilizzo per ciascuno di questi otto livelli di padronanza, con l'obiettivo di

3 Citazione tratta da www.generazioniconnesse.it, pagina: <https://www.generazioniconnesse.it/site/it/educazione-civica-digitale/> (consultazione 26/10/2018).

4 Il documento, in più lingue, incluso l'italiano, è rintracciabile qui: <https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/opinions-information-reports/opinions/enhancing-digital-literacy-e-skills-and-e-inclusion> (consultazione 30/01/2019).

5 Il documento *DigComp 2.1*, in lingua inglese, è rintracciabile qui: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>. La versione in lingua italiana dello stesso documento è scaricabile da questo [link](https://competenze-digitali-docs.readthedocs.io/it/latest/doc/competenze_di_base/Intro_Modello_Europeo_DigComp_2_1.html): https://competenze-digitali-docs.readthedocs.io/it/latest/doc/competenze_di_base/Intro_Modello_Europeo_DigComp_2_1.html. Il [link](https://competenze-digitali-docs.readthedocs.io/it/latest/_downloads/DigComp2-1_ITA.pdf) diretto al documento è il seguente: https://competenze-digitali-docs.readthedocs.io/it/latest/_downloads/DigComp2-1_ITA.pdf (consultazione 26/10/2018).

sostenere gli *stakeholder* nella futura implementazione di *DigComp*. Le abilità necessarie comprendono: la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni. Ciascun individuo dovrebbe anche essere capace di usare strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse ed essere in grado di accedere ai servizi basati su Internet, farvi ricerche e usarli, nonché di utilizzare le TSI (Tecnologie della Società dell'Informazione) a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione.

DigComp 2.1 si articola in 5 dimensioni che hanno subito modifiche a più livelli rispetto alla versione precedente del quadro generale *DigComp 1.0* (p. 11):

- dimensione 1: aree di competenze individuate come facenti parte delle competenze digitali;
- dimensione 2: descrittori delle competenze e titoli pertinenti a ciascuna area;
- dimensione 3: livelli di padronanza per ciascuna competenza;
- dimensione 4: conoscenze, abilità e attitudini applicabili a ciascuna competenza;
- dimensione 5: esempi di utilizzo sull'applicabilità della competenza per diversi scopi.

2.1. Gli otto livelli di padronanza

Una categoria di modifiche intervenute nella versione *DigComp 2.1* riguarda i livelli di padronanza (dimensione 3). Relativamente a questa dimensione, *DigComp 1.0* individuava i seguenti tre livelli di padronanza: base, intermedio e avanzato. In *DigComp 2.1*, i livelli sono diventati otto e sono definiti tramite verbi di azione che fanno riferimento ai risultati di apprendimento, traendo ispirazione dalla struttura e dal vocabolario del quadro europeo delle qualifiche EQF (*European Qualification Framework*)⁶. Inoltre, «ciascun livello di descrizione contiene conoscenze, abilità e attitudini racchiuse in un unico descrittore per ciascun livello di competenza, per un totale di 168 descrittori (8 x 21 risultati di apprendimento)» (p. 12).

6 A questo proposito, si consulti: <http://www.isfol.it/eqf> (consultazione 26/10/2018).

2.2. Le aree di DigComp 2.0 e 2.1

DigComp, nell'attuale versione 2.0 (versione aggiornata delle dimensioni 1 e 2) e 2.1 (che dobbiamo considerare e adoperare insieme alla versione 2.0), si compone di 5 aree (p. 11)⁷ che si riportano qui di seguito, indicando per ciascuna le competenze (dimensione 2) riportate nel documento e un esempio di utilizzo (dimensione 5) tra quelli proposti:

Area di Competenza 1. Alfabetizzazione su informazioni e dati

Si tratta di articolare i fabbisogni informativi, ricercare i dati, le informazioni e i contenuti in ambienti digitali, accedervi e navigare al loro interno, creare e aggiornare strategie di ricerca personali (p. 11):

- 1.1 Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali
- 1.2 Valutare dati, informazioni e contenuti digitali
- 1.3 Gestire dati, informazioni e contenuti digitali

Un esempio di utilizzo base riguarda il processo di ricerca di un lavoro attraverso l'individuazione di portali che potrebbero essere di aiuto (cfr. p. 23).

Area di Competenza 2. Comunicazione e collaborazione

Si tratta di interagire attraverso diverse tecnologie digitali e capire quali siano gli strumenti di comunicazione più appropriati in un determinato contesto (p. 11):

- 2.1 Interagire attraverso le tecnologie digitali
- 2.2 Condividere informazioni attraverso le tecnologie digitali
- 2.3 Esercitare la cittadinanza attraverso le tecnologie digitali
- 2.4 Collaborare attraverso le tecnologie digitali
- 2.5 Netiquette
- 2.6 Gestire l'identità digitale

Un esempio di utilizzo a livello intermedio fa riferimento alla organizzazione di un evento per la propria azienda e alla capacità di interagire con i partecipanti utilizzando l'applicazione per il proprio *account* e-mail aziendale dal proprio *smartphone* (cfr. p. 26).

⁷ A questo proposito, si veda anche AGID–Agenzia per l'Italia Digitale, https://competenze-digitali-docs.readthedocs.io/it/latest/doc/competenze_di_base/sezione3.html#area1 (consultazione 26/10/2018), da cui è anche possibile scaricare il documento in formato PDF.

Area di Competenza 3. Creazione di contenuti digitali

Si tratta di creare e modificare contenuti digitali in diversi formati ed esprimersi attraverso mezzi digitali (p. 11):

- 3.1 Sviluppare contenuti digitali
- 3.2 Integrare e rielaborare contenuti digitali
- 3.3 Copyright e licenze
- 3.4 Programmazione

Un esempio di utilizzo della competenza a livello base può essere la collaborazione con un collega con competenze digitali avanzate per sviluppare un breve video — sulla base di un *tutorial* reperito *online* — finalizzato alla formazione dello *staff* della propria organizzazione su una nuova procedura (cfr. p. 32).

Area di Competenza 4. Sicurezza

Si tratta di saper proteggere dispositivi e contenuti, di comprendere rischi e minacce presenti negli ambienti digitali, di conoscere le misure di sicurezza e protezione, nonché di tenere in debita considerazione affidabilità e *privacy* (p. 11):

- 4.1 Proteggere i dispositivi
- 4.2 Proteggere i dati personali e la *privacy*
- 4.3 Proteggere la salute e il benessere
- 4.4 Proteggere l'ambiente

Un esempio di utilizzo avanzato si può sostanziare nell'uso di una *password* forte per proteggere informazioni, dati e contenuti sulla piattaforma della scuola oppure la capacità di individuare rischi rappresentati, per esempio, da messaggi provenienti da soggetti con profili falsi o da tentativi di *phishing* (cfr. p. 36).

Area di Competenza 5. Problem solving

Si tratta di individuare problemi tecnici nell'utilizzo dei dispositivi e degli ambienti digitali e risolverli (dalla ricerca e risoluzione di piccoli problemi all'eliminazione di problemi più complessi) (p. 11):

- 5.1 Risolvere i problemi tecnici
- 5.2 Individuare fabbisogni e risposte tecnologiche
- 5.3 Utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali
- 5.4 Individuare divari di competenze digitali

Due esempi di utilizzo della competenza a livello base si sostanziano (a) nella capacità di individuare, con l'aiuto di un collega più esperto, un semplice problema tecnico da un elenco di eventuali problemi che si possono verificare quando si utilizza una piattaforma digitale, e (b) nella capacità di individuare quale supporto sia in grado di risolvere il problema individuato (cfr. p. 40).

3. Il quadro di riferimento *DigCompEdu*

In ambito scolastico, gli studenti sono indubbiamente la generazione più immersa nelle tecnologie digitali sino a oggi e, pur essendo essi a volte molto più esperti dei loro docenti sul piano strumentale, non possono essere lasciati soli nella gestione dei profondi cambiamenti indotti dalle TIC (in inglese, ICT: *Information and Communications Technology*) sul piano relazionale, comunicativo, di cittadinanza.

Analizzando e codificando le esigenze educative in tale settore, è stato elaborato un quadro europeo per la competenza digitale degli educatori (*DigCompEdu*)⁸, uno strumento di riferimento, scientificamente solido, che aiuta a orientare le politiche educative e che si presta a essere adottato direttamente per attuare strumenti e programmi di formazione, regionali e nazionali.

Il quadro *DigCompEdu* è rivolto agli educatori di tutti i livelli di istruzione, dalla prima infanzia all'istruzione superiore e alla formazione per adulti, compresi la formazione generale e professionale, l'istruzione per bisogni speciali e i contesti di apprendimento non formale. Il quadro si basa sul lavoro svolto dal *Centro Comune di Ricerca* della Commissione europea (Joint Reseach Centre)⁹, a nome della Direzione Generale Istruzione, Gioventù, Sport e Cultura (DG EAC). Qui di seguito, si riporta la tabella della traduzione in italiano, a cura di Mirella Sale (2018, p. 16)¹⁰ che inquadra gli elementi necessari per circoscrivere e dominare le aspettative, ma anche i timori che accompagnano l'introduzione dell'innovazione, mettendo ogni attore della scuola digitale — ricercatori, docenti, genitori, parti interessate, istituzioni — nelle condizioni di indirizzare il proprio contributo.

8 Il documento in inglese è reperibile a questo *link*: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompe-du> (consultazione 27/10/2018).

9 Si consulti il sito del Joint Reseach Centre (European Commission) per aggiornamenti su vari temi tra cui i seguenti: *Democratic change, Migration, Justice and Fundamental Rights, Energy Union and Climate, Digital Single Market*, <https://ec.europa.eu/jrc/en> (consultazione 27/10/2018).

10 Il volume è accessibile qui: https://www.wikiscuola.it/media/wikiscuola_digcompedu.pdf (consultazione 27/10/2018).



Tabella 1. Quadro DigCompEdu (rielaborazione della Figura 3, p. 16 in Sale, 2018).

COMPETENZE PROFESSIONALI DEGLI EDUCATORI	Impegno professionale	<i>Comunicazione Organizzativa Collaborazione Professionale Pratiche Riflessive Competenze Digitali</i>
	Risorse digitali	<i>Decimazione Creazione e Modifica Gestione, Protezione e Condivisione</i>
COMPETENZE PEDAGOGICHE DEGLI EDUCATORI	Insegnare e studiare	<i>Insegnare Orientare Apprendimento collaborativo Apprendimento auto-regolato</i>
	Valutazione	<i>Strategie di Valutazione Analisi dei risultati Feedback e progettazione</i>
	Responsabilizzare gli studenti	<i>Accessibilità e inclusione Differenziazione e personalizzazione Coinvolgimento attivo degli studenti</i>
COMPETENZE DEGLI STUDENTI	Facilitare l'acquisizione delle competenze digitali	<i>Alfabetizzazione e media literacy Comunicazione Creazione di contenuti Uso responsabile Risoluzione di problemi</i>

DigCompEdu darà valore anche alla qualità della formazione per i docenti: i corsi da oggi dovranno esplicitare a quali delle competenze generali contenute nel *framework* siano finalizzati.



4. Glossario¹¹

Il glossario, qui di seguito proposto, ha lo scopo di inquadrare il *corpus* di temi e contenuti che sono alla base dello sviluppo di una piena cittadinanza digitale degli studenti attraverso il percorso educativo. Il fine è quello di fornire uno strumento utile per districarsi tra i numerosi inglesismi, acronimi, neologismi, ecc., implicati nella pratica dell'universo digitale. Nel definire l'ordine alfabetico di presentazione abbiamo fornito, in prima istanza, i termini in lingua italiana (quando esistono) e in seguito, tra parentesi, il termine in lingua inglese.

¹¹ Data di consultazione di tutti i *link*: 30/01/2019.

Termini e definizioni

Account: con il termine si indica un insieme di funzionalità attribuite a un particolare nome utente che appartiene, a sua volta, ad un determinato contesto operativo (in genere siti web ma anche per determinati servizi in Rete). In altre parole, un *account*, tramite l'utilizzo di un *username* (o nome utente) e di una rispettiva *password*, cioè di una parola d'ordine, permette di usufruire di uno specifico ambiente, avente specifici contenuti e particolari funzionalità (fonte: <https://www.informaticapertutti.com/che-cose-a-cosa-serve-e-come-si-crea-un-account/>).

Adescamento online (*Grooming*): rappresenta una particolare manipolazione psicologica che gli adulti utilizzano *online* per indurre bambini/e o adolescenti a instaurare una relazione intima e/o a scopi sessuali. A tal fine, utilizzano gli strumenti messi a disposizione dalla rete, come *chat*, SMS, *social network*, ecc., o anche *smartphone* (fonte: www.generazioniconnesse.it).

Blended: aggettivo utilizzato, nella maggior parte dei casi, in associazione al termine *Learning*. Designa la combinazione di ambienti di apprendimento diversi, per esempio: lezioni in aula e attività mediate dal computer e/o da sistemi mobili (fonte: https://it.wikipedia.org/wiki/Blended_learning).

Blog (da *Web Log* = diario in rete): risorsa *web* composta da vari articoli, pensieri o considerazioni del cosiddetto *blogger* (gestore del blog) cronologicamente aggiornati, generalmente in tono colloquiale e incentrati su uno specifico argomento (fonte: <https://learndigital.withgoogle.com>).

Browser: *software* utilizzato per navigare in Internet da *desktop*, *tablet* o *smartphone*. Alcuni esempi sono: Chrome, Firefox, Internet Explorer e Safari (fonte: <https://learndigital.withgoogle.com>).

Catfishing (dall'inglese *catfish*, letteralmente *pesce gatto*): è un tipo di attività ingannevole su *social network* che prevede la creazione e l'utilizzo di un *account* con una falsa identità (*catfish*) da parte di una persona, allo scopo di raggirare altri utenti (fonte: <https://dictionary.cambridge.org/it/dizionario/inglese/catfishing>).

Cavallo di Troia: un *Trojan horse* è un *file* che può “infettare” il computer di qualsiasi utente. I “criminali informatici” possono usare un *Trojan horse*

per controllare completamente il nostro dispositivo, mobile o fisso, e svolgere quasi qualsiasi tipo di operazione: bloccare, modificare, cancellare i dati, come pure mettere fuori uso il sistema informatico (fonte: <https://www.cybersecurity360.it/nuove-minacce/trojan-i-malware-spia-come-funzionano-e-come-difendersi/>).

Cittadinanza digitale (*digital citizenship*): la cittadinanza digitale si può declinare secondo i suoi aspetti principali:

- come insieme di diritti che oggettivano il ruolo dei bambini e degli adolescenti come attori sociali a pieno titolo, portatori di interessi, istanze e bisogni propri che devono essere soddisfatti e promossi quando usano i nuovi *media*;
- come insieme di responsabilità: l'utilizzo dei nuovi *media* e l'appartenenza a una comunità (virtuale) di utenti chiamano costantemente in causa il rispetto e la promozione dei propri e altrui diritti;
- come identità: in particolar modo per i preadolescenti, il desiderio di appartenenza è particolarmente sviluppato e non è limitato soltanto al proprio gruppo di pari, in quanto bambini e adolescenti sanno legarsi e identificarsi con gruppi e comunità sempre più ampie;
- come partecipazione: i nuovi *media* si connotano come strumenti in grado di facilitare una sempre maggiore forma di partecipazione dei ragazzi, dal locale al globale (fonte fin qui utilizzata: www.generazioniconnesse.it);
- come capacità di utilizzare «una serie di strumenti (l'identità, il domicilio, le firme digitali) e servizi, in un rapporto semplificato tra cittadini, imprese e pubblica amministrazione tramite le tecnologie digitali» (fonte: A. Talarico, <https://www.agendadigitale.eu>).

Competenza digitale (*digital competence*): «consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Viene supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet» (fonte: www.generazioniconnesse.it).

Copyleft: l'espressione inglese *copyleft* è un gioco di parole su *copyright*. Il termine indica una serie di licenze, finalizzate alla gestione dei

diritti d'autore, attraverso le quali quest'ultimo (come proprietario dei diritti) acconsente all'utilizzo dell'opera, alla sua diffusione e spesso anche alla sua modifica da parte degli utenti, anche se nel rispetto di alcune condizioni fondamentali (fonte: http://treccani.it/enciclopedia/copyleft_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/).

Copyright (termine di lingua inglese che, letteralmente, significa *diritto di copia*): è la forma del diritto d'autore in uso nel mondo anglosassone, usato come sinonimo del diritto d'autore, vigente in Italia. È solitamente abbreviato con il simbolo © (fonte: <https://www.wikiversity.org/>).

Creative Commons: è una organizzazione, senza fini di lucro, che si propone di incrementare la disponibilità di opere *online* e di diffonderle in maniera legale. Esistono diversi tipi di licenze CC che offrono diverse articolazioni dei diritti d'autore per artisti, giornalisti, docenti, istituzioni e qualsivoglia creatore che desideri condividere le proprie opere secondo il modello "alcuni diritti riservati" (fonte: <http://www.creativecommons.it/>).

Cyberbullismo (*cyberbullying*, detto anche bullismo elettronico): è una forma di violenza virtuale attuata attraverso l'uso di Internet e delle tecnologie digitali. Alla stessa stregua del bullismo fisico, è una forma di prevaricazione e di oppressione reiterata nel tempo, compiuta da una o più persone ritenute più potenti o influenti nei confronti di un'altra, intesa come più debole (fonte: www.generazioniconnesse.it).

Cybersecurity: il termine italiano "sicurezza informatica" corrisponde al termine inglese *information security* che si riferisce a mezzi e tecnologie volti alla protezione dei sistemi informatici secondo tre parametri: disponibilità, confidenzialità e integrità dei beni; di recente si sta diffondendo anche un quarto parametro, quello della autenticità delle informazioni. La *cybersecurity* si riferisce solamente a una categoria della sicurezza informatica, quella relativa alla tecnologia (fonte: <https://www.agendadigitale.eu/tag/cyber-security/>).

Device: dispositivo/apparecchio ad alta tecnologia e di piccole dimensioni: *smartphone*, *e-book reader*, *tablet*, PC, ecc. (fonte: www.generazioniconnesse.it).

Digital divide: è il divario esistente tra chi ha accesso (adeguato) a Internet e chi non ce l'ha (per scelta o no). Ne deriva una esclusione dai vantag-

gi della società digitale, con danni socio-economici e culturali da parte di chi ne è colpito (fonte: www.agendadigitale.eu).

Diversità (rispetto della): il rispetto delle differenze proprie di ogni persona, le caratteristiche che rendono gli studenti diversi gli uni dagli altri (come ad esempio le differenze di genere, di orientamento e identità sessuale, di cultura e provenienza, di religione, ma anche l'aspetto fisico o altre caratteristiche personali o socio-culturali). Tali differenze possono essere oggetto di calunnia e derisione, e portare a situazioni di bullismo e cyberbullismo (fonte: www.generazioniconnesse.it).

Educational: aggettivo che fa riferimento all'ambito educativo e che connota ambiti e attività con finalità didattiche, di istruzione o formazione (fonte: www.generazioniconnesse.it).

Educazione civica digitale: si intende una nuova dimensione che *aggiorna* e *integra* l'educazione civica, tanto nella dimensione reale che in quella virtuale. È finalizzata a rafforzare ulteriormente il ruolo svolto dalla comunità educativa nella formazione di cittadini in grado di partecipare attivamente alla vita democratica (fonte: <https://www.generazioniconnesse.it/site/it/educazione-civica-digitale/>).

Formazione a distanza (*e-learning*, letteralmente “apprendimento attraverso strumenti elettronici”): è una metodologia di insegnamento/apprendimento che coinvolge sia il prodotto che il processo formativo. Per prodotto si intende ogni tipologia di materiale o contenuto messo a disposizione, in formato digitale, attraverso supporti informatici o di rete. Per processo formativo si intende, invece, la gestione dell'intero *iter* didattico che coinvolge gli aspetti di erogazione, fruizione, interazione, valutazione. Peculiarità dell'*e-learning* è l'alta flessibilità garantita al discente dalla reperibilità continua e in qualsiasi luogo (da remoto) dei contenuti formativi, che gli permette l'autogestione e l'autodeterminazione del proprio apprendimento, anche per quel che riguarda la tempistica di fruizione (fonte: www.generazioniconnesse.it).

Geotagging: sistema che permette di risalire alla localizzazione geografica di un oggetto multimediale (foto, video, sito web, SMS, feed RSS). La tecnica consiste nella definizione di metadati geografici che rimandano, per lo più, alle indicazioni di latitudine e longitudine del luogo fisico riferito all'oggetto, cui si possono aggiungere informazioni come altitudine, nomi dei luoghi o distanze. In tal modo, dunque, è possibile

incorporare all'interno di una foto o di un video le informazioni sul luogo esatto in cui sono stati creati (fonte: http://www.treccani.it/enciclopedia/geotagging_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/).

Hashtag: parola o frase preceduta da un #, utilizzata in alcuni servizi *web* e nei *social network* come simbolo di identificazione di un tema e rendere, così, più facile la ricerca per gli utenti (fonte: http://www.treccani.it/vocabolario/hashtag_res-21bce409-89c5-11e8-a7cb-00271042e8d9_%28Neologismi%29/).

Inclusione digitale (*e-inclusion*): il concetto implica la costruzione delle condizioni per l'uguaglianza delle opportunità nell'utilizzo della rete e per lo sviluppo di una cultura dell'innovazione e della creatività, contrastando, in questo modo, il nuovo analfabetismo e la discriminazione sociale e culturale (fonte: <https://www.statigeneralinnovazione.it>).

Influencer/Blogger: persona di rilievo che, grazie al proprio seguito *online* (*followers*), è in condizione di influenzare i consumatori in ragione del suo carisma e della sua autorevolezza (fonte: <http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/influencer/>).

Internet risks (rischi *online*): rappresentano tutte quelle situazioni di pericolo (problematiche) che derivano da un uso non propriamente consapevole e responsabile delle tecnologie digitali da parte di bambini/e o adolescenti (fonte: www.generazioniconnesse.it).

Netiquette: insieme di regole e buone pratiche che "educano" al buon comportamento un utente Internet nel rapportarsi agli altri all'interno di ambienti *web* o *social*, come ad esempio *forum*, *blog*, *social* (fonte: <http://www.treccani.it/vocabolario/netiquette/>).

Open source: il termine inglese (sorgente aperta) viene utilizzato per riferirsi a un *software* di cui gli autori (più precisamente, i detentori dei diritti) rendono pubblico il codice sorgente, favorendone il libero studio e permettendo a programmatori indipendenti di apportarvi modifiche ed estensioni, tramite l'applicazione di apposite licenze d'uso (fonte: <http://www.treccani.it/enciclopedia/open-source>).

Phishing: è una modalità di truffa effettuata su Internet attraverso la quale un malintenzionato cerca di ingannare la vittima convincendola a fornire informazioni personali, dati finanziari o codici di accesso, fingendosi

utente o ente degno di fiducia (fonte: <http://www.treccani.it/enciclopedia/phishing>).

Post: è un messaggio testuale, con funzione di opinione o commento o intervento, inviato in uno spazio comune sul *web* per essere pubblicato (fonte: http://www.treccani.it/vocabolario/post_res-b04c243b-002a-11de-9d89-0016357eee51).

Privacy: è il diritto alla riservatezza della propria vita privata e al controllo dei propri dati personali. Il *Regolamento UE 2016/679* relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati, sostituisce il *Codice Privacy italiano* (d.lgs. 196 del 2003). In Italia la disciplina ha trovato piena applicazione a decorrere dal 25 maggio 2018 (fonte: <https://mondoprivacy.it/regolamento-europeo-privacy/>).

Query: parola chiave (o frase) che l'utente digita in un motore di ricerca come interrogazione per trovare ciò che sta cercando (fonte: <https://learnrdigital.withgoogle.com>).

Scroll: lo scorrimento di testo o immagini sullo schermo di un computer, solitamente utilizzando la barra laterale oppure la rotella del mouse (fonte: <https://it.wiktionary.org/wiki/scroll>).

Sexting (parola sincretica che unisce i termini inglesi *sex* e *texting*): rappresenta la pratica di inviare o postare messaggi di testo (SMS, ma anche tramite *whatsapp* e *chat*) e immagini a sfondo sessuale, come foto di nudo o semi-nudo, via cellulare o tramite Internet (fonte: www.generazioni-connesse.it).

Slide share (condivisione di “presentazioni”): è un servizio *web* che ospita “presentazioni” (*slide*). Gli utenti possono cercare *file* a loro piacimento, sia privatamente che pubblicamente. Le presentazioni possono essere viste sul sito stesso, su dispositivi mobili, incorporate (*embedded*) in altri siti Internet, o anche scaricate, quando permesso (fonte: <https://it.wikipedia.org/wiki/SlideShare>).

Social media: in italiano è traducibile con “mezzi di comunicazione sociali”. L'espressione indica tecnologie e pratiche in rete che le persone adottano per condividere informazioni testuali, immagini, video e audio (fonte: https://it.wikipedia.org/wiki/Social_media).

Social network: siti Internet che rendono possibile la creazione di una rete sociale virtuale e consentono agli utenti di condividere contenuti testuali, immagini, video e audio e di interagire tra loro. I *social network* più popolari sono *Facebook* (con oltre 1 miliardo di profili attivi, che lo rende il *social network* più grande al mondo), seguito da *Twitter*, *Google+* e *LinkedIn*, che si occupa delle reti di contatti professionali (fonte: www.generazioniconnesse.it).

Sockpuppet: «il termine (proveniente dalla lingua inglese e la cui traduzione letterale è *calzino fantoccio*) nel gergo di Internet si riferisce a un *account* aggiuntivo creato da un membro già iscritto a una comunità di Internet» (fonte: <https://it.wikipedia.org/wiki/Sockpuppet>).

Software libero: «è un *software* pubblicato sotto i termini di una licenza libera, ovvero che ne incoraggia l'utilizzo, lo studio, la modifica e la redistribuzione» (fonte: www.generazioniconnesse.it).

Software proprietario: «chiamato anche privato, non libero, o *closed source*, è un *software* la cui licenza consente al beneficiario il suo utilizzo sotto particolari condizioni, impedendone altre come la modifica, la condivisione, lo studio e la redistribuzione» (fonte: www.generazioniconnesse.it).

Taggare: su *Facebook* e in altri *social network*, come *Instagram* e *Twitter*, è la pratica di citare il nome di una persona in modo da collegarlo a una foto, a un *post* oppure in un commento, in modo che il profilo di quella persona sia cliccabile e si possa inviare allo stesso una notifica su quell'aggiornamento. In pratica, taggare significa identificare qualcuno in una foto oppure chiamarlo in causa nei *post* testuali (fonte: <https://www.navigaweb.net/2018/04/significato-di-taggar-foto-su-facebook.html>).

Template: indica un documento o programma nel quale, come in un foglio cartaceo, su una struttura standard esistono spazi temporaneamente "bianchi" da riempire successivamente. La parola è traducibile in italiano come "modello", "schema", "struttura base", o "scheletro" (fonte: <https://it.wikipedia.org/wiki/Template>).

Tutorial: programma che illustra come utilizzare un determinato servizio o prodotto spiegandone le funzionalità e le caratteristiche, illustrando degli esempi pratici (fonte: <http://www.businessdictionary.com/definition/tutorial.html>).

URL o Uniform Resource Locator: indirizzo di una pagina o un contenuto digitale in Internet (fonte: https://it.wikipedia.org/wiki/Uniform_Resource_Locator).

User ID: dall'inglese *User Identifier*. Un numero, un nome o una sequenza alfanumerica che identifica, in maniera univoca (generalmente in associazione con una *password*), un utente di un computer, di una rete, o di un sito (fonte: <http://www.pc-facile.com/glossario/user-id/>).

Wiki: *software* collaborativo per la condivisione di informazioni e contenuti di ogni tipo. Si tratta di un progetto che nasce dal gruppo *Wikipedia*, che ha sviluppato il *software* per la propria enciclopedia *online* e che poi ha deciso di rilasciare il *software* in versione *stand-alone* (letteralmente “a sé stante”). Caratteristica dei sistemi Wiki sono l'esiguità del numero di permessi necessari per aggiungere o modificare le informazioni presenti, permettendo la collaborazione spontanea (e gratuita) di un elevato numero di persone (fonte: <http://www.pc-facile.com/glossario/wiki/>).



5. Risorse online d'interesse per l'educatore

In questo paragrafo illustriamo significativi siti web (5.1.) ed esempi di attività (5.2). I siti web a seguire, selezionati in base alla propria autorevolezza e alla completezza di contenuti, possono fornire un ausilio agli educatori al fine di trovare risorse atte ad ampliare le proprie competenze di cittadinanza digitale e a predisporre percorsi educativi per i propri allievi. Sono qui suddivisi in due categorie: siti della pubblica amministrazione e della Comunità europea, e siti più direttamente collegati al mondo della scuola. Le attività presentate in 5.2. sono compiti di realtà comunicati attraverso il linguaggio digitale che segnaliamo perché in grado di illustrare interessanti intrecci della competenza digitale applicata alla didattica per competenze.

5.1. Siti web

5.1.1. Siti web della pubblica amministrazione

<https://ec.europa.eu/jrc/en>.

Il Joint Research Centre (JRC) è un centro di ricerca della Commissione europea che fornisce consulenza scientifica e sostegno alla politica

dell'Unione europea sui seguenti temi: agricoltura e sicurezza alimentare, ambiente e cambiamenti climatici, sicurezza, sicurezza nucleare, innovazione e crescita. Il sito raccoglie documenti in inglese relativi alle priorità della Commissione come, per esempio, migrazione, lavoro, crescita e investimento, giustizia e diritti fondamentali. È possibile iscriversi alla *newsletter* mensile per ricevere tutte le ultime informazioni relative a eventi e alle ricerche scientifiche svolte dalla Commissione europea. Vi si trova anche un'ampia raccolta di foto e video.

www.agid.gov.it.

L'Agenzia per l'Italia digitale è l'agenzia tecnica della Presidenza del Consiglio che ha il compito di garantire la realizzazione degli obiettivi dell'Agenda digitale italiana e contribuire alla diffusione dell'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, favorendo l'innovazione e la crescita economica. AgID ha il compito di coordinare le amministrazioni nel percorso di attuazione del Piano Triennale per l'Informatica della pubblica amministrazione, favorendo la trasformazione digitale del Paese. Sostiene, inoltre, l'innovazione digitale e promuove la diffusione delle competenze digitali anche in collaborazione con le istituzioni e gli organismi internazionali, nazionali e locali. La piattaforma costituisce una fonte inesauribile di informazioni, non solo per gli educatori, ma anche per i non addetti ai lavori.

<https://competenze-digitali-docs.readthedocs.io/it/latest/index.html>.

AgID, in collaborazione con il Team per la Trasformazione Digitale, raccoglie qui la traduzione ufficiale in lingua italiana del modello europeo *DigComp 2.1* e altri documenti relativi a *DigComp 2.1*.

www.agendadigitale.eu.

Si tratta della testata di riferimento per tematiche riguardanti il Digitale e la pubblica amministrazione, con approfondimenti su sanità, scuola, documenti. È una risorsa creata per accompagnare i passi dell'Italia verso la rivoluzione digitale. I vari canali spaziano da Cittadinanza digitale a Scuola digitale e Intelligenza artificiale. Interessantissima la *newsletter* settimanale con articoli dei maggiori esperti del settore.

<http://www.isfol.it/eqf>.

L'ISFOL — Istituto italiano per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori — è un ente nazionale di ricerca controllato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Tramite questo *link* si accede al documento *EQF — European Qualifications Framework* — come ad altri ad

esso correlati, per esempio quello relativo allo stato di attuazione di EQF nei Paesi aderenti e il primo rapporto italiano di referenziazione — EQF. Vi vengono segnalati eventi come seminari e *workshop*.

www.statigeneralinnovazione.it.

Gli Stati Generali dell’Innovazione sono nati per iniziativa di alcune associazioni, movimenti, aziende e cittadini convinti che le migliori opportunità di crescita per il nostro Paese siano offerte dalla creatività dei giovani, dal riconoscimento del merito, dall’abbattimento del *digital divide*, dal rinnovamento dello Stato attraverso l’*Open Government*.

Il sito è ricco di notizie. Ci si può associare e partecipare ai vari gruppi di lavoro per delle attività collaborative.

5.1.2. Siti web che fanno riferimento al mondo della scuola e dell’educazione

<http://www.cittadinanzadigitale.eu/>.

Piattaforma curata da Sandra Troia, docente in una scuola statale. Troia ha realizzato una serie di progetti sul tema dell’orientamento e della cittadinanza attiva, si è occupata di *e-learning*, comunicazione, percorsi di formazione sul tema “ICT e beni culturali”, organizzazione di seminari sulla didattica in varie declinazioni (dalla didattica museale alle *learning cities*), formazione di formatori/docenti (master, corsi internazionali Grundtvig, visite Arion). Il sito è interessante perché fa proprie le istanze delle competenze digitali, della cittadinanza digitale e della scuola digitale nello specifico.

www.generazioniconnesse.it.

Il Safer Internet Centre — Generazioni Connesse è un progetto cofinanziato dall’Unione europea nell’ambito del programma Connecting Europe Facility — Telecom e ha come obiettivo educare e sensibilizzare all’uso positivo e consapevole di Internet, dei nuovi *media* e delle tecnologie. Imprescindibile sia per gli educatori che per i genitori e gli studenti stessi in quanto fornisce le “armi” necessarie per non cadere nelle trappole della rete. Il tutto rielaborato e raccontato in maniera alquanto semplificata e ludica.

http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml.

Link istituzionale al Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), documento di indirizzo del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ri-

cerca per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale. Molto importante a livello normativo, con avvisi, bandi e opportunità di formazione.

<https://www.scuolaetecnologia.it/>.

Questo portale nasce dall'esigenza di informare insegnanti, dirigenti, D.S.G.A., assistenti tecnici, personale scolastico ma anche genitori e alunni su come la tecnologia possa essere integrata nella didattica e attivare un canale di comunicazione tra il mondo dell'istruzione e i professionisti del settore delle soluzioni tecnologiche a supporto dell'insegnamento, nonché dialogare con persone competenti sulle modalità di accesso ai finanziamenti pubblici e su come le scuole devono agire per avere accesso ai fondi destinati a introdurre la tecnologia nelle scuole italiane. Qualsiasi esperto può proporsi per redigere articoli d'interesse e segnalare eventi a livello nazionale. La *newsletter* è diffusa anche su vari *social*: una ottima opportunità per far sentire la voce dei docenti ai docenti stessi.

<https://www.wikiscuola.it/index.php/it/>.

È una società specializzata nella formazione e servizi alle scuole nel settore dell'innovazione didattica digitale per lo sviluppo professionale dei docenti. Molto utile poiché offre formazione al personale docente in servizio (quale ente accreditato MIUR), risorse, contenuti didattici digitali e consulenza proponendo alle scuole italiane corsi *online* e in presenza, comunità di studio e percorsi *online* su metodologie innovative, strumenti digitali ed esperienze, coniugando teoria e pratica. Il tutto spaziando dalle discipline umanistiche a quelle scientifiche, anche con risorse gratuite.

5.2. Esempi di compiti di realtà comunicati attraverso il linguaggio digitale

Una rete di competenze, Istituto Comprensivo Statale Montecchia, Verona.

Docenti delle classi terze (G. Stefano, S. Bordignon, M.L. Testa, N. Framarin), ICS di Montecchia (Verona).

https://prezi.com/onwjx6i4x_e0/con-iuga-e-into-a-spaso-per-arkeopark/?utm_campaign=share&utm_medium=copy.

Questa è la documentazione, realizzata da parte dei bambini delle classi terze della scuola primaria sostenuti dai loro docenti, del compito autentico da loro realizzato sull'*Archeopark* di Boario Terme da loro visitato. Il *software* utilizzato è PREZI <https://prezi.com/dashboard/>.

Web marketing — Marketing innovativo, Istituto di Istruzione Superiore Leonardo da Vinci, Padova.

Docenti delle classi quarte, indirizzo Servizi commerciali (D. Mardollo con la collaborazione dei professori G. Brighenti, E. Bertocco, M. Belluco, L. Festari, M. Gazzero, C. Loregian, C. Morato).

Questo sito di prodotti sportivi (<https://tuttosportsimulazione.wordpress.com/>) è il prodotto autentico degli studenti nell'ambito del *project work* di simulazione aziendale *Tuttosport* inerente al tema del *marketing* innovativo nel web. Per realizzarlo è stato utilizzato il *software* Wordpress, <https://it.wordpress.org/> (consultazione 27/10/2018).

Learning styles across cultures, Università di Verona, *Laboratorio di inglese specializzato* per studenti di Scienze pedagogiche (a.a. 2015–2016, docente: C. Richieri).

Al termine di uno dei moduli incentrato sulla relazione tra stili di apprendimento e cultura, gli studenti sono stati invitati a rappresentare uno dei concetti fondamentali discussi facendo uso della risorsa digitale *MakeBeliefsComix.com* (<https://www.makebeliefscomix.com/>) che permette di costruire facili fumetti con icone e utili opzioni di visualizzazione. Si segnala questo esempio (rintracciabile al seguente *link*: http://bozze.aracneeditrice.it/IDIF2017_pag150.zip) in quanto ben rappresenta l'intreccio della competenza digitale all'interno della didattica per competenze. I fumetti sono stati pubblicati a p. 150 del seguente articolo: Richieri, C. (2017). Un compito autentico per studenti di Scienze pedagogiche. Comunicare con l'autore per motivare l'uso della lingua inglese. *Idee in Form@zione. Forme e contesti della comunicazione educativa* (a cura di C. Richieri, M.R. Zanchin, A. Phillips), 5, 133–153.



6. Conclusioni

Secondo i suoi aspetti principali, la cittadinanza digitale si può declinare come insieme di diritti e di responsabilità, come identità e come partecipazione. In ambito scolastico occorre, quindi, che si aiutino studenti e genitori a costruire strategie positive per affrontare una disponibilità di tecnologie, informazione e comunicazione senza precedenti. Di conseguenza, si rende necessaria e pressante una formazione docente in grado di tener testa a tale fermento di trasformazioni, anche a livello didattico

e metodologico, basata sull'aggiornamento continuo in chiave digitale, al fine di permettere agli studenti, come "cittadini digitali", di essere in grado di far buon uso dei *media*, trasformandoli da consumatori passivi a consumatori critici e produttori responsabili.

Con l'esposizione delle linee generali dei quadri di riferimento *DigComp* e *DigCompEdu*, la definizione dei termini più in uso specificamente connessi all'educazione alla cittadinanza digitale inclusi nel glossario e l'indicazione di risorse facilmente accessibili in rete auspichiamo che il presente contributo possa servire da riferimento per gli educatori che si trovano a dover affrontare la realtà attuale, caratterizzata da una società in continua evoluzione tecnologica e digitale e con bisogni formativi sempre più complessi e in divenire.

Riferimenti bibliografici

- CALVANI, A., FINI, A., & RANIERI, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola*. Trento: Erickson.
- CARRETERO, S., VUORIKARI, R., & PUNIE, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Traduzione in italiano a cura di AgID (2018), *DigComp 2.1 Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini. Con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*, https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf (consultazione 08/11/2018).
- CIMÒ, E. (2017). *Educazione alla cittadinanza: una disciplina per formare cittadini consapevoli di un'Europa multiculturale*. INDIRE, Eurydice Italia, <http://eurydice.indire.it/educazione-alla-cittadinanza-una-disciplina-per-formare-cittadini-consapevoli-di-uneuropa-multiculturale/> (consultazione 6/11/2018).
- COGO, G. (2010). *La cittadinanza digitale*. Roma: Edizioni della Sera.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT) (consultazione 12/10/2018).
- DE COSTER, I., SIGALAS, E., WITH NOORANI, S., & MCCALLUM, E. (2018). *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa 2017*. Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-it> (consultazione 6/11/2018).
- EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE (2011). *Opinion of the European Economic and Social Committee on Enhancing digital literacy, e-skills and e-inclusion*, <https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/opinions-information-reports/opinions/enhancing-digital-literacy-e-skills-and-e-inclusion> (consultazione 25/06/2018).
- FIORINI, L. (2009). *Cittadinanza digitale*. Quaderni di documentazione. Collana dell'Istituto Pedagogico provinciale di Bolzano. Bolzano: Edizioni Junior.



- LEGGE 7 agosto 2015, n. 124. *Deleghe al Governo in materia di riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche* (15G00138) (GU n.187 del 13-8-2015), <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/08/13/15G00138/sg> (consultazione 25/06/2018).
- LEVICK, M., & MOON, K. (2010). Prosecuting Sexting as Child Pornography. *Valparaiso University Law Review*, 44(4), 1035–1054, <http://scholar.valpo.edu/vulr/vol44/iss4/2> (consultazione 27/06/2018).
- LISCIA, R. (2004). *E-learning. Stato dell'arte e prospettive di sviluppo*. Milano: Apogeo.
- MARESCOTTI, D. (2017). *A scuola di cittadinanza attiva. Le competenze chiave. Appunti per una cultura della partecipazione democratica*. Milano: StreetLib.
- REDECKER, C., & PUNIE, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Traduzione in italiano *Quadro Europeo per le Competenze Digitali degli Educatori*, a cura di M. Sale (2018). Roma: WikiScuola, https://www.wikiscuola.it/media/wikiscuola_digcompedu.pdf (consultazione 08/11/2018).



**Pratica
formativa**

Teaching intercultural communication awareness and skills

A practitioner's experience

Alun Phillips

Intercultural communication is often a peripheral part of language courses, if dealt with at all, and teachers may feel that they are not qualified to enter what appears to be a complex and overly academic area. However, this lack of attention to intercultural aspects may hinder students in being successful communicators in international contexts — for example not simply knowing when to use appropriate forms of address and salutation across cultures may create misunderstandings and face-threatening situations even at very low language levels. The aim of this article is to examine the setting up and running of an intercultural communication course on a short English language module at Ca' Foscari University, Venice. I will describe the rationale behind the course, illustrate activities and materials used and point to the didactic issues arising during the course. The target population was first year university students but the ideas and approaches used could easily be adapted to secondary school students. The overall goal of the paper is to show how intercultural training could be incorporated alongside more traditional language learning activities such as grammar and vocabulary teaching and is indeed a potential source of enjoyable interaction between students, helping them to become aware of intercultural differences and providing practical tools to deal with these.

KEYWORDS: *intercultural training, awareness, skills, stereotyping, othering*

La comunicazione interculturale costituisce spesso una parte marginale dei corsi di lingua, se mai viene affrontata, ed è possibile che gli insegnanti non si ritengano qualificati per entrare in quella che sembra essere un'area complessa ed eccessivamente accademica. Tuttavia, questa mancanza di attenzione agli aspetti interculturali può essere di ostacolo agli studenti e può impedire loro di essere efficaci comunicatori in contesti internazionali — ad esempio, semplicemente non sapere quando rivolgersi alle persone e come utilizzare forme appropriate di saluto può creare malintesi tra culture diverse e situazioni imbarazzanti anche a livelli linguistici molto bassi. Lo scopo di questo articolo è di esaminare l'ideazione e la gestione di un corso di comunicazione interculturale innestato in un breve modulo di lingua inglese presso l'Università Ca' Foscari, Venezia. Descriverò la logica alla base del corso, illustrerò le attività e i materiali usati e indicherò le questioni didattiche che sono emerse durante il corso. Nonostante la popolazione target fosse costituita da studenti universitari del primo anno, le idee e gli approcci utilizzati possono essere facilmente adattati agli studenti delle scuole secondarie. Il contributo intende mostrare come la formazione interculturale possa affiancarsi a più tradizionali attività di apprendimento della lingua, come l'insegnamento della grammatica e del vocabolario, e come sia — in effetti — una potenziale fonte di piacevole interazione tra studenti che aiuta a prendere coscienza delle differenze interculturali fornendo pratici strumenti per affrontarle.

PAROLE CHIAVE: *formazione interculturale, consapevolezza, abilità, stereotipi, alterità*



1. Introduction

Intercultural communication is a wide and varied topic that receives a great deal of focus in academic and training circles, yet often remains peripheral to a lot of classroom language teaching.

The updated *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors* (2018), hereafter CEFR (2018), specifies in detail the need for speakers with well developed intercultural skills, even at B1 level:

- can explain features of his/her own culture to members of another culture or explain features of the other culture to members of his/her own culture;
- can explain in simple terms how his/her own values and behaviours influence his/her views of other people's values and behaviours;
- can discuss in simple terms the way in which things that may look “strange” to him/her in another sociocultural context may well be “normal” for the other people concerned;
- can discuss in simple terms the way his/her own culturally-determined actions may be perceived differently by people from other cultures (p. 159).

With an increasing number of students benefitting from Erasmus exchanges, working abroad or in international contexts, there is clearly a growing need for well-developed intercultural skills which can be drawn upon to develop positive relationships with people from different cultures. It may be the case, however, that language teachers do not feel they have enough knowledge, skills or materials to incorporate intercultural communication into their syllabus. It may also be the case that they have little time or space to adapt an existing “imposed” national syllabus, which may focus heavily on grammatical accuracy and gap-fill type testing of this. The aim of this paper is to show how intercultural communication can actually be made the main focus of a language-based course, or at least an integral part of it. I will present the approach, materials and didactic issues related to my own teaching experiences in a university-based course in the hope that these may be instructive for other teachers interested in taking up the challenge laid down in the CEFR (2018).



2. Background and course rationale

The paper is based on my teaching experience at Ca' Foscari University in Venice. My course was a 30-hour English language module inside the Oriental Languages department. This is a vibrant department and the yearly intake is around 700 students. The English (or French, if preferred) module is required by Ministerial guidelines so it is not an elective for the students and in many ways is peripheral to their main study focus of oriental languages. These aspects automatically presented a number of challenging issues. The first and perhaps biggest was the class size: there are often 200 plus students at the start of term, a major factor that dictates a certain teaching mode and excludes certain others. Another key issue was the mix of language levels, ranging from B1 (the minimum entry level to the university degree programme) to high C1, even C2 in some cases. Having opted for languages as the main focus of their studies, student interest and related competence in English is generally quite high but there is a reasonable percentage of students requiring low-level remedial language practice. Finally, the programme was very short (30 hours) and this made it difficult to make any real difference to students' overall language competences, particularly given the class size.

After some initial attempts at standard language-based teaching (a review of grammar structures and collocations to meet these diverse needs), I decided to change the focus of the course as students at the lower levels were having difficulty in managing the grammatical and lexical focus whilst higher levels found they were revisiting language areas they had covered at school or elsewhere and therefore did not feel challenged by the course.

Given the plurality of needs and some negative feedback from previous editions of the course, I decided to shift my focus from a linguistic approach to a more content-based one. I eventually chose an intercultural communication course as I felt this would offer potentially broad interest and hopefully involve a majority of the students.

My choice was based on some previous experience of training employees in intercultural awareness and skills in local companies. It was also linked to the fact that my university course participants were all involved in learning oriental languages, typically Japanese and Chinese but also Hindi, Persian and Turkish among others. This meant the students were likely to interact with these cultures and probably to have an extended stay in areas where those languages are spoken. This would suggest an intrinsic interest in intercultural communication and my feeling was that

having an improved level of intercultural awareness would generally facilitate the students when using English for international communication. The use of English, therefore, became vehicular and the course took on a CLIL aspect. Coonan (2003) defines CLIL as «the integrated learning of language and content in situations of bilingual or multilingual education». This mirrors to a certain extent my own decision to move away from a language-based course and focus on transferring content through the L2 even if the teaching context was not truly bilingual or multilingual.

Another aim was to introduce an English for Academic Purposes (EAP) element, which was not present in previous editions of the course. This meant preparing students as much as possible for future studies abroad, particularly as many will be following semesters at Chinese and Japanese universities where English is the main taught language, for example. I sought therefore to give students the opportunity to listen to lectures, read articles of an academic nature, be able to discuss these in class and at the end of the course be able to write short essays on specific topics. The overall goal was for them to become used to using English as a working language during their studies.



3. Planning the course

Having established the course rationale, the next challenge was to create a balanced programme that would give students a certain amount of theoretical input but also practical skills. In their book on teaching intercultural skills in Business English, Camerer and Mader (2010) argue against the use of a lecture style to convey intercultural theory as it makes the topic just that, theoretical, and therefore not of immediate use to learners. In addition, teaching aspects of intercultural knowledge such as cultural dimensions may require language teachers to acquire and transfer concepts that they may not have met through their normal training. Camerer and Mader therefore prefer to shift the focus onto the effective use of language skills in common business and social encounters, an area where most language teachers will feel comfortable. I decided, however, that some theoretical input on intercultural communication was necessary, mainly in the form of short lectures based on knowledge I had acquired over a number of courses. This was partly based on the class size mentioned above and partly on the need to give the course some additional academic validity in the students' eyes. It also provided more easily testable material at the end of the course.

A concern of mine was the CLIL driven, non-language focus of the course. Most students were expecting a traditional language course and I was not sure how they would react to a content-based course. I therefore wanted to make the aims and contents of the course clear to the students right from the first few lessons. I decided on three modules of five 90-minute lessons each. The idea here was to progress from an initial module that helped students to become accustomed to the CLIL and EAP approach while moving from developing basic intercultural awareness to practising useful skills and language in the second module, to seeing how this awareness and skill set could be applied in practical ways in the third.

4. Materials



A primary concern was to find suitable materials to support the syllabus outlined above. The low number of hours and the topic chosen made it difficult to find a single coursebook. My solution was to set up a lesson based on PowerPoint slides and any other materials that fitted the course objectives. I researched online for videos and ideas to support the chosen topics, as well as making eclectic use of books and materials I already possessed to support the teaching process. To help students who had difficulty with the lectures and slides, I prepared a number of worksheets for students to print and fill in during the lesson, together with selected pairwork activities.

In addition, I required students to have a copy of Holliday's *Intercultural Communication* (2010) as this contained follow-up or pre-lesson reading articles. The book is typically used as a reader for native speaker students following a similar kind of course in an English-language university and, as a result, I needed to make carefully selective use of articles that would be immediately accessible to my students.

I also found some films that were a good source of materials for illustrating intercultural points: *Gung Ho* (1986)¹ with Michael Keaton about Japanese management taking over a US car company and *Outsourced* (2006)², about a young American executive posted to India. Short clips from both films are available on Youtube.

1 Film directed by Ron Howard about Japanese takeover of US car company, <https://www.youtube.com/watch?v=7trB7i2xpfc> (retrieved 26/11/2018).

2 Film directed by John Jeffcoat about US executive posted to India, <https://www.youtube.com/watch?v=Fu09ttuUw7A> (retrieved 26/11/2018).



5. Teaching the course

In this section, I will outline some of the specific activities that I used on the course and some of the issues that arose while teaching them.

5.1. Module 1: Awareness raising

One of the first things we looked at was the relationship between language and culture. Based on an activity in Camerer and Mader (2012, p. 76), my first question to the students was “Which of these sentences is correct?”:

The land is mine
The land is me

After discussing this in pairs, I asked for a show of hands and a vast majority approved of the first sentence and a small minority were comfortable with both. I followed this by showing the students two pictures. One showed a group of white settlers in Australia and the other an Aboriginal inhabitant from the same territory. Students were asked which person might make either of those two statements. Through discussion, we established that the colonial settlers may well view land as a commodity that can be seized or possessed in some way and that the aboriginal people’s identity is inextricably linked with the territory, meaning it cannot be claimed or owned. It also demonstrated the validity of the “The land is me” sentence, which had previously been rejected by the majority of students as being grammatically incorrect.

This represented, hopefully, the first small step for some students towards realising that what we say can sometimes be strongly culturally influenced, often in ways that we are not consciously aware of when we communicate.

I followed this by introducing the Sapir–Whorf hypothesis. Sapir and Whorf studied the language system of Native American Hopi tribes and found that their language conditioned their world view i.e. the existence or not of certain words or structures in the native language led to people thinking in a certain way. They found, for example, that the Hopi had very different notions of time, which tended not to be expressed in discreet units (hours, minutes etc). In contrast, the Hopi had an extensive system for representing concepts through colour or shades of colour. These stud-

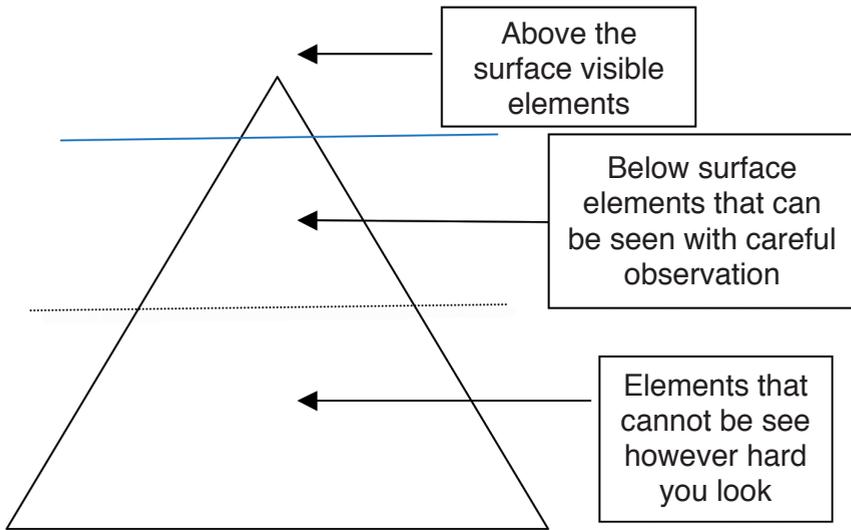


Figure 1. Cultural iceberg (based on Hall, 1976).

ies go against the more accepted notion that culture is the main driver and language is created to express those cultural notions. I asked students for their opinions and explained that the hypothesis is controversial and contested by other academics (see Alford, 1980, for a discussion of the criticisms). The debate was of relative importance here, however, as a close link between language and culture had in any case been established.

To back up this up, we took a light-hearted look at certain language items in Italian with a strong cultural connotation that cannot be expressed effectively in English, for example *Prenderai un colpo d'aria*. Students tried offering something like *You'll catch a cold* but realised that this does not give the full meaning of the Italian statement i.e. that an open window with a draught may cause them to get ill, a notion that is not generally shared in British culture for example, where it may even be seen as something pleasant.

We proceeded with an examination of the cultural iceberg concept. This was a concept introduced by Hall (1976) as a way of underlining the different layers of culture that exist. It is a very basic model but students are often unaware of it and the iceberg immediately helps them realise that we need to be mindful of what is below the surface as it may well be influencing what is above it (Figure 1).

Once they were familiar with the model, students were asked to put some of their own personal surface or below surface elements on the ice-

berg. This is relatively easy in terms of things like dress/appearance but more difficult (and sometimes impossible) in terms of identifying one's own core values.

The next lessons in the first module examined cultural dimensions. This is a vast area of research in intercultural communication and I presented the students with the contributions of Hall, Hofstede and Trompenaars. Cultural dimensions refer to different cultural values such as individualism and collectivism, high and low context³ behaviours, universalism and particularism⁴ and many others. I avoided going too in-depth into these dimensions as there are several controversies linked to them. For example, it is unlikely that students will benefit much in day-to-day interaction from knowing these dimensions and there is frequent criticism of the fact that researchers such as Hofstede attribute certain qualities to different countries, using statistical data to support these assumptions about behaviour. However, students can often relate to the dimensions as the concepts are easy to grasp and they may contribute to some awareness raising. In particular, the situations created by Trompenaars and Hampden-Turner (1997) to study different value systems, such as the one below (p. 33), often create a lively discussion:

The Dilemma:

You are riding in a car driven by a close friend. He hits a pedestrian. You know he was going at least 35 miles per hour in an area of the city where the maximum speed allowed is 20 miles per hour. There are no witnesses. His lawyer says that if you are prepared to testify under oath that he was only driving at 20 miles per hour it may save him from serious consequences.

What right has your friend to expect you to protect him?

- a: my friend has a definite right to expect me to testify to the lower figure.
- b: he has some right to expect me to testify to the lower figure.
- c: he has no right to expect me to testify to the lower figure.

The cultural dimension at heart here is *universalism* (the fact that “rules are rules” whatever the situation or mitigating factors versus *particularism* (rules are important but need to be interpreted in the light of a particular

3 «High-context culture and low-context culture are terms used to describe cultures based on how explicit the messages exchanged are and how much the context means in certain situations. These concepts were first introduced by the anthropologist Edward T. Hall in his 1976 book *Beyond Culture*. According to Hall, messages exchanged in a high-context culture carry implicit meanings with more information than the actually spoken parts, while in low-context cultures, the messages have a clear meaning, with nothing implied beyond the words used», https://en.wikipedia.org/wiki/High-context_and_low-context_cultures (retrieved 26/11/2018).

4 With *universalism*, rules are rules whatever the situation. *Particularism* refers to cultures where rules need to be interpreted and maybe modified according to the specific context.

context/situation). The students normally have diverging opinions and it is not long before someone asks “Did the pedestrian die?”, which is a clear sign of a particularist approach to the problem. According to Trompenaars *et al.*, «The North Americans and most north Europeans emerge as almost totally universalist in their approach to the problem. The proportion falls to under 75% for the French and Japanese, while in Venezuela two-thirds of respondents would lie to the police to protect their friend» (ivi, p. 34).

We discussed the usefulness of these dimensions and the country specific data. I pointed students to the fact that the country based graphs for each country may be useful as an initial indicator of cultural values in a particular region but that the data may serve to over-simplify a particular group or culture and eventually lead to stereotyping.

5.2. Module 2: Developing skills

This module aimed to build on the awareness-raising of the first module and to move into more practical matters of intercultural communication. We started by looking at stereotypes, essentializing and “othering”. The first of these concepts is well known to students and the aim was to establish that a stereotype at best can serve as a “first guess” when dealing with other cultures but at worst can be harmful to open and successful communication. Stereotyping, however, is not always an obvious process and indeed intercultural communication training courses can often be inadvertently guilty of confirming common stereotypes. Students were asked to define a stereotype, something they can usually do well, and were then presented with videos, such as the one at <https://www.youtube.com/watch?v=TzxcPAMBp7o>, which supposedly show characteristics of their own (Italian) culture. The video led to a lively discussion of the accuracy and validity of these stereotypes. Students were encouraged to make use of stereotypes only when they were descriptive, based on extended observation and subject to modification according to the specific individual characteristics that are present in every intercultural encounter and cannot therefore be effectively stereotyped.

Students were also given examples of essentialized descriptions of cultures from different media sources. “Essenzializing” means large groups of people are defined by a restricted number of characteristics that the group is supposed to possess. Similarly, with “othering”, a person from another culture is portrayed as different or alien and diversity is emphasized

in a negative way. I asked students to look at different forms of media and to bring any media examples they could find of essentializing or othering to the next lesson. I followed this up by asking students to read an article by Boye Lafayette (in Holliday *et al.*, 2010), which confidently states that «Misrepresenting things, telling lies and engaging in other cover-up activities are logical in the traditional Japanese environment» (p. 137). We discussed the essentialized nature of these comments and how they may contribute to creating *The Other*, someone who is essentially different to us, but in a negative way. To counter this, students were asked to read another article by Sugimoto (in Holliday 2010, pp. 138–140) which offers an alternative, non-essentialized perspective of the same Japanese culture. Sugimoto is critical of traditional media representations of Japan because they focus on only one group of people (typically a male graduate working in a large corporation and living in a big city) and ignore all the other sub-cultures (for example female, self-employed people and those living in rural areas).

The module then focussed on intercultural misunderstandings. Mauranen (2006, p. 128) describes a misunderstanding as a «potential breakdown point in conversation, or at least some kind of communicative turbulence». Misunderstandings are sometimes over-emphasized in intercultural training but do represent a rich source of learning material. We looked at the reasons for misunderstandings, which may be verbal or non-verbal. Students were introduced to the concept of “schemas” and “conversational contracts”, which both refer to a perceived “right” or “accepted” way of doing and saying something. These work if everyone is aware of the contract or schema but immediately become problematic when insider knowledge is not shared among participants to an event or conversation.

To make this clear, students were asked to look at examples such as the following in Holliday *et al.* (2017, p. 297):

Marisa, a Spanish lady married to a British man, was shocked that at the funeral of a relative of the British man, the family and guests held what she thought was a party, with people eating food and having drinks. She felt this was wrong.

Students were asked to discuss in pairs similar incidents that may have happened to them where they did not have access to what was expected in a certain situation or found things did not match their expectations. It is impossible to know what to do or say in every situation but simply having an awareness of the possibility of different linguistic and non-linguistic

schemas is an important step in intercultural learning and may help the students to avoid uncomfortable or embarrassing situations in the future.

We also looked at the area of linguistic misunderstandings. I started with the following example from Hua (2014, p. 114, slightly adapted), revealing the dialogue one utterance at a time:

Dutch housing officer (D)

Turkish worker (T)

D: So your wife's expecting?

T: Yes.

D: When will the baby come?

T: I don't know.

D: You don't know.

T: No.

D: How long has she been expecting then?

T: Oh maybe, one year, two year. [sic]

D: That seems unlikely to me...

T: Also to me.

D: I don't think you understand me correctly...

The students enjoyed the transaction and we went on to look at false friends and words with multiple meanings that may contribute to similar misunderstandings (such as *expecting* in this case, meaning *be pregnant* while the Turkish worker thinks it is a synonym of "wait").

Having established that there are numerous schematic or lexical reasons why a misunderstanding may occur, we proceeded to look at strategies to minimize what Mauranen described above as "turbulence". One useful skill for students can use is meta-communication. This is often mistakenly understood by students as non-verbal communication or paralinguistic cues, but is actually all about verbal aspects of the language. Indeed, it refers to communication *about* communication and can be a very useful tool in intercultural encounters. I presented students with some examples of meta-communication:

— I'm talking to you as a friend.

— No, when I said that, what I meant was...

— Don't use that kind of language in front of your grandparents.

— I was only joking.

— What I wanted to explain was that...

— When you said you weren't happy about the situation, what were you referring to exactly?

Students were then asked to think of situations when they might use meta-communication and to come up with other examples themselves. Students are probably already using these strategies in their own language and possibly also in the second language but most benefit from having examples of meta-communication made explicit to them, especially when dealing with uncertainty in intercultural encounters. I proceeded to ask students to write short dialogues with examples of meta-communication used to resolve/avoid misunderstandings.

5.3. Module 3: Applying your skills

The course finished with a practical module that focussed on critical incidents and country specifics. Critical incidents are situations where there is a misunderstanding based on different cultural perspectives or communication styles. We used an example from Mader & Camerer (2012, on CD-ROM, Critical Incidents section) where a Japanese student is shocked by American students openly eating and drinking in class. Students were asked to imagine why the student had this reaction and we discussed the different student and teacher perspectives, underlining that knowledge of how to behave in one context does not guarantee doing the right thing in another.

Once students were familiar with the approach, I asked them to get into groups and discuss possible reasons for what was happening in other critical incidents. We followed this up by getting students to fill out a worksheet detailing their own critical incidents, focussing on how they dealt with the situation and discussing with other students how it could have been managed better or at least differently. Other rich areas for critical incidents are gift giving, eating out and even simple forms of salutation⁵.

We also looked at practical situations where there is a need for good use of politeness strategies, use of appropriate modal verbs (*must, may, should, could*, etc.) and face-saving, for example refusing an invitation, saying no to drink or food being offered, taking leave from a conversation at a social occasion. All of these situations can be potentially problematic and need to be dealt with carefully to avoid misunderstandings or embarrassment. We examined different language options and discussed why or why not they would work in any given context.

The final part of the course also dealt with country specifics, i.e. a more detailed look at individual countries or areas where a person is likely to

⁵ See for example: https://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/kp/ci/ci_one.shtml (retrieved 26/11/2018).

stay or have significant interaction with. Given my own teaching context in the Oriental Languages department, we focussed on Japan, China and India with a series of articles, videos and critical incidents. Students were then encouraged to choose a specific country or one specific element of that culture, research it and make a short presentation to the class and/or group of students. There may be a risk of stereotyping when describing country specifics and the question of the validity of any descriptions to be found on the Web remains an open issue here, as previously observed with stereotypes. We discussed and highlighted examples of behaviour that contradicted the general description of that specific element of that culture, bearing in mind the *situatedness* of cultures (Jackson, 2019) i.e. the existence of internal or intergenerational conflict with supposedly accepted cultural values.

6. Teaching and other issues arising from the course



Some students seemed a little surprised at the beginning of the course and found it difficult at first to manage the lecture approach which meant sustained listening and concentration on their part. They were supported by Powerpoint visuals but some students inevitably seemed to have some difficulty with this approach. To facilitate these students, they were asked to interact in pairs and groups and carry out a number of activities on prepared worksheets, which gave them more time to familiarise themselves with the lesson topic and helped them to overcome some of the linguistic challenges they faced. These pairwork activities also gave them the chance to get to know other students and improved the classroom dynamics.

In addition, I regularly invited students to answer questions in class but this tended to be problematic because many students were reluctant to answer in front of 150 plus people and the questions were often answered by a small number of confident students unless I specifically called on a student to intervene. This was an issue which I did not fully resolve other than the obvious solution of getting students to discuss these questions in pairs beforehand. The students did appear to become more used to the lecture plus interaction approach after a few lessons and it was noticeable that students were more comfortable interacting in front of the class and also with each other as the course progressed.

The big difference in language levels was, however, a constant factor in the course and meant that students interacted with the course in different ways. Students with B1 levels or lower had the opportunity to do addition-

al language improvement work in the other part of the English course and there was online tuition available for B1 test preparation. As I highlighted in the introduction, the CEFR makes ample provision for intercultural awareness and skills at B1 level, so many of the materials, language items and discussions in the course were directly relevant to aims described in the CEFR. The main issue, however, was the inability of lower levels to actively participate in the course and to effectively manage the reading articles. In the end, the large size of the group made it impossible to make special provisions for these participants and this certainly represented a weakness of the course.

The main form of assessment of the course was by formal exam. This presented a number of issues given the nature of the course. Firstly, testing of intercultural skills and soft skills in general is a difficult process compared to gap-filling testing of grammatical items, for example. Ideally, the exam would have been spoken and in pairs to enable me to observe the ability to show intercultural awareness, negotiate meaning with another person, deal with misunderstandings and demonstrate the use of meta-language. This was made impossible, however, by the need to examine over 600 students in a short space of time, making it necessary to administer a written exam, which also needed to be relatively easy to mark. There was an obvious conflict between the communicative nature of the course and the need for a quickly marked test with closed items.

In the end, I made a compromise with an initial multiple choice section, followed by open answers on a series of course topics and reading articles with a 100-word limit imposed. I also included a final open answer section based on a critical incident that reflected the work done in class. I had some reservations about the final exam but in the end a large number of students gave very complete and well prepared answers to the open questions and in some cases showed they had gone well beyond the materials and articles studied in class.

Apart from the exam, another area of the course that needs to be addressed in future editions is student evaluation of the course, both during and at the end of it. The time required to prepare all the new course materials meant I was not able to focus on creating efficient evaluation instruments for this particular purpose, other than having informal conversations with students about how the course was progressing. As a result, I did not have enough data on how students were perceiving and managing the course, meaning I could not make any necessary in-programme changes. The university-run course evaluation system gave quite encouraging scores but failed to provide qualitative data to help me make chang-

es for subsequent editions. This was due to the generic nature of the feedback questions and Likert-scale scoring, which only gave an indication of potential critical areas but needed to be followed up by a more detailed in-course evaluation.

7. Conclusions



As mentioned in the introduction to this paper, intercultural communication sometimes has an uncomfortable fit with mainstream language teaching and is sometimes ignored completely or perhaps given a page at the end of a teaching unit. This is a pity because competent language speakers need well developed intercultural skills to make the best of their language skills. My decision to make intercultural awareness and communication the main focus of the course was driven by the above consideration, together with a number of contextual demands outlined in the paper. The content-driven CLIL materials were certainly useful in generating discussion on a number of key topics and students were made more aware of some of the issues that may affect communicative situations with people from other cultures. The CLIL approach overall was successful as the course topic was broad enough to reflect the diverse needs and interests of my students, who generally responded positively to what was being proposed. It remains unclear as to whether the course had a significant impact on overall language level, although the limited number of hours (30 intercultural communication course + 30 language practice) and the very large class sizes suggest not. The enormous variety of starting levels for the course made it difficult to judge how much progress had been made to reach the B2 level required to overcome the final exam and this lack of hard evidence of language development is a relative weakness of the course.

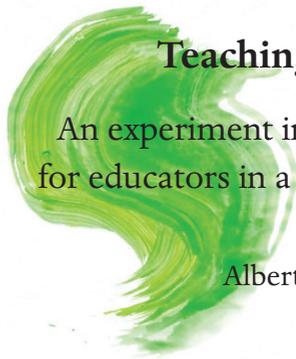
The English for Academic Purposes element, while not the main aim or focus of the syllabus, was positive in that students' confidence to listen to lectures, to read papers and discuss them with their peers (and me) was clearly boosted. It was apparent that lower level students spent more time preparing the reading at home to help themselves in the lessons. What also became apparent during the course was the need to develop the EAP aspect in a more extensive manner for future editions. This included more work on reading skills when facing difficult articles and also writing skills i.e. the need to produce a well structured answer to a topic-based discussion question, which would have been useful to students when dealing with the end of course exam and future academic writing contexts.

The approach and materials were aimed at first year students and some of the materials may not be applicable to a secondary school teaching context. However, I have used activities like the cultural iceberg, identifying stereotypes and critical incidents with good results in a number of local schools, especially when preparing students for an upcoming study trip in the UK, for example. Such trips and exchanges offer a variety of opportunities to experience cultural differences first hand and, with a minimum of awareness and careful use of language, students should be able to avoid some misunderstandings or at least know how to deal with them when they almost inevitably occur. These skills obviously need to be developed and honed over a lifetime and can certainly be an asset to any future employer, as a strong intercultural skill set is indispensable in a modern work context.



References

- ALFORD, D.K.H. (1980). Demise of the Whorf Hypothesis. *Phoenix: New Directions in the Study of Man Volume 4*(1/2), 85-91. California: Phoenix Associates, <http://www.hilgart.org/enformy/dma-dwh.htm> (retrieved 05/11/18).
- CAMERER, R., & MADER, J. (2010). *Microsoft PowerPoint EALTA-TEASIG Conference Barcelona 29/10/2010*, http://www.ealta.eu.org/events/Barcelona2010/Mader_Camerer.pdf (retrieved 26/11/2018).
- CAMERER, R., & MADER, J. (2012). *Intercultural Competence in Business English*. Berlin: Cornelsen.
- COONAN, C.M. (2003). Some issues in implementing CLIL. *ELC Information Bulletin 9*, April 2003, <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/coonan.html> (retrieved 05/11/2018).
- COUNCIL OF EUROPE (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Strasbourg Cedex, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (retrieved 05/11/2018).
- HALL, E.T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- HOLLIDAY, A.R., HYDE, M., & KULLMAN, J. (2017). *Intercultural Communication: An advanced resource book for students*. Abingdon: Routledge (3rd edition).
- HUA, Z. (2014). *Exploring Intercultural Communication*. London: Routledge.
- JACKSON, R. (2019). *Religious, Ethnic and Cultural Dimensions of Citizenship Education. Religious Education for Plural Societies: The Selected Works of Robert Jackson*. World Library of Educationalists Series. London: Routledge.
- MAURANEN, A. (2006). Signalling and preventing misunderstanding in English as a lingua franca communication. *International Journal of the Sociology of Language*, 177, 123–150.
- TROMPENAARS, F., & HAMPDEN-TURNER, C. (1997). *Riding The Waves of Culture*. London: Nicholas Brealey.



Teaching teachers

An experiment in intensive training
for educators in a refugee community

Alberto Gelmi

تو کز محنت دیگران بی غمی،
نشاید که نامت نهند آدمی

*If you have no sympathy for human pain
the name of human you cannot retain.*

SAADI OF SHIRAZ, 13th century

The article outlines a four-week learning experience that combines instruction in English as a second language with teacher training. The project took place at Cisarua Refugee Learning Center (hereinafter CRLC) in the outskirts of Jakarta in the summer of 2017. CRLC is a refugee-led initiative that provides basic education to migrants from Afghanistan, Pakistan, and Iran. The article surveys the challenges of refugee education with a specific focus on rapid and intensive forms of training for local teachers who do not have a previous background in second language acquisition and/or education. First, I sketch the social context surrounding the learning center; second, I outline the specific strategies we implemented; finally, I suggest some a posteriori reflections that can hopefully posit larger education questions that we can apply to more traditional settings.

KEYWORDS: teacher training, education for migrants, multilingual classes, refugees

L'articolo presenta un'esperienza didattica di quattro settimane che ha cercato di combinare l'insegnamento della lingua inglese con la formazione degli insegnanti. Il progetto ha riguardato il Cisarua Refugee Learning Center (da qui in seguito CRLC) nella periferia di Giacarta nel 2017. CRLC è una iniziativa gestita da rifugiati afgani, pakistani e iraniani che fornisce servizi educativi di base all'interno della comunità. L'articolo passa in rassegna le sfide dell'educazione ai rifugiati concentrandosi su forme rapide ed efficaci di formazione di insegnanti locali che non hanno precedenti esperienze in ambito pedagogico o glottodidattico. In primo luogo, si presenta brevemente il contesto sociale intorno al CRLC; in seguito, si descrivono le specifiche strategie del progetto; infine, si suggeriscono alcune riflessioni a posteriori per stimolare il dibattito anche in contesti educativi più tradizionali.

PAROLE CHIAVE: formazione degli insegnanti, educazione dei migranti, classi multilingue, rifugiati

1. Introduction

In April 2018, several panelists gathered at Baruch College in New York for a conference on the issues of global migration. While referring to the present European context, Sara Wallace Goodman from University of California, Irvine (UCI) very aptly underscored that the term “refugee



crisis” is in itself opaque, if not misleading. She wittingly pointed out that what we have been witnessing over the past few years is more a crisis *of* Europe, rather than *for* Europe. Regardless of one’s own political views, the institutional clashes within EU institutions have thus far yielded minimal results: no overall agreement has been reached; no comprehensive policy has been proposed, or let alone implemented.

This article rests on the idea that assisting migrants prior to their arrival in more fortunate areas of the world is not just a moral imperative. It is also an internationally agreed-upon commitment and a wise strategy for world peace and international justice. In this frame, education can play a pivotal role. In particular, research (e.g. Steele, 2017) shows that pre-settlement education is crucial in providing linguistic and educational skills that will later smoothen the transition into a new life. In what follows, I wish to present a pedagogical micro-experiment that tried to combine instruction in English as a Second Language and teacher training. The four-week experience took place in a school for Hazara refugees in Western Indonesia. From a methodological standpoint, this contribution falls into the realm of “pedagogical auto-ethnography”, poignantly described by Suresh Canagarajah (2012) as «a valuable form of knowledge construction in our field, as TESOL professionals in diverse communities can use this genre to represent their professional experiences and knowledge in a relatively less threatening academic manner» (p. 262).



2. A painful past and an uncertain future

Hazaras live in a region that stretches from Afghanistan to Iran. They are Muslim Shiites, which makes them victims of harassment and violence in predominantly Sunni countries like Pakistan. Their physical features set them apart as a recognizable ethnic group, which often results in forms of persecution and racism even in predominantly Shiite countries like Iran.

The everlasting political volatility of the region and the 2001 war against the Taliban regime have forced thousands of Hazara people into exile. Indonesia — the home of the largest Islamic community in the world — has become an important hub for waves of migrants pouring into the country frequently via Malaysia¹. Just in the area of Cisarua (70

¹ In passing, it is worth remembering the vast majority (84%) of the world’s refugees are currently living in developing nations; almost 30% «in the least developed countries — that is 4.9 million people» (UNHCR annual report, available and update online at <https://www.unhcr.org/education.html>; data refer to the latest report available as of September 2018).

km southeast of Jakarta) between 3,000 and 5,000 migrants of Hazara origins are reported. Some of them are still asylum seekers — i.e. waiting for the United Nations High Commission for Refugees (UNHCR) to process their cases; some already hold refugee status and are thus waiting to be resettled in third-party countries, namely Australia, New Zealand, Canada, and the United States. The time for actual resettlement has constantly increased over the past few years due to lack of financial resources and staff shortages. A refugee today in Indonesia can wait up to 10 years or more to be resettled².

Scientific literature on ESL (English as a Second Language) teaching for refugees stresses the cognitive and emotional hurdles of students. Steele (2017) lists a series of physical and mental issues that are often reported — among others: post-traumatic stress disorders, memory and sleep loss, survivor guilt, anxiety — which the author conglomerates under the three-folded rubric of migration, acculturative, and traumatic stress (Steele, 2017)³. Bobrow Finn (2010), dealing with a New York-based program that provides ESL instruction to newly arrived refugees, draws from a vast array of literature to point out that, given «the connection between trauma and language, [and the fact that] language learning demands control, connection, and meaning, [...] adults experiencing effects of past or current trauma are particularly challenged in learning a new language» (p. 587). If this applies to refugees who have already and permanently been relocated in a safe place, one can imagine the burden that refugees in the Cisarua area — who have not been resettled yet, nor expect to any time soon — have been carrying. Teachers serving in these contexts need to bear in mind that education can play a decisive role in offering some psychological relief to learners. Steele (2017) argues that this should actually be the primary goal of instruction. As far as the Cisarua community is concerned, Ali, Briskman, and Fiske (2016) painstakingly list more specific challenges, ranging from mere financial needs to mental health problems such as depression. Tensions with a more and more Wahabite Indonesia are also increasing.

In this context, education is perceived as a major, sensitive issue. On a global scale, figures regarding refugee education are daunting. According

2 This is what UNHCR calls “protracted displacement”, i.e. more than five years (<https://www.unhcr.org/education.html>). On this same issue, and its psychological ramifications, see also Ali *et al.* (2016).

3 On Hazara culture, cf. Monsutti (2005). On Indonesian politics, on a journalistic rather than scholarly level, cf. Pisani (2014) and the author’s blog: <http://indonesiaetc.com/> (retrieved 17/10/2018).

to the aforementioned UNHCR report, the percentage of children attending primary school worldwide is 91%, as opposed to 61% of refugee children. Numbers plummet as we move up the ladder of higher education: 84% of kids worldwide attend some form of secondary school, whereas only 23% of refugees do. Tertiary education is unsurprisingly non-existent among refugees (1%), as opposed to 36% among non-refugee population (UNHCR 2018, p. 5)⁴. UNHCR supports and designs a variety of educational paths that help refugees close the gap between their current schooling opportunities and their previous, abrupt experiences. Among these, accelerated education, catch-up, bridging programs (UNHCR, 2018, p. 13), as well as distant learning are the most common. Overall, UNHCR encourages hosting countries to enroll refugee students in their official education systems, since the agency «has learned from decades in the field that parallel systems are poor substitutes — indeed, they are counter-productive, resulting in unaccredited learning that stops children from progressing» (UNHCR, 2018, p. 6). Indonesian schools are indeed open to refugees (but not to asylum seekers); however, teaching is offered only in Bahasa Indonesia, the national language, which refugees handle just on a survival level⁵.

Given the prospective of years spent in limbo, the Hazara community in Cisarua started an experiment in August 2014. Families shared the expenses of the rent of a local house; they redecorated the interiors and turned the building into an unofficial, community-driven school which one week after its opening was already home to 50 students. As of spring 2018, the Cisarua Refugee Learning Center (CRLC) offers its services to almost 120 students, from age 5 to age 15⁶.

4 As far as the first goes: up from 50% «thanks largely to measures taken by Syria's neighbours to enroll more refugee children in school and other educational programs» (p. 5). Also, when it comes to poorer countries hosting refugees, «fewer than half of refugee children hosted by low-income countries access primary education, and only 9 per cent of refugee adolescents access secondary education in these countries. Refugee girls remain particularly disadvantaged» (p. 9). Also, «Enrolment levels for refugees drop starkly as they transition from primary to secondary education, often because secondary schools simply do not exist, are too costly or are too difficult or dangerous to reach» (p. 24).

5 Hazara refugees cannot attend Indonesian classes the way Syrian refugees attend Jordanian schools: the language barrier is stronger and it is telling that UNHCR acknowledges that the progress made over the last years in terms of enrollment is basically limited to the specific Syrian case. Politics and linguistics aside, one may also point out that Indonesian schools performed very poorly in a 2009 study on reading. More than 50% of students ranked at the lowest levels (Richards, 2015).

6 CRLC offers special English classes for women in the afternoon. The proactive role of mothers was of paramount importance as Ali, Briskman, and Fiske (2016) point out. The story of



3. Learning (how to teach) English

Prior to my arrival in the summer of 2017, the school director informed me that I would be mainly working with teachers, who requested training in English for their own improvement. Most of them were between 20 and 30 years of age and they were planning to resume — in some cases to start for the very first time — their college education in an English-speaking country. I was also asked to teach regular classes of English and Science in grades 9 through 11. The latter assignment would later prove useful in better addressing the difficulties of the first one.

Teachers' training is problematic, all the more so in a context where educators often lack a consistent and regularly paced secondary education of their own. Over the years, CRLC has often benefited from occasional workshops from international operators, either visiting the school or working in Jakarta. More recently, teachers at CRLC are also receiving mentoring remotely in English and mathematics⁷. Finding regular ways to work on teachers' own education and, possibly, self-education, could prove momentous in the long term. First, educators would keep working and improving their language skills in English, which is the language which and *in* which they teach. Second, if channeled appropriately, this could have a positive impact on their teaching as well. The chance for this combination soon became apparent as soon as I taught one of the regular classes where CRLC personnel was also involved.

Since the school mainly runs on Australian donations and materials, textbooks at CRLC follow the contents and the requirements of the Australian school system. Quite obviously, they are meant for native speakers of English: the material they offer is interesting and visually appealing, yet very often out of the reach of students who are still learning the language. A brief sample will prove useful:

the school is told by Jolyon Hoff is the documentary *The Staging post*, which has received critical attention in Australia. The film is available online: <https://www.thestagingpost.com.au/> (retrieved 17/10/2018).

⁷ Teachers had previously benefitted from training workshops, conducted by educators of the New South Wales Australian Teacher Federation. The meetings covered pedagogical issues in general (student to teacher communication, teacher to teacher collaboration, school to family relations, class management) as well as specific, subject-oriented sections, with a special focus on mathematics and science, as well as P.E. CRLC teachers are currently working with a team of education professionals remotely on a weekly basis. I thank the school's former and present directors, as well as Tracey Donehue, who is now in charge of this last project, for sharing this information with me.

Saturn, the sixth planet from the sun, is the second largest planet. It is well known for its spectacular rings. Several wide, flat rings, made up of many smaller ringlets, surround the planet. These are composed of small pieces of ice which shine as they move. The diameter of Saturn is almost 10 times that of Earth. One rotation of Saturn on the axis takes 10 hours and 39 minutes; one complete orbit of the sun takes 29.5 years. Saturn is named after the Roman god of agriculture⁸.

Regardless of disciplinary content, the text itself — a paragraph out of six in a one-page long section — proves difficult. Vocabulary is challenging (ring vs ringlets; rotation; axis; orbit)⁹; cultural references are not immediate in an Asian context (Saturn); grammar puts readability to the test (most notably, the frequency of passive forms; the use of “as” as a conjunction). On top of these linguistic caveats, we should add specific, subject-related issues: most teachers that teach subjects other than science do not have a solid background in this area. The challenge for them — and subsequently for their students — is not just linguistic, but overall cognitive. It is paramount to find ways to address this dense cognitive burden, lest this difficulty become a source of frustration during class-time and lesson-planning.

Perhaps the best way to address the individual need for linguistic improvement and the collective necessity to cope with difficult textbooks for everyday learning consisted precisely in combining the two efforts. Working on the actual, raw material that was so abundantly present from elementary to high school, and preparing it for its uses in class was a feasible avenue to kill the proverbial two birds.

This was just an intuition that I would later put into practice with minimal, if any, theoretical assessment made in advance. Retrospectively — and in more formal terms — I was searching for a methodological frame that could encompass language learning and teacher training. The former would cover what had actually been asked of me: improve CRLC teachers’ English; the latter aspect would hopefully create a platform of self-training that teachers could carry on independently and that could benefit the larger student body. In a way, this could count as a very specific instance of CLIL instruction, in which the content covered some basics of second language acquisition, in the format of either guided discussions and a learning-by-doing experience¹⁰.

8 Australian curriculum science. Year 5, ages 10–11. *Science understanding. Science as human endeavour. Science inquiry skills* (2011). Greenwood: R.I.C. Publications. The quotation is from p. 43.

9 Since I do not speak Persian, it was impossible for me to pre-assess the number of cognates that could hinder or enhance the students’ comprehension.

10 In the last section of this article, I raise two important issues that question the approach I chose on a methodological as well as ethical level. For now, I fully endorse Coyle, Hood, and Marsh

This would be my first time as a trainer for teachers. As is often the case, time constraints and my lack of expertise led me to reproduce my own experience as a teacher–trainee, more specifically as a CELTA instructor¹¹. In each session — during or after the regular work of comprehension and decoding of the specific text — I introduced what we would call the teacher’s corner, i.e. daily moments of meta–reflection on teaching techniques. With guiding questions, I would prompt a conversation about learning strategies and their pedagogical assumptions, in the hope that this could deliver some basic notions of language teaching, with a special focus on reading and listening skills.

Simply put, the CELTA approach recommends material that learners can use with only minimal intervention on the instructor’s side. Group–and pair activities are frequent to minimize emotional stress via peer–work, and teacher talking time is kept at a minimum. Instructors are discouraged from engaging in one–on–one conversations with students since — experience shows — this could end up with students asking for vocabulary items or for some forms of confirmation, thus preventing them from actually practising their speaking skills¹². I structured my

(2010) as they maintain that: «the concept of what constitutes content in a CLIL context is much more flexible than selecting a discipline from a traditional school curriculum such as geography, music, biology or physics. [...] What exactly is meant by “content” in CLIL will depend on the context of the learning institution. [...] CLIL, therefore, offers opportunities both within and beyond the regular curriculum to initiate and enrich learning, skill acquisitions and development» (p. 27).

11 CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) is a University of Cambridge format that aims at forming teachers of English through an intensive five–week course that covers the basic skills of class management and second language acquisition. A breakdown of specific goals of CELTA is available online at <http://www.cambridgeenglish.org/images/21816-celta-syllbus.pdf> (retrieved 17/10/2018). As for mentions of the CELTA approach, I rely on my own training, which took place at Teacher Training School in Milan, in the 2013–2014 school year. The material provided by the school is under copyright restrictions. It is not lost upon me that we all tend to believe in our own *modi docendi* or those teaching philosophies and techniques that were delivered to us. Although this is no guarantee for success, I do share Richards’s belief that «professional development which engages teachers in direct exploration of their beliefs and principles may provide the opportunity for greater self–awareness through reflection and critical questioning, as starting point for later adaptation» (Richards, 2015, p. 123).

12 One way to avoid this is to act as a monitoring presence during peer–work: by going around groups and eavesdropping the conversations, the teacher can gain useful insights concerning the distribution of language skills around the class. If need be, she could regroup students accordingly. At the end of the monitoring session, the instructor can wrap–up some of the things she heard; alternatively, she can pick a student to share what each group had to say. In doing so, the teacher is showing that she was paying active attention. It is worth underlining that in selecting a speaker among the students, one should always opt for a confident one: the aim of the activity, particularly at this early stage in the lesson plan, is to foster self–confidence rather than testing anyone.

classes around real textbook paragraphs and followed a very traditional pattern of pre-reading, while-reading, and post-reading activities¹³.

As far as pre-reading activities go, I proceeded with a lead-in discussion that could possibly raise the interest of my audience as well as activate related vocabulary. Fortuitously enough, the middle school class that was hosting these lessons, had just finished an art project on the solar system. Students had created paper planets and hanged them to the ceiling according to their distance from the Sun. I simply asked the teachers who had been the proponent of that project to walk us through that. To involve the others, I asked about similar projects they had worked on. At a second stage, I elicited some of the lexical items that would later prove difficult to see if they knew them or if they could glean them from the context and the physical objects we had at our disposal¹⁴.

Given the short duration of the activity, I preferred not to interrupt the flow of the lesson with a moment of meta-reflection on the rationales behind what we had just done. Instead, we moved on to the actual reading of the text, which — once again very conventionally — I divided into a first- and a second reading. As far as the first goes, I provided two very basic multiple-choice questions dealing with the overall topic of the page, and I assigned two minutes to complete the task. The class scrambled to read the text, showing some degree of embarrassment, since most of the teachers felt like they could not keep up with the speed. I soon stopped them to introduce the first of several teacher's corner moments. I asked if they believed it was actually possible to read the *entire* text in two minutes; since we all agreed it was not, we discussed why I would make such a request. The conversation led to the notion of skimming, which we then traced in our everyday language uses also with our native language. We went back to the task and, first individually and then in group discussions, we managed to find the correct answers.

Moving on to the second reading, I proposed a very classical activity of paragraph matching, which I made slightly more difficult by adding an extra title to be disregarded; I took care in crafting a couple of ambiguous titles that would prompt a discussion among groups¹⁵. Students

13 For an introduction to reading strategies and didactic breakdown, see Richards (2015) pp. 443–477.

14 For the sake of brevity, I will limit myself to the paragraph I quote above regarding Saturn. I asked students to describe the planet's rings and its movement. Some of them knew the concept (Saturn moves around itself), which I helped them transfer into scientific terms as "rotate around its orbit".

15 Arguably, this added level of difficulty was unnecessary. However, the school director had informed me that some of the teachers were working towards the IELTS certification (In-

were soon starting to experience frustration, which I asked them to express more thoroughly. On the one hand, the task was difficult — the text long and the questions demanding. At the same time, however, they were left with the feeling that even if they did in the end provide the correct answers, they were still missing a lot from the text. In a way, they had the impression that the second reading was still a sort of skimming, which in a way was a correct assessment. Since the period was over, I promised I would resume the next day.

Vocabulary was clearly the main challenge for the teachers and I thus deemed it appropriate to discuss and work on this aspect of language learning. Asked whether we actually need to know every single word in a text to understand it, they all agreed we do not. However — they soon pointed out — when we teach, we are often asked for clarifications, especially regarding unknown lexical items. Replying that it is not necessary to know these items simply seems to hint at the fact that we do not know ourselves. They were right and I particularly appreciated the way in which they were able to separate their teacher persona from their student identity. Once we set the right frame, we started working on vocabulary: I asked them to look for words in the text whose meaning I was either paraphrasing or reformulating with a synonym.

Thus far, the class had worked solely on comprehension and had discussed strategies related to this first step of the class. Now, I wanted to give examples of how to exploit the text — and any given text — for other purposes, especially grammar. The CELTA approach — on which I relied particularly in this part — is text-based, inductive, and terminology-free¹⁶. Students are first exposed *to*, and then guided *through* the linguistic

ternational English Language Testing System), which requires activities such as the one I am describing here. Reading tests for IELTS push it even further, in that they specify that each provided title could be employed more than once, thus giving no one-to-one correspondence between headlines and paragraphs. I wanted to give those students a taste of what would soon be expected from them.

16 On this last point, we have to bear in mind that: a. the instructor did not have any solid knowledge of the students' language(s); b. learners did not necessarily have awareness (meta-knowledge) of their own language and the terminology to describe its functioning; c. the class was exploring a linguistic event, not the lexical labels that describe it. For grammar, what Italo Calvino once said about science is true: «it makes patterns of the world that are immediately called in question, it swings between the inductive and the deductive methods, and it must always be on its guard lest it mistake its own linguistic conventions for objective laws». Italo Calvino (1967). *Philosophy and Literature*, *Times Literary Supplement*, September 28. The essay is available in Italo Calvino (1986). *The Uses of Literature. Essays*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, pp. 39–49. The Italian version is in the collection of essays: Italo Calvino (2015). *Una pietra sopra*. Milano: Mondadori. Traditional grammar is not banned *per se*: teachers can introduce it as they quickly systematize the

phenomenon under scrutiny. The teacher initially highlights the grammatical item in the text. This should activate some memory in case the phenomenon were not entirely new; if not, it would at least remind the students of the context in which it occurred in the text. The underpinning idea is that the comprehension of the text should enhance the decoding of the new structure. The second and more crucial way to disentangle the structure is what the CELTA calls CCQs, i.e. “concept checking questions”. The instructor chunks a grammatical item into its smaller components, which the students should be able to identify in a number of easy, logically cohesive sub-questions that cover the main features of the specific rule in question. Questions are in the target language and avoid the use of grammatical terms which could intimidate the students¹⁷. In the passage about Saturn, a grammatical item that could be the focus of this part of the class is the passive form (*it is known, these are composed, Saturn is made...*).

The class really enjoyed this section and we tried to understand why in the “teacher’s corner” discussion we had. Some of the teachers were familiar with the structure; some knew about it but had never studied it. Admittedly, however, this was the first time they had not been lectured about it but rather guided through. When I asked them what they liked about it, they responded it felt like a game. On the learners’ side, that is in a way true; what about the teachers’ side? Would they be able to come up with their own CCQs? They looked perplexed.

We devoted the next section of the class to practising the structure we had just studied. I asked the students to find exercises online that they would use in class. They showed interest for closed fill-in activities and acknowledged they would assign them especially to younger students, who are allegedly in need of repetition. Nevertheless, they also pointed out that as a review activity, such an exercise would be boring. We discussed quick ways to adjust this. For instance, we could simply scramble the order of verb options; for more advanced students, we could remove them entirely. The same exercise could be implemented in at least three different ways, which we agreed was a pleasantly convenient way to multiply learning material. This meta-cognitive moment was in itself a reuse of what initially was a mere fill-in-the-gap game:

students’ conclusions *after* exploring inductively the rule; for example, with a very brief lecture, or by just assigning a page to read from the textbook that will likely employ those technical terms, which are not being used in our class.

¹⁷ A very clear introduction to CCQs with some very smart examples is available at <https://www.teachingenglish.org.uk/article/checking-understanding> (retrieved 08/11/2018).

it had become a stimulus for a conversation that could easily work also as a follow-up activity.

In the following weeks, I kept working with the same format on a variety of texts that ranged from authentic material to textbooks; I showed ways to apply this method to a listening activity, e.g. a lecture online. Students quickly became familiar with the recurring format of our classes and they were soon able to detect the different steps in which it was divided. This made the moments of meta-reflections gradually transparent and the transition towards a personal application of the *modus docendi* smoother. By the end of my period at CRLC, I asked students to create their own lesson plan. The class worked on a page of the biology textbook about the structure of the cell. The lesson plans they produced showed that, overall, the notion of skimming/first reading questions as opposed to intensive/second reading questions had taken root in most of the teachers. If not in the actual creation of such activities, the class was reasonably able to select, sequence, and possibly adapt the most pertinent questions that the textbook provided for each kind of reading. Quite predictably, CCQs proved more difficult to be processed: such questions demand a higher, more abstract control of grammatical and linguistic concepts, which most students were never fully exposed to¹⁸. In general, students benefitted from the combination of language instruction and language *teaching* instruction. This dual take had a positive impact on their proficiency in English, which was the original focus of my work at CRLC. Students were able to expand their vocabulary towards semantic areas of theoretical abstraction; in their writings, they showed better paragraph-structure as well as a more varied use of cohesive devices.

4. A modest proposal: negotiating trilingualism?



The four weeks of instruction brought up intricate patterns of individual and collective sociolinguistics worthy of pedagogical concern. Learners at CRLC operate in a triangulation between their mother tongue, English, and to some extent Bahasa Indonesia, the local language.

As far as their first language goes, we have to remember — once more — that many among teachers and students have not benefitted

18 The lack of suitable material was also a problem. I am thinking of classics like Michael Swan's *Practical English Usage* (O.U.P.), edited multiple times. Needless to say, becoming familiar and independent users of these tools requires more time than four weeks.

from regular schooling¹⁹. This means that they did not have a chance to mold some important skills — such as reading or reading-for-studying — in their own language. They are now trying to build them in a foreign language which they have never fully mastered, but which they have endorsed nonetheless, and commendably so, for their future. This lack of linguistic and wider cognitive confidence came out early on during our reading sessions whereby it was apparent that «students with poor reading skills in their first language are likely to have similar difficulties when it comes to reading in a second language» (Richards, 2015, p. 443).

Tshabangu–Soko and Caron (2011) argue for the introduction of the students' own native language(s) as a component in refugees' education²⁰. Although the situation they describe is markedly different from CRLC, I believe their proposal should be an option for two main reasons. This would help recruit more teachers who might have the disciplinary knowledge but are not or do not feel proficient in English; making Persian or Hazaragi the vehicular language for some subjects could also help teachers in tailoring their area of specialty to sources that are linguistically more accessible to them at their stage of learning. In doing so, the cognitive burden would be lighter, and this could later pave the way for instruction in English. On a broader level, it is worth highlighting that students and teachers would cherish their cultural heritage by using a language that would otherwise be relegated to familiar and private usage.

As far as the local language is concerned, Bahasa Indonesia does not feature as a language of study: most refugees have a basic understanding of the language, which they use to run errands, since social interactions

19 As Wachob and Williams (2010) put it, «many refugee teachers who lack a tertiary-level education, formal teacher training, and high-level English language skills are themselves faced with the same basic economic, political, social, psychological, and emotional challenges as their students» (p. 600).

20 In their paper, the two researchers are presenting the situation of refugees in Manchester, Massachusetts. From a psychological and a linguistic point of view, the situation is radically different for these refugees from their counterparts at CRLC. The American group has already and permanently been resettled in an English-speaking country; the CRLC community is lingering in an uncertain present in a country where English is barely spoken out of urban and touristic areas. Tshabangu–Soko and Caron rely on previous scholarship when they maintain that «if we continue to channel more resources for learning English to people who do not read in their primary language, we may be wasting resources for these preliterate and nonliterate groups»; they conclude that «using the student's native language as part of the instruction resulted in achieving English proficiency in reading and oral communication skills more quickly than without the use of the native language» (p. 418).

happen mainly within the community²¹. As is often the case in transitional contexts, refugees perceive the local language as a mere tool, whereas they project their hopes for an imminent, stable resettlement onto the language of the countries they expect to be soon moving to²². CRLC has thus adopted English as the vehicular language of instruction, despite the fact that all members of the community are native speakers of Hazaragi or Farsi, which are for the most part mutually comprehensible. Students are thus understandably eager to learn as much English as possible. However, learning Indonesian could possibly help refugees mitigate the feeling of being stuck in an unsought purgatory. By learning the language, refugees could even gain visibility in the larger Indonesian community where they live. This could enable them to lobby for better life conditions, or at least to make their situation better known among their Indonesian neighbors²³. This could also be a way to access formal instruction in Indonesian schools, which is what UNHCR deems as the best option for refugee education.

I believe that, given the linguistic and wider pedagogical challenges of refugee education, a trilingual education could be a great asset in the long and in the immediate run, for reasons that are consistent with a linguistic and cultural agenda of a dispersed community. The use of English would prepare all learners for an easier resettlement process once they finally move to either the US, Canada, Australia, or New Zealand. Learning Indonesian would help them process the hard prospective of several years in the hosting countries. This is a reality that can be hard to accept, but that does require different strategies, especially in the education of children and young adults who are likely to spend several years, and not just months, in Indonesia. Finally, the adoption of Hazaragi or Persian would help preserve the cultural heritage of the community, in that they would employ the language in a public context and, more importantly, in schooling an entire generation that is being severed from their countries of origin.

21 It is my understanding — and perhaps predictably so — that young people tend to socialize more with their Indonesian peers. This is even more frequent in the urban context of Jakarta, where some members of the CRLC community have either lived or spend some of their free time.

22 I owe this *a posteriori* remark to Steele (2017), who makes the same point with regards to Syrian refugees in Turkey; Wachob and Williams (2010) suggested the same motivation dealing with Eastern African refugees living in Cairo.

23 This point was made by a teacher during the screening of the documentary *The Staging Post*, which I mentioned earlier in the article. The young woman was underlining how useful and appropriate it would be to have the movie subtitled in Bahasa Indonesia so that the people of Cisarua could watch it.



5. Conclusions

Needless to say, the experience at CRLC forced me to adjust rapidly to a context that I did not know in advance and that I was able to navigate confidently only by the end of my stay. In retrospect, and in light of the suggestions coming from related literature, two questions still linger around this experience, to which I have not been able to find an answer.

The first one deals with technical aspects of language teaching. If metacognition is regarded as a crucial component of knowledge itself²⁴, I wonder if and to what extent the merging of language instruction and teachers' education that I propose here is at odds with Krashen's notion of emotional filter and its rule of forgetting. Very simplistically put, Krashen maintains that language learning is more effective, insofar as the learning environment is stress-free, i.e. the emotional filter of each student is kept at a minimum. This implies fostering a learning process that happens naturally and seamlessly, almost making the student forget that she is actually studying. If this long-held tenet is true, I wonder what happens if, on the contrary, we draw attention to the process of learning and teaching itself, as I did in the teacher's corner sections. Was I raising self-awareness — i.e. cognitive maturity via meta-cognition — or self-consciousness — i.e. an unwarranted source of emotional distraction? I would be inclined to think that the rule of forgetting did still apply to language instruction, which during my stay at CRLC was just the preliminary stage of a wider learning goal, namely language *teaching* instruction. In this latter part, instead, the rule of forgetting needed to be cast aside because the very object of learning had changed. Once the focus had shifted on learning itself, the class and I were in a way forced to unveil the structure of the lesson plan we had followed. I argue, though, that being aware of the rationales behind it did not divert attention. Quite the opposite, it gave — or at least aimed to give — the students a better insight on what they could gauge from a class and on how to make the most of it. Needless to say, these are but sparse, empirical observations that require a more systematic study, which falls outside the scope of this article and its author's area of competence.

The second conundrum relates to the ethics of our job. The kind of instruction I proposed to my student teachers and, more importantly, that they would possibly implement with their young students, might solve

²⁴ And, rightfully so, it features in the European framework of key competences under the label "Learning to learn", https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ITA&toc=OJ:C:2018:189:TOC (retrieved 12/12/2018).

problems; maybe it can even open «an intercultural door, where learners can have experiences which they could not have in a monolingual setting [...] which are fundamental to a deeper understanding of global citizenship» (Nelson & Appleby, 2015, p. 318). Still, I wonder what kind of global citizenship we have in mind. As Nelson and Appleby provokingly put it, was I maybe flirting with some form of “linguistic imperialism” (*ibidem*) that teaches English using Australian textbooks, under a UK-designed methodological umbrella, in a southeast Asian country, to displaced people from Central Asia? In other words, wasn’t the wished-for “global citizenship” an exclusively Western mode of learning? And in doing so, wasn’t I partaking in the same cultural homogenization language teaching is supposed to fight?

These *a posteriori* reflections unexpectedly crept through the cracks of my everyday teaching, back home, in a public, urban, and highly-standardized educational setting in the United States. Indeed, the tension between emotional involvement and cognitive control is a major issue at every latitude. And so is the call for a multicultural approach to teaching, all the more relevant in the backdrop of the ongoing refugee crisis. Global migrations posit new educational challenges that require rapid adjustments to our long-established ways of work. The temporary or permanent resettlement of refugees — whether in a remote Indonesian village or on a right-next-door Greek island — is a pedagogical frontline that demands our attention, in terms of resources as well as on-field and in-depth research, so that we can come up with contingency plans able to grant these people access to education. It is not only a human right, but also a strategic choice to work towards justice and equality, for they are the prerequisite for peace²⁵.

References

- ALI, M., BRISKMAN, L., & FISKE, L. (2016). Asylum Seekers and Refugees in Indonesia. *Cosmopolitan Civil Societies Journal*, 8(2), 4883, 22–43, <https://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/mcs/article/view/4883/5490> (consultazione 13/02/2019).
- BOBROW FINN, H. (2010). Overcoming Barriers: Adult Refugee Trauma Survivors in a Learning Community. *TESOL Quarterly*, 44(3), 586–596.
- CALVINO, I. (1986). *The Uses of Literature. Essays*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

25 Erica Moretti makes this point in a poignant article that draws a parallel between today’s Syria and WW1. The article is available online: https://www.washingtonpost.com/news/made-by-history/wp/2018/03/08/how-to-help-syrias-refugee-children/?noredirect=on&utm_term=.37f01ef3cc5b (retrieved 21/10/2018).



- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2006), *Recommendation on key competences for lifelong learning*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> (retrieved 21/10/2018).
- COYLE D., HOOD, P., & MARSH, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRASHEN, S.D. (1995). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Phoenix.
- MONSUTTI, A. (2005). *War and Migration: Social Networks and Economic Strategies of the Hazaras of Afghanistan*. New York & London: Routledge.
- NELSON, C.D., & APPLEBY, R. (2015). Conflict, Militarization, and Their After-Effects: Key Challenges for TESOL. *TESOL Quarterly*, 49(2), 309–332.
- PISANI, E. (2014). *Indonesia. Exploring the improbable nation*. London: Granta.
- RICHARDS, J.C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STEELE, T.J. (2017). English Language Teaching to Syrian Refugees in Transit. *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 2(1), 40–52.
- SURESH CANAGARAJAH, A. (2012). Teacher Development in a Global Profession: An Autoethnography. *TESOL Quarterly*, 46(2), 258–279.
- TSHABANGU-SOKO, T., & CARON, R. (2011). English for Speakers of Other Languages (ESOL): Improving English Language Acquisition for Pre-literate and Non-literate Adult African Refugees. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 9, 416–433.
- UNHCR (2017). *Turn the tide. Refugee education in crisis*, <https://www.unhcr.org/education.html> (retrieved 31/01/2019).
- WACHOB, P., & WILLIAMS, R. (2010). Teaching English to Refugees in Transition: Meeting the Challenges in Cairo, Egypt. *TESOL Quarterly*, 44(3), 596–605.



The Art Side

Un percorso efficace di Alternanza Scuola–Lavoro nel Liceo Scientifico

Milvia Corso

In questo contributo si illustra la realizzazione di un percorso “virtuoso” di Alternanza Scuola–Lavoro (ASL) in un Liceo Scientifico. Vi si analizza il contesto con l’obiettivo di evidenziare le competenze in uscita che un percorso di ASL può promuovere a partire dalle competenze chiave spendibili nel progetto di vita e nel lifelong learning. Vi si illustra, quindi, l’idea progettuale proposta dall’Associazione culturale “JLab–360° di” di realizzare l’evento The Art Side, un festival delle arti, svoltosi fuori dalla scuola e rivolto al territorio. Si procede, poi, con la narrazione del percorso di co–progettazione tra la scuola e l’associazione culturale, l’attuazione e la valutazione del progetto. Il contributo si conclude con l’analisi delle ricadute e le riflessioni finali che hanno permesso di modificare le modalità di progettazione dei futuri percorsi di ASL nella scuola coinvolta.

PAROLE CHIAVE: alternanza scuola–lavoro, competenze chiave, co–progettazione

This article illustrates the creation of a “virtuous” school–work alternation experience for students programme in an Italian secondary school. It analyses a specific context with the aim of highlighting the key competences that can be developed by this kind of programme for use in life and lifelong learning. It illustrates the project proposed by the “JLab–360° di” Cultural Association to create The Art Side art festival, organized outside the school and involving the local community. The paper will then examine the setting up and evaluation of the co–project experience between the school and the cultural association. It will conclude with an analysis of the effects and final observations which made it possible to modify how future school–work alternation projects were to be designed.

KEYWORDS: school–work alternation programmes, key competences, co–designing

1. Il contesto

Da tre anni la legge “La Buona Scuola”¹ ha introdotto in modo obbligatorio l’alternanza scuola–lavoro anche per i Licei, dove gli obiettivi per tali percorsi possono non essere così evidenti come per gli Istituti Tecnici e Professionali nei quali, invece, si possono individuare competenze afferenti alle discipline caratterizzanti i vari percorsi di studio.

¹ Legge 13 luglio 2015, n. 107 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.* (15G00122) (GU Serie Generale n. 162 del 15/07/2015), <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (consultazione 20/06/2018).



Dall'analisi dei percorsi liceali appare chiaro quali possano essere le competenze che non vengono promosse, se non occasionalmente, come ad esempio quelle legate allo spirito di iniziativa e imprenditorialità: il saper progettare, collaborare, agire in modo autonomo e responsabile per citarne alcune. Si tratta di competenze trasversali legate al "fare", che si rendono necessarie se ci si propone di lavorare per progetti, una modalità oggi giorno diffusa in ambienti sia lavorativi che di studio. A volte, inoltre, manca un contatto reale con il territorio che, di solito, si attua solamente attraverso visite guidate, partecipazione a conferenze e presentazioni, o altre simili iniziative, ma non attraverso un reale contributo da parte degli studenti, come il creare un evento o un servizio destinato proprio al territorio.

L'incontro fra il nostro Liceo e l'Associazione "JLab-360° di" ha fornito l'opportunità di sperimentare un percorso che colmasse queste lacune, creando un evento nella città e per la città. Tale percorso, inoltre, ha permesso agli studenti di misurarsi con tutte le fasi che compongono la pianificazione e la realizzazione di un progetto anche economicamente autosufficiente.

La scuola, il Liceo Scientifico "Guglielmo Oberdan" di Trieste, istituto che raccoglie l'eredità della Civica Scuola Reale Superiore sorta a metà Ottocento e attiva nel cuore operoso della Trieste di allora, si è sempre distinta per la sua serietà e anche per la varietà di attività extrascolastiche offerte agli studenti: oltre a una grande tradizione sportiva, che la porta a eccellere non solo a livello nazionale, ma anche europeo e oltre, ha un coro, due gruppi teatrali, un giornalino che compie oggi 55 anni, e numerose attività legate al mondo scientifico, e non solo.

L'Associazione "JLab 360° di", uno spazio creativo aperto a tutti gli artisti, è una realtà in continua evoluzione e crescita. Per l'anno scolastico 2016-2017, l'Associazione ha proposto al Liceo un progetto radicato in un ambito che le è ben noto, il teatro. Consapevole che il "fare teatro" non concerne solo l'aspetto meramente artistico e performativo, ma implica anche competenze pratiche, collegate ai processi di creazione e gestione di un'attività artistico-culturale, l'Associazione ha focalizzato il proprio obiettivo formativo sull'orientamento degli studenti alla pratica culturale intesa come creazione di una manifestazione/festival per dare spazio ad attività teatrali e artistiche in generale. In questo modo, il teatro viene visto non solo come obiettivo, ma anche come mezzo per ampliare lo sviluppo delle competenze individuali e quelle specifiche all'interno di ogni gruppo di lavoro.



2. La co-progettazione

Il *modus operandi* dell'Associazione "JLab 360° di" include la convinzione che le finalità dei suoi progetti devono necessariamente essere coerenti con i bisogni del territorio. In considerazione di ciò, uno degli obiettivi basilari è lo studio a livello storico-culturale della città di Trieste, con un'attenzione particolare alla storia del teatro in città. Oltre all'approccio storico, fondamentale è lo sguardo al futuro: il rinnovamento generazionale dei giovani triestini è un traguardo fondamentale che deve essere conseguito formando i giovani nei confronti della consapevolezza dell'impegno che essi possono riversare nel territorio attraverso il raggiungimento di competenze gestionali, organizzative, tecnico-pratiche e creative in ambito culturale. Rendendo i giovani autonomi nella elaborazione e gestione delle loro idee e aspirazioni, diviene possibile la creazione concreta di uno spazio/momento di socialità. Di un simile spazio e di un simile intendimento, l'Associazione "JLab 360° di" è già antesignana in quanto, da tempo, desiderosa di essere protagonista del rinnovamento. Tale rinnovamento non può prescindere dallo stimolo dell'auto-consapevolezza dei ragazzi riguardo al loro potenziale di forza e di energia positiva, che possono essere incanalate nel migliore dei modi solo attraverso un intreccio di diverse competenze professionali in grado di avere un impatto sul territorio.

Un altro obiettivo, infatti, è la valorizzazione degli spazi urbani locali attraverso l'uso dell'arte, con un'attenzione particolare per il contesto delle periferie che non prescinde dalla esplorazione del territorio in relazione alla ricerca estetica di soluzioni innovative.

Da quanto fin qui premesso si evince il fine ultimo del progetto, vale a dire il rilancio del territorio attraverso lo sviluppo della imprenditorialità giovanile. I destinatari del progetto, quindi, sono stati non soltanto gli studenti artisti o quelli in formazione, ma anche la cittadinanza, gli enti pubblici e il mondo dell'associazionismo privato: è nell'interesse di tutti che venga posto in essere un processo di formazione di soggetti che in futuro avranno le capacità per collaborare con enti e istituzioni, anche e soprattutto attraverso iniziative autonome. Il progetto proposto risultava rispondere alla necessità del Liceo "Guglielmo Oberdan" di completare la formazione degli studenti rendendoli preparati ad affrontare non solo gli studi universitari, ma anche le sfide di contesti che richiedono modalità attive di cittadinanza partecipata.



3. Il percorso

Il progetto, che ha coinvolto nell'anno scolastico 2016–2017 una classe terza del Liceo Scienze Applicate e una classe quarta del Liceo Scientifico tradizionale, è stato avviato alla fine di ottobre 2016 e si è concluso a metà di aprile 2017, prevedendo cinque fasi:

- fase di avviamento;
- fase di progettazione;
- fase di organizzazione;
- fase di realizzazione;
- fase di valutazione.

3.1. Fase di avviamento

In questa fase gli studenti sono stati preparati e avviati al lavoro previsto nel progetto attraverso momenti formativi teorici e pratici.

I momenti formativi teorici, in parte realizzati dai responsabili del progetto e in parte da esperti esterni, come ad esempio un avvocato, un addetto stampa, un commercialista, un esperto di marketing e un rappresentante della SIAE, hanno riguardato le seguenti tematiche:

- diritto d'autore e permessi necessari per l'organizzazione di eventi;
- creazione di un'associazione culturale (statuto, atto costitutivo, e pratiche burocratiche necessarie);
- gestione di un ufficio stampa e redazione di comunicati stampa;
- gestione e organizzazione di un evento culturale;
- *marketing* e promozione di un evento culturale;
- redazione di un bilancio e studio di fattibilità.

I momenti formativi pratici hanno riguardato attività come:

- la creazione di un gruppo di lavoro attraverso l'auto-individuazione dei ruoli in base a interessi personali, aspirazioni individuali, sviluppo di competenze;
- la gestione di un gruppo di lavoro: sviluppo della *leadership*, organizzazione e controllo dei tempi; collaborazione e deleghe; gestione della competitività in termini positivi e formativi attraverso il lavoro di squadra e il ruolo dell'individuo all'interno del gruppo di lavoro;

- la pianificazione di un progetto;
- la gestione economica di un progetto: *budget* e ricerca degli *sponsor*;
- comunicazione: comunicati stampa, promozione dell'evento attraverso i vari *media*.

3.2. Fase di progettazione

Nella seconda fase sono state attuate diverse attività, orientate a mostrare nel concreto allo studente cosa significhi costruire da zero una manifestazione culturale.

Agli studenti, in primo luogo, è stato chiesto di intraprendere la procedura di costituzione di un'associazione di promozione sociale, nella forma giuridica dell'associazione non riconosciuta, procedendo anche alla stesura del relativo statuto.

Costituito l'ente, agli studenti è stato proposto un test auto-valutativo, volto a individuare il ruolo più adatto al singolo all'interno della compagine in base alla personalità, alle aspirazioni e agli interessi dello stesso.

È stata effettuata una prima divisione in gruppi di lavoro: un gruppo stampa, un gruppo di promozione grafica e *marketing*, un gruppo dedicato agli aspetti burocratico-economici, un gruppo di responsabili di produzione, uno preposto alla segreteria di produzione, un gruppo di *performer* (il cui ruolo viene illustrato più avanti) e infine un gruppo tecnico. Sono stati, quindi, chiariti i compiti dei vari gruppi.

Il gruppo stampa è stato preposto alla redazione dei comunicati stampa, ai contatti con i *media* e alla gestione dei *social media*, oltre che alla stesura del materiale promozionale. Il gruppo di promozione grafica e *marketing* ha preso in carico la progettazione e l'ideazione grafica di logo, locandina, programmi di sala, volantini e *banner* per i *social*; inoltre, in generale, è stato responsabile della grafica, dell'ideazione e creazione dei video promozionali e della ricerca degli adeguati canali di promozione. Il gruppo che si è occupato degli aspetti burocratico-economici ha sviluppato ed elaborato lo studio di fattibilità, con relativo bilancio, la rendicontazione delle spese; ha gestito gli adempimenti burocratici (contatti con la SIAE, richieste di permessi, preparazione della modulistica di riferimento, preparazione del bando per reclutare i partecipanti, e altro ancora). I responsabili di produzione si sono occupati dei contatti diretti con i partecipanti e con la struttura ospitante, della programmazione e gestione delle scadenze dei gruppi di lavoro e del coordinamento generale. I segretari di produzione hanno avuto l'incarico di curare lo sviluppo della struttura dei *radar* giornalieri della manifestazione, ovvero della rappresentazione

grafica dei dati statistici. Il gruppo dei *performer* ha prodotto e gestito una *performance* di apertura della manifestazione. Infine, il gruppo dei tecnici ha individuato, in fase progettuale, i limiti tecnici dei partecipanti e, successivamente, ha affiancato lo *staff* tecnico della manifestazione.

In ogni gruppo è stato eletto un responsabile dagli stessi componenti e i responsabili dei singoli gruppi hanno formato il consiglio direttivo della compagine associativa promotrice della manifestazione.

3.3. Fase di organizzazione

Nella fase di organizzazione i gruppi hanno effettivamente realizzato le attività previste e per le quali erano stati formati nella fase di avviamento e cioè:

- hanno effettuato l'invio del bando ai potenziali partecipanti e hanno gestito i contatti con i referenti dei vari gruppi artistici;
- hanno effettuato l'invio dei comunicati stampa, hanno gestito i contatti con i mezzi di comunicazione e la pubblicità dell'evento;
- hanno curato la preparazione della rappresentazione grafica dei dati attraverso *radar* specifici per le varie giornate del festival;
- hanno gestito l'evento: dalla ricerca degli *sponsor*, alla gestione del *budget*, all'organizzazione delle pratiche burocratiche e alla gestione della documentazione.

3.4. Fase di realizzazione

La manifestazione è stata realizzata nei giorni 26–29 aprile 2017, presso un teatro cittadino. In questa fase i gruppi si sono preoccupati di:

- visitare gli spazi del teatro per riscontrare eventuali problemi tecnici;
- organizzare le attività *in loco*, come per esempio l'allestimento e l'organizzazione degli spazi necessari per l'accoglienza;
- riorganizzare i gruppi secondo le varie necessità. Si è resa necessaria, infatti, una nuova redistribuzione dei ruoli: senza intaccare il consiglio direttivo formatosi precedentemente, sono stati attribuiti alcuni ruoli ai componenti dei gruppi rimasti senza compiti all'esaurimento del loro lavoro, in quanto meramente preparatorio e propedeutico. Inoltre, in questa nuova fase si sono rese necessarie nuove figure: ulteriori *performer*, ulteriori tecnici, allestitori, responsabili

della biglietteria e dell'accoglienza (con compiti quali, ad esempio, la gestione della cassa, la registrazione dei gruppi e delle compagnie partecipanti, l'individuazione di "maschere" per la sala) e coordinatori della manifestazione (per la creazione e gestione del calendario giornaliero dell'iniziativa e per fornire indicazioni *in loco* ai partecipanti e alle figure interne all'organizzazione).

La manifestazione si è svolta con successo, con una buona accoglienza da parte del pubblico e gli studenti coinvolti hanno dimostrato di essere in grado di reagire e risolvere i problemi che si sono via via presentati durante l'evento.

La realizzazione del progetto si è conclusa con un momento di riflessione finale condivisa, in cui si sono analizzati i risultati raggiunti in termini di criticità e punti di forza, possibili soluzioni/migliorie da prevedere per future edizioni di attività simili, l'impatto del progetto sui vari attori coinvolti. Agli studenti è stato chiesto, inoltre, di compilare una scheda di autovalutazione sul proprio atteggiamento durante lo svolgimento del progetto.

3.5. Fase di valutazione

La guida operativa del MIUR (ottobre 2015)² indica che la certificazione delle competenze relative all'alternanza scuola-lavoro può essere acquisita negli scrutini (intermedi e finali) del III e IV anno, obbligatoriamente entro la data dello scrutinio (finale) di ammissione agli esami di Stato. Dice inoltre che «La valutazione di tali competenze concorre alla determinazione del voto di profitto delle discipline coinvolte nell'esperienza di alternanza [...]»³.

Data la diversa scansione temporale dei progetti attivi nel nostro Liceo, per avere una situazione uniforme per tutti gli studenti, abbiamo deciso di rimandare la valutazione e la certificazione allo scrutinio finale della classe quinta di ammissione all'esame di Stato. Sempre per avere una situazione omogenea per tutti gli studenti, tenuto conto del fatto che non è pratica abituale quella di collegare le competenze acquisite nel percorso di alternanza alle discipline curriculari, si possono valutare due ipotesi: quella di inserire in pagella un voto separato per il lavoro

2 MIUR, *Guida operativa*, ottobre 2015, capitolo 13, http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/GUIDA%20OPERATIVA%20ASL_Versione%206.pdf (consultazione 20/09/2018).

3 Ivi, capitolo 12, comma d.

di alternanza, oppure di far ricadere la valutazione degli apprendimenti avvenuti in alternanza nei voti delle discipline coinvolte. A supporto di questa seconda ipotesi, decisamente la più corretta sulla base della *Guida operativa per le attività di alternanza scuola-lavoro* (2015), intendiamo costruire degli strumenti condivisi, almeno a livello regionale, per la valutazione e la certificazione finale delle competenze acquisite in uscita. Questa opportunità ci è offerta dal supporto dell'ANPAL (Agenzia Nazionale Politiche Attive Lavoro), con cui l'Ufficio Scolastico Regionale Friuli Venezia Giulia ha sottoscritto un accordo di *Assistenza agli Istituti Scolastici nella implementazione dei processi di qualificazione dei servizi per l'Alternanza scuola-lavoro e la transizione*. Nel corso del triennio, in previsione della valutazione finale, raccogliamo tutti gli elementi necessari alla valutazione:

- alla fine di ogni periodo di tirocinio il tutor aziendale compila una scheda di valutazione (Allegato 1);
- alla fine di ogni periodo di tirocinio gli studenti compilano una scheda di autovalutazione;
- per tutto il periodo del percorso triennale di ASL gli studenti aggiornano il proprio diario di bordo, che deve essere condiviso con il tutor di classe, il quale ne monitora la compilazione. Il documento verrà poi valutato, sempre dal tutor di classe, che ne controllerà:
 - la completezza;
 - la forma;
 - la presenza di osservazioni personali.

Gli studenti sono anche invitati a documentare il loro percorso attraverso grafici, fotografie, video, o altro in modo da avere a disposizione del materiale utile per supportare la relazione multimediale prevista per il colloquio dell'esame di Stato⁴.



4. Le ricadute

I Consigli delle classi coinvolte sono stati chiamati a esprimersi, sia alla fine dello scorso anno scolastico, sia durante l'anno seguente, su eventuali

4 D.l. 13 aprile 2017, n. 62 *Valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*, capo III, art. 17, comma 9: «Nell'ambito del colloquio il candidato espone, mediante una breve relazione e/o un elaborato multimediale, l'esperienza di alternanza scuola-lavoro svolta nel percorso di studi».

cambiamenti riscontrati negli studenti in riferimento agli atteggiamenti, e alle modalità di lavoro in situazioni particolari, come per esempio nelle attività di laboratorio. Dalla osservazione sistematica dei docenti è risultata opinione condivisa che:

- il gruppo classe si è molto unito, grazie anche a una conoscenza reciproca più approfondita;
- gli studenti risultano essere maggiormente organizzati nel lavoro: riescono velocemente a pianificare e procedere autonomamente;
- nei gruppi essi assumono in maniera spontanea i ruoli già collaudati, collaborano in maniera positiva e rispettano i ruoli; eventuali divergenze vengono risolte, a volte anche con animate discussioni.

Le ricadute del progetto non hanno riguardato soltanto le classi coinvolte, ma anche le nuove classi da coinvolgere nella riedizione del progetto e l'intera istituzione scolastica. Sulla base delle riflessioni maturate a conclusione del progetto, sono emerse le seguenti considerazioni da parte dell'Associazione:

- i ragazzi hanno sviluppato notevoli capacità nel lavoro di gruppo e un significativo raggiungimento degli obiettivi individuati, interagendo tra loro con spiccato senso del dovere e del rispetto reciproco; tali competenze hanno prodotto, durante lo svolgimento della manifestazione, un notevole affiatamento. Tale è stata la soddisfazione per gli studenti coinvolti che nel periodo immediatamente successivo allo svolgimento del festival hanno chiesto all'Associazione "JLab 360° di" e alla scuola di poter continuare il percorso progettuale nell'anno scolastico successivo;
- i punti critici notati sono stati inerenti alla durata della manifestazione organizzata, in quanto i ragazzi appena dopo un paio di giorni hanno iniziato a comprendere in pieno il meccanismo che sta dietro al movimento di una macchina organizzativa, e dunque non hanno avuto modo di poterne godere pienamente nel poco tempo rimanente.

L'analisi delle criticità e dei punti di forza ha portato a decidere di ripetere il progetto apportando, però, delle modifiche. Queste prevedono:

- l'ampliamento dell'offerta formativa per dare modo ai ragazzi di entrare in contatto con realtà professionali del settore;

- il prolungamento della manifestazione organizzata nell’anno scolastico 2017–2018 di un paio di giornate;
- la partecipazione di una nuova classe terza in aggiunta agli studenti già coinvolti nel precedente anno scolastico; a costoro, nella nuova edizione, potrà essere affidato il ruolo di tutor nei confronti dei nuovi partecipanti essendo, ormai, in grado di offrire loro una visione dall’interno e di coinvolgerli fin da subito con un approccio estremamente positivo e propositivo.

Il nuovo progetto, *The Art Side 2* ha portato alla realizzazione di un festival di sei giorni che si è svolto in un teatro cittadino dal 16 al 21 aprile 2018. Il nuovo Festival non è cresciuto solo nella durata, ma anche nell’offerta artistica, che ha visto coinvolti artisti appartenenti non solo al mondo della scuola, ma anche a quello professionale.

Il Collegio dei Docenti, sulla base dei dati emersi dall’analisi dell’esperienza, attraverso la relazione prodotta dall’associazione “JLab 360° di”, le riflessioni espresse nella scheda di valutazione da parte del tutor aziendale, le considerazioni verbalizzate dai Consigli di classe, le osservazioni contenute nelle schede di autovalutazione degli studenti e le sue ricadute su tutti gli studenti coinvolti, ha deciso di rivedere il progetto d’Istituto di alternanza scuola–lavoro partendo dall’idea che essa non può sostanzarsi nella somma di eventi scollati fra di loro ma che, anzi, deve costituirsi di un nucleo portante, quello che è stato denominato il progetto “caratterizzante il percorso”, il quale necessariamente deve avere fra i suoi obiettivi quello di far raggiungere agli studenti coinvolti quelle competenze trasversali che difficilmente vengono promosse attraverso lo studio teorico dei saperi disciplinari previsti nei percorsi di studi liceali, e che saranno fondamentali per le sfide future cui vanno incontro i giovani d’oggi.

Un’altra ricaduta del progetto riguarda la fase di valutazione degli studenti. Grazie all’ottimo rapporto instaurato fra Istituto scolastico e Associazione, è stato possibile rimodulare i materiali preparati dalla scuola per la valutazione dell’esperienza di tirocinio degli studenti. Attraverso un incontro fra tutor aziendale e referente scolastico, è stato possibile apportare alle schede in uso presso la scuola delle modifiche basate sull’esperienza fatta attraverso il loro utilizzo per la valutazione delle due classi coinvolte, in modo da avere strumenti più efficaci e adattabili alle diverse situazioni che si possono presentare all’interno dei progetti attivati nel Liceo, probabilmente molto diversi fra loro (Allegato 1).



5. Riflessioni conclusive

L'analisi della società attuale e le considerazioni che arrivano dagli esperti e pubblicate su tutte le principali testate giornalistiche, che dichiarano che molte professioni attuali spariranno e ne sorgeranno altre, ci fanno riflettere sul fatto che i nostri studenti si dovranno misurare con professioni ancora sconosciute. Il nostro interrogativo — in qualità di insegnanti — è, quindi, come prepararli a questo futuro. Attualmente gli studenti che escono dal nostro Liceo ottengono dei buoni risultati nelle facoltà universitarie a cui si iscrivono, ma come saranno in grado di rapportarsi con professionalità nuove? Come possiamo prepararli alle sfide che il futuro riserva loro e come renderli competitivi?

Sicuramente sono fondamentali delle buone competenze di base, acquisite in maniera solida e non automatica, insieme a una buona scorta di competenze trasversali, che si possono sviluppare attraverso esperienze di questo tipo, come appunto la capacità di lavorare in gruppo, riconoscendo le proprie attitudini, i propri limiti e punti di forza, e quindi il ruolo adatto a sé, la capacità di ascoltare, di negoziare e gestire i conflitti.

Fondamentali saranno, inoltre, le competenze legate ai vari aspetti della gestione di progetti, che vanno dall'aspetto comunicativo a quello finanziario, aspetto che esula dai contenuti previsti nei percorsi liceali attuali.

Quanto realizzato nel "Liceo Oberdan" negli ultimi due anni risulta essere, inoltre, perfettamente in linea con le ultime indicazioni del MIUR che, in data 13 marzo 2018, ha pubblicato il *Sillabo per la scuola secondaria di secondo grado — Educazione all'imprenditorialità*⁵, che prevede di accompagnare le scuole nella costruzione di percorsi strutturati per dare a studentesse e studenti la capacità di trasformare le idee in azioni attraverso la creatività, l'innovazione, la valutazione e l'assunzione del rischio, la capacità di pianificare e gestire progetti imprenditoriali.

Riferimenti bibliografici

- BOZZI, L., GALLOTTA, A., FERRETTI, F., & CAPONE, A. (2005). *Alternanza scuola-lavoro: un modello di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ITA&toc=OJ:C:2018:189:TOC (consultazione 16/09/2018).

⁵ Prot. MIUR 13 marzo 2018, n. 4244 *Educazione all'imprenditorialità — Sillabo per la scuola secondaria di secondo grado*, <http://istruzioneer.gov.it/2018/03/13/percorso-di-educazione-allimprenditorialita-nelle-scuole-secondarie-di-2-grado/> (consultazione 20/06/2018).



- CONSOLINI, M., DI SAVERIO, M., LOASSES, C., & RICHINI, P. (a cura di). (2013). *Indicazioni per la programmazione e la realizzazione di iniziative per l'educazione all'imprenditorialità*. Roma: ISFOL.
- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 62. *Valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. (17G00070) (GU n.112 del 16/5/2017–Suppl. Ordinario n. 23), http://www.usrvenetodocumentazione.it/wp-content/uploads/2017/05/02_PALUMBO_D.LVO_62_2017_VALUTAZIONE_ESAMI.pdf (consultazione 19/11/2018).
- GENTILI, C. (2012). *Scuola e Impresa. Teorie e Casi di partnership pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- LEGGE 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15/07/2015), <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (consultazione 16/09/2018).
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE–UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE FRIULI VENEZIA GIULIA (2007). *Alternanza scuola–lavoro LINEE GUIDA per la progettazione di percorsi nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, <https://www.alternanzaescuola.it/Doc/XSito/Linee%20Guida%20e%20Vademecum/Dalle%20Regioni/FVG%20Linee%20Guida%20regionali%202007.pdf> (consultazione 11/11/2018).
- MIUR (2015). *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*, http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/GUIDA%20OPERATIVA%20ASL_Versione%206.pdf (consultazione 16/09/2018).
- MIUR (2017). Nota 28 marzo 2017, n. 3355. *Chiarimenti interpretativi alternanza scuola lavoro*, <http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20170328/nota-3355-del-28-marzo-2017-chiarimenti-interpretativi-alternanza-scuola-lavoro.pdf> (consultazione 16/09/2018).
- MIUR (2018). Protocollo 13 marzo 2018, n. 4244. *Allegato 1: Educazione all'imprenditorialità — Sillabo per la scuola secondaria di secondo grado*, <http://istruzioneer.gov.it/2018/03/13/percorso-di-educazione-allimprenditorialita-nelle-scuole-secondarie-di-2-grado/> (consultazione 12/12/2018).
- MIUR (2018). Protocollo 13 marzo 2018, n. 4244. *Allegato 2: Entrecomp: il quadro europeo della competenza “imprenditorialità”*, <http://istruzioneer.gov.it/2018/03/13/percorso-di-educazione-allimprenditorialita-nelle-scuole-secondarie-di-2-grado/> (consultazione 12/12/2018).
- SALATIN, A. (2017). *Progettare, gestire e valutare i nuovi percorsi di alternanza scuola lavoro. Itinerari e strumenti per le scuole del secondo ciclo*. Milano: Rizzoli Education.

Allegato 1⁶

SCHEDA A — OSSERVAZIONE E VALUTAZIONE
DEL PERCORSO DI ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO
(da compilare a cura del Tutor aziendale)

Studente:
 Classe: A. S.
 Azienda ospitante: Periodo:

	Insoddisfacente	Sufficiente	Medio	Buono
Atteggiamento, disponibilità	<input type="checkbox"/> Appare scarsamente presente e coinvolto	<input type="checkbox"/> Si propone in modo formalmente corretto ma scarsamente coinvolto	<input type="checkbox"/> Si dimostra disponibile e rispettoso	<input type="checkbox"/> Si rapporta con attenzione ed efficacia alle diverse situazioni
Relazione/ collaborazione nel gruppo	<input type="checkbox"/> Ha scarsa disponibilità ad entrare in relazione e collaborare	<input type="checkbox"/> Ha difficoltà ad entrare in relazione e collaborare	<input type="checkbox"/> È normalmente in grado di offrire ed ottenere collaborazione	<input type="checkbox"/> Stabilisce con naturalezza buoni rapporti di collaborazione
Rispetto delle regole	<input type="checkbox"/> Si dimostra scorretto e irrispettoso degli orari e delle consegne	<input type="checkbox"/> È incostante nel rispetto dei tempi e delle consegne	<input type="checkbox"/> Risponde in modo quasi sempre puntuale e costante a scadenze ed impegni	<input type="checkbox"/> Risponde in modo puntuale e costante a scadenze ed impegni
Adeguatezza delle risposte alle richieste	<input type="checkbox"/> Non risponde o interviene per lo più in modo inappropriato	<input type="checkbox"/> È volenteroso ma fornisce risposte non sempre adeguate	<input type="checkbox"/> Nel complesso fornisce risposte adeguate	<input type="checkbox"/> Risponde in modo puntuale ed adeguato
Abilità organizzative	<input type="checkbox"/> Inadeguate	<input type="checkbox"/> Non costanti nel tempo e nelle diverse attività realizzate	<input type="checkbox"/> Adeguate ed efficaci in quasi tutte le attività	<input type="checkbox"/> Adeguate ed efficaci nelle diverse attività realizzate

⁶ La scheda si basa sul modello regionale. Su richiesta della Associazione "JLab-360° di", sono state apportate alcune modifiche aggiungendo altri descrittori a seconda del tipo di esperienza svolta.

In che percentuale lo studente ha lavorato in modo autonomo (risoluzione di problemi)	<input type="checkbox"/> 25 %	<input type="checkbox"/> 50 %	<input type="checkbox"/> 75 %	<input type="checkbox"/> 100 %
Riconoscimento del ruolo	<input type="checkbox"/> Stenta a comprendere ed è scarsamente interessato alle attività proposte	<input type="checkbox"/> Comprende in alcuni casi ed appare abbastanza interessato al ruolo assegnato	<input type="checkbox"/> Comprende ed è interessato alle attività proposte	<input type="checkbox"/> È interessato ed è in grado di rielaborare il ruolo assegnato
Altri eventuali atteggiamenti/competenze osservati				
	<input type="checkbox"/> Insoddisfacente	<input type="checkbox"/> Sufficiente	<input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Buono
	<input type="checkbox"/> Insoddisfacente	<input type="checkbox"/> Sufficiente	<input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Buono

Eventuali specifici interessi/attitudini riscontrati nello studente

A watercolor splash in shades of yellow and orange, with a soft, feathered edge, set against a plain white background. The splash is roughly crescent-shaped and occupies the central portion of the page.

Lo scaffale del formatore

Sviluppo professionale dei docenti della scuola primaria che insegnano l'inglese

Quali prospettive dopo il B1?

Cristina Richieri

There is no end to education. It is not that you read a book, pass an examination and finish with education. The whole of life, from the moment you are born till the moment you die is a process of learning. Learning has no end and that is the timeless quality of learning.

JIDDU KRISHNAMURTI¹

La mancanza di cura è assenza di valore.

HITO STEYERL²

L'articolo presenta il corso *Keep Up Your English*, tutt'ora in fase di svolgimento, volto a soddisfare la ricerca di ulteriore formazione linguistica e metodologica espressa da alcuni docenti della scuola primaria già in possesso della certificazione di livello B1 (QCER) e pertanto già in possesso del titolo necessario per insegnare l'inglese nelle loro classi. L'articolo presenta una breve panoramica sullo sviluppo storico-normativo dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria in Italia. Segue l'illustrazione dello stato dell'arte nel campo della formazione dei docenti della scuola primaria finalizzata al conseguimento delle competenze per l'insegnamento della lingua inglese. Dopo aver presentato brevemente il gruppo di docenti e il percorso di formazione da loro seguito per raggiungere il livello di certificazione B1, si analizzano i dati raccolti in merito agli ulteriori bisogni formativi da loro manifestati e si presentano il quadro complessivo del corso *Keep Up Your English* e alcune attività finalizzate al consolidamento e allo sviluppo delle competenze linguistiche e metodologiche. La discussione dei dati mette a fuoco motivazioni e preoccupazioni, percezioni e consapevolezza, nonché strategie di apprendimento utili a qualsiasi età. L'indagine svolta, che verrà completata a conclusione del corso, fa emergere una criticità, peraltro già nota, nel processo di formazione istituzionale dei docenti, cioè la mancanza di continuità, e offre, contestualmente, spunti per il suo superamento. Al di là dello specifico contesto, l'indagine fa emergere comportamenti e convinzioni propri della disposizione al *lifelong learning*, inclusa la capacità di coniugare apprendimenti formali e non formali, che è necessario orientare e alimentare nei docenti di ogni disciplina e di ogni ordine e grado di scuola.

PAROLE CHIAVE: *formazione docenti scuola primaria, lingua inglese, glottodidattica, apprendimento permanente*

The article presents the Keep Up Your English course, currently still running, aimed at satisfying the search for further linguistic and methodological training expressed by a group of primary school teachers already in

1 Jiddu Krishnamurti è stato un filosofo apolide di origine indiana (1895–1986). Citazione tratta da: Krishnamurti, J. (2003). *Krishnamurti on Education*. Bramdean (Hampshire): Krishnamurti Foundation Trust Ltd, p. 57.

2 Hito Steyerl è un'artista e teorica dell'arte contemporanea tedesca di origine giapponese (1966–). Citazione tratta da: Pappalardo, D. (2 novembre 2018). Hito Steyerl. "Ai regimi l'arte deve dire no". *la Repubblica*, p. 32.

possession of B1 level certification (CEFR) and therefore with the necessary qualification to teach English in their classes. It presents a brief overview of the historical–normative development of the teaching of foreign languages in Italy. It then illustrates the state of the art in the field of primary school teacher training aimed at developing English teaching skills. After presenting the group of teachers briefly and the training path followed by them to achieve B1 certification, we analyze the data collected relating to the further training needs they expressed and present the overall picture of the Keep Up Your English course and some activities aimed at strengthening/developing linguistic and methodological competences. The discussion of the data focuses on motivation and concerns, perceptions and awareness, as well as learning strategies useful at any age. The survey conducted, which will be completed once the course is over, highlights a known critical issue in the process of teacher institutional training, i.e. that of lack of continuity, and, at the same time, offers some suggestions for overcoming this. Beyond the specific context, the survey brings out the behaviors and beliefs of lifelong learning disposition, including the ability to combine formal and non–formal learning, which should be oriented and nurtured in teachers of every discipline and every order and degree of school.

KEYWORDS: primary school teacher training, English language, language teaching, lifelong learning



1. L'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria italiana: breve ricostruzione storico–normativa

Affrontare il tema della formazione dei docenti della scuola primaria che insegnano la lingua inglese significa occuparci contestualmente di apprendimento e insegnamento di una specifica competenza–chiave per l'apprendimento permanente, la competenza multilinguistica (*Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*). Infatti, come verrà più ampiamente illustrato qui di seguito, i docenti che oggi insegnano l'inglese nella scuola primaria hanno dovuto affrontare, in questi ultimi anni, un percorso di formazione a loro dedicato che li ha visti assumere il ruolo di studenti prima ancora che di docenti di lingua inglese perché sprovvisti dei titoli necessari. Questo ampliamento delle loro funzioni educative risale al 2005, anno in cui, con la *Comunicazione di servizio 1446*, si è dato avvio al progetto di formazione dei docenti della scuola primaria per l'insegnamento della lingua inglese. Poiché l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria, incluso l'inglese, si è realizzato nell'arco di più decenni e secondo modalità plurime, pensiamo sia utile darne qui un breve resoconto prima di tornare a parlare dei nostri giorni.

Le prime sperimentazioni in Italia di insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria risalgono all'a.s. 1975–76, anno in cui si diede avvio al progetto ILSSE (Insegnamento Lingue Straniere nella Scuola Elementare)³ che si sarebbe concluso dopo un decennio. Il progetto vide

3 Cfr. M.P.I.–Agenzia Scuola, *Quale profilo e quali competenze per l'inglese del docente di scuola primaria* (2007). La sperimentazione ILSSE venne ufficialmente chiusa nel 1985 (Sanzo, 2006). Nello

sperimentatori e insegnanti impegnati a far fronte a una duplice necessità, quella di creare materiali didattici specificamente rivolti ai giovani allievi della scuola primaria, allora denominata elementare, non ancora presenti sul mercato, e quella di definire il profilo del docente di lingue straniere, in termini di competenze linguistiche e metodologico-didattiche.

Allo scopo di favorire la sperimentazione dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare, nel 1985 prese avvio un altro importante progetto chiamato *Ianua Linguarum*, ovvero "porta delle lingue"⁴ organizzato e diretto da Giovanni Freddi, titolare della prima cattedra universitaria italiana di didattica delle lingue e studioso fermamente convinto del valore dell'insegnamento precoce delle lingue straniere. Freddi ebbe a cuore anche la formazione dei docenti di lingue: il suo intento era quello «di superare l'idea rinascimentale e poi gentiliana dell'insegnante come plasmatore di animi, guida civile e morale, artista e artigiano dell'educazione che insegue un progetto ideale, per farne un professionista formato *ad hoc* sulle basi scientifiche della glottodidattica, aperto all'uso delle tecnologie, esperto del mondo, o quanto meno dell'Europa, in cui insegna ai futuri cittadini come muoversi, come comunicare» (Balboni, 2012, p. 246).

I progetti pilota per l'insegnamento precoce delle lingue vennero istituzionalizzati dalla riforma Falcucci nel 1985 (d.P.R. n. 104). Questo punto di svolta fece strada all'atto amministrativo che introdusse, nel 1991, l'insegnamento obbligatorio di una lingua comunitaria (inglese, francese, tedesco o spagnolo) a partire dalla classe seconda e per tre ore settimanali (d.m. 28 giugno 1991). Alle scuole che ne facevano richiesta — sulla base di progetti finalizzati — venivano garantiti fondi e/o organico per l'attuazione dell'insegnamento sin dalla prima classe e sin dalla scuola materna. Le procedure concorsuali vennero adeguate di conseguenza prevedendo, con il d.lgs. 297/94 (art. 400, commi da 1 a 12) l'accertamento facoltativo di una o più lingue straniere.

C'è da segnalare che, in questo contesto di grande coinvolgimento dell'Italia nell'introduzione delle lingue straniere nella scuola primaria, si realizzarono «il più significativo progetto di aggiornamento europeo che [investì] la stragrande maggioranza dei docenti di lingue straniere — il

stesso anno venne pubblicato il rapporto "Il progetto ILSSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare" in *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 31.

4 Il nome del progetto, foriero di una importante svolta nella glottodidattica — specie nella scuola elementare — faceva riferimento al celebre trattato sulle lingue di Comenio del 1631, *Ianua linguarum reserata* (Porta delle lingue aperta), che proponeva, già allora, un metodo nuovo per apprendere facilmente le lingue che, «contrapponendosi al sistema dell'insegnamento astratto e puramente grammaticale, parte dalla conoscenza delle cose che circondano il bambino e, con frasi sempre più complesse, estende il suo orizzonte fino a tutto lo scibile» (Dizionario di filosofia BUR, 2014, p. 234).

Progetto Speciale Lingue Straniere (PSLS), 1976/1995 circa — e il progetto *Lingue 2000* grazie al quale, negli anni recenti, si sono diffuse e sono state sostanzialmente adottate le indicazioni del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)» (MPI — Agenzia Scuola, 2007, p. 5).

L'insegnamento obbligatorio di una delle quattro lingue comunitarie introdotto nel 1991 si tramutò nell'insegnamento della sola lingua inglese con il d.lgs. del 19 febbraio 2004 n. 59 che, tuttavia, garantiva la prosecuzione dell'insegnamento delle altre lingue nelle classi in cui era già stato attivato. In una prima fase, l'insegnamento dell'inglese fu affidato ai soli docenti *specialisti*, ovvero docenti di scuola primaria in possesso di un titolo di idoneità, il più delle volte una laurea in lingue e letterature straniere, incaricati di insegnare solo la lingua inglese in più classi. A seguito del d.P.R. del 20 marzo 2009 n. 81, finalizzato alla «riorganizzazione della rete scolastica e [al] razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola» (art. 10, comma 5), l'insegnamento dell'inglese venne affidato ai docenti *specializzati*, ovvero docenti “generalisti” che sarebbero stati formati per insegnare l'inglese nelle loro stesse classi. Solo in casi di carenza e, comunque, solo fino all'a.s. 2011–2012 si sarebbe potuto ricorrere a docenti specialisti esterni alle classi. Per i docenti “generalisti” — per lo più privi dei titoli richiesti — fu, dunque, predisposta (tramite la *Comunicazione di servizio 1446/05*) una formazione triennale in modalità *blended* per il conseguimento delle necessarie competenze metodologico–didattiche (40 ore) e linguistico–comunicative di livello B1 del *Quadro comune europeo di riferimento* (340 ore) — «considerato come livello di competenza minimo per poter insegnare la lingua inglese in tutte le classi della scuola primaria»⁵.

Intraprendere un percorso pluriennale di formazione di personale scolastico sostanzialmente privo di requisiti fu, soprattutto e paradossalmente, una risposta alla esigenza di contenimento della spesa pubblica previsto dalla riforma Gelmini⁶. Tuttavia, come era già successo per la creazione del *modulo didattico* (più docenti contitolari della classe o delle classi cui il modulo si riferisce, come stabilito dalla Legge 148/90) — soluzione istituzionale per fronteggiare il calo delle nascite alla fine degli anni Ottanta — anche in questo caso furono «accampati motivi pedagogici» (Cicenia, 2012, p. 80) e anche in questo caso fu «La ragione finanziaria [a prevalere]

5 INDIRE, *Piano Formazione Lingue*. Si veda anche *Comunicazione di servizio 29 luglio 2005 n. 1446* in *Rassegna dell'Istruzione*, 5 (2006), *Glossario*, pp. 47–50.

6 Il termine identifica tutti i provvedimenti scolastici voluti dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Mariastella Gelmini, iniziati ufficialmente con la Legge 133/2008 e proseguiti con la Legge 169/2008. La riforma entrò in vigore il 1° settembre 2009 per la scuola primaria e secondaria di primo grado e il 1° settembre 2010 per la scuola secondaria di secondo grado.

su quella educativa, quasi un contrappasso rispetto alla riforma della fine degli anni Ottanta» (*ibidem*).

Investire sull'apprendimento precoce delle lingue straniere costituisce, sin dalla elaborazione del *Quadro comune europeo di riferimento* (e ancor prima), uno dei punti qualificanti delle politiche europee volte a innalzare il livello delle competenze comunicative dei cittadini appartenenti agli Stati membri dell'Unione. Per rispondere a questa aspettativa ponendosi l'obiettivo di affidare l'insegnamento dell'inglese a docenti specializzati, il nostro Paese ha scelto di affrontare una sfida straordinaria e impegnativa, come rileva Dawes (2012), «The decision to entrust the teaching to primary school generalists has posed an enormous challenge: that of training primary practitioners, many of whom possess very little foreign language background, to teach English»⁷ (p. 11).

2. Lo stato dell'arte nella ricerca: indicazioni-guida per lo sviluppo professionale dei docenti



La formazione dei docenti di lingua inglese nella primaria è un campo tutt'ora poco investigato (Wilden & Porsch, 2017) e che necessita di maggiore interessamento e più opportuni interventi rivolti a tutti i docenti che operano in contesto europeo (Enever, 2014; Strakovà, 2014). Tra quanti se ne stanno occupando, è diffusa la convinzione che sia necessario dedicare maggiore attenzione alla formazione continua (in inglese CPD)⁸ (Bokdam *et al.*, 2014; Pang & Wray, 2017) spostando l'ago della bilancia dalla formazione iniziale alla formazione in servizio per correggere una evidente asimmetria (Terhart, 2014, citato in Wilden & Porsch, 2017, p. 10) e far leva sulla ricorsività dell'azione rispetto alla sua unicità, che è un tratto distintivo della formazione iniziale. A questo proposito, Pang e Wray (2017), facendo riferimento a Hattie (2009), riflettono su quanto sia vitale prestare più attenzione al CPD, anche perché «concentrating on teachers' CPD is

7 «La decisione di affidare l'insegnamento a docenti generalisti della scuola primaria ha posto una enorme sfida: quella della formazione dei docenti della primaria, molti dei quali posseggono una preparazione assai limitata per insegnare l'inglese» (traduzione nostra).

8 «Continuing professional development (CPD) refers to lifelong teacher learning and comprises the full range of educational experiences designed to enrich teachers' professional knowledge, understanding and capabilities throughout their careers» (definizione ad opera del Teaching Council irlandese citata in Bokdam *et al.*, 2014, p. 64). «Lo sviluppo professionale continuo (CPD) si riferisce all'apprendimento permanente degli insegnanti e comprende l'intera gamma di esperienze educative progettate per arricchire le conoscenze professionali degli insegnanti, la loro capacità di giudizio e le loro abilità durante l'intero arco della loro carriera» (traduzione nostra).

the most effective way to make a difference to pupils' learning outcomes as [the teachers'] previous attainment cannot be changed»⁹.

Attribuire più peso alla formazione continua significa valorizzare maggiormente la formazione non formale e informale rispetto a quella formale¹⁰. Ciò implica riconsiderare la valenza di attività individuali come la lettura di libri e l'osservazione in classe, come pure di attività collaborative con colleghi, mentori, gruppi di studio e reti in ambiente digitale. Sono tutte attività che si possono svolgere durante il tirocinio ma anche in contesti diversi dall'università e dalla scuola (Wilden & Porsch, 2017). A sostegno di questa convinzione, Wilden e Porsch, richiamandosi a Lieberman (1996), affermano quanto segue: «Formal education and training only contributes a small proportion to teachers' learning. Teachers need to be educated in and out of the work place as both are crucial in their CPD and this strongly suggests a learner-focused perspective as being more crucial than a training-focused perspective in planning and managing CPD for teachers»¹¹ (Wilden & Porsch, 2017, p. 68).

Se si intende trarre beneficio da quanto ribadisce la ricerca nel campo della formazione continua dei docenti fin qui esposto, risulta evidente che chi ha responsabilità decisionali nel definire percorsi formativi a loro dedicati deve includere, tra gli obiettivi da perseguire, lo sviluppo di una particolare capacità, quella di saper trarre vantaggio dalle opportunità che si possono presentare a un docente e che sono in grado di influire sulla sua crescita professionale, anche al di fuori dei contesti formali (cfr. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, e Competenza imprenditoriale, *Raccomandazione 22* maggio 2018)¹². In particolare intendiamo fare

9 «Concentrarsi sul continuo sviluppo professionale degli insegnanti è il modo più efficace per incidere sui risultati degli alunni considerato che gli apprendimenti degli insegnanti conseguiti in precedenza non possono essere modificati» (traduzione nostra).

10 La formazione formale si realizza in contesti strutturati, per esempio nei corsi universitari e nei corsi per neo-assunti. Per una completa definizione di formazione formale, non formale e informale si veda: UNESCO (2010, p. 6).

11 «La formazione formale e il tirocinio contribuiscono solo in minima parte all'apprendimento degli insegnanti. Gli insegnanti devono essere formati dentro e fuori del luogo di lavoro in quanto entrambi i contesti sono cruciali per il loro sviluppo professionale. Questo fatto suggerisce con forza che, nella progettazione e gestione della loro formazione in servizio, si assuma una prospettiva incentrata su chi apprende piuttosto che sulla formazione in sé» (traduzione nostra).

12 La competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare «presuppone la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento preferite, delle proprie necessità di sviluppo delle competenze e di diversi modi per sviluppare le competenze e per cercare le occasioni di istruzione, formazione e carriera, o per individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili. [Le persone] dovrebbero saper comunicare costruttivamente in ambienti diversi, collaborare nel lavoro in gruppo e negoziare. Ciò comprende: manifestare tolleranza, esprimere e comprendere punti di

riferimento al costruito della *autoformazione di reciprocità* (Richieri, 2011a)¹³, quella formazione che si realizza attraverso l'incontro con l'altro e la relazione che si instaura, ovvero attraverso la capacità di concepire la pluralità come base fondante della formazione di sé. Infatti, il rapporto con l'altro, se fondato sullo scambio, si configura come un rapporto di interdipendenza teso all'autonomia del soggetto — che Mariani (2016) ci ricorda essere il fine ultimo della formazione — e implica progressivo e continuo sviluppo di sé in termini di risorse personali che agiscono sull'inclusione degli individui e che attribuiscono valore alla apertura verso l'altro. Con queste premesse, dunque, ci si prospetta un docente che sa diventare «il primo artefice della progettazione della propria professionalità [...], consapevole del proprio ruolo, in grado di promuovere e autoregolare il proprio processo di apprendimento, sia a livello individuale sia attraverso comunità di pratica e reti di pratica» (Bandini *et al.*, 2015, p. 89).

Gli ambiti sui quali concentrare le nostre cure di formatori devono riguardare, pertanto, non solo quelli pertinenti alla disciplina, nel nostro caso la lingua inglese e la glottodidattica, ma anche quelli relativi alle risorse personali — solo talvolta già presenti nei tratti distintivi della personalità ma sicuramente sviluppabili in ciascuno — che agevolano il mutuo scambio e di cui ogni docente è chiamato ad appropriarsi: il riconoscimento del valore altrui, il ricorso alla autocritica, la previsione delle reazioni altrui, la sollecitazione di posizioni diverse dalle proprie, l'uso di strategie di mitigazione nella comunicazione per citarne alcune¹⁴.

Altra questione di primaria importanza è quella relativa alle *attitudinal barriers*, per esempio la mancanza di motivazione dei docenti quando devono decidere se partecipare oppure no a percorsi di sviluppo professionale (Bokdam *et al.*, 2014). Tra le motivazioni che inducono i docenti a ricercare occasioni di miglioramento figurano sicuramente bisogni formativi fortemente legati alla pratica quotidiana in classe. Pang e Wray (2017), condividendo il pensiero di Pedder e Opfer (2013) e di Day e Leitch (2007), includono — tra questi — la predisposizione di risorse e materiali da uti-

vista diversi, oltre alla capacità di creare fiducia e provare empatia» (Raccomandazione 2018, punto 5). La competenza imprenditoriale «presuppone la consapevolezza che esistono opportunità e contesti diversi nei quali è possibile trasformare le idee in azioni nell'ambito di attività personali, sociali e professionali, e la comprensione di come tali opportunità si presentano» (ivi, punto 7).

13 A proposito di reciprocità, si veda anche Richieri (2010).

14 Tra le strategie di mitigazione che agevolano l'instaurarsi di un clima di empatia e collaborazione possiamo includere: l'uso dei modali, del periodo ipotetico, della forma impersonale, dei marcatori di esitazione / falsi inizi, di un registro meno formale, di modificatori di impatto (forse, in qualche modo, un certo...). Anche la tonalità della voce e le espressioni del viso e del corpo hanno un ruolo determinante (cfr. Richieri, 2011a, p. 20).

lizzare in classe: «One of the problems lies in CPD experiences which are disconnected from the classroom. [...] CPD should include opportunities for teachers to focus on subject matter that includes hands-on practice to be integrated into their daily teaching»¹⁵ (p. 66). Altri vincoli in grado di limitare pesantemente la disponibilità alla formazione in servizio fanno riferimento a esigenze di carattere logistico e organizzativo. A ciò si aggiunge la necessità di una adeguata considerazione delle loro preferenze in termini di ambiente di apprendimento: «some teachers prefer [workshop style sessions] as compared to a lecture style session with input»¹⁶ (ivi, p. 73). Tener conto delle preferenze significa essere consapevoli del ruolo delle emozioni nei processi di apprendimento e del condizionamento, positivo o negativo, che esse possono esercitare su chi si sta formando (Matthews *et al.*, 2012), sia egli giovane allievo o adulto in formazione. Le preferenze possono riguardare anche gli stessi formatori per l'approccio e le competenze già messe in campo in situazioni formative precedenti. Quanto premesso genera considerazioni che riguardano anche la formazione degli stessi formatori. Per usare le parole di Pang e Wray (2017), «the research also suggests an urgent need to enhance the competency of trainers» (p. 73). Questo tema, che non rientra tra quelli trattati in questo contributo, merita sicuramente approfondimenti anche alla luce della *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* che riteniamo possa dare ai formatori spunti di riflessione per la predisposizione di ambienti formativi consoni alle finalità della formazione in servizio dei docenti.



3. Le domande-guida per l'indagine, il gruppo coinvolto, le caratteristiche del corso *Keep Up Your English*

La scrivente si occupa di sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese degli insegnanti di scuola primaria da dieci anni avendo accompagnato più gruppi dal livello 0/A1 alla certificazione di livello B1 del QCER sin dal 2008¹⁷. Con ogni gruppo,

15 «Uno dei problemi sta nelle esperienze di formazione in servizio che sono disconnesse dalla realtà della classe. [...] La formazione in servizio dovrebbe prevedere la possibilità per gli insegnanti di concentrarsi su questioni che comprendano concrete attività pratiche che possano essere direttamente riutilizzate nel loro insegnamento quotidiano» (traduzione nostra).

16 «Alcuni insegnanti preferiscono lezioni in stile *workshop* rispetto a lezioni frontali in stile trasmissivo» (traduzione nostra).

17 Si faccia riferimento a Richieri (2011b) per le caratteristiche dell'apprendimento della lingua straniera in età adulta e per esempi di buone pratiche realizzate nel corso di più esperienze

al termine del percorso formativo (che di norma si è sviluppato nell'arco di un triennio) è stato affrontato il tema del consolidamento e dello sviluppo autonomo delle proprie competenze. Allo scopo di agevolare il coinvolgimento personale e l'attenzione nei confronti dei traguardi conseguiti, ci si è sempre preoccupati di condividere con i docenti risorse *online*, riferimenti bibliografici, attività facilmente realizzabili in autonomia o in collaborazione con uno o più colleghi nella convinzione che l'assenza o la scarsa cura delle proprie competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche, faticosamente raggiunte, portano inesorabilmente alla loro regressione. Questa convinzione diventa ancor più forte se i soggetti in questione sono docenti generalisti che, a differenza dei docenti della scuola secondaria, hanno l'incombenza di tenersi aggiornati su più fronti e si possono trovare, pertanto, nelle condizioni di dover distribuire su più discipline il tempo e le energie da dedicare alla formazione continua.

3.1. Le domande-guida per l'indagine

Chi scrive non ha mai verificato quanto efficaci siano state le indicazioni date al termine di ogni corso e con quale disposizione d'animo i docenti assolvano al loro nuovo ruolo di insegnanti di lingua inglese. Ora, la conclusione del percorso formativo rivolto al secondo contingente ci ha indotto ad affrontare le domande che, nel corso degli anni, ci siamo ripetutamente posti:

- a) Qual è il grado di consapevolezza dei docenti nei confronti della caducità delle competenze conseguite? Se ne sono consapevoli, mettono in atto azioni per conservarle /svilupparle? Se sì, quali?
- b) Quali sono le motivazioni che li inducono a ricercare occasioni di formazione ulteriore? Quali sono le preoccupazioni che possono trattenerli dall'iniziare una nuova esperienza formativa?
- c) Quale valore ha l'esperienza diretta di strategie per l'apprendimento? Quali strategie, sperimentate e sviluppate in fase di formazione, possono essere proficuamente insegnate agli allievi in classe?

Le questioni riguardano, dunque, la cura nei confronti delle proprie competenze (1), la sfera emotiva (2) e il valore dell'esperienza (3). Allo scopo di indagare questi ambiti, sono state contattate le docenti che avevano frequentato i due ultimi corsi istituzionali tenuti dalla scrivente (progetto na-

Tabella 1. Profilo delle docenti coinvolte.

Ambito di indagine	Dati assoluti e percentuali	Dati assoluti e percentuali	Rispondenti
Conseguimento della certificazione di livello B1 (CEFR)	Prima del 2016: 9 (42,9%)	Dopo il 2016: 12 (57,1%)	21
Maturazione di esperienza di insegnamento dell'inglese nella scuola primaria	Sì: 13 (61,9%)	No: 8 (38,1%)	21
Periodo in cui si è realizzata l'esperienza di insegnamento dell'inglese nella scuola primaria	Prima della certificazione di livello B1: 6 (46,2%)	Dopo la certificazione di livello B1: 7 (53,8%)	13
Durata dell'esperienza di insegnamento dell'inglese nella scuola primaria	Più di 5 anni: 1 (11,1%)	Meno di 5 anni: 8 (88,9%)	9
Percezione di eventuali preoccupazioni nei confronti della nuova esperienza formativa	Sì: 2 (9,5%) Un po': 10 (47,6%)	No: 9 (42,9%)	21
Consapevolezza del valore della piattaforma <i>online</i> come risorsa	Sì: 18 (85,7%)	Non lo so: 3 (14,3%)	21

zionale *Piano Formazione Lingue*) proponendo loro un percorso di rinforzo e potenziamento costruito sulla base di personali intuizioni e della cui attendibilità ci si sarebbe accertati durante lo svolgimento del corso stesso. Il corso, denominato *Keep Up Your English*, è incluso tra quelli realizzati dall'ANFIS, soggetto qualificato MIUR per la formazione degli insegnanti dal 2010 nonché ente qualificato in base alla Direttiva 170/2016 (<http://www.anfis.it/>).

3.2. Il gruppo coinvolto

I contatti avviati hanno dato luogo a un gruppo costituito da 21 docenti (tutte donne di età compresa tra 40 e 60 anni)¹⁸. La Tabella 1 raccoglie i dati relativamente alla certificazione di livello B1, alla loro esperienza di insegnamento dell'inglese, alle loro preoccupazioni nei confronti della nuova esperienza formativa e al valore attribuito alla piattaforma *online* come risorsa.

La formazione iniziale che le docenti hanno ricevuto per conseguire la certificazione di livello B1 è stata predisposta e organizzata da INDIRE (progetto nazionale *Piano Formazione Lingue*)¹⁹ basata su un modello

18 A tutte queste docenti va il nostro ringraziamento per aver partecipato ai due sondaggi che hanno consentito la raccolta dei dati presentati e discussi in questo contributo.

19 Per maggiori informazioni, cfr. <http://www.indire.it/progetto/pfl/> (consultazione 10/11/2018).

blended: la parte *online* ha riguardato lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e la formazione metodologico-didattica; nella formazione in presenza i tutor hanno garantito la fruizione del percorso e hanno assicurato la continuità tra la classe fisica e quella virtuale. Il progetto PFL è stato di recente oggetto di interesse da parte della Japan Association for College English Teaching (JACET) che si è sostanziato nel contributo *A Teacher Development Program for Primary English Teachers in Italy: A Blended Approach to Learning English and Language Teaching Methodology* (Ishihara & Richieri, 2016) in cui vengono illustrate anche attività aggiuntive realizzate per sviluppare le competenze comunicative orali, per esempio l'interazione via Skype e la visita a una mostra d'arte contemporanea a Venezia. Tale interessamento da parte di un Paese che dal 2014 sta attivandosi sul tema della formazione dei docenti della primaria per l'insegnamento della lingua inglese attesta la bontà del percorso iniziale approntato da INDIRE. Tuttavia, la limitata attivazione di costanti percorsi di consolidamento e sviluppo estesi a tutto il territorio nazionale²⁰ destinati ai docenti che abbiano già conseguito i titoli per insegnare l'inglese nella scuola primaria — peraltro previsti nel *Piano per la Formazione dei Docenti 2016/2019 La buona Scuola* (adottato con d.m. 797 del 19 ottobre 2016)²¹ — ha fatto sì che si propendesse per l'attivazione, a livello locale, di un corso ANFIS che, come già ricordato, è soggetto qualificato MIUR per la formazione degli insegnanti dal 2010.

3.3. Le caratteristiche del corso *Keep Up Your English*

Il corso, tutt'ora *in fieri*, offerto alle docenti che con la scrivente si erano preparate per conseguire la certificazione di livello B1 si propone, innanzitutto, di:

- consolidare e sviluppare le competenze linguistico-comunicative già acquisite;

20 Tra le iniziative locali di rinforzo e potenziamento, segnaliamo quella in corso di realizzazione, dall'a.s. 2016–2017, ad opera dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia–Romagna denominata *Improve your English*. A tale proposito si consulti MIUR–Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia–Romagna (2018, p. 10).

21 Cfr. p. 37 del documento qui rintracciabile: http://www.istruzione.it/piano_docenti/. In questo documento si fa riferimento alla prospettiva di raggiungimento, entro il 2019, del livello B2 per i docenti di scuola primaria. Attraverso lo stesso *link* si accede al d.m. 797 del 19 ottobre 2016 e alla nota ministeriale 3373 del 1° dicembre 2016 con cui è stato trasmesso.

- promuovere il confronto su alcuni temi di ordine metodologico–didattico;
- incoraggiare percorsi di consolidamento e sviluppo autonomi anche mediante l’uso di strumenti e risorse digitali.

Il corso si struttura come segue:

- prevede 8 incontri in presenza, il primo dei quali realizzato prima della chiusura dell’a.s. 2017–18 (maggio 2018);
- si svolge in modalità *blended* (24 ore di formazione in presenza e 6 ore obbligatorie di formazione *online* su piattaforma Moodle);
- gli incontri in presenza sono a cadenza mensile e hanno la durata di 3 ore;
- le attività proposte includono attività obbligatorie (necessarie per accedere all’attestazione finale) e attività opzionali;
- il contributo per la gestione del corso è stato coperto con la carta del docente²²;
- è stato adottato un libro di testo con espansioni online e *workbook* corredato da soluzioni.

Come si può evincere dal profilo del corso e dagli intenti a esso correlati, ci si è proposti di promuovere lo studio e la partecipazione estivi per agevolare, almeno nel periodo iniziale, soprattutto coloro che durante l’a.s. sono impegnati anche con mansioni aggiuntive come referente di plesso o collaboratore. Le ore in presenza riservano molto spazio alle attività audio–orali mentre l’utilizzo della piattaforma Moodle supporta il senso di appartenenza tramite il coinvolgimento nei *forum* e permette di rinforzare le abilità della lingua scritta. La cadenza mensile è stata pensata come ottimale per sostenere le attività *online* e per agevolare una frequenza regolare alle lezioni in presenza. Nella consapevolezza della diversificata disponibilità delle corsiste e dei diversificati livelli di motivazione, si è pensato di offrire un diverso grado di impegno proponendo attività vincolanti per il conseguimento dell’attestato di frequenza e attività opzionali. Il libro di testo è stato adottato nella versione con soluzioni in ottemperanza a uno degli obiettivi del corso, ovvero lo sviluppo dell’autonomia e dell’autoformazione.

²² Per maggiori informazioni, cfr. <https://cartadeldocente.istruzione.it/> (consultazione 10/11/2018).

Tabella 2. Motivazioni che hanno indotto la partecipazione al corso Keep Up Your English (ogni rispondente ha scelto 3 motivazioni) — Dati assoluti e percentuali — Rispondenti: 21.

Desidero consolidare le abilità comunicative già acquisite.	17 (81%)
Desidero progredire nelle mie competenze comunicative in lingua inglese.	17 (81%)
Desidero prepararmi per affrontare in futuro la certificazione di livello B2.	4 (19%)
Desidero formarmi in compagnia di un gruppo di colleghe che già conosco.	4 (19%)
Conosco già la docente e il suo modo di lavorare.	16 (76,2%)
Le lezioni in presenza occupano solo un pomeriggio al mese.	6 (28,6%)
Desidero usufruire della piattaforma Moodle per attività <i>online</i> da gestire autonomamente.	3 (14,3%)
Desidero ricevere attestazione di frequenza rilasciato da soggetto qualificato MIUR.	5 (23,8%)
Altro	0 (0%)

4. La rilevazione dei dati

Sono state effettuate due indagini *online* utilizzando Moduli di Google²³, il primo non appena il gruppo si è formato, il secondo a distanza di qualche mese dopo la terza lezione in presenza.

4.1. Il primo sondaggio

Con il primo sondaggio, realizzato tramite domande chiuse, sono stati raccolti i dati contenuti nella Tabella 1 (p. 228) che delineano il profilo delle docenti, nonché dati relativi alle preoccupazioni vissute all'inizio della nuova esperienza formativa e alla consapevolezza dell'utilità della piattaforma *online*. Inoltre, lo stesso strumento ha sondato le motivazioni che hanno indotto l'iscrizione al corso.

La domanda aperta *Quali sono le tue preoccupazioni all'inizio di questa nuova esperienza formativa?* ha inteso raccogliere dati in merito alla sfera emotiva. Le preoccupazioni più frequentemente segnalate riguardano il timore di una propria presunta inadeguatezza che porti a “fare brutta figura” nei confronti delle colleghe e la scarsità di tempo a disposizione. Per sondare più in profondità le apprensioni delle docenti, è stata posta un'ulteriore domanda aperta — *Quali consigli daresti alla tua docente tutor all'inizio di questa nuova esperienza formativa?* — che ha generato in chi scrive riflessioni tradottesi, successivamente, in decisioni pratiche sulla organizzazione delle attività. Le raccomandazioni segnalate hanno riguardato:

23 Cfr. <https://www.google.it/intl/it/forms/about/> (consultazione 17/11/2018).

- il consolidamento delle relazioni all'interno del gruppo, specie dopo l'inserimento di due nuove corsiste rispetto al gruppo originario;
- il ripasso di quanto appreso in precedenza;
- lo sviluppo delle abilità comunicative;
- il ricorso alle esemplificazioni;
- la richiesta di sollecitazioni attraverso attività stimolanti ed efficaci.

In merito alla utilità della piattaforma, la maggioranza delle docenti (18, ovvero 85,7%) pensa che sia una risorsa utile perché presenta più vantaggi: confronto a distanza con i colleghi, possibilità di intervenire nei momenti più consoni a ciascuno e secondo un ritmo di lavoro adeguato alle proprie esigenze, mantenimento del contatto tra i membri del gruppo, tracciabilità e conservazione del lavoro svolto.

Le motivazioni che hanno indotto le docenti a partecipare al corso *Keep Up Your English* sono raccolte nella Tabella 2 (p. 231) da cui si evince che il consolidamento e lo sviluppo delle abilità comunicative costituiscono le due principali ragioni, immediatamente seguite dalla consolidata relazione formativa instaurata da tempo con la scrivente.

4.2. Il secondo sondaggio

Con il secondo sondaggio si sono raccolti dati in merito a:

- a) consapevolezza della necessità di esercizio costante;
- b) azioni intraprese in autonomia prima della partecipazione al corso *Keep Up Your English*;
- c) obiettivi raggiunti a metà corso;
- d) strategie di apprendimento;
- e) principi metodologico-didattici condivisi e difficoltà nell'attenervisi.

4.2.1. Consapevolezza della necessità di esercizio costante

Come risulta dalla Tabella 3 (p. 233), tutte le docenti sono consapevoli della caducità delle competenze comunicative acquisite. Diversamente accade per le competenze metodologico-didattiche: la stessa percentuale del 60% che aveva rilevato un flessione nelle competenze comunicative pensa, invece, di aver mantenuto lo stesso livello di competenze metodologico-didattiche possedute al termine della certificazione. Per il 30% delle corsiste questa categoria di competenze si è addirittura consolidata. Tale percezione, sondata tramite domanda aperta, si basa sul *feedback* positivo degli allievi che

Tabella 3. Domande a risposta chiusa poste tramite il sondaggio 2 — Rispondenti: 20.

Domande	Dati assoluti e percentuali	Dati assoluti e percentuali
Ti sei mai posta il problema del mantenimento del livello di competenza da te raggiunto in lingua inglese e in metodologia per l'insegnamento dell'inglese?	Si: 20 (100%)	No: 0 (0%)
Dal conseguimento della certificazione B1 all'inizio di questo corso cosa pensi sia successo alle tue competenze comunicative in inglese?	Si sono consolidate: 2 (10%) Si sono mantenute allo stesso livello: 6 (30%)	Hanno subito una flessione: 12 (60%)
Dal conseguimento della certificazione B1 all'inizio di questo corso cosa pensi sia successo alle tue competenze metodologico-didattiche?	Si sono consolidate: 6 (30%) Si sono mantenute allo stesso livello: 12 (60%)	Hanno subito una flessione: 2 (10%)
Pensi che sia stata una buona idea iniziare questo corso poco prima dell'estate?	Si: 15 (75%)	No: 5 (25%)

hanno appreso divertendosi, sulla capacità di progettare e realizzare lezioni che esulano da quelle proposte dal libro di testo adottato, sulla serenità che l'insegnamento quotidiano garantisce in termini di progressiva autonomia e autoregolazione. Nella Tabella 5 (p. 235), che si prenderà in considerazione più avanti, vengono illustrate le azioni messe in atto dalle docenti che hanno permesso loro di ottenere questi risultati positivi nell'ambito delle competenze metodologico-didattiche. Solo il 10% (presumibilmente le docenti che non hanno avuto ancora l'opportunità di insegnare in classe) percepiscono una flessione anche in questo ambito.

Un altro dato rilevato riguarda la scelta di iniziare *Keep Up Your English* prima delle ferie estive. Questa decisione è stata accolta positivamente da 15 docenti (75%) che hanno giustificato il loro gradimento dichiarando di essere state spronate — in tal modo — a riprendere in mano, già in estate, materiali e risorse per proseguire la formazione in autonomia, di aver avuto modo di esplorare la piattaforma e prendere confidenza con il suo utilizzo e con l'organizzazione del lavoro. Anche le vacanze estive all'estero di alcune docenti hanno motivato un periodo di ripasso all'inizio dell'estate accedendo alle attività predisposte in piattaforma.

Tabella 4. Azioni messe in atto in autonomia dalle docenti prima della frequenza di *Keep Up Your English* per il mantenimento delle competenze comunicative (n. delle scelte concesse: illimitato) — Rispondenti: 20.

Azioni messe in atto	Dati assoluti e percentuali
Ho frequentato uno o più corsi privatamente.	3 (15%)
Ho frequentato un corso all'università.	0 (0%)
Ho mantenuto contatti con persone di madrelingua inglese via <i>facebook/e-mail</i> .	7 (35%)
Ho soggiornato per più di una settimana in un paese anglofono.	1 (5%)
Ho fatto viaggi in paesi non anglofoni dove ho usato l'inglese come lingua internazionale.	6 (30%)
Ho partecipato a incontri organizzati a scuola tra colleghi in cui si parlava solo inglese.	0 (0%)
Ho letto documenti/libri/publicazioni in inglese.	9 (45%)
Ho visto film in inglese.	11 (55%)
Ho tenuto un diario personale in inglese.	0 (0%)
Ho stabilito regole in famiglia secondo le quali in certi momenti si parla solo inglese.	1 (5%)
Altro	0 (0%)

4.2.2. Azioni intraprese in autonomia prima della partecipazione al corso *Keep Up Your English*

Per sondare il grado di autonomia nel prendersi cura delle competenze acquisite, è stata posta la seguente domanda chiusa: *Prima di iscriverti a questo corso, cosa hai effettivamente fatto per mantenere il livello delle competenze comunicative da te raggiunto in inglese?* Tra le attività segnalate (Tabella 4), le iniziative volte a consolidare/sviluppare l'interazione orale non figurano tra quelle più diffuse. Figurano, invece — in ordine di maggiore frequenza — la visione di film in lingua, la lettura di libri/documenti/publicazioni in lingua, il mantenimento di contatti con persone di madrelingua inglese via *facebook/e-mail*. Tra le azioni meno comuni risultano la frequenza di uno o più corsi proposti sul mercato — che sono risultati avere costi elevati e ritmi di studio troppo serrati — e l'originale ma efficace strategia di stabilire regole in famiglia secondo le quali in certi momenti si parla solo inglese.

La stessa domanda è stata posta per individuare le azioni messe in atto in autonomia dalle docenti, prima della frequenza di *Keep Up Your English*, per consolidare e sviluppare le loro competenze metodologico-didattiche (Tabella 5). Queste hanno incluso: attenta lettura della guida che corredata il libro di

Tabella 5. Azioni messe in autonomia dalle docenti prima della frequenza di Keep Up Your English per il mantenimento delle competenze metodologico-didattiche (n. delle scelte concesse: illimitato) — Rispondenti: 20.

Azioni messe in atto	Dati assoluti e percentuali
Mi sono confrontata spesso con colleghi più esperti.	11 (55%)
Mi sono documentata leggendo libri/opuscoli/articoli in rete.	9 (45%)
Ho visionato su <i>Youtube</i> lezioni tenute da esperti.	6 (30%)
Ho riflettuto in autonomia per mettere in pratica quanto appreso durante la mia formazione.	8 (40%)
Ho esaminato con attenzione la guida dell'insegnante che corredda il testo in adozione.	13 (65%)
Altro	0 (0%)

testo adottato, confronto con colleghi, lettura/studio di documenti, riflessione autonoma, visione di lezioni proposte su *Youtube*.

4.2.3. Obiettivi raggiunti a metà corso

Per poter essere in grado di modulare il percorso formativo inizialmente progettato, sono state indagate — a circa metà della sua durata — le aree percepite dalle docenti come maggiormente sviluppate grazie alle attività svolte in classe e *online*. I dati raccolti relativi agli obiettivi in via di raggiungimento sono illustrati nella Tabella 6 (p. 236).

La distinzione tra consolidamento e ampliamento/sviluppo (cfr. obiettivi 1-4, 7, 8) ha permesso di raccogliere dati utili per capire il bagaglio di conoscenze e il livello di competenza percepiti dalle docenti e, quindi, di personalizzare — a grandi linee — le attività in piattaforma diversificandole per difficoltà e tempo necessario alla loro realizzazione, nonché inserendone di opzionali in aggiunta a quelle fondamentali per ottenere l'attestazione di frequenza al fine di poter offrire un percorso stimolante per ciascuno, come espressamente richiesto da alcune docenti. Altro ambito percepito da molte docenti come oggetto di cura è il sostegno all'autoformazione. Al contrario, l'attenzione alla predisposizione di semplici percorsi didattici da proporre in classe, che andrà intensificandosi nel corso dell'intera azione formativo, non è ancora percepita come sostanziale. Il confronto tra pari su temi pedagogico-didattici in lingua inglese proposto e rilanciato in più *forum* in piattaforma stenta a decollare, presumibilmente per motivi di difficoltà linguistica che potrà essere in parte superato presentando parole chiave e formule

Tabella 6. Obiettivi in via di raggiungimento: percezioni delle docenti dopo 3 mesi dall'inizio di Keep Up Your English (n. delle scelte concesse: illimitato) — Dati assoluti e in percentuale — Rispondenti: 20.

1. Consolidamento delle conoscenze lessicali e grammaticali	16 (80%)
2. Consolidamento delle competenze comunicative	11 (55%)
3. Ampliamento delle conoscenze lessicali	15 (75%)
4. Sviluppo delle competenze comunicative	10 (50%)
5. Predisposizione di semplici percorsi didattici da proporre in classe	6 (30%)
6. Confronto tra pari su temi pedagogico-didattici in inglese (<i>forum</i>)	4 (20%)
7. Uso di risorse digitali	6 (30%)
8. Ulteriore sviluppo nell'uso di strumenti e risorse digitali	5 (25%)
9. Promozione della interazione tra tutti i colleghi presenti nel gruppo	5 (25%)
10. Sostegno dell'autoformazione	9 (45%)
11. Altro	0 (0%)

Tabella 7. Strategie a supporto delle attività comunicative — Colonna A: Strategie messe in campo nel corso Keep Up Your English — Colonna B: Strategie apprese durante il corso Keep Up Your English — Colonna C: Strategie da far apprendere ai propri allievi (n. delle scelte concesse: illimitato) — Dati assoluti e in percentuale — Rispondenti: 20.

Strategie	A	B	C
1. Chiedere all'insegnante di spiegare meglio un concetto durante la lezione	13 (65%)	1 (5%)	11 (55%)
2. Guardare un video/ascoltare una traccia audio più volte cercando ogni volta di capire qualcosa di diverso	15 (75%)	7 (35%)	13 (65%)
3. Tenere aperta la conversazione mostrando interesse e facendo domande al proprio interlocutore	10 (50%)	5 (25%)	6 (30%)
4. Prepararsi delle schedine per ricordarsi l'ordine degli argomenti durante la conversazione/Farsi una scaletta dei punti da sviluppare in un testo scritto	3 (15%)	5 (5%)	5 (25%)
5. Controllare che il proprio interlocutore abbia capito quello che si è appena detto	7 (35%)	7 (35%)	12 (60%)
6. Individuare il momento opportuno per interrompere l'interlocutore e segnalargli di voler prendere la parola	3 (15%)	3 (15%)	3 (15%)
7. Usare un sinonimo quando non si conosce o non si ricorda una parola	15 (75%)	5 (25%)	11 (55%)
8. Consultare un dizionario online per controllare alcuni termini che si intendono utilizzare nella attività proposta (conversazione o produzione scritta)	16 (80%)	3 (15%)	5 (25%)
9. Scrivere le parole chiave accanto a ogni paragrafo mentre si sta leggendo un testo	8 (40%)	3 (15%)	9 (45%)
10. Aiutarsi con dei gesti/un disegno per farsi capire dall'interlocutore	6 (30%)	1 (5%)	8 (40%)
11. Altro	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

che facilitino lo scambio di opinioni. Anche la promozione della interazione tra tutte le docenti, incluse soprattutto quelle che si sono unite al gruppo in occasione di questo corso, costituisce una questione ancora in via di sviluppo.

4.2.4. Strategie di apprendimento

Il secondo sondaggio ha indagato anche la dimensione delle strategie a supporto delle attività comunicative allo scopo di capire se la riflessione metalinguistica che viene condotta in inglese in alcuni momenti emblematici delle lezioni in presenza produca consapevolezza e nuove acquisizioni utili al proprio *lifelong learning*. Inoltre, si è voluta focalizzare la ricaduta di tali strategie sui giovani allievi delle docenti chiedendo loro quali, delle strategie apprese nel corso *Keep Up Your English* avrebbero insegnato in classe dopo averle sperimentate come efficaci in prima persona. Sono state esplorate le strategie a supporto delle attività comunicative illustrate da Mariani (2016, p. 301) perché ben rappresentative delle «azioni specifiche messe in atto da un discente per rendere l'apprendimento più facile, veloce, piacevole, autodiretto, efficace e trasferibile a nuove situazioni» (Oxford, 1990, p. 8 citato in Mariani, 2016, p. 300). I dati raccolti nella Tabella 7 (p. 236) sono distinti in: *Strategie messe in campo nel corso Keep Up Your English* (colonna A), *Strategie apprese durante il corso Keep Up Your English* (colonna B), e *Strategie da far apprendere ai propri allievi* (colonna C).

I dati raccolti indicano che più strategie risultano acquisite da tempo da un numero significativo di docenti (per esempio le strategie n. 8, 2, 7, 1, 3) e che altre (ma per alcune docenti proprio le stesse) sono state sviluppate solo di recente durante il corso *Keep Up Your English* (per esempio le strategie n. 2, 5, 3, 4, 7). Di tutte queste strategie un buon numero (per esempio le strategie n. 2, 5, 1, 7) verranno insegnate agli allievi sulla scorta della positiva esperienza relativamente alla loro efficacia.

4.2.5. Principi metodologico–didattici condivisi e difficoltà nell'attenervisi

L'ultima dimensione esplorata (tramite domanda chiusa) è la difficoltà delle docenti nell'attenersi ai propri principi metodologico–didattici. Ciò allo scopo di capire come, in qualità di formatrice, poter eventualmente intervenire, nell'ambito del corso, ed essere di effettivo aiuto nella realizzazione tangibile delle loro convinzioni personali.

Tra questi principi, quelli che riguardano l'uso della lingua inglese in classe e l'uso delle nuove tecnologie risultano essere quelli cui le docenti riescono ad attenersi con maggiore difficoltà. Alla richiesta di esplicita-

Tabella 8. Principi metodologico-didattici* — Colonna A: Principi in cui le docenti credono (n. delle scelte concesse: 5) — Colonna B: Principi cui le docenti hanno difficoltà ad attenersi (n. delle scelte concesse: 5) — Dati assoluti e in percentuale — Rispondenti: 20.

Principi	A	B
Le lezioni in cui l'insegnante parla e gli allievi ascoltano non sono efficaci.	3 (15%)	0 (0%)
Le lezioni dovrebbero includere attività <i>in plenum</i> , per piccoli gruppi e per coppie.	13 (65%)	1 (5%)
Le lezioni dovrebbero includere attività di lettura e al PC.	4 (20%)	2 (10%)
Le lezioni dovrebbero essere dinamiche e includere molte attività di ascolto e parlato.	18 (90%)	2 (10%)
Le lezioni dovrebbero includere attività di <i>role-play</i> e situazioni reali.	12 (60%)	2 (10%)
Gli allievi dovrebbero avere opportunità di sperimentare l'inglese.	14 (70%)	7 (35%)
Le risorse dovrebbero includere <i>realia</i> , giornalini, giochi didattici e attività al PC.	4 (20%)	2 (10%)
Esistono molti modi diversi per realizzare una lezione di inglese efficace.	4 (20%)	0 (0%)
Le lezioni dovrebbero avere un contenuto CLIL.	8 (40%)	2 (10%)
I genitori dovrebbero poter partecipare alla realizzazione delle lezioni.	0 (0%)	0 (0%)
Si dovrebbero usare le nuove tecnologie durante le lezioni.	13 (65%)	5 (25%)
La lingua per comunicare durante le lezioni dovrebbe essere l'inglese.	11 (55%)	8 (40%)
L'insegnante ha il ruolo di guida.	6 (30%)	0 (0%)

zione delle cause di queste difficoltà (tramite domanda aperta), vengono segnalate: insicurezza nell'uso della lingua, limitata competenza nell'uso delle tecnologie, scarsa dotazione delle scuole di strumentazioni tecnologiche che, ove presenti, sono per lo più obsolete. Alla richiesta di ipotizzare soluzioni (tramite domanda aperta), le docenti dimostrano di essere al corrente di progetti europei e di collaborazioni tra scuole di Paesi diversi che riuscirebbero a motivare e sostenere l'uso dell'inglese come lingua franca da parte dell'insegnante e degli allievi (per esempio *e-twinning*). Altre soluzioni indicate includono: la realizzazione di lezioni in presenza di una collega più esperta nell'uso delle tecnologie, l'intervento in classe — anche sporadico — di una persona di madrelingua inglese, la partecipazione a spettacoli in inglese, l'utilizzo di canzoni supportate da video e immagini, l'uso dell'inglese in classe accompagnato da gestualità esplicativa.

* I principi qui elencati sono tratti, con qualche modifica, da Borg *et al.* (2014, p. 19).

In merito alle limitate dotazioni tecnologiche delle scuole, pur consapevoli che maggiori risorse economiche permetterebbero agli istituti di acquisire dispositivi più sofisticati e funzionali e in numero adeguato a soddisfare le effettive esigenze, le docenti segnalano anche soluzioni che, grazie a una migliore organizzazione interna alla scuola, potrebbero essere facilmente adottate (per esempio accesso calendarizzato all'aula multimediale, migliore pianificazione delle lezioni).

5. Discussione ed esemplificazioni di attività proposte

La discussione dei dati rilevati è qui di seguito elaborata facendo riferimento alle domande-guida che ci siamo posti nel paragrafo 3.1. e illustrando alcune attività proposte nel corso *Keep Up Your English* finalizzate a soddisfare le aspettative delle corsiste e i bisogni formativi da loro manifestati. Una parte di queste attività è stata prevista nella fase di progettazione del corso, altre sono state sviluppate con il procedere del corso stesso sulla base di osservazioni sistematiche e dei dati raccolti tramite la seconda indagine nella convinzione che la bontà dell'azione formativa si identifica anche con il costante monitoraggio della sua efficacia che può comportare eventuali correzioni di rotta in divenire.

I dati raccolti in relazione alla prima domanda-guida²⁴ dimostrano quanto le docenti siano pienamente consapevoli della necessità di cura nei confronti delle proprie competenze. Ciò è confermato dal fatto che diverse attività sono state da loro già intraprese in autonomia allo scopo di mantenere i livelli raggiunti al termine del corso istituzionale predisposto da INDIRE, anche sostenendo, da parte di alcune, costi elevati per la frequenza di cicli di lezioni private con ritmi di studio, per di più, reputati eccessivamente serrati per conciliarsi con le attività quotidiane di insegnante. Nonostante le numerose iniziative individuali già intraprese, dai dati raccolti risulta che un assiduo allenamento delle abilità comunicative orali risulta presentare maggiori difficoltà di realizzazione. Perciò, sulla base di questi fattori, se da un lato si è potuta verificare la bontà della scelta di effettuare le lezioni in presenza ogni quattro settimane, dall'altro si è reso necessario non solo dedicare maggiore attenzione alle abilità comunicative orali nelle ore in presenza, ma anche incoraggiare la comunicazione tra una lezione in presenza e la successiva ricorrendo all'uso di *Whatsapp*.

²⁴ Riportiamo qui la domanda-guida n. 1: *Qual è il grado di consapevolezza dei docenti nei confronti della caducità delle competenze conseguite? Se ne sono consapevoli, mettono in atto azioni per conservarle/svilupparle? Se sì, quali?*

L'applicazione, familiare ai più, permette un coinvolgimento informale per l'invio al gruppo di brevi messaggi vocali: narrazioni di esperienze o micro-comunicazioni autentiche, anche di ordine organizzativo.

La percezione di indebolimento delle proprie competenze linguistico-comunicative rilevata da molte docenti non trova riscontro in quelle metodologico-didattiche e le strategie messe in campo in autonomia per consolidarle e svilupparle sono percepite come efficaci (cfr. § 4.2.2. a p. 234).

Merita una particolare considerazione la riflessione di più docenti le quali mettono in relazione lo sviluppo professionale e la titolarità dell'insegnamento dell'inglese in una o più classi:

- ho insegnato inglese ai miei alunni e quindi ho dovuto preparare materiale, cercare attività e canzoni sul web, cercare spunti, inventare strategie per rendere accattivante la lezione;
- ho continuato a insegnare inglese nella mia classe, quindi mi sono costantemente aggiornata.

Le osservazioni riportate dimostrano che un lasso di tempo troppo lungo tra il conseguimento dei titoli per insegnare l'inglese nella scuola primaria e l'effettivo affidamento dell'incarico gioca a sfavore del consolidamento e, ancor più, dello sviluppo delle competenze dei docenti mancando lo stimolo che deriva dalla necessità sia di organizzare le attività quotidiane, sia di cercare eventuale supporto rintracciabile in risorse documentali, tecnologiche e umane. A questo proposito, anche su sollecitazione delle docenti, sono stati suggeriti siti *web* e *blog* che permettono l'interazione con docenti di diversa nazionalità su temi pedagogico-didattici e che, implicando l'uso della lingua inglese, sostengono contestualmente anche il suo consolidamento.

La seconda domanda-guida²⁵ ha posto sotto osservazione motivazioni ed eventuali apprensioni che possono presentarsi all'inizio di una nuova esperienza formativa. Le motivazioni più diffuse nel gruppo nascono dal desiderio di consolidare/sviluppare le competenze già acquisite e dalla tranquillità di conoscere già il *modus operandi* del docente. In merito alla prima motivazione, come si è già avuto modo di precisare, la decisione di rilevare separatamente dati relativi al consolidamento e allo sviluppo si è rivelata lungimirante e la rappresentazione del gruppo che è scaturita dall'indagine ha pienamente giustificato la proposta in piattaforma di attività obbligatorie e attività opzionali a diverso livello di difficoltà che hanno permesso di offrire percorsi sufficientemente differenziati per incontrare i bisogni formativi

²⁵ Riportiamo qui la domanda-guida n. 2: *Quali sono le motivazioni che li inducono a ricercare occasioni di formazione ulteriore? Quali sono le preoccupazioni che possono trattenerli dall'iniziare una nuova esperienza formativa?*

Checklist to monitor your activities – Keep Up Your English 2018

Use this checklist to monitor your activities. Tick what you do and when, and jot down short notes which will be useful at the end of the course when the staff asks you to make comments on the activities. At the end of the course this checklist will be uploaded (PDF version, please) onto the platform by each student-teacher. The ANFIS staff will use the information to improve future editions of the course. Here below you will find the checklist already filled in with the minimum requested activities. You can add as many lines as you need (before and after) if you do more activities than the minimum requested. The minimum requested activities are written in red, the others will be written in black.

Classroom training: 14 May 10 September 8 October 12 November 10 December 14 January 11 February 11 March

Online activities	✓	Date	Comment(s)
A letter to the group (Composition 1)			
Get ready for Halloween (Document 1)			
Get ready for Halloween (Forum 1)			
Manners (Document 2)			
Manners (Composition 2)			
Drawings and poems from Terezin (Document 3)			
Drawings and poems from Terezin (Forum 2)			
10 creative ways to teach English that deliver outstanding results (Document 4)			
Catch-up activities for absent students (as many times as necessary)			
Final survey			

Figura 1. Scheda di autocontrollo Checklist to monitor your activities.

espressi dalle docenti. Per agevolare le docenti a orientarsi in piattaforma e distinguere le attività obbligatorie dalle opzionali, oltre ad un segnale visivo, è stata predisposta una scheda per l'autocontrollo (Figura 1).

La seconda motivazione più diffusa nel gruppo si collega alla reputazione del formatore e alle esperienze di formazione pregresse delle docenti. Ciò induce a riflettere sul ruolo di chi ha responsabilità formative: non è sufficiente, infatti, generare nei docenti la motivazione a prendersi cura del proprio *lifelong learning*; bisogna presidiarla proponendo attività e materiali pertinenti, restituendo *feedback* costruttivi, sostenendo riflessione autonoma e collaborazione tra pari, proteggendo l'autostima e incoraggiando una positiva valutazione di sé (Dörnyei, 2007). Per sostenere quest'ultima, che Dörnyei (2007) chiama *positive retrospective selfevaluation*, le docenti sono state, quindi, incoraggiate a predisporre un proprio portfolio digitale utilizzando la risorsa Padlet. Come risulta dalla Figura 2 (p. 242), il portfolio si sostanzia in una sorta di bacheca virtuale che può accogliere documenti, file audio/video e fotografie che, a loro volta, possono essere commentati da quanti ne condividano il *link*. La possibilità di “specchiarsi” periodicamente in questo spazio virtuale e confrontarsi con i propri prodotti migliori a distanza di tempo fa emergere i progressi e induce una positiva valutazione della propria auto-efficacia anche in termini di nuove competenze tecnologiche da trasferire nel contesto scolastico. Lo strumento offre anche la possibilità di commentare le bacheche altrui favorendo il reciproco sostegno e aiuto.

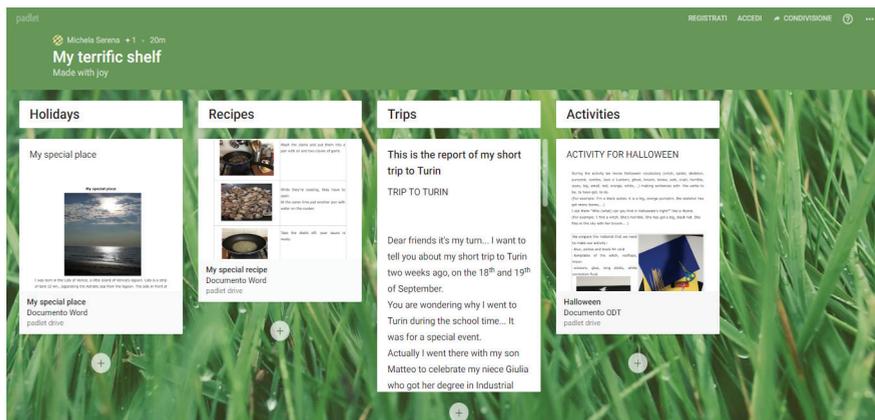


Figura 2. My digital portfolio (immagine pubblicata con il consenso di Padlet e della docente Michela Serena).

Pur non figurando tra le motivazioni indicate dalle docenti, la predisposizione di attività di progettazione di percorsi didattici da realizzare in classe ha incontrato il loro favore proprio per essere funzionali al vissuto quotidiano e, perciò, rilevanti. Sono state proposte risorse con le quali costruire lezioni per classi diverse su temi quali Halloween, Good manners, Terezin.

L'incoraggiamento a condividere i prodotti nei *forum* dedicati e, in ultima analisi, nel proprio portfolio virtuale, promuove interazione in lingua, collaborazione, sostegno reciproco e inclusione, in modo particolare laddove entrano a far parte di una comunità di apprendimento nuove soggetti — nella fattispecie le due nuove docenti unitesi al gruppo.

La terza domanda-guida che ha orientato l'indagine ha posto sotto osservazione le strategie per l'apprendimento²⁶. I dati rilevati individuano il consolidamento e lo sviluppo delle competenze comunicative come obiettivi già in via di realizzazione durante il corso. L'impegno profuso in classe su questo particolare tipo di competenze si è sostanziato anche in più momenti di carattere meta-cognitivo che hanno focalizzato l'attenzione delle docenti sulle strategie utilizzate per facilitare la comunicazione tra soggetti che apprendono. Un buon numero di quelle messe in campo durante le lezioni in presenza risulta essere stato acquisito durante il corso *Keep Up Your English* e l'esperienza diretta della loro efficacia ha prodotto nelle docenti la determinazione a svilupparle nei propri allievi (cfr. Tabella 7, p. 236).

²⁶ Riportiamo qui la domanda-guida n. 3: *Quale valore ha l'esperienza diretta di strategie per l'apprendimento? Quali strategie, sperimentate e sviluppate in fase di formazione, possono essere proficuamente insegnate agli allievi in classe?*

Tra gli obiettivi ancora in via sviluppo risulterebbero l'uso di strumenti e risorse digitali e il loro ulteriore miglioramento (Tabella 6, p. 236). Per sopperire a questa percezione delle docenti e per finalizzare l'uso delle risorse digitali alla creazione di materiali da utilizzare direttamente in classe con i propri allievi, è stata proposta la visione (prima in inglese e poi in italiano) di un *tutorial* disponibile su *Youtube* per imparare ad usare Google Forms (Moduli di Google) allo scopo di realizzare una indagine tra i propri alunni. A titolo esemplificativo, invitiamo il lettore ad accedere — tramite questo *link* <https://goo.gl/forms/3EtZ2kkSYzxF1zE2>²⁷ — al sondaggio predisposto per una classe seconda dalla docente Anna Toso sul tema dello sport. Una volta familiarizzato con lo strumento anche in qualità di intervistatore — e non solo di intervistato²⁸ — le docenti saranno in grado di trasmettere ai bambini quanto appreso e chiedere loro di preparare, a loro volta, dei sondaggi in inglese per farli esercitare sulla formulazione di domande e, contestualmente, realizzare l'intreccio della competenza digitale all'interno della didattica per competenze.

Questa attività, cui se ne aggiungeranno altre dello stesso tipo nella seconda parte del corso, è stata realizzata dopo aver effettuato il monitoraggio delle azioni formative proposte in piattaforma (Tabella 6, p. 236) dal quale è emersa una limitata attenzione alla predisposizione di attività didattiche da riproporre in classe. Questo monitoraggio, che si è rivelato determinante per modulare via via le attività formative conformemente alle esigenze riscontrate, ha consentito di intervenire tempestivamente su una della cause, ovvero la limitata competenza delle docenti nell'uso delle nuove tecnologie, che impediscono la realizzazione dei principi in cui esse maggiormente credono (Tabella 8, p. 238).

6. Conclusioni

Prima di iniziare a stendere questo contributo, che ha assunto quasi l'aspetto di un diario di bordo del docente formatore, ci siamo chiesti se avesse un senso scrivere di una esperienza ancora in corso. Riflettendo, però, ci siamo convinti che così facendo saremmo meglio riusciti a dare voce a un processo che è fondamentale quando ci si propone di perseguire, attraverso la nostra azione formativa, la massima efficacia: il controllo

²⁷ Il *link* è pubblicato con il consenso della docente Anna Toso.

²⁸ Ricordiamo che per effettuare le due indagini per la raccolta dei dati presentati in questo contributo è stato utilizzato lo stesso strumento, quindi le docenti hanno potuto avvicinarsi alla risorsa Moduli di Google in primo luogo in qualità di intervistati.



assiduo sulle variabili — che possono includere contesto, bisogni di volta in volta emergenti, risorse (anche umane) a disposizione. Questa azione di monitoraggio non può non dare luogo ad aggiustamenti, correzioni, miglioramenti che, anziché essere realizzati (nelle migliori delle ipotesi) nelle successive sessioni di un corso, possono essere già effettuati *hic et nunc* a tutto vantaggio di chi, in quel momento, sta procedendo con noi nel suo percorso formativo. Dunque, rilevare dati non solo all’inizio e al termine di una esperienza formativa, ma anche nel suo svolgersi, risulta determinante. Dare ascolto alle richieste, a volte quasi sussurrate, o meglio ancora, sollecitarle con domande puntuali, mirate, risulta assai fruttuoso per il docente-ricercatore che desidera assumere un ruolo attivo nei confronti del proprio gruppo in formazione.

Gli esiti di questa ricerca, quantunque da completare a corso ultimato, confermano i compiti della formazione in servizio già individuati dalla letteratura scientifica esaminata. Tra questi compiti figurano: lo stabilire uno stretto legame tra le attività svolte in formazione e la pratica didattica in classe, la promozione dell’autoformazione e della formazione informale, il sostegno alle comunità di apprendimento internazionali e lo sviluppo delle competenze digitali. Abbiamo potuto constatare che la modalità *blended* consente di distanziare le lezioni in presenza per non gravare eccessivamente sui tempi e sulle energie che i docenti regolarmente in servizio hanno a disposizione. Per sopperire alle minori opportunità per realizzare attività comunicative in presenza si rende, però, necessario individuare altre modalità di contatto che richiedano l’uso della lingua parlata. Noi siamo ricorsi all’uso di *Whatsapp*, anche allo scopo di integrare tecnologie digitali e didattica. Abbiamo anche constatato che frequenti momenti di riflessione metacognitiva sull’uso contestualizzato di strategie a supporto delle attività comunicative e, più in generale, per l’apprendimento, generano nei docenti consapevolezza e prospettive di un loro utilizzo da parte dei loro giovani allievi in classe. Ci siamo resi conto che le motivazioni che hanno spinto le docenti a impegnarsi in un percorso formativo su base volontaria testimoniano la cura, e quindi il valore, che esse attribuiscono alle competenze acquisite. Serve sostenere queste motivazioni e alimentarle offrendo occasioni e strumenti che consentano l’utilizzo dell’inglese in maniera meno sporadica e più autentica anche superando i modelli di formazione formale e attribuendo maggior credito alla formazione informale che è frutto delle relazioni che si instaurano negli ambienti di lavoro, reali e virtuali. Ciò significa spostare il *focus* dal corso in sé al soggetto che apprende tenendo effettivamente conto delle esigenze specifiche e di varia natura dei partecipanti alla formazione nonché adeguando e modificando gli interventi di sviluppo

professionale di fronte a tali esigenze. Come si è avuto modo di rilevare sulla base dello studio della letteratura presa in esame, il tema della formazione in servizio dei docenti che insegnano l'inglese nella scuola primaria è assai poco investigato. Ci auguriamo che la nostra prospettiva di docente/formatore e quella dei docenti in formazione che stanno partecipando al corso *Keep Up Your English* possano tornare utili nel momento in cui si vorrà pensare a più diffuse azioni di rinforzo e potenziamento rivolte ai docenti che sono già in possesso delle competenze linguistico-comunicative di livello B1 del *Quadro comune europeo di riferimento*. Ci auguriamo, inoltre, che — al di là dello specifico contesto in cui si è sviluppata l'indagine qui discussa — anche i formatori di docenti di discipline diverse dall'inglese possano trarre ispirazione dai nostri ragionamenti allo scopo di orientare e alimentare quei comportamenti e quelle convinzioni propri della disposizione al *lifelong learning* dei docenti di ogni disciplina e di ogni ordine e grado di scuola.

Riferimenti bibliografici

- BALBONI, E.P. (2012). Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam. *EL.LE — Educazione Linguistica. Language Education*, 1(2), 241–265, <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/2/giovanni-freddi-fondatore-della-scuola-veneziana/art-10.14277-2280-6792-17p.pdf> (consultazione 30/10/2018).
- BANDINI, G., CALVANI, A., FALASCHI, E., & MENICETTI, L. (2015). Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI. *Formazione, lavoro, persona*, 15, 89–104, http://www.qualitaformazionemaestri.it/images/paper_Marc/Bandini_Calvani_Falaschi_Menicetti_2015.pdf (consultazione 05/09/2018).
- BOKDAM, J., VAN DEN ENDE, I., & BROEK, S. (2014). *Teaching teachers: Primary Teacher Training In Europe — State of Affairs and Outlook*. Brussels: European Union, [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU\(2014\)529068_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU(2014)529068_EN.pdf) (consultazione 06/09/2018).
- BORG, S., BIRELLO, M., CIVERA, I., & ZANATTA, T. (2014). *The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers*. London: British Council.
- BUR (1976, 1994, 1999, prima edizione digitale 2014). *Dizionario di filosofia*. Milano: Rizzoli.
- CICENIA, S. (2012). *Questioni di epistemologia didattica*. Roma: Armando.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, <https://rm.coe.int/1680459f97> (consultazione 29/10/2018).
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT) (consultazione 12/10/2018).



- COUNCIL OF EUROPE (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Strasbourg Cedex, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (consultazione 05/09/2018).
- DAWES, B. (2012). *An English Language Syllabus for Italian Primary School Teachers*. Roma: Aracne Editrice.
- DAY, C., & LEITCH, R. (2007). The continuing professional development of teachers: issues of coherence, cohesion and effectiveness. In T. Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 702–726). Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 12 febbraio 1985, n. 104. *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104_85.pdf (consultazione 30/10/2018).
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 20 marzo 2009, n. 81. *Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (09G0089)* (GU Serie Generale n. 151 del 02/07/2009), <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2009-07-02&task=dettaglio&numgu=151&redaz=009G0089&tmstp=1246606092025> (consultazione 30/10/2018).
- DECRETO LEGISLATIVO 16 aprile 1994, n. 297. *Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/21192/Decreto+legislativo+297+del+1994/377c571e-be98-44c6-8b19-8ff786f4c92b?version=1.0> (consultazione 20/12/2018).
- DECRETO LEGISLATIVO 19 febbraio 2004, n. 59. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.* (GU n. 51 del 02/03/2004 — Supplemento Ordinario n. 31), <https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf> (consultazione 30/10/2018).
- DECRETO MINISTERIALE 28 giugno 1991. *Insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*, <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm28691.html> (consultazione 14/11/2018).
- DECRETO MINISTERIALE 19 ottobre 2016, n. 797. *Piano nazionale di formazione del personale docente per gli anni scolastici 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019*, http://www.istruzione.it/piano_docenti/ (consultazione 21/12/2018).
- DÖRNYEI, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins, & C. Davison (eds.), *International handbook of English language teaching*, Vol. 2 (pp. 719–731). New York: Springer.
- ENEVER, J. (2014). Primary English teacher education in Europe. *ELT Journal*, 68(3), 231–242.
- EUROPEAN COMMISSION (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ITA&toc=OJ:C:2018:189:TOC (consultazione 07/09/2018).
- EUROPEAN COMMISSION (2018). *Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52018DC0272> (consultazione 07/09/2018).

- HATTIE, J. (2009). *Visible learning. Hattie ranking: Influences and effect sizes related to student achievement*, <http://bit.ly/1krblRE> (consultazione 10/11/2018).
- ISHIHARA, N., & RICHIERI, C. (2016). A Teacher Development Program for Primary English Teachers in Italy: A Blended Approach to Learning English and Language Teaching Methodology. In S. Sasajima, A. Shimura, & Y. Ehara (eds.), *Language Teacher Cognition Research Bulletin 2016* (pp. 109–126). Tokyo: JACET SIG on Language Teacher Cognition, <https://app.box.com/s/p5ri9f7gvmqbjfe75sru5a6268gzciz2> (consultazione 05/09/2018).
- LEGGE 5 giugno 1990, n. 148. *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*. (GU Serie Generale n. 138 del 15–06–1990), http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/06/15/090G0183/s;jsessionid=j3uMdxINols48nEfesoMHA__ntc-as4-guri2a (consultazione 20/12/2018).
- LEGGE 6 agosto 2008, n. 133. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*, <http://www.camera.it/parlam/leggi/08133l.htm> (consultazione 20/12/2018).
- LEGGE 30 ottobre 2008, n. 169. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*, <http://www.camera.it/parlam/leggi/08169l.htm> (consultazione 20/12/2018).
- LIEBERMAN, A. (1996). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. In M.W. McLaughlin, & I. Oberman (eds.), *Teacher Learning: New Policies, New Practice* (pp. 185–201). New York: Teachers College Press.
- MARIANI, L. (2016). (Ri)visitare l'approccio teorico–metodologico del quadro comune europeo: materiali di formazione per insegnanti. *ILD Italiano Lingua2*, 8(2), 281–306, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8188> (consultazione 05/09/2018).
- MATTHEWS, G., ZEIDNER, M., & ROBERTS, R.D. (2012). *Emotional Intelligence*. New York: Springer Publishing Company.
- MIUR (2014). *Esperienze di insegnamento in lingua straniera nella Scuola dell'Infanzia. Rapporto sulla rilevazione effettuata nel novembre 2014*, http://www.istruzione.it/allegati/2015/INFANZIA_Lingue_Straniere_Rapporto_Monitoraggio_Dicembre%202014.pdf (consultazione 19/12/2018).
- MIUR (2016). *Piano per la Formazione dei Docenti 2016/2019 La buona Scuola* (adottato con d.m. 797 del 19 ottobre 2016 e trasmesso con nota ministeriale 3373 del 1° dicembre del 2016, http://www.istruzione.it/piano_docenti/ (consultazione 17/11/2018).
- MIUR–DIPARTIMENTO PER L'ISTRUZIONE — DIREZIONE GENERALE PER IL PERSONALE DELLA SCUOLA. Comunicazione di servizio 29 luglio 2005, n. 1446. *Rassegna dell'Istruzione*, 5 (2006), *Glossario*, 47–50, http://www.rassegnaistruzione.it/rivista/Rassegna05_2006/05_b_glossario.pdf (consultazione 29/10/2018).
- MIUR–UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA–ROMAGNA (2018). *Fact sheet A. S. 2017/2018*, http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/05/17_18-Assistenti-di-lingua.pdf (consultazione 05/09/2018).
- MPI — AGENZIA SCUOLA (2007). *Quale profilo e quali competenze per l'inglese del docente di scuola primaria*. Firenze: Parretti Grafiche, <http://for.indire.it/formazione/lingue/Docente-Inglese-def.pdf> (consultazione 04/11/2018).
- NOTA MINISTERIALE 1 dicembre 2016, n. 3373. *Piano per la formazione dei docenti — Trasmissione d.m. n. 797 del 19 ottobre 2016*, http://www.istruzione.it/piano_docenti/ (consultazione 21/12/2018).

- OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- PEDDER, D., & OPFER, V.D. (2013). Professional Learning Orientations: Patterns of Dissonance and Alignment between Teachers' Values and Practices. *Research Papers in Education*, 28(5), 539–570, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2012.706632>.
- PANG, E.L.L., & WRAY, D. (2017). A Framework on Exploring Primary School English Language Teachers' Perceptions of their Continuing Professional Development in Malaysia. *Athens Journal of Education* 4(1), 63–76, <https://www.athensjournals.gr/education/2017-4-1-4-Pang.pdf>.
- RICHERI, C. (2010). Reciprocity among teachers from different language and cultural backgrounds. A pivotal strategy to develop an interculturally sensitive attitude in education professionals. *Formazione & Insegnamento*, 3, 89–105 (a cura di U. Margiotta e J.E. Raffaghelli).
- RICHERI, C. (2011a). Autoformazione di reciprocità. Une thèse en sciences de la cognition et de l'éducation. *Revue du MAUSS permanente*, 15 mars 2011, <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article783> (consultazione 05/11/2018).
- RICHERI, C. (2011b). L'adulto che apprende. Strategie per il docente della scuola primaria che impara l'inglese. In R. Anoé, & L. Mion (a cura di), *La formazione in lingua inglese dei docenti di scuola primaria — Esperienze e proposte* (pp. 31–86). Padova: Coop. Libreria Editrice Università di Padova, <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2012/07/FormInglPrim.pdf> (consultazione 10/11/2018).
- SANZO, R. (2006). Il *fil rouge* delle politiche linguistiche in Italia. *Rassegna dell'Istruzione*, 5, 10–12, http://www.rassegnaistruzione.it/rivista/Rassegna05_2006/02_c_primopia-no.pdf (consultazione 29/10/2018).
- STRAKOVÁ, Z. (2015). Challenges of teaching English at primary level. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 174, 2436–2443, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.914>.
- TERHART, E. (2014). Dauerbaustelle Lehrerbildung, *Pädagogik*, 6, 43–47.
- UNESCO (2010). *Guidelines for TVET Policy Review*, p. 6, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001874/187487e.pdf> (consultazione 06/11/2018).
- WILDEN, E., & PORSCH, R. (2017). Researching the professional development of primary EFL teachers. An introduction. In E. Wilden, & R. Porsch (eds.). *The professional development of primary EFL teachers*. Münster–New York: Waxmann, http://waxmann-ciando.com/img/books/extract/3830984243_lp.pdf (consultazione 03/09/2018)



**La voce
dei docenti
in formazione**

Presentazione

Cristina Richieri



La riflessività ci porta a trarre deduzioni sulla base delle nostre esperienze e a progredire, quindi, nello sviluppo personale e professionale. Per Dewey (1933)¹ è una disposizione innata dell'essere umano, secondo più studiosi² — se non opportunamente sviluppata in autonomia — può essere insegnata e appresa. Perciò, è prassi comune utilizzare nei percorsi di formazione, anche in quelli rivolti agli insegnanti, strumenti che possono facilitarla: interviste, osservazione tra pari, diari, portfoli, progetti di ricerca-azione, per citarne alcuni. Lo strumento che la redazione di *Idee in Form@zione* da qualche anno propone a docenti in formazione — disponibili a cimentarsi nell'auto-analisi e nella scrittura — consiste in una sollecitazione indotta da un titolo: *Il momento più illuminante del mio percorso formativo*. Siamo convinti che l'esercizio speculativo richiesto giovi non solo agli autori dei contributi, ma anche a quanti li leggeranno perché, così facendo si confronteranno con i meccanismi capaci di indurre trasformazioni.

Alberta Golfieri è una insegnante di sostegno in una scuola secondaria di primo grado formatasi, in un primo tempo, per essere architetto ma che nell'insegnamento ha trovato lo spazio, tanto cercato, per esprimere la sua creatività. Questa docente ci racconta come, applicando una didattica per competenze per la quale si stava formando, abbia fatto tesoro dei *feedback* provenienti dai suoi allievi per riflettere sulla validità del nuovo approccio.

Lucia Targhetta è una insegnante di scuola primaria che ha già titolo a insegnare la lingua inglese nelle sue classi. Nel suo contributo illustra

1 Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Co. Publishers.

2 Si veda per esempio: Lyons, N. (1998). Reflection in Teaching: Can It Be Developmental? A Portfolio Perspective. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 115-127. Oppure: Cook, P.F., Young, J.R., & Evensen, N. (2001). *Using Mediated Learning to Improve the level of Reflection of Preservice Teachers*. Paper presented to International Conference on Learning Potential in Winnipeg, Manitoba, Canada.

un suo percorso di consolidamento e sviluppo delle competenze già acquisite e spiega la potenza che la motivazione può esercitare anche sullo studente adulto — nella fattispecie insegnante. Questa esperienza diretta, che le ha permesso di avvicinarsi alle proprie emozioni in situazione di apprendimento, ha confermato le sue convinzioni in merito al ruolo di stimolo che l'insegnante è chiamato ad assumere nel suo agire in classe.

Anche Teresa Luce ha già conseguito la certificazione di livello B1 e insegna inglese nelle sue classi di scuola primaria. Le sue riflessioni inquadrano il processo di autovalutazione indotto dall'uso del portfolio digitale. Aver sperimentato personalmente le tappe attraverso le quali è giunta a organizzare il proprio portfolio le ha permesso di apprezzare il cammino di riflessione che ora intende proporre ai suoi stessi piccoli allievi.

Il momento più illuminante del mio percorso formativo

Una prospettiva differente di intendere la scuola

Alberta Golfieri

Ho sempre pensato che avrei fatto un lavoro creativo. Ho studiato prima per diventare architetto, poi ho deciso che il grado di libertà nel progettare qualcosa dovesse essere totale e ho intrapreso gli studi all'Accademia di Belle Arti. Ora sono una insegnante di sostegno in una scuola secondaria di primo grado, in una piccola realtà di campagna della provincia di Latina.

Per qualcuno l'approdo potrebbe sembrare assai lontano dalla meta stabilita in partenza. Beh, forse lo è agli occhi di molti, ma non ai miei. Negli anni, infatti, ho saputo rinnovare me stessa e i miei desideri e la formazione intrapresa è servita sicuramente allo scopo. Nella mia mente si delineava, anno dopo anno, la volontà di essere una insegnante preparata, ma soprattutto pronta alle sfide educative che l'avrebbero investita e ho continuato a formarmi fino a quando è maturata in me la decisione di specializzarmi per le attività di sostegno agli alunni diversamente abili. Questo, forse, è stato il momento di svolta, perché avevo trovato la chiave per essere una insegnante e allo stesso tempo non rinnegare quel desiderio di creatività che da sempre ha accompagnato la mia esistenza. Lavorare, infatti, con ragazzi che affrontano l'apprendimento come se fosse tutti i giorni una scalata sull'Everest, costringe te, l'adulto, a mettere in campo risorse immaginative che nemmeno pensavi di avere, ma che assicurano loro la corda, gli scarpini adatti all'arrampicata, i moschettoni, ma — soprattutto — i congegni di sicurezza per evitare di precipitare nel vuoto. È faticoso? Quasi tutti i giorni. È avvilente? Qualche volta. Sa essere gratificante? Tutte le volte che leggi nei loro volti la soddisfazione di aver affrontato e superato una difficoltà che fino a un momento prima appariva ai loro occhi come impossibile da oltrepassare.

Perseguire tale traguardo è prioritario per tutti i docenti, ma lo è ancor più per noi insegnanti di sostegno, che sperimentiamo tutti i giorni il senso di inadeguatezza, a volte la frustrazione, che questi ragazzi, molto

spesso poco più che bambini, provano nel far fronte a un compito con il quale viene chiesto loro di misurarsi e per il quale si sentono incapaci, inadatti, disarmati.

Ed è allora che entrano in campo le più diverse metodologie: dal *cooperative learning* al *peer tutoring*, dal *problem solving* al *brainstorming*, dal *role playing* allo *studio di caso*, e si potrebbe continuare ancora. Tutte strategie di intervento validissime che mettiamo in campo dopo aver analizzato con attenzione ed estrema cura le modalità e i tempi di apprendimento dei discenti allo scopo di facilitare loro l'arduo compito di comprendere e acquisire abilità che si trasformino nel tempo in vere e proprie competenze spendibili in qualsiasi contesto di vita.

Non è molto che opero nella scuola, circa dieci anni, e nel tempo ho visto ricorrere sempre più spesso il termine "competenza" all'interno del mondo scolastico. A un certo punto anche noi, addetti ai lavori, abbiamo iniziato a usarlo come avesse sempre fatto parte della nostra realtà e l'abbiamo, con altrettanta disinvoltura, associato alla didattica. Inizialmente non credo fosse chiaro a molti, me compresa, cosa significasse mettere in pratica una didattica per competenze. L'unico modo per sciogliere i miei dubbi era ricorrere alla formazione. Per questo ho deciso che fosse arrivato il momento di capire le reali opportunità che questo approccio all'insegnamento potesse concretamente dare a noi che, quasi tutti i giorni, dobbiamo inventare il modo adeguato affinché l'apprendimento di chi abbiamo di fronte sia quanto più efficace possibile.

Ho voluto fortemente nel mio istituto, insieme ad altri colleghi motivati e consapevoli di tale necessità, un corso che affrontasse la tematica e che ci mettesse alla prova nella progettazione, nell'applicazione in aula con i ragazzi e nella riflessione sull'esperienza. Guidati da una formatrice di indiscussa "competenza", abbiamo affrontato i vari *step*, non senza difficoltà, sia chiaro. La progettazione, avvenuta in verticale nei vari ordini di scuola, ha comportato un confronto costante, ma certamente proficuo, sia sugli obiettivi da perseguire sia sulle attività da proporre e a volte mettere d'accordo molte persone è, senza ombra di dubbio, l'aspetto più complicato, ma è altrettanto evidente che ciò che viene partorito da più teste può essere considerato meglio articolato ed esauriente di quello generato dall'impegno di una soltanto.

L'aspetto più interessante del percorso è arrivato, come sempre, dal *feedback* degli allievi. Erano evidentemente entusiasti di questa modalità di fare scuola, erano coinvolti e partecipi, ma soprattutto, osservati dalla prospettiva di una insegnante di sostegno, sembravano quasi azzerate le difficoltà da parte di tutti i ragazzi. Messi di fronte al compito di realtà

ciascuno di loro ha investito le proprie energie mettendo in campo abilità e strumenti che fossero utili allo scopo, ciascuno secondo le proprie possibilità. Ciò ha consentito, soprattutto a coloro con più evidenti difficoltà, di sentirsi adeguati al compito, mai fuori luogo. Ferdinando Montuschi (2009) direbbe: «L'immagine di "scolaro" e l'immagine di "persona che apprende" — nella loro positività o negatività — rappresentano elementi più significativi dei contenuti stessi dell'apprendimento» (p. 145). E ancora: «Il rafforzamento e la positività della propria immagine può, al contrario, far recuperare contenuti e far affrontare difficoltà apparentemente insuperabili. L'attenzione all'immagine che la persona gradualmente costruisce di sé mentre apprende sembra pertanto una garanzia "affettiva" — oltre che cognitiva — di notevole rilevanza» (*ibidem*). Questo è ciò che, a mio avviso, dovrebbe perseguire ogni intervento didattico ed educativo: mettere i ragazzi nella condizione di percepirsi sempre come capaci e, nel caso ciò non fosse, aiutarli a ricercare in se stessi quelle risorse adeguate allo scopo. I ragazzi, poi, in questo sono maestri: nella esperienza che sto illustrando, si sono supportati l'un l'altro in maniera spontanea nella gestione di ciò che man mano si sono trovati ad affrontare, mettendo in campo, prendo in prestito dal *cooperative learning* — una *interdipendenza positiva* che li ha facilitati nel portare a termine il lavoro e li ha resi più consapevoli delle capacità che ciascuno di loro possedeva, nell'ottica inclusiva tanto auspicata nella scuola odierna.

L'esperienza condotta nei vari ordini di scuola è stata oltremodo positiva, ma di contro mi sono resa conto che questo approccio ha bisogno di risorse logistiche, materiali e anche umane, che la scuola italiana fatica ancora a predisporre. Nel confronto con i colleghi è emersa, innanzitutto, la difficoltà di coinvolgere gli insegnanti delle discipline interessate dall'UdA. C'è ancora, purtroppo, una certa ritrosia nei confronti di metodiche nuove che si discostino dalla semplice lezione frontale e che nascono dallo sforzo condiviso di una progettazione in *team*, che preveda una prospettiva multidisciplinare.

L'organizzazione dei tempi è un altro aspetto problematico; spesso essa non rispecchia quanto stabilito su carta, perché tali interventi di insegnamento sono vissuti come una eccezionalità all'interno della programmazione didattica per cui non sempre se ne sfruttano appieno le potenzialità. I docenti, infatti, sono più preoccupati dell'esigenza di portare avanti il programma comunemente condiviso, che per carità ha la sua ragion d'essere. Io stessa penso che le conoscenze debbano andar di pari passo con le abilità e infine con l'acquisizione delle competenze, ma credo anche ci possa e ci debba essere più flessibilità e si debba far ricor-

so più spesso a questo genere di azioni didattiche ed educative, invece di rimanere ingabbiati in schemi che contraddistinguono la scuola italiana da decenni.

Altra questione spinosa, sollevata dal dibattito, è stata la valutazione. Il nostro sistema prevede una valutazione quantitativa che attribuisce un valore numerico alla prestazione del discente. In Scapin & Da Re (2016) si legge che «la valutazione delle competenze si propone di superare i limiti della valutazione di profitto» e si prosegue sostenendo che «l'evoluzione della competenza può essere solo descritta in brevi formulazioni che spieghino che cosa sa la persona, che cosa sa fare, in quali contesti e condizioni, con quale grado di autonomia e responsabilità. Le descrizioni della padronanza seguono dei livelli evolutivi crescenti, da una padronanza assai semplice, esecutiva, a una molto elevata rispetto al contesto di riferimento» (p. 87). Pare ovvio che la valutazione sia diventata più complessa e che investa l'aspetto qualitativo e non solo quantitativo della *performance* dell'allievo. Il Decreto Legislativo n. 62/17 ci è venuto incontro in tal senso perché introduce al punto 3 dell'art. 2 quanto segue: «La valutazione è integrata dalla descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti raggiunto» e nella nota n. 1865 del 10/10/2017 si precisa che «il collegio dei docenti esplicita la corrispondenza tra le votazioni in decimi e i diversi livelli di apprendimento (ad esempio definendo descrittori, rubriche di valutazione, ecc.)». Questi strumenti legislativi hanno di fatto reso possibile spiegare agli interlocutori — alunni *in primis* e famiglie — gli intenti di una didattica fondata sulle competenze e di conseguenza, io presumo, ne abbia legittimato pienamente l'attuazione. Certo è che la strada per una piena consapevolezza nei confronti di un approccio che rovescia il punto di vista nella valutazione soffermandosi su ciò che lo studente è già in grado di fare, piuttosto che sulle difficoltà, è — a mio avviso — ancora lontano.

Nel mio piccolo cercherò di continuare a formarmi sull'argomento, di esserne critica se lo riterrò opportuno, continuando a interrogarmi su ciò che è realmente proficuo per i ragazzi. Credo fermamente che ciascuno di noi sia artefice del proprio percorso formativo, pertanto i ragazzi devono diventare parte attiva del proprio. Finché ciò non è chiaro ai loro occhi e fin quando non agiranno consci dei loro intenti, noi insegnanti abbiamo il difficile compito etico e professionale di accompagnarli affinché questo diventi possibile.

Riferimenti bibliografici



- GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, n.112 del 16/05/2017 — Suppl. Ordinario n. 23, Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62. *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.* (17G00070), <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg> (consultazione 06/07/2018).
- MIUR, Nota ministeriale 10 ottobre 2017, n. 1865. *Indicazioni in merito a valutazione, certificazione delle competenze ed Esame di Stato nelle scuole del primo ciclo di istruzione*, http://www.istruzione.it/allegati/2017/prot1865_17.pdf (consultazione 06/07/2018).
- MONTUSCHI, F. (2009). *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia: Editrice La Scuola.
- SCAPIN, C., & DA RE, F. (2016). *Didattica per competenze e inclusione*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

Il momento più illuminante del mio percorso formativo

Let's keep up our English!

Lucia Targhetta

“Finalmente!”... ho pensato, ormai quattro anni fa, dopo aver ricevuto la telefonata dalla segreteria dell'Istituto in cui insegno da quasi vent'anni che mi informava di un nuovo corso di formazione linguistica per docenti della scuola primaria finalizzato al raggiungimento della certificazione di livello B1 in inglese.

Era l'occasione giusta per mettersi ancora in gioco, per affrontare una nuova sfida seguendo un percorso di aggiornamento diverso dai soliti proposti e la cosa mi stuzzicava da parecchio da tempo.

Ho sempre ritenuto fondamentale per la carriera scolastica di un insegnante mantenersi in continuo e costante aggiornamento, mettendosi in discussione, assumendo un atteggiamento critico, di confronto e di scambio verso il proprio lavoro e rispetto a quello dei colleghi, anche sperimentando nuove pratiche e metodologie di insegnamento.

Da qualche anno ho la fortuna di insegnare in una scuola dove la didattica per competenze viene sperimentata fin dagli inizi, studiata e messa al centro del focus educativo, e ho sempre pensato che anche lo studio della lingua inglese dovesse essere affrontato con la stessa metodologia.

Il momento più illuminante di questa nuova esperienza ha coinciso, nel mio caso, con l'*input* ricevuto durante il primo incontro con la nostra insegnante: un momento forte, in cui siamo state fervidamente motivate ad affrontare questa formazione prospettandoci gli obiettivi che noi stesse avremmo raggiunto in termini di competenze effettivamente spendibili in classe e non solo e che, tramite il corso di metodologia incluso nel percorso formativo, saremmo state in grado di sviluppare nei nostri allievi.

L'amore per la lingua inglese mi è stato trasmesso ai tempi della scuola da entrambe le insegnanti che ho incontrato nella mia carriera di studentessa. Ritrovare dopo molti anni un'altra insegnante tanto motivante, coinvolgente, propositiva e sempre disponibile è stata la molla che mi ha

permesso di conseguire il livello B1 acquisendo i requisiti richiesti per insegnare, finalmente, la lingua inglese nella scuola primaria.

Fin dal primo incontro di questo nuovo percorso, illuminante è stato capire veramente quanto importante sia la creazione dell'ambiente di apprendimento, utilizzando una metodologia che ponga in primo piano proprio la conversazione e il lavoro a piccoli gruppi o a coppie anche con i bambini più piccoli.

Illuminante è stato anche l'incontro con una figura di insegnante che si pone, diversamente dal passato, in un'ottica di osservatore, di suggeritore, di motivatore e di mediatore nei confronti di chi apprende, ruoli che io mi sono da subito convinta avrei assunto nei confronti dei miei alunni per farli diventare soggetti attivi all'interno delle loro attività, soprattutto in quelle di *speaking* e di discussione sui lavori svolti in coppia e/o in piccolo gruppo.

Il tutto tenendo sempre presente che nelle nostre classi, ormai, sono ricorrenti i casi di alunni affetti da ADHD e con bisogni educativi speciali (BES) che necessitano di particolari attività con cui coinvolgerli per rendere anche loro, dove possibile, attori protagonisti del loro apprendimento.

Questo inizio "significativo" è stato fondamentale per la mia formazione linguistica il cui percorso si è concluso nel gennaio 2018.

In aggiunta a tutto ciò, momenti molto importanti del percorso formativo sono stati lo studio personale, ma anche a coppie, i lavori in gruppo, l'interazione tra insegnanti provenienti da realtà diverse e gli scambi con la docente tutor, l'inserimento *in itinere* di nuovi colleghi da accogliere e affiancare, il modo di pensare, progettare e redigere le unità di apprendimento soprattutto all'interno del percorso di metodologia, in cui ciascuno di noi ha dovuto porsi, a volte, in una ottica di revisione e di discussione didattica per conseguire gli obiettivi da raggiungere.

Durante l'ultimo anno scolastico, inoltre, è stato di grande aiuto affiancare la collega specialista di lingua inglese che operava nella mia classe: ho potuto così sperimentare come rendere attivo, coinvolgente e accattivante lo studio della lingua da parte dei bambini, anche e soprattutto attraverso l'uso delle nuove tecnologie, la LIM e quant'altro si renda necessario durante le attività proposte.

Per tutte queste ragioni, ho accolto ben volentieri la proposta per i prossimi mesi di continuare l'aggiornamento seguendo un percorso di approfondimento linguistico e di arricchimento sulla didattica delle lingue straniere, consapevole di quanto sia importante lavorare con continuità sul proprio miglioramento.

So... good luck to us and let's keep up our English!

Il momento più illuminante del mio percorso formativo

Autovalutarsi per crescere

Teresa Luce

Sono una insegnante di scuola primaria e da quest'anno insegno anche la lingua inglese. Da alcuni anni la mia attenzione si è rivolta all'approfondimento delle nuove idee pedagogiche e didattiche attraverso l'autoaggiornamento, partecipando alle iniziative formative di accompagnamento alle *Indicazioni nazionali 2012* e, di recente, compiendo un percorso formativo sulla valutazione proposto dall'ANFIS.

Gradualmente la mia vita professionale è cambiata accogliendo prima le innovazioni legate all'elaborazione del curricolo d'istituto condiviso fra i docenti, poi realizzando le Unità di Apprendimento con i compiti di realtà.

Il percorso formativo "Le sfide della valutazione" proposto quest'anno dall'ANFIS ha determinato delle ricadute significative sul mio agire professionale in quanto, oltre a riprendere in considerazione alcuni concetti già presenti nel mio bagaglio professionale, ha fatto luce su alcuni aspetti sui quali non avevo mai riflettuto.

Uno di questi aspetti è, certamente, il tema dell'autovalutazione degli studenti. In passato, nel mio quotidiano in classe, l'autovalutazione degli alunni, soprattutto se operata *in itinere*, era per gli studenti un modo di conoscere se stessi e imparare a valutare il proprio lavoro o contributo. Ciò avveniva, per lo più, nel cosiddetto "circle time", quel momento privilegiato — in cui i bambini hanno la possibilità di riunirsi e parlare in cerchio — finalizzato al reciproco ascolto e alla mutua comprensione. Non sempre, però, ne conseguiva una sistematica ricaduta sull'apprendimento, forse perché non consapevolmente da me finalizzata al miglioramento. Durante la mia esperienza formativa, invece, leggendo un contributo sul portfolio digitale incluso nelle risorse utilizzate e discusse tra colleghi nei *forum* predisposti, ho subito capito che il processo di autovalutazione deve essere guidato e che il portfolio è proprio uno strumento concreto che, oltre a consentire l'autovalutazione degli studenti, la finalizza al continuo

sviluppo di ciascuno, in quanto imparare a essere dei bravi valutatori di se stessi genera quella piena responsabilità nei confronti del proprio apprendimento che gli allievi praticheranno in nuovi futuri ambiti, anche in assenza dell'accompagnamento dell'insegnante (Richieri, 2018)¹.

Il processo di autovalutazione è utilissimo anche per il docente e io l'ho sperimentato attraverso il cosiddetto *European Portfolio for student teachers of Languages* (2007) che ho scoperto essere uno strumento efficace perché è una forma di valutazione formativa delle competenze glottodidattiche. Attraverso l'uso di questo strumento il futuro insegnante di lingue straniere in formazione iniziale (ma non solo) conosce le proprie modalità di apprendimento, analizza i risultati conseguiti e riflette sulle strategie da mettere in campo per migliorarli.

Una delle tante varianti del portfolio è il portfolio digitale creato con *Padlet*, una applicazione che permette di raccogliere in una unica pagina *online* contenuti multimediali da pubblicare e condividere. Creando il mio portfolio digitale e condividendolo con le mie colleghe, ho potuto riflettere sul mio percorso formativo, linguistico e didattico, scegliendo di includere i miei prodotti più significativi e più belli e riuscendo a “vedere” — come in una sorta di vetrina — anche ciò che poteva essere migliorato. Così, sperimentando personalmente il portfolio digitale, sono diventata consapevole di processi dell'apprendimento che, fino a quel momento, erano solo inconsci e di cui non mi ero ancora appropriata per farne un uso mirato, sia personale che professionale in classe. Da quel momento è cambiato in me il modo di apprendere. Mi sono convinta che l'apprendimento significativo deve essere attivo e deve favorire il livello metacognitivo del processo, deve essere costruttivo, autentico, intenzionale e cooperativo. Infatti, attraverso l'uso del portfolio, specie quello digitale, sono possibili anche momenti di co-valutazione fra studenti/docenti e momenti di *feedback* da parte del docente, *feedback* che deve essere informativo, gratificante e soprattutto promotore di una positiva immagine di sé. A questo proposito, io, personalmente, posso dire di essere molto soddisfatta di me stessa, per aver acquisito, durante la mia esperienza formativa, sempre maggiore sicurezza nei miei apprendimenti linguistici e questa mia soddisfazione non fa altro che alimentare la mia motivazione a proseguire nel mio sviluppo professionale.

Ho avuto un altro momento illuminante quando ho letto, e discusso nei *forum* dedicati, un contributo che trattava delle abilità sociali e come queste

1 Richieri, C. (2018). Il portfolio digitale nel laboratorio di inglese specializzato. Promuovere autovalutazione in ambito universitario. *Idee in form@zione. Le sfide della valutazione* 6, 131–146 (a cura di C. Richieri, M.R. Zanchin, & A. Phillips).

dovrebbero essere insegnate. Collaborando e discutendo con i colleghi nei *forum*, io stessa ho fatto ricorso alle mie abilità sociali e mi sono resa conto di quanto sia importante agire a scuola per svilupparle negli allievi. Ho compreso anche che la fondamentale sinergia con la famiglia e l'uso delle pratiche cooperative in una prospettiva di educazione alla cittadinanza sono in grado di favorire uno sviluppo più democratico della società.

La valutazione autentica della competenza, anche quella sociale, può essere fatta attraverso l'uso di una rubrica, progettata e costruita insieme agli studenti. Anche attraverso la costruzione della rubrica gli alunni hanno la possibilità di imparare qualcosa perché pensano e individuano le componenti che costituiscono la competenza sociale. Poi utilizzano la rubrica per autovalutarsi e co-valutarsi. L'autovalutazione consente, così, di orientare il proprio comportamento, comprendere e correggere l'errore, colmare le distanze rilevate negli apprendimenti, avanzare al livello successivo di conoscenza e abilità. Si tratta di un lavoro capace di creare motivazione negli alunni perché sono chiamati a confrontarsi reciprocamente e a collaborare. Così facendo, accolgono l'apprendimento come una sfida personale e perciò interessante, piuttosto che come un difficile ostacolo da superare individuato per loro da altri.

Credo che queste esperienze formative siano state delle preziose occasioni per comprendere pienamente il significato del nostro operare nella scuola.



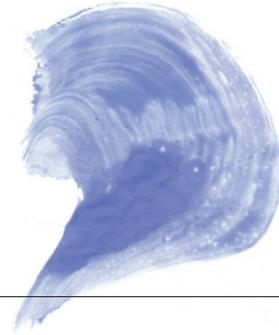
Letti per voi

Vittorio Campione (a cura di)

La didattica nell'era digitale

il Mulino, Milano, 2015, pp. 307, € 17,00

Recensione di Luisanna Paggiaro



L'introduzione al libro (a cura di Franco Bassanini e Vittorio Campione) fornisce un quadro di riferimento generale (politiche scolastiche, organizzazione del lavoro e tecnologie) e presenta il significato del volume e la sua utilità per i destinatari in modo chiaro e accattivante.

Tre importanti quesiti la caratterizzano:

- La scuola è capace di operare radicali innovazioni nella didattica e nell'organizzazione scolastica, necessarie per affrontare i nuovi saperi e le culture di una realtà del tutto inedita?
- Perché e come la diffusione del digitale deve diventare "naturale" per il rinnovamento della didattica e per abbattere quel "muro" che ancora esiste fra scuola e mondo di oggi?
- Ha ancora spazio o senso la *querelle* fra chi vuole disseminare oggetti tecnologici in ogni aula e su ogni banco e chi difende all'ultimo sangue il gesso e l'ardesia a supporto della trasmissione del sapere, così come la tradizione ce lo ha consegnato?



In questo dibattito intervengono studiosi e ricercatori (anche della Fondazione Astrid che ha dedicato un anno di ricerche, analisi e riflessioni a questa rivoluzione didattica) che affrontano tali tematiche in una logica progressione: da *Ricerca e Sviluppo*, a *Cambiamento organizzativo*, *Strumenti*, *Casi di Studio* e *Documenti gruppi di lavoro*.

Nell'ambito della ricerca viene focalizzata l'evoluzione delle tecnologie didattiche (a partire dagli anni '60 e dai linguaggi di programmazio-

ne), in cui l'interazione assume un ruolo sempre maggiore e l'ambiente di apprendimento diventa sempre più integrato. In questo nuovo contesto la "rivoluzione tecnologica" deve essere vista da cinque diverse prospettive: «pedagogica, computazionale, cognitiva, sociale ed epistemologica» (pp. 34–35), in stretta correlazione fra loro. I dati di partenza (ricerca Censis, 2014, condotta su un *panel* di 800 dirigenti scolastici) evidenziano il *gap* multimediale: ad esempio, come si informano gli studenti fra i 14 e i 17 anni e il personale laureato o diplomato nel settore dell'istruzione, quanto consultano *wiki*, quanto inviano messaggi su *chat*, *blog*, *newsgroup*, e quanto partecipano ai *social network*. Di contro, da questo divario emerge anche la consapevolezza che la trasformazione tecnologica ha cambiato profondamente la vita quotidiana dei bambini e dei giovani, e soprattutto sta producendo cambiamenti nelle loro abilità cognitive: dalla prima, più semplice (*capacità di manipolazione fine* — con tutte le dita della mano, compreso il pollice — e di *coordinamento visuo-motorio*), allo sviluppo del *pensiero visivo* (lavorare mentalmente per immagini), alla *prontezza a cogliere e affrontare l'inaspettato*, al *pensiero parallelo (multi-tasking)*. Un'ultima abilità cognitiva e insieme sociale «riguarda la natura dei legami che la rete sta contribuendo a plasmare. Mobilità e flessibilità cambiano le relazioni sociali e rendono transitori i legami. Questa instabilità diventa il tratto distintivo dell'esperienza di vita delle persone: identità deboli in continua riconfigurazione» (p. 46). Perché queste nuove abilità, spesso imparate in modo selvaggio e autonomo, siano sviluppate in maniera critica ed equilibrata, e utilizzate efficacemente, è necessario che la scuola si assuma il compito di guidare e controllare il processo di apprendimento digitale nella costruzione della conoscenza, e di impedire che alcune abilità si deteriorino (la capacità linguistica, il pensiero logico e quello lineare/sequenziale, e soprattutto la capacità riflessiva e di concentrazione).

Nella parte seconda, dal titolo *Cambiamento organizzativo*, si esaminano diverse situazioni relative sia alle politiche scolastiche per l'innovazione nella strumentazione (studio e ricerca di sistemi e procedure per il mantenimento e la rivitalizzazione dell'*oldware*, per l'attivazione di una rete *wireless*, per l'uso del *tablet* e *smartphone* secondo la soluzione *Byod: bring your own device*), sia alle dinamiche comportamentali e sociali degli adolescenti nel loro rapporto con la tecnologia (talvolta malsano, con fenomeni di *cyberbullismo*). «Se *Internet* e i *social media* sono i luoghi in cui i giovani trovano risposte, è compito degli adulti e soprattutto degli insegnanti interpellarsi su come interessare gli adolescenti a quello che si ritiene più significativo per loro, perché le esperienze si trasformino in conoscenze e competenze per la vita» (p. 109).

In *Strumenti* — parte terza del libro — si tratta di politiche educative in ambito ICT (*Information and Communication Technologies* — in italiano TIC, Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) e di formazione degli insegnanti a tre diversi livelli: *technology literacy* (conoscenza delle tecnologie), *deepening knowledge* (abilità d'uso approfondito) e *knowledge creation* (competenza di uso delle tecnologie per creare conoscenza). Le tecnologie offrono così la possibilità di definire e sistematizzare una funzione docente più dinamica e diversificata: «l'insegnante potrebbe operare all'interno dei laboratori di esercitazione e/o in aula, per lo sviluppo e la crescita professionale di tutte le attività di insegnamento nell'area del saper fare e del saper agire, provvedendo alla preparazione del materiale, degli strumenti e allo svolgimento delle attività pratiche con gli alunni, provvedendo, inoltre, al riordino e alla conservazione del materiale e delle attrezzature tecniche» (p. 194).

La parte quarta, dedicata ai *Casi di Studio*, presenta le esperienze di scuole e istituzioni che hanno investito nella formazione tecnologica e hanno verificato una ricaduta positiva sulla qualità del processo di insegnamento–apprendimento (spazi nuovi, percorsi alternativi, maggiore inclusione, metodologie più efficaci, revisione dei curricoli).

Infine, i *Documenti gruppi di lavoro* sintetizzano in modo efficace i messaggi forti del testo: tecnologie e didattica sono strettamente collegate, e il cambiamento indotto dalle nuove tecnologie può rappresentare una importante opportunità per insegnanti, dirigenti, studenti (e anche famiglie) per ridisegnare un modello organizzativo che sostenga la revisione dei programmi didattici, e per sviluppare competenze critiche e di cittadinanza, indispensabili nella società della conoscenza.

Per tutti i motivi sopra evidenziati la lettura del volume risulterà certamente utile ai docenti di tutte le discipline e di diversi gradi di scuola, in quanto offre riflessioni metodologiche e strumenti utili per un approccio integrato tra la competenza digitale e le altre competenze allo scopo di valorizzarne abilità e processi cognitivi e relazionali specifici.

Indice

Introduzione. Il circolo virtuoso per la buona scuola. Nuove tecnologie, nuova didattica, nuovi lavori, di *Franco Bassanini* e *Vittorio Campione*

PARTE PRIMA: RICERCA E SVILUPPO

- I. Evoluzione e prospettive nella ricerca in tecnologie didattiche, di *Rosa Bottino*



- II. La didattica per nativi digitali? Una didattica per la riflessione, *di Sebastiano Bagnara e Giacinto Matarazzo*
- III. Media e innovazione, *di Ethel Serravalle*
- IV. Domanda e offerta di lavoro. Alte qualificazioni, *di Francesca Jacobone e Lavinia Borea*
- V. Riforma degli ordinamenti e innovazione didattica: quali politiche pubbliche, *di Sabrina Bono*

PARTE SECONDA: CAMBIAMENTO ORGANIZZATIVO

- VI. Innovazione e digitale a scuola: gli strumenti, *di Roberto Bondi*
- VII. Generazioni *online*: adolescenti, *Internet* e sfide educative, *di Claudia Mandrile*
- VIII. L'autonomia come leva per la didattica digitale, tra teoria e pratiche, *di Maria Grazia Fiore*
- IX. Organizzare è trasformare?, *di Daniele Barca*
- X. Riconnesione in corso, *di Nicola Crepax e Renato Roda*
- XI. Una rivoluzione annunciata, *di Giovanni Biondi*

PARTE TERZA: STRUMENTI

- XII. *Governance* e nuova cultura organizzativa nella scuola digitale, *di Antonio Cocozza*
- XIII. Formazione insegnanti 2.0, *di Alfonso Rubinacci*
- XIV. Un mestiere nuovo? Articolazione e diversità della funzione docente, *di Teresa Corda e Annamaria Cetorelli*
- XV. Per un insegnamento universitario "digitale", *di Massimo Villone*
- XVI. Obiettivo scuola digitale: proposte per il finanziamento della didattica 2.0, *di Antongiulio Bua*

PARTE QUARTA: CASI DI STUDIO

- XVII. Case study n.1: Istituto di Istruzione Superiore Luca Pacioli di Crema. Una scuola che fa sistema, *di Giuseppe Strada*
- XVIII. Case study n. 2: Istituto Tecnico Tecnologico "Alessandro Volta" di Perugia. Da "saperi insegnati" a "competenze apprese", *di Rita Coccia*
- XIX. Case study n. 3: Istituto Comprensivo Statale di Cadeo e Pontenure. Spazi "altri" per apprendimenti informali, *di Angelo Bardini, Romina Bertuzzi, Alessandra Bruzzi, Alessandra Franchi, Daniela Porro, Giovanna Rosi e Giusy Valliosa*
- XX. Case study n.4: Fondazione Ikaros. Un'avventura per sé, *di Daniele Nembrini*

APPENDICI: DOCUMENTI GRUPPI DI LAVORO

- I. Quali competenze e quale apprendimento per la didattica nell'era digitale, *a cura di Daniele Barca*
- II. Autonomia, organizzazione del lavoro e ambienti di apprendimento, *a cura di Antongiulio Bua, Marco Cavalli, Nicoletta Ferroni, Maria Grazia Fiore, Claudia Mandrile e Marta Rapallini*
- III. Formazione e qualificazione di tutti gli attori, *a cura di Rosa Bottino, Giancarlo Cappello, Annamaria Cetorelli, Antonio Cocozza, Teresa Corda, Nicoletta Ferroni, Claudia Mandrile e Anfonso Rubinacci*

Gli autori

Indice particolareggiato

Scheda autore

Vittorio Campione è Direttore Generale della Fondazione ASTRID (Fondazione per l'Analisi, gli Studi e le Ricerche sulle Istituzioni Democratiche e sulla innovazione nelle amministrazioni pubbliche, nata nel 2009), il cui scopo è contribuire alla diffusione della cultura democratica e riformista. È stato Capo della segreteria del Ministro Luigi Berlinguer e Consigliere del Ministro Francesco Profumo per conto del quale ha coordinato nel 2012 il gruppo di lavoro nazionale sulle tecnologie didattiche. È autore di numerose pubblicazioni, anche insieme a Franco Bassanini, con cui ha curato l'introduzione al presente volume.

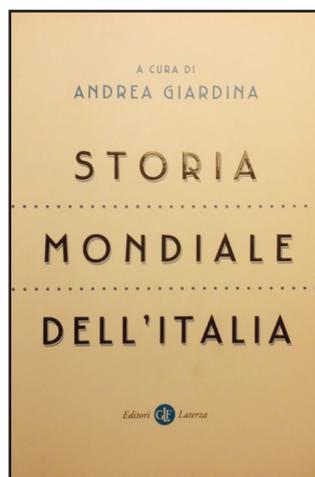
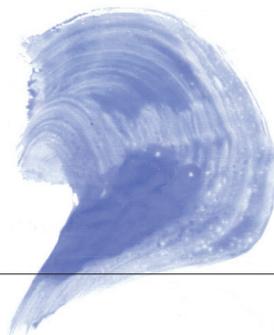


Andrea Giardina (a cura di)

Storia mondiale dell'Italia

Editori Laterza, Bari, 2017, pp. 850, € 30,00

Recensione di Elefteria Morosini



Il volume *Storia mondiale dell'Italia* ci propone una nuova immagine del nostro Paese, fuori da modelli consolidati, mostrandoci come la penisola italiana sia stata scenario di un continuo incrocio di genti, lingue, culture, modi di vita diversi. Andrea Giardina, professore della Scuola Normale di Pisa, con incarichi prestigiosi alla guida della Giunta Centrale per gli Studi Storici e presidente del *Comité internationale des sciences historiques*, ha coordinato una *équipe* di 170 storici che hanno scritto vivaci e agili saggi, di 4-6 pagine all'incirca, in cui hanno proposto personaggi ed episodi cruciali che vanno a costruire il mosaico di questa nuova storia, certo

non conclusa né definitiva. Altri soggetti avrebbero potuto essere trattati, ma le scelte e i tagli sono necessari.

La lettura di queste pagine potrebbe appassionare alla storia gli studenti delle nostre scuole, che potrebbero entrare nel vivo delle azioni e delle motivazioni di personaggi che normalmente conoscono solo attraverso le poche righe generiche e sintetiche, prive di pathos, che gli dedicano i manuali di storia.

Riprendendo il modello dell'*Histoire mondiale de la France* (Éditions du Seuil, 2017), curata da Patrick Boucheron, *Storia mondiale dell'Italia* evita di ripercorrere il "romanzo della nazione", ma interpreta la storia italiana come incontro tra popoli di provenienze diverse, che si sono integrati in modi creativi e carichi di sviluppi, in un percorso che si dipana dalle Alpi a Lampedusa. Come ha detto il curatore Andrea Giardina nel presentare il volume, «chi altro nell'antichità ospitava greci, etruschi, fenici, celti, diver-

si popoli italici, indoeuropei e non indoeuropei? E più tardi ha arricchito il quadro con presenze ispaniche, germaniche, francesi, musulmane? Questa storia di culture stratificate e coesistenti si è ripetuta nei secoli: un caso unico nella storia mondiale» (in: *È tutta un'altra storia*, di Simonetta Fiori, in Robinson, "la Repubblica", 17 novembre 2017).

Sono state tralasciate partizioni tradizionali e date canoniche, come il 1861 o il 476 d.C. (caduta dell'impero romano d'occidente), per ricordare invece il 212 d.C., anno dell'emanazione dell'editto di Caracalla, culmine della politica romana di concessione della cittadinanza alle province; nella contemporaneità, non si approfondisce la nascita del fascismo, ma l'invenzione italiana di un modello fascista, poi esportato nel mondo, così come, anni dopo, è avvenuto per la "discesa in campo" di Silvio Berlusconi attraverso la TV.

Il percorso si apre con l'uomo del Similaun (3200 a.C.), ritrovato a 3000 metri di quota di cui resta irrisolto il mistero della morte; poi Enea profugo in fuga dopo la sconfitta di Troia; la tragica ed eroica rivolta di Spartaco e dei 70000 schiavi che tennero testa alle legioni romane; il Pantheon, un tempio per tutti gli dei, a testimonianza dell'universalismo romano; l'impresa del gesuita Matteo Ricci, giunto fino al cuore della Cina; la fama internazionale di Beccaria e di Garibaldi; il processo e la condanna di Sacco e Vanzetti; l'invenzione del computer all'Olivetti; i morti nella miniera belga di Marcinelle; Franco Basaglia e l'abolizione dei manicomi; la diffusione internazionale degli scritti di Gramsci: questi sono tra i temi trattati in modo avvincente. Non ci viene proposta "tutta" la storia, ma alcuni fatti che ci aprono la possibilità di riflettere sulle scelte che uomini come noi nei secoli passati hanno fatto, posti di fronte a problemi e opportunità che avrebbero consentito anche di prendere altre vie.

Dal 3200 a.C. al 2015 si dipana un percorso che sviluppa una nuova consapevolezza di cosa significhi essere cittadini italiani. Senza nutrire confusi e infondati complessi di inferiorità, né pretese di superiorità in determinati campi, perché tutto ciò che si è sviluppato in Italia, e si è poi diffuso nel mondo, è il risultato di contributi e incroci di provenienze diverse, da tutta l'area mediterranea, dall'Asia e dall'Africa, dal Nord Europa e dal nuovo continente (vedasi il capitolo sulla pizza nata da incroci di alimenti tra mondi diversi).

Giardina, consapevole della carica innovativa dell'opera, ne ha parlato come di una salutare scossa elettrica per gli italiani. E si tratta anche di una lettura estremamente piacevole e che si può avviare in ordine sparso, senza procedere cronologicamente, ma per libere associazioni, ad esempio accostando Olivetti a Basaglia e a Mattei, tre grandi italiani innovatori e

all'avanguardia nel mondo, oppure Ambrogio, vescovo di Milano, a Benedetto, abate di Montecassino, o ancora l'esotismo di Salgari alle imprese coloniali del fascismo, oppure l'emigrazione dei contadini verso il nuovo mondo al mito hollywoodiano di Rodolfo Valentino, l'accoglienza trionfale in USA di Arturo Toscanini al processo a Sacco e Vanzetti, la guerra del '39 in Albania, il Vietnam dei Balcani, alla stesura del manifesto di Ventotene.

E le donne? Potrebbero essere di più, anche se troviamo alcune figure note e meno note di straordinario interesse, come Elena Augusta, madre di Costantino; o Caterina Llull y Sabastida, mercantessa catalana di fine XV secolo; o Renata di Francia che introduce a Ferrara il protestantesimo; fino a Maria Montessori, il cui modello pedagogico è oggi adottato in più di 60.000 scuole nel mondo; e, infine, il capitolo dedicato ai femminismi italiani degli anni '70. Poco. Eppure figure di grande interesse vengono in mente facilmente, come Caterina da Siena, Isabella d'Este, Cristina di Belgioioso, Maria Bergamas, "madre" del milite ignoto, Rita Levi Montalcini... Su questo aspetto si sarebbe potuto trovare un maggiore equilibrio.

Concludiamo richiamando un episodio che sottolinea l'importanza del libro nell'incontro tra culture: nel 1468, dopo la caduta di Costantinopoli, il cardinale Bessarione regala la sua preziosa biblioteca, comprendente 900 codici latini e greci, alla chiesa di San Marco a Venezia e scrive nella lettera di donazione: «i libri vivono, parlano, conversano con noi, ci istruiscono, ci consolano, ci mostrano come presenti le cose lontane». Dal passato parole valide per il nostro presente.

Indice

Introduzione (Andrea Giardina)

Invito al viaggio (Patrick Boucheron)

L'ITALIA PRIMA DELL'ITALIA

Dal ghiaccio il primo uomo delle Alpi (Giovanni Kezich)

Profughi dall'Oriente (Mario Lentano)

Il popolo delle torri (Alberto Moravetti)

Gli etruschi, una cultura italica (Gilda Bartoloni)

L'isola delle scimmie (Michel Gras)

Sangue misto (Gianluca De Sanctis)

Sapienza italica (Mauro Bonazzi)

Paura dei galli (Tommaso Gnoli)



ITALIA, ITALIE

L'invasione punica (Giovanni Brizzi)
Terra Italia (Giorgio Ferri)
Un greco in Italia (John Thornton)
Gli italici di Delo (David Nonnis)
Dall'Italia alla Groenlandia (Elio Lo Cascio)
Il toro e la lupa (Alessandro Cavagna)
Il massacro degli italici (Luca Fezzi)
Spartaco e gli altri (Orietta Rossini)
"De bello Gallico" (Giuseppe Zecchini)
L'odissea dei legionari (Giusto Traina)
Il Nilo nel Tevere (Barbara Gregori)
Tota Italia (Giovannella Cresci Marrone)

UNIVERSO ROMA

Il tempio di tutti gli dèi (Massimiliano Papini)
Il mondo sulla corazza (Gianfranco Adornato)
Una strage, un mito (Livio Zerbini)
Morte degli apostoli (Daniele Tripaldi)
Il candelabro a Roma (Giulio Firpo)
Il mondo nel Colosseo, il Colosseo nel mondo (Rossella Rea)
Come elogiare l'Italia (Ida Gilda Mastrorosa)
Traiano: l'impero scopre i suoi limiti (Ignazio Tantillo)
"Non conta proprio nulla che la nostra infanzia abbia respirato l'aria dell'Aventino?" (Cecilia Ric)
I viaggi di Adriano (Alessandro Galimberti)
Il monte dei Cocci (Marco Maiuro)
L'impero, una comunità di cittadini (Elisabetta Todisco)
Massimino il Trace, un "barbaro" per Roma (Pierfrancesco Porena)
L'imperatore prigioniero (Omar Coloru)
"In questo segno vincerai" (Arnaldo Marcone)
Alla scoperta della Terrasanta (Tessa Canella)
Da Milano al mondo (Rita Lizzi Testa)

IL CONTINENTE E IL MEDITERRANEO

"Custodire la civiltà è lode dei goti" (Fabrizio Oppedisano)
Benedetto, Montecassino e la nuova Regola (Jean-Marie Martin)
Splendori da Bisanzio (Giovanni Alberto Cecconi)
Una nuova invasione divide la Penisola (Claudio Azzara)

Carlo Magno, Roma e il futuro dell'Europa (Tommaso di Carpegna Falconieri)

Liutprando di Cremona e la doppia Costantinopoli (Paolo Chiesa)

Il regno d'Italia esce dall'impero (François Bougard)

Palermo islamica, una metropoli mediterranea (Alessandro Vanoli)

Gli uomini del Nord (Victor Rivera Magos)

I leggendari medici di Salerno (Amalia Galdi)

Un saccheggio, una cattedrale e la nascita dei comuni (Lorenzo Tanzini)

Una comunità sovranazionale basata sulla conoscenza (Annick Peters-Custot)

L'ORIZZONTE SI ALLARGA

La crociata dell'inganno (Marina Montesano)

San Francesco e il sultano (Filippo Sedda)

E i numeri arrivano in Europa (Amedeo Feniello)

Da prigioniero di guerra a educatore di cittadini (Marina Gazzini)

Natura e cultura dalla Sicilia (Eva Ponzi)

Il fiorino di Firenze, il dollaro della crescita medievale (Franco Franceschi)

Italiani in guerra per il controllo dei mari (Antonio Musarra)

Le meraviglie d'Oriente (Franco Cardini)

Lenti sul mondo (Maria Paola Zanoboni)

Arnolfo nello spazio (Salvatore Sansone)

Una cometa nel cielo di Padova (Silvia Maddalo)

VECCHIO MONDO, NUOVI MONDI

"Ahi serva Italia" (Francesco Somaini)

Le banche fanno crac (Sergio Tognetti)

Untori italiani per la peste nera (Alfredo Santoro)

Un condottiero inglese in Italia (Federico Canaccini)

Omicidio a Lombard Street (Amedeo Feniello)

Quando erano i tedeschi a emigrare (Philippe Braunstein)

Una cupola sospesa su Firenze (Cristiano Giometti)

Bessarione e l'altra Bisanzio (Concetta Bianca)

Albanesi del regno (Angela Falcetta)

La senyora Catalina (Gemma Colesanti)

Tutelare l'ingegno (Luca Molà)

Mondi nuovi (Giuseppe Marcocci)

"In un angolo dell'universo" (Elena Valeri)

TRA GLI IMPERI

- Lumi greci, libri italiani (Erminia Irace)
Una processione, un mondo (Andrea Zannini)
Il Banco genovese di San Giorgio prima corporation? (Carlo Taviani)
Machiavellico (Andrea Guidi)
Il primo ghetto (Marina Caffiero)
Il sacco di Roma (Umberto Roberto)
Renata di Francia e la Riforma in Italia (Eleonora Belligni)
Il mondo italiano della Controriforma (Sabina Pavone)
Mediterraneo in guerra: l'ultima crociata? (Maria Antonietta Visceglia)
Rifugiati (Vincenzo Lavenia)
Corsari, schiavi e mori dalla santa vita (Giovanna Fiume)
Il porto delle nazioni (Marina Caffiero)
Un gesuita in Cina (Michela Catto)
Avvisi stellari (Massimo Bucciantini, Michele Camerota, Franco Giudice)
La sposa italiana (Angelantonio Spagnoletti)
Un cardinale italiano a Parigi (Olivier Poncet)
E si recò in Italia (Giovanna Capitelli)
La casa dei violini (Giovanni Bietti)
Un anatomista bolognese a Londra (Maria Pia Donato)

L'ORA DELLE RIVOLUZIONI

- Una corona "italiana" e la fine di un mondo (Patrizia Delpiano)
Re di Sardegna e di Madagascar (Guillaume Calafat)
Il paese dei ciccisbei (Roberto Bizzocchi)
I delitti e le pene (Edoardo Tortarolo)
Vienna, Firenze e ritorno (Marcello Verga)
Dal Paraguay all'Emilia Romagna (Niccolò Guasti)
Maccheroni, polenta e pizza (Manuel Vaquero Piñeiro)
Viaggio in Italia (Cesare de Seta)
"Così fan tutte" (Mélanie Traversier)
L'Italia e il Mediterraneo all'ora della Rivoluzione (Antonino De Francesco)
Seta ritorta e vino di Marsala (Walter Panciera)
Ombre russe (Nicoletta Marini d'Armenia)
Esuli per il mondo (Elena Bacchin)
L'Italia sublime e i miserabili italiani (Marco Meriggi)
La finanza internazionale soccorre il papa (Catherine Brice)

NAZIONE E MONDO

- La Giovine Europa (Pietro Finelli)

Il primato degli italiani (Alberto Mario Banti)
 Nabucco a New York (Carlotta Sorba)
 La Repubblica romana (Gilles Pécout)
 Garibaldi globale (Lucy Riall)
 Porta Pia: religione universale e religione nazionale (Gian Luca Fruci)
 Nascita e fortuna di una grande industria (Giorgio Bigatti)
 L'uomo delinquente (Emmanuel Betta)
 Paese che vai Pinocchio che trovi (Stefano Pivato)
 La Tigre della Malesia (Paola Irene Galli Mastrodonato)
 Il massacro di Aigues-Mortes (Stefano Gallo)
 Tante Adue per tante memorie (Uoldelul Chelati Dirar)
 L'anarchico e l'imperatrice (Elena Papadia)
 La Casa dei bambini (Laura Schettini)
 Salvare Messina (Giorgio Boatti)
 La bellezza della velocità (Monica Cioli)
 Mare nostrum (Fabio De Ninno)
 Camicie rosse nelle Argonne (Hubert Heyriès)
 Hemingway e la guerra italiana (Matteo Ermacora)
 Partono i bastimenti per terre assai lontane (Emilio Franzina)
 Lo sceicco (Giorgio Bertellini)

ITALIANI

Una marcia, tante marce (Giulia Albanese)
 Un modello chiamato "Arturo" (Marco Capra)
 Sacco e Vanzetti (Matteo Sanfilippo)
 Il cavallino rampante (Rosanna Scatamacchia)
 Mafiosi a New York (Vittorio Coco)
 Il leone del deserto e il suo boia (Mia Fuller)
 Aquila volante (Lorenzo Benadusi)
 Il gigante italiano (Daniele Marchesini)
 Togliatti, il Comintern e la via italiana al socialismo (Gianluca Fiocco)
 "Tutti i mezzi di guerra, dico tutti" (Emanuele Ertola)
 Relazioni pericolose (Olindo De Napoli)
 Guadalajara: oggi in Spagna domani nel mondo (Gabriele Ranzato)
 Una settimana particolare (Paola S. Salvatori)
 "Il navigatore italiano è sbarcato nel Nuovo mondo" (Francesco Guerra,
 Nadia Robotti)
 I Balcani, un Vietnam italiano (Eric Gobetti)
 Il Manifesto di Ventotene (Mauro Campus)
 "Bombing on Italy" (Gabriella Gribaudo)

La minaccia slava (Raoul Pupo)
Fossoli, anticamera dello sterminio (Simon Levis Sullam)
“Roma città aperta” (David Forgacs)
Criminali di guerra noi? (Filippo Focardi)
Se questo è un uomo (Enzo Traverso)

DI QUA DAL MURO

Raggiungere il welfare insieme (Luciano Segreto)
“È nato nu criaturu niro, niro” (Vincenza Perilli)
“Questo lontano posto divenne improvvisamente Italia” (Paolo Frascani)
I Trattati di Roma (Agostino Giovagnoli)
Volare (Paolo Soddu)
La dolce vita (Oscar Iarussi)
Mattei, l’Italia e le Sette sorelle (Ilaria Tremolada)
Il concilio Vaticano secondo (Gianluca della Maggiore)
Olivetti Programma 101 (Tommaso Detti)
L’istituzione negata (John Foot)
“Noi e il nostro corpo” (Enrica Capussotti)
La geometrica potenza (Massimo Mastrogregori)
Agonia e fine del papato italiano (Alberto Melloni)
Musulmani d’Italia (Leila El Houssi)
Italia–Germania 3 a 1 (Fabien Archambault)
Italiani in armi in Libano (Nicola Labanca)
Sigonella e la sovranità dell’Italia (Federico Romero)
Slow Food (Laura Di Fiore)
L’Italia in vendita (Mario Perugini)

SENZA IL MURO

Gramsci nel mondo (Paolo Capuzzo)
La discesa in campo (Paolo Pombeni)
Genova G8 (Luigi Manconi, Federica Graziani)
Il cantiere dell’euro (Marcello Messori)
Il dragone italiano (Elisabetta Merlo)
Fiat Chrysler Automobiles (Giuseppe Berta)
Lampedusa (Ignazio Masulli)

Gli autori

Referenze iconografiche

Indice dei nomi



Scheda autore

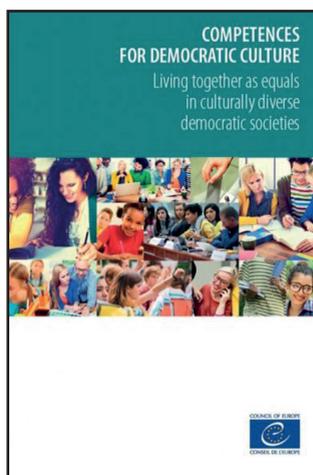
Andrea Giardina ha insegnato storia antica e storia romana in diverse università italiane, tra cui la Sapienza di Roma, oltre all'École Normale Supérieure e all'École pratique des hautes études di Parigi. È professore ordinario di storia romana presso la Scuola Normale Superiore, socio nazionale dell'Accademia dei Lincei, presidente della Giunta Centrale per gli Studi Storici e dell'Istituto italiano per la storia antica, presidente del Comité international des sciences historiques. Per realizzare questo volume ha coordinato un'*équipe* di 170 storici, costituita per un terzo da donne e con una cospicua presenza di giovani studiosi, oltre a preziosi apporti di colleghi stranieri, che con entusiasmo hanno condiviso lo spirito innovativo dell'impresa e hanno messo a disposizione ciascuno le proprie specifiche competenze nei diversi campi specialistici.

Council of Europe

Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse societies

Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2016, pp. 78, € 13,00 (free download: <https://rm.coe.int/16806ccc07>)

Recensione di Claudia Anedda



Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse societies by the Council of Europe (Martyn Barret *et al.*) is a book published in 2016 outlining the «competences which need to be acquired by learners if they are to participate effectively in a culture of democracy and live peacefully together with others in culturally diverse democratic societies» (p. 9). In April 2018, the book was followed by the publication of the *Reference Framework of Competences for Democratic Culture Volume 1: Contexts, concepts and Model, Volume 2: Descriptors, Volume 3: Guidance for Implementation*.

Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse societies is the result of a project started in 2013 and devoted to building a new tool to be used in educational fields to face the challenges of contemporary society in terms of growing diversity, globalization, information technology communication and the deep impact these new realities have on the merging identity of the present and future generations. It is grounded in the analysis and decomposition of the pre-existing models of democratic and intercultural competences created over time by the Council of Europe, international organizations, national governments, ministries of education and academic researchers among which “The forgiveness toolbox” (2013, www.theforgivenesstoolbox.com) by Masi Noor and Marina Cantacuzino is particularly interesting. Through real life stories and experiences Noor and Cantacuzino investigated the concept of forgiveness and how to transform the influence and effects of harm and violence to foster a

peaceful society. The complete list of the 102 sources of the competence schemes examined by the project is available in the Appendix A of the book (pp. 59–67).

Through the careful examination of the pre-existing models, the project aims to adopt the most valid proposals and include them in an integrated model. Teachers and educators will be able to use it to develop children and young people's competences in order to become engaged and responsible citizens who show respect for human rights and play an effective role in democratic life.

Eligible readers for this book are also all those involved in fostering authentic democracy viewed as an essential basis for building just, sustainable, effective organizations and communities where ordinary people come together on equal footings to make decisions and take actions that benefit all the subjects involved.

One of the aspects that draws the audience's attention when reading this book is its practical approach to the subject. The book can be read straight through from beginning to end, which will take the reader comprehensively through the field of study. However, the executive summary at the beginning of the book has been carefully designed so that the reader is immediately introduced to the key concepts behind the model and is then presented with the competences included in the framework. They are divided into 4 sets: Values, Attitudes, Skills and Knowledge and Critical Understanding, so that the reader can directly focus on the specific competences of interest which are later developed in full in chapter 6. In spite of this, there is a slight issue regarding terminology in this section concerning the use of "competences" and "competence" which might lead to ambiguity: competences (plural) «fall into four broad categories: values, attitudes, skills and knowledge and critical understanding» (p. 35), while, on the other hand, these same four categories contribute towards "competence" (singular) (p. 24).

The executive summary of the book can be freely downloaded in different languages by clicking the following link <https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture> and scrolling down to the bottom of the page. It is available also in Italian through the shortcut <https://rm.coe.int/competences-for-democratic-culture-re-sume-it-revised-web-a5/1680717a26>.

If interested, the reader is exposed in the introduction to the purpose of the competence model, i.e. educational, and invited to familiarize with some key concepts like "culture of democracy" (rather than democracy) and "intercultural dialogue" which, in the approach of the framework, are

considered to be related to one another in such a close way that each one needs the other in order to exist in culturally diverse societies.

«Competences are necessary but not sufficient» (p. 17) for an effective participation in the democratic processes if not in conjunction with «appropriate institutional structures and [...] action on inequalities and structural disadvantages». Moreover, «all cultures are internally heterogeneous, contested, dynamic, and constantly evolving» (p. 19). These are the two basic assumptions which lay behind the model introduced in Chapters 2 and 3 respectively.

Particularly interesting is the third chapter which takes the reader on a thought-provoking journey into the concept of “culture” (which is assumed by the competence model): what bias, values, world visions, hopes, experiences and attitudes come into play when approaching a different culture? More specifically, what is Culture? This compelling question has been intriguingly answered by uncovering layer by layer the engaging, fluid and dynamic complexity of its definition. According to the approach, it consists of the material resources of a given group and its socially shared resources plus the subjective resources of the individual members of the group. Taking these concepts one step further, they imply that distinctive cultures can be found even in very small groups of people and that each individual joins or crosses several cultural groups which change over time and vary according to situations and interactions. As «cultural affiliations intersect in such a way that each person occupies a unique cultural positioning [...], then every interpersonal situation is potentially an intercultural situation» (p. 20) which requires mutual understanding and respect. Hence the fascinating shift from *interpersonal* to *intercultural* and the importance and urgency of a set of resources to foster intercultural competence.

A distinguishing feature of the approach adopted in the project is its focus on competence as a *dynamic and adaptive process* defined as «the ability to mobilise and deploy relevant values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities that are presented by a given type of context» (p. 23) (as for the specific purpose of the project, the context taken into consideration is a democratic one). Such a vision only emphasizes the role of education that in recursive actions is called to gradually develop young people’s competences, contextualizing them in ever-changing social scenarios.

The core of the framework is provided in full detail in chapter 6 where *individual resources* (values, attitudes, skills, knowledge and critical understanding) play a role of equal importance in making up com-

petence. Civic-mindedness, Self-efficacy and Tolerance of ambiguity are three of the competences under the category of Attitudes whereas Valuing democracy, justice, fairness, equality and the rule of law are an example of Values, which in conjunction with Empathy (among Skills) could prove to be useful innovations if taught in schools as tools to draw from in order to build a bridge between diverse cultures and to address and negotiate diversity.



Further reading

Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Contexts, concepts and Model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c> (consultazione 20/01/2019).

Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d> (consultazione 20/01/2019).

Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 3: Guidance for implementation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e> (consultazione 20/01/2019).



Contents

Preface

Executive summary

1. Introduction
2. A background assumption: competences are necessary but not sufficient
3. A further background assumption: all cultures are internally heterogeneous, contested, dynamic and constantly evolving
4. The concept of competence employed in the current model
5. The working method used to identify the competences to be included in the model

1. Audit of the existing competences schemes
2. Decomposition of existing competences schemes
3. The identification of competences for inclusion in the model
6. The model
 1. Values
 2. Attitudes
 3. Skills
 4. Knowledge and critical understanding
7. Conclusion

Appendix A: The sources of the competences schemes that were audited by the project

Appendix B: The 55 possible competences that were identified across the 101 competence schemes

Appendix C: Suggestions for further reading beyond the references listed in Appendix A

Appendix D: Authors and contributors

Main Author



Martyn Barret is Emeritus Professor of Psychology at the University of Surrey, UK, after graduating from the Universities of Cambridge and Sussex. As a developmental and social psychologist, some of his main focuses of enquiry are intercultural competence, political and civic attitudes, global citizenship, national and ethnic identifications, stereotyping.

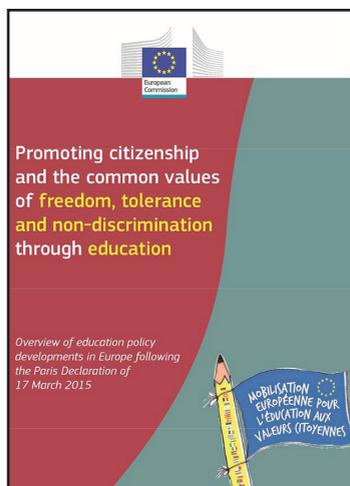
He has worked on several international and multinational research projects in his fields of study and since 2006 he has been working as an expert for the Council of Europe. Since 2013–2018 he has been leading the project named Competences for Democratic Culture (CDC) which resulted in the publication of the volumes mentioned in this review (https://www.surrey.ac.uk/psychology/people/prof_martyn_barrett/) (consultazione 20/01/2019).

European Commission / EACEA / Eurydice

Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015

Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016, pp. 16, formato digitale gratuito¹

Recensione di Sarah Traversin



Il XXI secolo, che per molti versi ha portato con sé enormi progressi in campo medico, tecnologico e informatico, è stato altresì caratterizzato da innumerevoli episodi di terrorismo, discriminazione, disinformazione, marginalizzazione, radicalizzazione. Spesso questi hanno origine da una superficiale conoscenza dell'altro, della sua cultura, delle sue tradizioni. Una maggiore consapevolezza dei valori del proprio Paese e di quelli che ci circondano è quindi fondamentale per sviluppare reciproco rispetto e collaborazione. Da questa forte esigenza scaturisce il nostro suggerimento di recensire e consigliare questo volume a tutti i docenti in quanto formatori di cittadini del mondo. A

tutti noi, infatti, spetta il compito di educare le nuove generazioni ai valori di libertà, tolleranza e uguaglianza in modo trasversale e continuo, sia all'interno delle nostre singole discipline, sia in team con i nostri colleghi.

Il 17 marzo 2015 i Ministri per l'Educazione e il Commissario per Educazione, Cultura, Gioventù e Sport hanno firmato la Dichiarazione di Parigi intitolata *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, facendo appello a tutti gli Stati membri affinché vengano messe in atto nuove iniziative educative volte alla trasmissione dei suddetti valori, allo scopo di gettare

¹ Il volume è accessibile al link http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Paris_Declaration-Final-_eport.pdf, doi: 10.2797/396908.

le fondamenta per delle società che siano sempre più democratiche e inclusive.

Il volume *Promoting citizenship*, redatto dalla Commissione Europea nel marzo 2016, è il risultato di un sondaggio su base volontaria indetto da Eurydice e che ha visto coinvolti oltre ai 28 Stati membri dell'Unione europea, anche Bosnia ed Erzegovina, Islanda, Montenegro, Serbia, Svizzera e Turchia. Nel compilare il questionario, i rispondenti hanno relazionato sugli sviluppi in seno alle politiche nazionali in termini di educazione realizzati dai diversi governi in seguito alla Dichiarazione di Parigi. Nella maggior parte dei casi, nuove riforme sono state attuate o proposte; i restanti Paesi hanno, invece, ritenuto le leggi preesistenti in linea con l'orientamento della Commissione europea senza prevederne *ad hoc*. Ad ogni modo, tutti gli Stati aderenti al sondaggio sono concordi nella volontà di promuovere i valori di cittadinanza indicati dalla Dichiarazione. Nel riportare i dati emersi, il manuale fornisce dapprima una panoramica generale dei vari Paesi coinvolti; in seguito presenta alcuni esempi di politiche adottate dai singoli Stati in relazione a: a) obiettivi interessati, b) aspetti del sistema educativo trattati, c) livelli di istruzione cui tali politiche sono rivolte.

Nella prima sezione vengono elencati i quattro obiettivi della Dichiarazione individuati come i più urgenti a livello europeo, nell'ordine in cui sono stati maggiormente avvertiti come prioritari. Essi sono, rispettivamente: 1. l'acquisizione di competenze sociali, civiche e interculturali; 2. la promozione del dialogo interculturale; 3. lo sviluppo del pensiero critico e l'alfabetizzazione sui linguaggi dei media; 4. il potenziamento dell'educazione dei bambini e dei giovani svantaggiati. Tali obiettivi sono affrontati nei diversi Stati con simili strategie, che spaziano da azioni di integrazione ai materiali didattici (ad es. in Germania con la predisposizione di libri di testo per promuovere l'interculturalità), a iniziative su ampia scala (in Spagna e Lettonia con campagne di prevenzione per l'*e-safety* e l'uso consapevole di Internet, volte a sviluppare una maggior consapevolezza delle proprie azioni e delle loro conseguenze in una fascia d'età, quella scolastica, particolarmente vulnerabile dalle influenze delle nuove tecnologie), fino all'istituzione di figure appositamente formate in materia di cittadinanza che affianchino il corpo docente (in Francia, Danimarca e nel Belgio francese).

La seconda parte, invece, mette in luce gli aspetti del sistema educativo maggiormente interessati dalle politiche nazionali implementate successivamente al marzo 2015, vale a dire, nell'ordine: i) la formazione iniziale dei docenti e lo sviluppo professionale continuo; ii) il contenuto

dell'insegnamento/apprendimento e la valutazione degli studenti; iii) la partecipazione sociale e la cooperazione tra studenti, insegnanti, famiglie e comunità locali all'interno e all'esterno della scuola. È interessante notare come in alcuni Paesi le riforme scolastiche prevedano l'istituzione *ex novo*, all'interno del curriculum nazionale, di materie specificamente legate alla cittadinanza, mentre per altri tale traguardo debba essere conseguito attraverso un percorso cross-curricolare che coinvolga più discipline tra quelle già esistenti.

La terza sezione è, infine, dedicata ai gradi di istruzione posti all'attenzione dei vari governi e alla misura in cui tali livelli sono oggetto di riforme. Anche qui la tendenza generale dei rispondenti è quella di promuovere i valori di cittadinanza in maniera verticale nell'intero percorso educativo, dall'età prescolare fino al termine della scuola secondaria, ivi compresa anche la formazione professionale. In alcuni Stati membri, sebbene meno frequentemente, tali misure vengono estese anche all'educazione superiore e degli adulti, a dimostrazione del fatto che l'esigenza di educare alla tolleranza e alla non-discriminazione trascende qualsiasi limite anagrafico.

Come si evince dal rapporto, l'impegno e la determinazione a garantire che questi valori di pace e uguaglianza vengano rispettati è comune a tutti gli Stati membri, ma non sempre la volontà è sufficiente a garantire il cambiamento atteso. Un secondo sondaggio Eurydice, *Educazione alla Cittadinanza a Scuola in Europa*² evidenzia, infatti, che nel 2017 metà dei rispondenti non aveva ancora intrapreso iniziative per includere l'educazione alla cittadinanza nella formazione iniziale dei docenti. Dei 37 Stati³ partecipanti al sondaggio, infatti, erano solo 13 a permettere all'aspirante insegnante di specializzarsi nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, in modo specifico o in parallelo ad altre discipline. Inoltre, solo 9 Stati hanno provveduto a definire le competenze chiave di cittadinanza che ogni docente deve conseguire, mentre 14 hanno messo a punto un sistema di aggiornamento continuo per la formazione dei dirigenti scolastici. È da notare che tra i Paesi che hanno assunto precise iniziative figura anche l'Italia che, con la legge 107/2015, ha promosso attività di sviluppo professionale volto al potenziamento delle competenze necessarie per mettere

² Testo integrale, reperibile in inglese e in alcune altre lingue tra cui l'italiano, su https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-2017_en (consultazione 13/11/2018).

³ Il sondaggio copre i 28 Stati membri dell'Unione europea, oltre a Bosnia ed Erzegovina, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Islanda, Liechtenstein, Montenegro, Norvegia, Serbia, Svizzera e Turchia.

in pratica l'educazione alla cittadinanza. Nel testo che stiamo recensendo viene anche rilevato che «Specific areas addressed by this law include citizenship curricula that have objectives not only in terms of the knowledge students should acquire, but also in terms of the skills, attitudes and values to be developed»⁴ (p. 10).

La recente *Raccomandazione* del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018⁵ sottolinea, nuovamente, come la scuola giochi un ruolo fondamentale nell'assicurare inclusione sociale e nel fornire a ogni bambino o ragazzo pari opportunità educative. Non solo, il processo formativo deve portare le nuove generazioni a diventare cittadini attivi e consapevoli, sviluppando il loro spirito critico e la conoscenza dell'identità europea e dei principi chiave di democrazia, uguaglianza e rispetto per la legge e i diritti umani. Affinché ciò sia possibile, è necessario che tutti i docenti si mettano in gioco, a prescindere dalla disciplina o dal grado d'istruzione in cui insegnano. E poiché, per usare le parole di John Donne, *no man is an island*⁶, è altrettanto indispensabile che questi sforzi siano congiunti e che si operi a livello individuale, ma anche e soprattutto in collaborazione con *team* di colleghi.

La cooperazione in tal senso può anche valicare i confini nazionali, come ben esemplificato dal Gruppo di Lavoro ET2020 per la promozione della cittadinanza, nato nel febbraio 2016 in seno alla Commissione europea e composto da rappresentanze di 36 Stati membri. Un altro progetto di collaborazione transnazionale proposto dalla Commissione è il programma *Erasmus+*, che prevede finanziamenti economici per favorire partenariati europei (ad es. *eTwinning*) e mobilità di docenti e studenti al fine di avviare progetti congiunti tra istituzioni, dialogo interculturale e condivisione di buone pratiche.

In conclusione, risulta evidente la dedizione della Commissione europea per costruire un futuro democratico e inclusivo all'interno dell'Unione e garantire un lungo periodo di pace e cooperazione tra gli Stati membri. La società attuale, altamente eterogenea per una molteplicità di variabili quali religione, lingua, *background* culturale, accessibilità economica ecc., non ha da essere un ostacolo a questo obiettivo; al contrario, ogni Paese deve trovare la sua forza e la sua ricchezza nella diversità. E,

4 «Le aree specifiche affrontate da questa legge includono l'offerta formativa in materia di cittadinanza la quale ha obiettivi non solo in termini di conoscenze che gli studenti dovrebbero acquisire, ma anche di abilità, atteggiamenti e valori da sviluppare» (traduzione nostra).

5 Testo (in italiano) scaricabile da [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (consultazione 12/11/2018).

6 John Donne (1624). *Devotions upon Emergent Occasions*, Meditation XVII.

giacché società e scuola sono inscindibili, anche quest'ultima deve adoperarsi per essere vettore di cambiamento, a cominciare dal corpo docenti. Infatti, se gli insegnanti non sono addestrati a valorizzare l'eterogeneità all'interno del gruppo discente, non possiamo aspettarci che diventino dei modelli per le generazioni future. È necessario, pertanto, che quanti hanno voce in capitolo nella definizione dei percorsi formativi per docenti, sia in fase iniziale che nell'arco della loro intera attività professionale, siano consapevoli della necessità di indirizzarli e guidarli a insegnare in dimensione europea per poter trasmettere i valori condivisi di uguaglianza e non-discriminazione, e questo manuale, pur snello e di veloce lettura, può sicuramente fornire uno stimolante punto di partenza.

Indice

Introduction

Developments in national education policy related to the Paris Declaration

Paris Declaration objectives addressed through developments in national education policy

Aspects of education systems covered by national policy developments

Levels of education addressed through national policy developments

Annex

Developments in national education policy (including those at the pre-implementation stage) related to the Paris Declaration, post March 2015

Codes and Abbreviations

Acknowledgements

Scheda autori

Eurydice è una rete istituzionale disposta dalla Commissione europea con lo scopo di fornire descrizioni della struttura e dell'organizzazione dei vari sistemi d'istruzione nazionali. Attraverso la raccolta e l'analisi di dati statistici e studi comparativi dei 38 Stati membri, essa intende promuovere la comprensione e la cooperazione reciproca a livello europeo e favorire la mobilità internazionale. Le pubblicazioni Eurydice sono scaricabili, in molteplici lingue, dal sito web ufficiale https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/publications_en.



Le traduzioni

Dimensioni religiose, etniche e culturali dell'educazione alla cittadinanza¹

Robert Jackson

Traduzione di Cristina Richieri

1. Introduzione

Di recente sono tornato dagli Stati Uniti e mi sono seduto accanto a un uomo sulla trentina. Il volo è stato lungo e abbiamo iniziato una conversazione. Ho saputo che ha una posizione di rilievo in una grande azienda farmaceutica con sede in Svizzera e che è altamente qualificato sia in farmacia che in informatica. Mi ha anche raccontato qualcosa della sua storia personale. È nato in Inghilterra, membro di una famiglia emigrata dal Pakistan e ha trascorso parte della sua infanzia in una città industriale dello Yorkshire. Mi ha raccontato che c'erano molti migranti e discendenti di migranti in città, per lo più di origine pakistana e musulmana, insieme ad altri lavoratori occupati nelle fabbriche, principalmente discendenti di antenati da lungo tempo stabilitisi nello Yorkshire. Mi è dispiaciuto sentire che i suoi ricordi di scuola includevano episodi di razzismo, cosa che lo addolora ancora. Suo padre, un negoziante, alla fine riuscì a trasferire la famiglia in un'altra zona, e l'incidenza del razzismo almeno diminuì. Quando gli ho chiesto di parlarmi della sua identità, si è sentito un po' in difficoltà nel darmi una risposta. Mi ha detto che si era sentito pakistano fino a quando non era andato a visitare i parenti in Pakistan, poi aveva realizzato che la sua cultura era, per molti aspetti, diversa dalla loro. Tuttavia, non gli piacciono le etichette come "musulmano-britannico" o "pakistano-britannico" che lo intrappolano in una particolare identità; dal suo punto di vista, percepisce la sua identità in modo diverso a seconda del contesto in cui si trova. Attualmente vive in Svizzera ma, con la maggior

1 L'articolo compare in inglese, con il titolo "Religious, Ethnic and Cultural Dimensions of Citizenship Education", nel volume *Religious Education for Plural Societies: The Selected Works of Robert Jackson* (World Library of Educationalists Series, London: Routledge, 2019). Il volume raccoglie alcuni tra i più significativi contributi di R. Jackson nell'ambito degli studi su religione ed educazione.

parte dei membri della famiglia nel Regno Unito, si sente principalmente inglese; è un cittadino britannico. In altri contesti, percepisce maggiormente una identità ibrida che combina elementi della cultura britannica e di quella pakistana. In tutti i contesti, la sua identità musulmana è importante, testimoniata dal fatto di aver scelto l'alternativa alimentare *halal* offerta dalla compagnia aerea, ma non abbiamo discusso alcun dettaglio della sua specifica posizione all'interno dell'Islam.

Questo incontro casuale ha prodotto una conversazione che solleva questioni su alcuni concetti chiave molto rilevanti per l'educazione alla cittadinanza: nazionalità, etnia, religione e cultura, nonché questioni morali sul razzismo e la dignità umana. Tali questioni, senza necessariamente utilizzare tutta la terminologia tecnica, potrebbero essere discusse specificamente nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza o dell'educazione religiosa volta a contribuire all'educazione alla cittadinanza. Infatti, la ricerca su religione ed educazione condotta con adolescenti dai 14 ai 16 anni nell'ambito del progetto REDCo (Religione, Istruzione, Dialogo, Conflitto) della Commissione europea dimostra che la maggioranza dei giovani (appartenenti agli otto Paesi studiati in tutta Europa) accoglierebbe con favore l'opportunità di una tale discussione a scuola che consentirebbe l'apprendimento delle reciproche esperienze e convinzioni, e vedrebbe l'insegnante agire non solo come facilitatore e moderatore, ma anche come fonte di informazione (Jackson, 2012; Weisse, 2009).

I decisori politici, in molte democrazie, hanno identificato l'educazione alla cittadinanza come una priorità importante, ed è ora all'ordine del giorno di molti sistemi educativi, oltre che essere uno dei temi principali del lavoro in ambito educativo del Consiglio d'Europa — organizzazione intergovernativa impegnata a favore dei diritti umani con 47 Stati membri e molti altri Stati osservatori (Jackson, 2007, 2014). Il lavoro in ambito educativo del Consiglio d'Europa inerente a religione e convinzioni non religiose, che include una importante *Raccomandazione* del Comitato dei Ministri, cioè i Ministri degli Esteri degli Stati membri (Consiglio d'Europa, 2008), si innesta precisamente nei suoi programmi e progetti su educazione alla cittadinanza, educazione interculturale ed educazione ai diritti umani (Jackson, 2010, 2014, 2019).

Ai fini del presente articolo, includo alcune brevi discussioni sui concetti chiave sopra menzionati, vale a dire cittadinanza, nazionalità, etnia e religione, con una certa attenzione a come questi si colleghino alla cultura e trovino una collocazione nel discorso culturale. L'obiettivo è fornire prospettive originate dalla teoria e dalla ricerca delle scienze sociali che potrebbero aiutare gli insegnanti di educazione alla cittadinanza e di edu-

cazione religiosa a prepararsi per aiutare i giovani ad analizzare il tipo di problema sollevato nella conversazione riportata per sommi capi in apertura di questo articolo.

2. Cittadinanza

Nel suo significato principale, “cittadinanza” implica l'appartenenza a una società politica, contemplando il possesso di diritti legali, di solito comprendenti i diritti di voto e di rappresentanza politica. Per molti secoli la cittadinanza si è sostanziata in uno *status* privilegiato riservato solo a coloro che soddisfacevano certe condizioni, come possedere proprietà. Tuttavia, nelle moderne democrazie, i diritti dei cittadini sono solitamente considerati un aspetto della nazionalità, di solito concessi automaticamente a tutti i nati in un determinato Paese e ad altri in determinate circostanze, come i coloni permanenti. La cittadinanza è un ideale chiaramente democratico. I cittadini, al contrario dei sudditi, hanno protezione legale contro le decisioni arbitrarie dei loro governi. Allo stesso tempo, hanno l'opportunità di svolgere un ruolo attivo nell'influenzare la politica del governo. Mentre Aristotele considerava la cittadinanza (*politeia*) principalmente in termini di doveri, la cittadinanza, nel pensiero liberale moderno, tende a essere considerata più in termini di diritti — i cittadini hanno il diritto di partecipare alla vita pubblica, ma anche il diritto di mettere i loro impegni privati prima del coinvolgimento politico (Jackson, 2019, parte 5). Molti commentatori (e, nella mia esperienza, molti giovani in gruppi di discussione) sostengono che la cittadinanza dovrebbe comportare un equilibrio tra diritti e doveri, questi ultimi derivanti, per lo più, da un sentimento di responsabilità e appartenenza, piuttosto che da una costrizione.

Secondo T.H. Marshall, la cittadinanza è uno *status* legato specificamente allo Stato–Nazione, che conferisce diritti civili, politici e sociali. I diritti civili comprendono i diritti riconosciuti dalla legge in riferimento alla libertà personale, di parola e di associazione, alla tolleranza religiosa e alla libertà dalla censura. I diritti politici comprendono i diritti di partecipazione ai processi politici, mentre i diritti sociali comprendono i diritti di accesso ai benefici sociali e alle risorse come istruzione, sicurezza economica e servizi dello stato sociale (Marshall, 1950).

Le attuali discussioni sulla cittadinanza avvengono nel contesto di forme di pluralità che non erano così evidenti ai tempi di Marshall. Sebbene lo Stato–Nazione sia il principale erogatore di diritti sociali, i suoi confini sono messi a dura prova, in tutta una varietà di modi, dalle migrazioni,



dalle società multinazionali, dalla stampa e dai *media*, da federazioni più ampie come l'Unione europea, da movimenti femministi internazionali, da movimenti ambientalisti e da movimenti per i diritti umani, da tribunali internazionali per la pace e da organismi come le Nazioni Unite, la NATO e il Fondo monetario internazionale.

In relazione a tutto ciò, risulta pertinente la distinzione fatta da Geir Skeie tra “pluralità” — termine usato come concetto descrittivo — e “pluralismo”, che viene, invece, usato come termine normativo. Viviamo tutti nel contesto della pluralità, ma possiamo avere opinioni diverse sul pluralismo (Skeie, 2003). Skeie fa anche la distinzione tra “pluralità tradizionale” e “moderna” o “pluralità post-moderna”. Per quanto riguarda la pluralità tradizionale, la Gran Bretagna è apertamente una società religiosamente plurale. Ciò si giustifica, in parte, perché i migranti — principalmente nel periodo post-coloniale — provenivano dall'Asia meridionale, dall'Africa orientale e dai Caraibi, includendo sia una rappresentanza significativa di provenienza, per esempio, musulmana, indù e sikh, sia altri che si identificano con gruppi diversi come i cristiani pentecostali e i rastafariani. Più recentemente, i migranti provengono da varie parti dell'Africa e dall'Europa, in quest'ultimo caso, soprattutto dal 2004, quando è stata consentita la libera circolazione delle persone all'interno dell'Unione europea.

La “pluralità post-moderna” o “moderna” include la pluralità delle società moderne — intese come organizzazioni frammentate al loro interno, con vari gruppi che hanno mentalità concorrenti e talvolta contraddittorie — e la crescita dell'individualismo e (fino a tempi recenti) la privatizzazione della religione. La pluralità moderna/post-moderna è il contesto in cui opera la pluralità tradizionale; i due concetti sono strettamente intrecciati negli attuali dibattiti sulla cittadinanza (Skeie, 2003). Per quanto concerne la religione, alcune persone che si identificano con una particolare tradizione religiosa potrebbero non aderire a tutti, o addirittura a molti, dei suoi principi fondamentali tradizionali; altri possono attingere a una varietà di fonti religiose e umanistiche nel formulare la loro personale visione del mondo.

I cambiamenti nella vita sociale, politica ed economica, a dispetto di reazioni nazionalistiche, mostrano che l'idea tradizionale dello Stato-Nazione è in progressiva via di erosione. Le tendenze globalizzanti legate ai massicci progressi nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno rafforzato il commercio mondiale, ma hanno anche rafforzato le disuguaglianze. Le multinazionali possono essere più ricche di alcuni singoli Stati nazionali e sono in grado di esercitare un enorme potere, a volte contro gli interessi dei poveri o causando danni all'ambiente

a lungo termine. Coloro che si impegnano per i diritti umani universali, per la riduzione delle disuguaglianze o per la conservazione dell'ambiente (e alcuni di essi sono voci che provengono da ambito religioso) possono trovarsi in disaccordo con le politiche governative — che sono percepite come promozione di un mero interesse nazionale a scapito dei poveri — o con le politiche di multinazionali che sembrano mostrare scarsa considerazione per il futuro del Pianeta a lungo termine. In tal modo, le preoccupazioni globali possono avere una relazione reciproca con le preoccupazioni di particolari gruppi locali all'interno dei Paesi, influenzando le relazioni degli individui e le opinioni dello Stato–Nazione. Ad esempio, ci sono coloro che agiscono sia da cittadini di determinati Paesi, e sia da sostenitori di strutture governative globali che superano la dimensione dello Stato nazionale allo scopo di sradicare la povertà ed esercitare restrizioni su determinate compagnie multinazionali. Il termine “cittadinanza globale” viene spesso usato per definire questo impegno verso la responsabilità per il Pianeta. Inoltre, vi è il problema degli Stati–Nazione appartenenti a più vasti raggruppamenti politici ed economici (come l'Unione europea) e della potenziale frammentazione degli Stati–Nazione attraverso il processo della cosiddetta *devolution* (n.d.t.: decentramento).

L'educazione alla cittadinanza, quindi, deve tener conto di queste forme di pluralità, diverse ma interconnesse, inclusa la pluralità religiosa. Bisogna mettere in atto una esplorazione, che sia sempre aggiornata, dei dibattiti sull'identità e sull'appartenenza in relazione sia allo Stato nazionale, sia a questioni globali e più locali. Queste questioni si evidenziano nelle società “multiculturali” in cui alcuni cittadini hanno legami transnazionali con altri membri della famiglia o con persone che professano la stessa fede.

La religione figura in vari dibattiti che trattano materie interconnesse relative alla cittadinanza. Queste includono dibattiti su nazionalità, etnia, cultura e sulla stessa religione. I dibattiti mostrano una serie di posizioni da punti di vista “chiusi” che reificano i concetti in direzione post-moderna proponendo decostruzioni complete. Un compito importante degli insegnanti è facilitare la discussione critica del “discorso culturale” in modo che gli studenti possano esaminare le ipotesi proprie e dei loro pari e riflettere sulla propria identità. Pareri diversi all'interno dei dibattiti possono essere utilizzati per chiarire, mettere alla prova o illuminare le posizioni proposte dagli studenti. Quello che segue è una breve panoramica dei principali dibattiti su nazionalità e Stato–Nazione, etnia, religione e cultura.



3. Nazionalità

Lo Stato–Nazione moderno ha una storia relativamente breve di circa 500 anni, con la maggior parte degli Stati formati nell'ultimo secolo o giù di lì. Uno "Stato" è solitamente considerato come una società governata, sostenuta da un servizio civile, che amministra una specifica area e la cui autorità è supportata dalla legge e dalla capacità di usare la forza. Quindi uno "Stato–Nazione" è un tipo di Stato moderno, nel quale «la massa della popolazione è costituita da cittadini che si riconoscono parte di quella nazione» (Giddens, 1993, p. 743). Forse, la definizione di Giddens dovrebbe essere ampliata, perché uno Stato può includere gruppi che si considerano Nazioni (composte, cioè, da uno o più gruppi etnici) e che potrebbero aspirare alla propria autonomia, come nel caso del recente tentativo di indipendenza scozzese.

Il nazionalismo, l'ideologia di una o più categorie etniche privilegiate, considera una cultura ridotta all'essenziale e romanticizzata come "patrimonio" del gruppo nazionale. La politica del governo sudafricano durante gli anni dell'*apartheid* ne è un esempio. Le opinioni inflessibili e ristrette sull'identità nazionale, etnica e religiosa tendono a emergere nelle testimonianze nazionalistiche; visioni rigide e chiuse sulle "culture" si combinano con opinioni reificate su nazionalità, etnia e religione. Il nazionalismo porta sia al "razzismo biologico", sia a ciò che Tariq Modood chiama "razzismo culturale". Il razzismo culturale si basa sul razzismo biologico per screditare la differenza culturale (Modood, 1997).

Naturalmente, alcuni Stati–Nazione cercano di trovare modi per incorporare più di un gruppo etnico attraverso l'astrazione di una idea romantica di "super-etnia", con idee come "il popolo americano" o l'idea di assimilazione attraverso un crogiolo di culture. Tuttavia, questa nozione è in tensione con qualsiasi idea di mantenimento delle tradizioni culturali, peculiari ma mutevoli, delle minoranze.

Un altro modo per includere la differenza etnica o religiosa è trovare modi per incorporare diversi gruppi modificando la religione civile o le usanze nazionali. In Gran Bretagna, per esempio, c'è un graduale assorbimento delle principali fedi rappresentate nel Paese nella vita religiosa civica nazionale e locale — che si tratti del matrimonio di un membro della famiglia reale o di un funerale, della investitura di un sindaco o di un cappellano ospedaliero o carcerario. La dichiarazione del principe Carlo, che non si considera il futuro *Defender of the Faith*, ma *defender of faith*, ne è un altro esempio. Ciò che è chiaro dalle riflessioni sulla religione civile è che ogni Stato–Nazione ha una sua varietà, condizionata dalla sua

particolare storia. A tale riguardo, sebbene esistano problemi comuni nel discutere di religione ed educazione, il diverso passato storico in termini di religione e Stato in Paesi geograficamente vicini, come Francia, Inghilterra e Paesi Bassi, ha determinato lo sviluppo di politiche e pratiche contrastanti. Tuttavia, c'è molta più comunicazione tra gli educatori operanti in questi Stati europei di quanta non ce ne fosse in passato (Jackson *et al.*, 2007; Jackson, 2014).

Qualunque siano le difficoltà, è fondamentale che i membri delle diverse minoranze siano coinvolti direttamente nei processi democratici della società. I differenti punti di vista su come questo obiettivo potrebbe essere raggiunto variano a seconda del grado in cui le religioni, i gruppi etnici e le culture vengono considerati internamente omogenei. Coloro che assumono una visione “chiusa” (potrebbero essere sia membri interni alla stessa comunità, sia estranei) tendono a sostenere che i “rappresentanti” o “leader della comunità” parlano autorevolmente a nome della loro circoscrizione, mentre coloro che enfatizzano la natura varia e dibattuta dei gruppi cercano una gamma molto più ampia di attività attraverso le quali molte persone diverse (incluse donne e bambini) possono partecipare al dialogo e alla negoziazione con altri (Jackson, 1997, 2004).

4. Etnie

Si ritiene che i gruppi etnici abbiano origini e discendenza comuni, caratterizzate da una qualche forma di continuità culturale che li distingue dagli altri gruppi intorno a loro. Se una persona è etichettata come appartenente a un certo gruppo etnico, allora è possibile che quella persona venga considerata secondo modelli stereotipati da alcuni “estranei” o membri della cultura maggioritaria, “rinchiusa” in una particolare identità, e ci si aspetta che quella stessa persona si comporti in determinati modi preconcepiuti. A volte, gli stessi membri della cultura maggioritaria potrebbero anche avere un loro interesse nel presentare una visione chiusa del proprio gruppo etnico. Questa visione statica è stata criticata soprattutto da quegli studiosi che hanno riconosciuto, attraverso le loro ricerche, il carattere situazionale dell'etnia. L'etnografo norvegese Fredrik Barth richiama l'attenzione sui cambiamenti che si verificano attraverso i confini etnici, sviluppatosi a livello sociale, dove un gruppo influenza un altro, sia positivamente che negativamente (per esempio Barth, 2000). Tale ricostituzione etnica ha luogo, per esempio, tra gruppi che hanno riscoperto simboli religiosi o etnici come risultato dell'emarginazione da parte di



gruppi più potenti intorno a loro, o gruppi che hanno tentato di ridefinire se stessi in risposta a influenze o pressioni ricevute da altri gruppi sociali o istituzioni (si pensi ai dibattiti in alcuni Paesi europei sull'uso del *hijab* o del *niqab*). L'analisi di Barth sull'etnia focalizza l'attenzione sul mantenimento dei confini etnici. L'identità etnica dipende dalle attribuzioni sia dei membri della comunità, sia di coloro che non ne fanno parte; l'etnia non è stabile e la si definisce a livello situazionale.

La natura contestuale e mutevole dell'identità etnica è stata enfatizzata nella conversazione che apre questo articolo. Varie ricerche ribadiscono questa stessa considerazione. Ad esempio, gli studi di Jessica Jacobson sui giovani musulmani pakistani in Gran Bretagna dimostrano che un senso di identità potrebbe essere maggiormente connesso a una discendenza pakistana, oppure all'essere "pakistano britannico" in determinati contesti (in famiglia, ad esempio), ed essere "asiatico" o "anglo-asiatico" in un altro (con i membri del gruppo dei pari, ad esempio). La religione, ovviamente, è un altro fattore importante nella combinazione degli elementi (per esempio Jacobson, 1997, 1998).



5. Religione

Le discussioni con i giovani sulla religione devono essere riguarde dell'identità auto-attribuita di coloro che vi partecipano. Ricerche recenti dimostrano come alcuni giovani provenienti da ambienti religiosi — specialmente da minoranze religiose — sentano di essere rappresentati secondo modelli stereotipati nei libri di testo e in altre risorse usate a scuola, e talvolta anche da parte degli stessi insegnanti (Jackson *et al.*, 2010; Moulin, 2012).

Il pensiero occidentale moderno trae le sue concezioni di "religione" e "religioni" principalmente dalla tradizione europea post-illuminista. Durante il diciassettesimo e, specialmente, il diciottesimo secolo, l'idea riformista protestante di religione come forma di devozione personale fu in gran parte sostituita da un concetto di religione intesa come sistematica, intellettuale ed "esteriore", secondo il quale le religioni venivano considerate sistemi di credenze (Smith, 1978). Questo concetto rifletteva e stimolava il conflitto religioso, ed era usato per rappresentare i gruppi all'interno del cristianesimo e per classificare e includere quelli che erano percepiti come fenomeni equivalenti nelle culture non cristiane incontrate dall'Occidente nel periodo coloniale. In generale, queste "religioni" non avevano ancora nomi specifici costituiti da singole parole, ma erano indicate, ad

esempio, come “la religione indù” (Jackson, 1996). Oltre a riflettere le tendenze intellettuali occidentali del periodo illuminista (guardando ad esempio a una età dell’oro con testi fondamentali di riferimento), i processi di definizione delle “altre” religioni riflettevano le sbilanciate relazioni di potere tra popoli indigeni e scrittori colonialisti europei (ad esempio Said, 1978).

Alla fine del diciottesimo secolo, Schleiermacher conferì nuovo vigore all’essenza interiore e non intellettuale della religione. Durante il diciannovesimo secolo anche il termine “religione” cambiò per includere la storia delle “religioni”, e venne coniata la maggior parte dei nomi moderni utilizzati per indicare le religioni. Ad esempio, il primo uso del termine “induismo” che sono riuscito trovare risale al 1808 ad opera di un soldato professionista irlandese in India (Jackson, 1996). Non più tardi del 1817 il termine “induismo” veniva usato da certi membri della comunità e, successivamente, ci sono state descrizioni concorrenti di “veri” o “falsi” induismi ad opera di diversi indù (Jackson, 1997; Jackson & Killingley, 1988).

Sotto l’influenza di Hegel, la reificazione della “religione” fu portata all’estremo con l’emergere dell’idea che la stessa “religione” abbia un’essenza (Feuerbach, 1851/1967). Questa visione essenzialista della religione si è perpetuata nella fenomenologia della religione (ad esempio, Chantepie de la Saussaye, 1891). In questo modo è emersa una metodologia per identificare e classificare le “essenze” in particolari religioni e nella religione in generale. La fenomenologia della religione ha avuto una grande influenza sullo sviluppo della religione comparata e degli studi religiosi nell’istruzione superiore. Verso la fine degli anni ’30, l’espressione “religioni mondiali” veniva usata occasionalmente, e poi più ampiamente all’inizio degli anni ’50 (ad esempio Champion & Short, 1951), per identificare le principali religioni con insiemi stabili di concetti e credenze fondamentali. Questo modo di rappresentare ciò che concerne la religione ha dato origine, come conseguenza, alla produzione di libri di testo caratterizzati da un quadro generalizzato di ciascuna religione in cui molti studenti di formazione religiosa hanno trovato difficile riconoscersi. Così, gli esperti, senza liquidare l’idea di “religioni”, hanno cercato modi più flessibili di rappresentare l’unicità degli individui nel contesto delle tradizioni religiose cui essi fanno riferimento (Jackson, 1997, 2004).

Inoltre, e sempre di più, ci sono coloro la cui visione del mondo personale potrebbe richiamarsi ad alcuni particolari di una specifica tradizione religiosa, ma includere contestualmente elementi provenienti da altre tradizioni religiose o spirituali, o da fonti umanistiche. A tale riguardo, è importante fare una distinzione tra “visioni del mondo organizzate” — rap-

presentazioni di religioni o filosofie non religiose — e “visioni personali del mondo” (van der Kooij *et al.*, 2013). L’educazione religiosa moderna in Gran Bretagna e in alcuni altri Paesi occidentali è ancora profondamente influenzata dall’approccio che si basa sul costrutto “le grandi religioni del mondo”. Alcuni educatori mirano a trovare modi più flessibili e personali di rappresentare tutto ciò che riguarda la religione tenendo in dovuta considerazione le preoccupazioni degli studenti e il rispetto della loro identità, pur mantenendo l’idea generale di “religioni” o “tradizioni religiose” (ad esempio Jackson, 1997, 2004; Ipgrave, 2013; Leganger–Krogstad, 2012; Nesbitt, 2004; Miller *et al.*, 2013). Tali approcci all’insegnamento e all’apprendimento non devono necessariamente essere complicati (si vedano, a questo proposito, esempi di ricerca–azione di alcuni insegnanti con i loro giovani studenti in Ipgrave, Jackson, & O’Grady, 2009).



6. Cultura

Se guardiamo storicamente al termine “cultura”, allora — nel quindicesimo secolo — lo troviamo riferito alla cura delle colture o dell’allevamento. Durante i due secoli successivi a volte viene usato analogicamente per riferirsi alla mente umana mentre, durante il diciottesimo secolo, la “cultura” si associa alle arti e all’erudizione. Quasi nello stesso periodo, sotto l’influenza del filosofo tedesco Herder, si avvalorava una visione alternativa, vale a dire l’idea di culture distinte, una visione sviluppata nel movimento romantico. Una cultura essenzializzata era considerata come il “patrimonio” collettivo del gruppo nazionale, a sua volta associata a un particolare gruppo etnico.

Questa visione chiusa delle culture si fece strada nella prima antropologia sociale, anche se non con così forti connotazioni nazionalistiche. Ad esempio, il lavoro di Herder influenzò Franz Boas e altri relativisti culturali negli Stati Uniti. Per Ruth Benedict, una degli studenti di Boas, ogni cultura andava considerata come distinta, per analogia con i vari tipi di organismi viventi. Per questa studiosa, le culture o sono sopravvissute o sono estinte, senza possibilità di formazione di nuove espressioni culturali attraverso l’interazione (Benedict, 1935). L’idea di culture uniformi e ben demarcate si è perpetuata fin nei primi progetti di educazione multiculturale in Gran Bretagna ed è ancora comune nella retorica della destra politica.

All’estremo opposto ci sono le decostruzioni postmoderne dell’idea di “cultura”, in cui qualsiasi idea di tradizione ininterrotta viene considerata

come una “metanarrativa” imposta e manipolativa. Secondo questo punto di vista, il modo di vita che qualcuno adotta è interamente una questione di scelta personale, individuale, e il ruolo dell’istruzione si sostanzia nel filtrare le testimonianze di forme tradizionali di autorevolezza, al fine di consentire ai bambini di costruire liberamente le proprie narrazioni personali e posizioni di fede (Erricker & Erricker, 2000). Tra i due poli vi sono posizioni intermedie che sottolineano la natura mutevole e contestata delle culture nel tempo e che riconoscono la natura “situata” dei bambini, all’interno di famiglie e comunità di vario tipo, ad esempio. Questi punti di vista sulla cultura enfatizzano l’opposizione interna o la negoziazione (a volte intergenerazionale) nel creare cambiamenti culturali (ad esempio Clifford, 1986). Essi indicano anche il ruolo dell’osservatore (sia esso ricercatore, storico, giornalista o studente) nella costruzione di “culture”. In quest’ottica, come per le biografie, non sono possibili singole narrazioni definitive (Jackson, 1997).

Quest’ultima linea di pensiero spesso sottolinea il ruolo attivo degli esseri umani nel creare e descrivere la cultura. Invece di avere una identità culturale distinta e immutabile, gli individui e i gruppi si identificano con elementi della cultura, o condensano in nuova cultura l’unione di elementi diversi. L’enfasi è sulle persone che entrano in contatto con la cultura, attingendo a diverse risorse culturali (ad esempio Jackson, 2004; Østberg, 2013). In merito alla formazione dell’identità, l’enfasi è posta meno sulla discendenza e sull’eredità, e più su una serie di elementi di identificazione attraverso il dialogo e la comunicazione con gli altri.

7. Discorso culturale: nazionalità, etnicità e religione

La ricerca di Gerd Baumann dimostra che, nelle testimonianze di discorso culturale “sul campo”, si possono riscontrare sia l’approccio inflessibile a nazionalità, etnia, religione — e la relazione che intercorre tra di loro — come pure quello altamente flessibile (Baumann, 1999). In più situazioni, c’è chi potrebbe essere interessato a presentare una particolare relazione tra una visione statica della cultura (o delle culture) e una visione reificata di nazionalità, etnia e religione. Pertanto, l’identità nazionale britannica è spesso descritta dall’estrema destra politica come se fosse una specie di entità fissa, con una propria cultura ben distinta, legata a una visione chiusa di etnia (di solito l’essere “britannico” viene associato all’essere bianco), e religione (nel nostro caso, il cristianesimo in forme molto particolari). Questi punti di vista chiusi forniscono criteri semplicistici per giudicare



se qualcuno è “veramente” britannico. Alla stessa stregua, sia gli “estranei” che gli stessi membri di un qualsiasi singolo gruppo potrebbero usare espressioni come, per esempio, “la comunità musulmana” o “la cultura asiatica” quando ciò conviene ai loro scopi. Gerd Baumann chiama questa tendenza a reificare, da parte di gruppi estremisti, politici, *media* o comunità culturali, “discorso dominante”. “Discorso demotico”, tuttavia, è il termine usato dallo studioso nell’ambito del linguaggio del *fare cultura*, cui tipicamente ricorrono persone di *background* diverso quando interagiscono su argomenti di interesse comune. La conclusione di Baumann è che la “cultura” può essere vista sia come il patrimonio di una “comunità” etnica o religiosa, sia come un processo dinamico basato sull’operato personale, laddove, per esempio, i confini della comunità possono essere rinegoziati (Baumann, 1996).



8. Società multiculturali

I modelli di una società multiculturale devono riconoscere entrambe le forme di discorso. Alcuni punti di vista, ad esempio, sulla educazione multiculturale, sono espressi interamente in termini di discorso dominante, immaginando le culture come entità circoscritte, con culture subordinate che, per continuare a esistere, sono vitali solamente nel loro spazio ristretto e sottoposte ai valori della cultura dominante. Una variante di questa posizione, per esempio, è stata espressa dal Primo Ministro britannico (Cameron, 2011; replica in Jackson, 2011). I risultati della ricerca dimostrano che questa idea di società multiculturale non è sostenibile. Il modo in cui immaginiamo una società multiculturale deve essere molto più flessibile.

Per di più, culture, religioni ed etnie minoritarie sono pluraliste al loro interno e i simboli e i valori dei vari gruppi che le costituiscono sono aperti alla negoziazione, alla competizione e al cambiamento. Inoltre, individui di qualsiasi provenienza possono identificarsi con valori associati a una serie di fonti e possono attingere a una varietà di risorse nella creazione di nuove culture o visioni personali del mondo. Allo stesso tempo, per parlare di gruppi, ci saranno coloro che rivendicano una identità religiosa e culturale più delimitata. Nelle parole di Gerd Baumann, «Una società multiculturale non è un mosaico di cinque o dieci identità culturali stabili, ma una rete elastica di identificazioni trasversali e sempre reciprocamente contestualizzate» (Baumann, 1999, p. 118). Per le questioni relative alla cittadinanza, è di cruciale importanza quella educazione che sensibilizzi al

dibattito e valorizzi dialogo e comunicazione, identificando idee e valori comuni o coincidenti, ma che identifichi anche le differenze e le affronti.

9. Conclusion

La riflessione sulla breve storia che apre questo articolo mostra che gli studi di religione hanno un ruolo importante da svolgere nella educazione alla cittadinanza, specialmente in termini di comprensione dei vari aspetti della pluralità a livello sociale, visto che fanno riferimento all'esperienza degli individui, inclusi gli studenti in classe. Questa pluralità sociale combina dimensioni tradizionali e moderne/postmoderne, ponendo in connessione elementi nazionali, locali e globali. I dibattiti sulla religione devono essere stabiliti nel contesto di dibattiti complementari su nazionalità, etnia e cultura. Aspetti di questi dibattiti possono essere utilizzati per chiarire, mettere alla prova o illuminare le posizioni adottate dagli studenti a scuola. Partecipando a tali discussioni (e non è necessario utilizzare tutta la terminologia tecnica), gli studenti possono essere aiutati a esaminare le convinzioni proprie e dei loro pari e riflettere sulla propria identità.

La dimensione religiosa dell'educazione alla cittadinanza può essere affrontata in vari modi. In pratica, l'educazione religiosa da sola potrebbe non avere il tempo sufficiente per affrontare tutte le questioni rilevanti, mentre l'educazione alla cittadinanza o gli studi sociali richiederebbero l'esperienza di specialisti in religione (bisogna che i sistemi educativi sviluppino e garantiscano tali competenze). Approcci collaborativi e interdisciplinari sembrerebbero promettenti per l'educazione alla cittadinanza. Particolarmente importante è l'intuizione secondo la quale sia l'educazione religiosa che l'educazione alla cittadinanza dovrebbero coinvolgere gli studenti anziché ridurli a meri destinatari di un *corpus* di conoscenze imposto dall'esterno.

Riferimenti bibliografici

- BARTH, F. (2000). Boundaries and connections. In A. Cohen (ed.), *Signifying Identities: Anthropological Perspectives on Boundaries and Contested Values* (pp. 15–36). London: Routledge.
- BAUMANN, G. (1996). *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-Ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAUMANN, G. (1999). *The Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*. London: Routledge.
- BENEDICT, R. (1935). *Patterns of Culture*. London: Routledge and Kegan Paul.

- CAMERON, D. (2011). PM's speech at Munich Security Conference, <https://www.gov.uk/government/speeches/pms-speech-at-munich-security-conference> (consultazione 20/01/2019).
- CHAMPION, S. G., & SHORT, D. (1951). *Reading from World Religions*. London: Watts.
- CHANTEPIE DE LA SAUSSAYE, P. (1891). *Manual of the Science of Religion*. London: Longmans, Green, and Co. (English Translation of *Lehrbuch der Religionsgeschichte*: Freiburg: Mohr Siebeck Verlag 1887).
- CLIFFORD, J. (1986). Introduction: Partial Truths. In J. Clifford, & G. Marcus (eds.), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (pp. 1–26). Berkeley: University of California Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2008). *Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education*, [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2008\)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FD8C64&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2008)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FD8C64&BackColorLogged=FDC864) (consultazione 31/08/2018).
- ERRICKER, C., & ERRICKER, J. (2000). *Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education*. London: RoutledgeFalmer.
- FEUERBACH, L. (1851). *Lectures on the Essence of Religion*, ET Ralph Manheim (1967), New York: Harper and Row.
- GIDDENS, A. (1993). *Sociology*, 2nd edition. Cambridge: Polity Press.
- IPGRAVE, J. (2013). The language of interfaith encounter among inner city primary school children. *Religion & Education*, 40(1), 35–49 and in J. Miller, K. O'Grady & U. McKenna (eds.) *Religion in Education: Innovation in International Research* (pp. 90–104). New York and London: Routledge.
- IPGRAVE, J., JACKSON, R., & O'GRADY, K. (eds.) (2009). *Religious Education Research through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach*. Münster: Waxmann.
- JACKSON, R. (1996). The construction of "Hinduism" and its impact on religious education in England and Wales". *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 8(1), 86–104.
- JACKSON, R. (1997). *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.
- JACKSON, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- JACKSON, R. (2007). European institutions and the contribution of studies of religious diversity to education for democratic citizenship. In R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J.-P. Willaime (eds.), *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates* (pp. 27–55). Münster: Waxmann.
- JACKSON, R. (2010). Religious Diversity and Education for Democratic Citizenship: The Contribution of the Council of Europe. In K. Engebretson, M. de Souza, G. Durka, and L. Gearon (eds.), *International Handbook of Inter-religious Education*, Volume 4: *Religion, Citizenship and Human Rights* (pp. 1121–1151). Dordrecht, the Netherlands: Springer Academic Publishers.
- JACKSON, R. (2011). David Cameron's Munich speech, "multiculturalism", and education about religions and beliefs, <http://theewc.org/library/category/view/david.camerons.munich.speech.multiculturalism.and.education.about.religions.and.beliefs/> (consultazione 01/09/2018).

- JACKSON, R. (2012). Religion, education, dialogue and conflict: an introduction. In R. Jackson (ed.), *Religion, Education, Dialogue and Conflict. Perspectives on Religious Education Research* (pp. 5–9). London: Routledge.
- JACKSON, R. (2013). Why Education about Religions and Beliefs? European Policy Recommendations and Research (pp. 41–53). In Gareth Byrne and Patricia Kieran (eds.), *Toward Mutual Ground: Pluralism, Religious Education and Diversity in Irish Schools*. Dublin: Columba Press.
- JACKSON, R. (2014). “Signposts”: *Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. ISBN 9789287179142. La traduzione italiana è liberamente scaricabile da: <http://www.theewc.org/Content/Library/COE-Steering-documents/Recommendations/Signposts-Policy-and-practice-for-teaching-about-religions-and-non-religious-world-views-in-intercultural-education> (consultazione 01/09/2018).
- JACKSON, R. (2019). *Religious Education for Plural Societies: The Selected Works of Robert Jackson*. World Library of Educationalists Series. London: Routledge.
- JACKSON, R., IPGRAVE, J., HAYWARD, M., HOPKINS, P., FANCOURT, N., ROBBINS, M., FRANCIS, L.J., & MCKENNA, U. (2010). *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England*. London: Department for Children, Schools and Families.
- JACKSON, R., & KILLINGLEY, D. (1988). *Approaches to Hinduism*. London: John Murray.
- JACKSON, R., MIEDEMA, S., WEISSE, W., & WILLAIME, J.-P. (eds.) (2007). *Religion and education in Europe: Developments, contexts and debates*. Münster: Waxmann.
- JACOBSON, J. (1997). Religion and ethnicity: dual and alternative sources of identity among young British Pakistanis. *Ethnic and Racial Studies*, 20(2), 238–56.
- JACOBSON, J. (1998). *Islam in Transition: Religion and Identity among British Pakistani Youth*. London: Routledge.
- LEGANGER-KROGSTAD, H. (2011). *The Religious Dimension of Intercultural Education: Contributions to a Contextual Understanding*. Berlin: Lit Verlag.
- MARSHALL, T.H. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MILLER, J., O'GRADY, K. & MCKENNA, U. (eds.) (2013). *Religion in Education: Innovation in International Research*. New York and London: Routledge.
- MODOOD, T. (1997). “Difference”, cultural racism and antiracism. In P. Werbner, & T. Modood (eds.), *Debating Cultural Hybridity* (pp. 154–172). London: Zed Books.
- MOULIN, D. (2011). Giving voice to “the silent minority”: the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33(3), 313–326.
- NESBITT, E.M. (2004). *Intercultural Education: Ethnographic and Religious Approaches*. Brighton: Sussex Academic Press.
- ØSTBERG, S. (2013). Diversity and citizenship in a context of Islamophobia. In J. Miller, K. O'Grady, & U. McKenna (eds.), *Religion in Education. Innovation in International Research* (pp. 58–71). New York: Routledge.
- SAID, E. (1978). *Orientalism*. London: Routledge and Kegan Paul.
- SKEIE, G. (2003). Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses. In R. Jackson (ed.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity* (pp. 51–66). London: RoutledgeFalmer.
- SMITH, W.C. (1978). *The Meaning and End of Religion*. London: SPCK.

- VAN DER KOOIJ, J. C., DE RUYTER, D. J., & MIEDEMA, S. (2013). "Worldview": the Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education. *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, 108(2), 210–228.
- WEISSE, W. (2009). Religion in Education: Contribution to Dialogue: Policy recommendations of the REDCo research project, https://patternsofgoverningreligion.weebly.com/uploads/2/7/0/3/27037565/redco_policy_recommendations_eng.pdf (consultazione 01/09/2018).

Cristina Richieri insegna inglese e si occupa di formazione del personale docente. Fa parte del Consiglio Direttivo di ANFIS ed è Direttore Responsabile di *Idee in Form@zione* — Periodico per la formazione degli insegnanti, organo ufficiale dell'ANFIS. È coautrice di testi per l'insegnamento della lingua inglese. Collabora con l'Università degli Studi di Verona. Le sue pubblicazioni scientifiche sono attinenti l'insegnamento della lingua inglese, la formazione degli insegnanti, l'educazione interculturale, l'autoformazione, la riflessività e la reciprocità nei processi di apprendimento e insegnamento.

Maria Renata Zanchin è esperta in ricerca didattica e counseling formativo. È Capo Redattore di *Idee in Form@zione*. Ha collaborato con le Università di Venezia e Verona, con l'Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa, con l'IPRASE Trentino, sia come docente a contratto che come consulente in progetti di ricerca. Svolge formazione per gli insegnanti presso gli istituti scolastici di diverso ordine e grado del Veneto e di altre regioni italiane sulla progettazione curricolare per competenze, la valutazione e la certificazione, l'Alternanza Scuola Lavoro. Ha pubblicato numerosi saggi e articoli.

Finito di stampare nel mese di marzo del 2019
dalla tipografia «System Graphic S.r.l.»
00134 Roma – via di Torre Sant’Anastasia, 61
per conto della «Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale» di Canterano (RM)

Idee in form@zione

Educare alla cittadinanza attiva

Periodico per la formazione degli insegnanti

Organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor

Anno 8 • n. 7 • 2019



Idee in form@zione è il periodico annuale organo dell'ANFIS – Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor – che intende promuovere l'avvicinamento della teoria alla pratica professionale e diffondere, attraverso riflessioni di carattere culturale, la valorizzazione della professionalità docente, del tirocinio come componente fondamentale del percorso di formazione iniziale, della ricerca e dell'innovazione tramite la formazione continua.

ISSN 2280-8523 19003

25,00 euro

ISBN 978-88-255-2026-2



9 788825 520262