

PERIODICO PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

ORGANO DELL'ASSOCIAZIONE NAZIONALE
DEI FORMATORI INSEGNANTI SUPERVISORI

Idee in form@zione

Il valore educativo delle discipline

Anno 10

n. 9

MARZO 2021

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, Dip. 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)

Stefano LUCONI: Professore associato di Storia e Istituzioni delle Americhe, Università degli Studi di Padova

Maria MARTELLI: 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: Researcher at the Universitat Oberta de Catalunya (Spain), Faculty of Psychology and Educational Sciences

Alina Andreea DRAGOESCU URLICA: Senior Lecturer for English as a Foreign Language and ESP, USAMVB, Timișoara (ROU)

Federica RICCI GAROTTI: Professore associato di Lingua e Linguistica Tedesca, Università degli Studi di Trento

Patrizio RIGOBON: Professore aggregato, Lingua e Letteratura Catalana, Dip. Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari, Venezia

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, D. a. c. di Didattica generale, Università degli Studi di Verona

Mirella ALBANO: Docente di Lingua Inglese, formatrice, Università degli Studi della Tuscia, Viterbo

Soraya CIPOLLA: PhD Candidate, Department of French and Italian, University of Illinois at Urbana-Champaign (USA)

Francesco FERRARI: PhD Candidate, Department of French and Italian, University of Illinois at Urbana-Champaign (USA)

Alberto GELMI: PhD candidate, Comparative Literature, The Graduate Center, CUNY (USA)

Evan KNIGHT: PhD Candidate, Comparative Literature, The Graduate Center, CUNY New York (USA)

Alun PHILLIPS: Business English trainer and temporary professor of English, Università Ca' Foscari, Venezia

Chiara REDD: Docente di scuola primaria, tutor di laboratorio (Metodologie didattiche e Tecnologie per la didattica) e D. a. c. di Competenze informatiche di base, Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Padova

Sarah TRAVERSIN: Docente di Lingua Inglese nella scuola secondaria, Vicenza

Hanno collaborato a questo numero:

Eleonora AQUILINI: Docente di Chimica nella scuola secondaria, vicepresidente della divisione didattica della Società Chimica Italiana e membro del "Gruppo di ricerca e sperimentazione didattica in educazione scientifica" del CIDI di Firenze

Attilio ARCES: Docente di Scienze Naturali, funzione strumentale per l'orientamento in uscita, Liceo Scientifico Statale "Leonardo da Vinci", Treviso

Magdalena BRZEZIŃSKA: Instructor and lecturer at the WSB Banking University in Poznan (PL)

Marzia BUCALOSSE: Già insegnante di Scuola dell'infanzia, ora membro del Gruppo di Ricerca e Sperimentazione Didattica del CIDI di Firenze

Roberto CASTALDO: Animatore digitale esperto nei processi di innovazione, docente di informatica, ISIS Europa, Pomigliano d'Arco (Napoli)

Orietta FERRONATO: Docente di Scienze Naturali, collaboratrice del DS e responsabile del progetto Museo della Cultura Scientifica, Liceo Scientifico Statale "Leonardo da Vinci", Treviso

Lisa FORONI: Studentessa di Scienze della Formazione Primaria, Verona

Alberto GELMI: PhD candidate, Comparative Literature, The Graduate Center, CUNY (USA)

Carmen GENCHI: Vicepresidente ANFIS, formatrice, ha insegnato Filosofia nei licei e collaborato con l'IRRE Puglia e Università degli Studi di Bari

Rosanna GENNI: Già docente di Economia Aziendale, dal 2007 Dirigente Scolastica, ISIS Europa, Pomigliano d'Arco, Napoli

Martina GHIO: Studentessa di Scienze della Formazione Primaria, Verona
 Noriko ISHIHARA: Professor of Applied Linguistics and TESOL/EFL, Hosei University (JPN)
 Vincenza LEONE: D. a. c. per Lingua inglese, Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
 Ivo MATTOZZI: Presidente di "Clio '92", D. a. c. di Didattica della storia c/o Facoltà di Scienze della formazione della Libera Università di Bolzano
 Elefteria 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, Pisa
 Mario PIATTI: Docente di Pedagogia della Musica, Centro Studi Maurizio Di Benedetto APS – Musicheria.net., Lecco
 Giuseppina RAMPAZZO: Docente di scuola primaria, Venezia
 Enrica RICCIARDI: Docente di lettere nella scuola secondaria, consulente editoriale, formatrice e studiosa di letteratura per ragazzi, Padova
 Cristina RICHIERI: Formatrice, membro CD ANFIS, D. a. c. per Inglese per la professionalità docente c/o Scienze della formazione, Università degli Studi di Verona e Lingua Inglese c/o Scienze Sociologiche e Scienze Biomediche, Università degli Studi di Padova
 Gianfranco SANTOVITO: Ricercatore di Fisiologia, Docente di Didattica della Biologia, Dipartimento di Biologia, Università degli Studi di Padova
 Salvatore VICARI: Docente di Scienze Naturali, coordinatore dip. Scienze Naturali, responsabile del progetto di Biotecnologia, Liceo Scientifico Statale "Leonardo da Vinci", Treviso
 Michele ZANATA: Docente di Scienze Naturali, direttore del Museo della Cultura Scientifica e responsabile del Parco della Biodiversità, Liceo Scientifico Statale "Leonardo da Vinci", Treviso

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

Mirella ALBANO: Docente Lingua Inglese, formatrice, Università degli Studi della Tuscia, Viterbo
 Alessandra ANCESCHI: Docente di Musica (scuola secondaria), formatrice, autrice di testi, già direttore di *Idee in form@zione*, Reggio Emilia
 Daniela ANTONELLO: Esperta di Arte e immagine, già docente in varie università italiane, autrice di numerose pubblicazioni, fondatrice e presidente di Xearte, Padova.
 Chiara BATTISTI: Professore associato di Letteratura Inglese, Dip. di Lingue e Letterature Straniere, Università degli Studi di Verona
 Barbara BERTIN: Dirigente scolastico, Venezia
 Barbara BEVILACQUA: Docente di scuola primaria, formatrice, tutor coordinatore, Università degli Studi di Padova–Verona
 Paola BORTOLON: Presidente dell'Associazione Nazionale Insegnanti Scienze Naturali (ANISN), responsabile del Centro IBSE (Inquiry Based Science Education) del Veneto, Vicenza
 Luisa BROLI: Docente di Scienze Giuridico–Economiche nella scuola secondaria, formatrice, referente docenti neoassunti, Vigevano (PV)
 Federico BRUSADELLI: Docente di Storia e Civiltà dell'Asia Orientale, Università IULM, e Managing Editor della rivista accademica *Ming Qing Yanjiu*
 Daniele BUTTURINI: Ricercatore, Dip. di Diritto Costituzionale, Università degli Studi di Verona
 Michele CAPUTO: Professore aggregato di Pedagogia Generale, Università degli Studi di Bologna
 Luciano CARAZZOLO, Dirigente scolastico nell'Istruzione tecnica e nei Licei
 Rosalinda CASSIBA: Professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Università degli Studi di Bari
 Graziano CECCHINATO: Ricercatore in Pedagogia sperimentale, esperto di tecnologie dell'educazione, Università degli Studi di Padova
 Letizia CINGANOTTO: Ricercatrice INDIRE, esperta CLIL in ambito nazionale e internazionale, d.a.c. di Lingua Inglese, Università Telematica degli Studi IUL
 Flora COLAVITO: Docente di filosofia, formatrice *Philosophia Ludens*, Università degli Studi di Bari Aldo Moro
 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
 Paolo COTTONE: Ricercatore in Psicologia Sociale, Dip. di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi 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 nella scuola primaria, formatrice PNSD e Didattica per competenze, Napoli
 Piergiuseppe ELLERANI: Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli studi del Salento
 Alberto FERRARI: Formatore, esperto di didattica per competenze, docente di Disegno e Storia dell'Arte nella scuola secondaria, Treviso
 Carlo FIORENTINI: Docente di Chimica, esperto di Educazione Scientifica (scuola I e II 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: Pedagogista musicale, Firenze
 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, Padova
 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

Donatella LOMBELLO: Studiosa senior dello Studium patavinum, presidente Sezione PD – As.Pe.I. – Associazione Pedagogica Italiana, già Professore associato di Letteratura per l'infanzia e di Pedagogia della Biblioteca scolastica e per Ragazzi, FISPPA, Università degli studi di PADOVA

Stefano LUCONI: Professore associato di Storia e Istituzioni delle Americhe, Università degli Studi di Padova

Giovanni MARCONATO: Psicologo e formatore, Venezia

Luciano MARIANI: Formatore, autore di materiali didattici e consulente pedagogico, 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, psicologia, formatrice, Treviso

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

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

David NEWBOLD: Ricercatore in Lingua inglese, 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

Loredana PEREGO: Membro del Forum del Libro, coordinatrice Progetto Lettura, Rete bibliotecaria scolastica di Vicenza e Assessorato istruzione del Comune di Vicenza

Loredana PERLA: Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento FORPSICOM, Università degli Studi di Bari

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

Mario PIATTI: Pedagogista musicale, Forcoli (PI)

Manlio C. PIVA: Docente di Educazione artistica e Educazione mediale c/o Scienze della Formazione Primaria, e Didattica dell'audiovisivo e multimediale c/o Scienze dello Spettacolo e Produzione Multimediale, Università degli Studi di Padova

Juliana E. RAFFAGHELLI: Researcher at the Universitat Oberta de Catalunya (Spain), Faculty of Psychology and Educational Sciences

Manuela REPETTO: Ricercatrice INDIRE, Torino

Enrica RICCIARDI: Docente di lettere nella scuola secondaria, formatrice e studiosa di letteratura per ragazzi (Padova)

Patrizia RIPA: Docente di Lingua e Letteratura Inglese, Liceo Scientifico Statale "G. Salvemini" di Bari. Referente per Ricerca e Innovazione didattica

Giuseppe RITELLA: Postdoctoral researcher, Department of Education, University of Helsinki.

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

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 coordinatrice a Scienze della Formazione, Università degli Studi di Vicenza

Sara SCRIMIN: Professore associato, Psicologia dello sviluppo e della socializzazione, Università degli Studi di Padova

Matteo SEGAFREDDO: Compositore, Cultore SSD L-ART/07, 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

Y.L. Teresa TING: Ricercatrice, Dip. di Chimica e Tecnologie Chimiche, esperta didattica STEM, Università della Calabria, Arcavacata di Rende (CS)

Alessandra TOMASELLI: Docente di Lingua Tedesca, Dip. 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 OPPI e docente a contratto presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca

Lucy VIVALDINI: Docente a contratto di Lingua Inglese e culture 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 – 2021”

oppure

Bonifico Bancario IBAN: IT39W076011170000096067137 intestato a “Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor” via S. Alessio, 38 Verona 37129 – Causale: “Iscrizione ANFIS 2021 – NOME COGNOME”

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

Disegno di copertina: Caterina Perezani

Disegni nell'impaginato: Aracne

Informazioni: info@giocchinoonoratieditore.it

Prezzo

Versione digitale € 12,00.

Versione cartacea € 24,00.

ISSN: 2280-8523 (digitale)

ISSN: 2612-3738 (cartaceo)

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.

Criteria di referaggio

Gli scritti che compaiono nelle rubriche *Studi e riflessioni*, *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*, *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 10, numero 9 – marzo 2021
Idee in form@zione is an international peer-reviewed journal
Periodicità annuale



Aracne editrice

www.aracneeditrice.it

Copyright © MMXXI
Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.giacchinoonoratieditore.it
info@giacchinoonoratieditore.it

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

ISBN 978-88-255-4031-4

*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 2021

Sommario



- 13 Editoriale
di Cristina Richieri



STUDI E RIFLESSIONI

- 21 La musica tra educazione e disciplina
di Mario Piatti
- 37 L'insegnamento della storia locale può contribuire all'educazione alla cittadinanza?
di Ivo Mattozzi
- 61 Educare alla complessità: l'umanistica digitale come piattaforma educativa
di Roberto Castaldo e Rosanna Genni



PRATICA FORMATIVA

- 79 Esperienze di didattica delle scienze tra *citizen science*, *student voice* e *peer tutoring*
di Attilio Arces, Orietta Ferronato, Gianfranco Santovito, Salvatore Vicari e Michele Zanata
- 99 Transatlantic Educators Dialogue (TED) Program for Global Citizenship
di Vincenza Leone e Magdalena Brzezińska
- 117 Fare arte a scuola. Linguaggi, creatività, espressioni. Il valore dell'esperienza per coniugare il "fare" con il "pensare" per una formazione globale e integrata
di Marzia Bucalossi

- 131 Un libro, perché no? Breve itinerario nel mondo dei libri per ragazzi
di Enrica Ricciardi



LO SCAFFALE DEL FORMATORE

- 149 Learning to mediate. If not now, when?
di Cristina Richieri



LA VOCE DEI DOCENTI IN FORMAZIONE

- 171 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. *Scoprire il valore del gioco e della lettura*
di Martina Ghio
- 177 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. *Il mio incontro con l'esperienza di Barbiana*
di Giuseppina Rampazzo
- 181 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. *Quando cambiare ti rende felice!*
di Lisa Foroni



LETTI PER VOI

- 187 Rinnovare l'insegnamento delle scienze. Aspetti storici, epistemologici, psicologici, pedagogici e didattici
(di Carlo Fiorentini) Recensione di Eleonora Aquilini
- 193 Sull'attualità di Tullio De Mauro
(a cura di Ugo Cardinale) Recensione di Alberto Gelmi
- 197 La valutazione integrata. Tra discipline e competenze: una guida metodologica e operativa
(di Alberto Ferrari e Maria Renata Zanchin) Recensione di Carmen Genchi
- 203 Il futuro oggi. Storie per orientarsi tra studi e lavori
(di Ornella Scandella) Recensione di Elefteria Morosini

209 Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile. 60 lezioni per un curriculum verticale

(a cura di *Fernando M. Reimers, Giovanna Barzanò, Loredana Fisichella e Maria Lissoni*) Recensione di Luisanna Paggiaro

217 Language Education in a Changing World. Challenges and Opportunities

(di *Rod Bolitho e Richard Rossner*) Recensione di Luisanna Paggiaro



LE TRADUZIONI

229 Il linguaggio del rispetto e della dignità per la comprensione interculturale e la risoluzione dei conflitti nell'ambito della diplomazia e dell'educazione

di *Noriko Ishihara* – Traduzione di *Cristina Richieri*

Editoriale

Cristina Richieri

Il 26 giugno 2019 il dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia organizzò, in collaborazione con il Centro Studi sui Diritti Umani, il Consiglio d'Europa Ufficio di Venezia, e Europe Direct Venezia, il convegno "Le parole dell'odio" che si tenne nell'Aula Magna a Ca' Dolfin. La giornata non fu scelta a caso: il 26 giugno, infatti, ricorre la Giornata Internazionale a sostegno delle vittime di torture, come stabilito nel 1997 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite con la Risoluzione 52/149¹.

Le riflessioni proposte dai relatori non mancarono di porre in risalto lo stretto rapporto tra quello che in inglese viene denominato *hate speech* e i diritti umani, come pure la responsabilità della scuola, e di ogni altra agenzia educativa, nell'affrontare la questione della violenza verbale che nei nostri giorni, con la sua allettante prospettiva di offrire una facile identità, sta sempre più connotando la comunicazione a causa anche dell'effetto moltiplicatore dei *social media*.

Mentre ascoltavo quanti erano intervenuti all'evento, mi chiedevo se noi insegnanti siamo sufficientemente consapevoli del nostro ruolo di educatori dei futuri cittadini del mondo o se, invece, troppo spesso ci limitiamo a curare l'aspetto strettamente attinente alla nostra disciplina. Mi domandavo se facciamo del nostro meglio per seminare il rispetto, la tolleranza, l'accoglienza e se io stessa, insegnante di lingua straniera, avessi fornito ai miei studenti, negli anni, adeguati strumenti linguistici affinché essi siano in grado di rapportarsi con l'alterità sulla base di una buona e corretta comunicazione. Altre domande si affacciavano alla mente: «Ho insegnato come dimostrare rispetto usando la lingua straniera studiata?» E ancora: «Ho evidenziato adeguatamente come, per esempio, l'assenza di un condizionale possa far per-

¹ Resolution adopted by the General Assembly, <https://undocs.org/A/RES/52/149> (consultazione 02/12/2020).

cepire una mia richiesta rivolta a un interlocutore straniero come invasiva o irrispettosa?». Nel cercare di darmi delle risposte, promisi a me stessa che nei miei futuri interventi formativi non avrei mancato di richiamare l'attenzione dei docenti sulle conseguenze sociali determinate da inadeguate modalità di manifestazione del proprio pensiero facendo riferimento alla Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa del 30 ottobre 1997², in cui per la prima volta si tentò di definire il termine *hate speech*.

L'insegnamento delle lingue straniere e della lingua materna (o di studio per chi proviene da altro Paese per compiere gli studi qui in Italia) hanno, dunque, un ruolo determinante per lo sviluppo delle competenze civiche delle future generazioni. Ciò vale anche per tutte le altre discipline presenti del curriculum scolastico perché ognuna concorre alla formazione del futuro cittadino al di là delle abilità e dei saperi pertinenti. Umberto Margiotta, mio riferimento sicuro durante il dottorato e prematuramente scomparso nel 2019, parlava di "obiettivi sociali" della scuola la quale, attraverso l'insegnamento, è in grado di trasformare gli obiettivi di conoscenza in obiettivi formativi: «in ciò sta il *proprium* dell'azione dell'insegnare» (2016, p. 73)³.

In queste poche righe si concentra, dunque, la ragione del titolo di questo numero della nostra rivista, *Il contributo delle discipline nel progetto educativo*. Si tratta di una dimensione sulla quale l'ANFIS ha fortemente voluto riportare l'attenzione dei nostri lettori tenendo vivo, così, il lascito di tanti pedagogisti che ci hanno preceduto e che ci hanno indicato la strada, primo tra tutti J. Dewey che, per usare le parole di Cambi (2005, p. 51), ci ha rappresentato la pedagogia e l'educazione come «chiavi-di-volta di una società democratica»⁴.

Ecco, dunque, come gli Autori che hanno collaborato alla definizione di questo numero di *Idee in form@zione* analizzano il ruolo delle discipline in relazione allo sviluppo globale dei futuri cittadini e come interpretano il complesso processo dell'*educare istruendo* (Pastori, 2009, p. 137)⁵.

2 Recommendation No. R (97) 20 of the Committee of Ministers to Member States on "Hate Speech" (Adopted by the Committee of Ministers on 30 October 1997 at the 607th meeting of the Ministers' Deputies) https://www.coe.int/en/web/freedom-expression/committee-of-ministers-adopted-texts/-/asset_publisher/aDXmrol0vvsU/content/recommendation-no-r-97-20-of-the-committee-of-ministers-to-member-states-on-hate-speech-_101_INSTANCE_aDXmrol0vvsU_viewMode=view (consultazione 02/12/2020).

3 Margiotta, U. (2016). Il valore formativo delle discipline, *Rivista dell'Istruzione*, 4, 73–75, <https://muraglia.files.wordpress.com/2012/12/il-valore-formativo-delle-discipline.pdf> (consultazione 02/12/2020).

4 Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma–Bari: Laterza.

5 Pastori, V. (2009). Letteratura italiana e latina e C&C. In L. Corradini (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinaryità e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti*. Napoli: Tecnodid Editrice.

La sezione “Studi e riflessioni” si apre con il contributo di Mario Piatti dal titolo *La musica tra educazione e disciplina*. Piatti si interroga sulla funzione sociale dell’educazione musicale e propone una visione olistica dello sviluppo delle nuove generazioni. In altre parole, si sfata la centralità delle “materie” così da favorire la valorizzazione della dimensione trasversale della formazione e cancellare la gerarchia tra le discipline scolastiche perché è la realtà del mondo la vera unica “materia” di cui la scuola deve occuparsi.

Il secondo contributo, scritto da Ivo Mattozzi, si intitola *L’insegnamento della storia locale può contribuire all’educazione alla cittadinanza?* Nell’articolo l’Autore argomenta le potenzialità formative dello studio della storia a scala locale nel contribuire a sviluppare l’uso intelligente e critico delle tracce, a comprendere i nessi tra presente e passato, a partecipare alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio culturale, ad assumere parte attiva e critica nelle storie in corso.

La prima sezione di questo numero si conclude con l’articolo di Roberto Castaldo e Rosanna Genni *Educare alla complessità: l’umanistica digitale come piattaforma educativa*. L’articolo affronta la questione della presunta distanza tra discipline umanistiche e scientifiche, così come tra competenze tecnologiche e competenze linguistiche, personali, relazionali e di cittadinanza. Gli Autori testimoniano la necessità e la possibilità di superare il modello che fraziona la realtà in angusti e ristretti “orti disciplinari” attraverso la presentazione dell’esperienza dell’IIS Europa di Pomigliano d’Arco nell’ambito del percorso *Web marketing* innovativo–Indirizzo commerciale dei Nuovi Istituti Professionali.

La seconda sezione, “Pratica formativa”, si apre con l’articolo *Esperienze di didattica delle scienze tra citizen science, student voice e peer-tutoring* di Attilio Arces, Orietta Ferronato, Gianfranco Santovito, Salvatore Vicari e Michele Zanata. In questo contributo gli Autori tematizzano il valore delle conoscenze scientifiche applicate alla partecipazione consapevole alle decisioni sociali, anche attraverso l’attivazione di *soft skill*, e sottolineano quanto l’apprendimento realizzato attraverso la prospettiva della *citizen science* possa generare esperienze di cittadinanza.

Segue l’articolo in inglese di Vincenza Leone e Magdalena Brzezińska *Transatlantic Educators Dialogue (TED) Program for Global Citizenship*. Le Autrici sono convinte che la cittadinanza locale non debba escludere quella globale e che è fondamentale per gli insegnanti stessi impegnarsi nel dialogo in una dimensione transnazionale. A questo proposito illustrano una esperienza realizzata nell’ambito del programma TED che ha visto sistemi e pratiche educative europee e americane confrontarsi e promuovere con successo la collaborazione transatlantica e l’apprendimento tra pari.

Il titolo del contributo di Marzia Bucalossi è *Fare arte a scuola. Linguaggi, creatività, espressioni. Il valore dell'esperienza per coniugare il "fare" con il "pensare" per una formazione globale e integrata*. Nel contributo l'Autrice discute del valore dei linguaggi espressivi e li rappresenta come straordinaria risorsa educativa perché stimolano e risvegliano capacità intellettuali, affettive e civiche contribuendo alla maturazione di dimensioni trasversali quali la comunicazione, la relazione, la socialità, la riflessione e il senso estetico.

La sezione si conclude con l'articolo di Enrica Ricciardi *Un libro, perché no? Breve itinerario nel mondo dei libri per ragazzi*. L'articolo offre indicazioni sul panorama editoriale contemporaneo e sui possibili percorsi operativi che, in classe, sostengono la pratica della lettura anche come esperienza di cittadinanza

L'articolo in inglese a nostra firma *Learning to mediate. If not now, when?* contenuto nella sezione "Lo scaffale del formatore" esamina la categoria della mediazione che rappresenta una delle principali novità nella nuova e più ampia versione ufficiale del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (CEFR, 2001), denominata *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (CEFRCV, 2018) e nella sua versione aggiornata *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (CEFRCV, 2020). In particolare, viene focalizzata la parte dedicata a "Mediare la comunicazione" con l'obiettivo di individuare possibili attività da predisporre per potenziare le competenze comunicative degli studenti.

La sezione intitolata "La voce dei docenti in formazione" quest'anno accoglie i contributi di Martina Ghio, Giuseppina Rampazzo e Lisa Foroni.

Martina Ghio racconta il momento illuminante in cui è riuscita a cogliere il potenziale educativo del gioco. Giuseppina Rampazzo analizza il suo incontro con l'esperienza di Don Milani proprio nei luoghi fisici che ospitarono la Scuola di Barbiana. Lisa Foroni riflette sulla importanza di dedicare del tempo a se stessi e di riflettere, anche da persone adulte, sulle azioni da intraprendere per governare il nostro percorso formativo lungo tutto l'arco della vita.

La sezione "Letti per voi" accoglie le recensioni curate da Eleonora Aquilini, Alberto Gelmi, Carmen Genchi, Elefteria Morosini e Luisanna Paggiaro. Eleonora Aquilini presenta il volume *Rinnovare l'insegnamento delle scienze. Aspetti storici, epistemologici, psicologici, pedagogici e didattici* di Carlo Fiorentini. Alberto Gelmi offre le sue riflessioni in merito a *Sull'attualità di Tullio De Mauro* a cura di Ugo Cardinale. Il volume recensito da Carmen Genchi è *La Valutazione integrata. Tra discipline e competenze: una*

guida metodologica e operativa di Alberto Ferrari e Maria Renata Zanchin. Elefteria Morosini illustra *Il futuro oggi. Storie per orientarsi tra studi e lavori* di Ornella Scandella. Luisanna Paggiaro recensisce un volume in lingua italiana, *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile. 60 lezioni per un curriculum verticale* a cura di Fernando M. Reimers, Giovanna Barzanò, Loredana Fisichella e Maria Lissoni, e uno in lingua inglese, *Language Education in a Changing World. Challenges and Opportunities* di Rod Bolitho e Richard Rossner.

Infine, nella sezione “Traduzioni”, abbiamo scelto di proporre in italiano un articolo pubblicato nel 2020 da Noriko Ishihara il cui titolo originale è *The Language of Respect and Dignity for Intercultural Understanding and Conflict Resolution: Application to Diplomacy and Education*. Abbiamo iniziato questo Editoriale proprio ricordando il ruolo determinante della scuola nell'affrontare la questione della violenza verbale. Chiudiamo questo numero di *Idee in form@zione* con questo articolo perché vi si offre un esempio concreto di come l'educazione alla comunicazione rispettosa possa essere efficacemente realizzata a scuola coinvolgendo più materie scolastiche e perché è un forte richiamo alla riflessione sulle potenzialità formative di tutte le discipline scolastiche che vanno ben oltre i meri saperi disciplinari.



Studi
e riflessioni

La musica tra educazione e disciplina

Mario Piatti



In che senso “Musica” può essere considerata una disciplina scolastica? Quale rapporto tra le discipline musicologiche e le indicazioni curriculari? Le metodologie si riferiscono più all’educare alla musica o all’educare con la musica? I sussidi didattici, in particolare i libri di testo, che tipo di “disciplina” rappresentano? L’educazione musicale ha anche una funzione sociale? Nel rispondere a questi interrogativi l’Autore analizza le Indicazioni nazionali per il curricolo e focalizza l’attenzione su alcuni possibili sviluppi di una formazione musicale che renda le pratiche didattiche sempre più adeguate a rispondere alle aspirazioni di futuro dei ragazzi e degli adolescenti di oggi.

PAROLE CHIAVE: educazione musicale, fruizione e produzione, laboratori musicali, metodologia interdisciplinare, formazione docenti

How can “Music” be considered a teaching subject? What is the relationship between musicological approaches and educational programmes? Do current methodologies aim to teach music, or to teach with music? As for didactic materials, particularly textbooks, what “discipline” do they represent? Does musical education have a social function? While answering these questions, the Author analyzes national school programs and illustrates possible developments in musical education aimed at making didactic practice more suited to the needs of today’s teenagers.

KEYWORDS: musical education, fruition and production, musical workshops, interdisciplinarity, teacher education.

1. Discipline / Curricolo

Il rapporto tra una disciplina e il progetto educativo implica qualche riflessione preliminare di carattere generale sul senso della presenza di una determinata disciplina nel curricolo formativo. Possiamo iniziare facendo riferimento alle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012), documento ministeriale che ha accolto ed esprime una visione di scuola e una prospettiva educativa interessante.

Nelle *Indicazioni* il termine usato per il curricolo musicale della scuola primaria e secondaria di I grado è semplicemente “Musica”, mentre per



la scuola dell'infanzia le indicazioni per le attività musicali sono contenute nel paragrafo del campo di esperienza "Immagini, suoni, colori". Nei documenti ministeriali precedenti le denominazioni relative alla musica erano: "Educazione musicale" (*Programmi, orari di insegnamento e prove d'esame per la scuola media statale* del 1979), "Educazione al suono e alla musica" (*Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria* del 1985), "Attività sonore e musicali" — nel campo di esperienza educativa "Messaggi, forme e media" (*Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* del 1991).

Le *Indicazioni* del 2012 segnano un cambiamento notevole di prospettiva: l'attenzione non è posta tanto sui contenuti dei programmi d'insegnamento, e quindi sui contenuti disciplinari e sulle connesse metodologie, ma sull'acquisizione delle competenze, attraverso percorsi che intrecciano saperi, esperienze e discipline:

Ogni scuola predispose il curricolo all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina. [...] Fin dalla scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari. I docenti, in stretta collaborazione, promuovono attività significative nelle quali gli strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro, evitando trattazioni di argomenti distanti dall'esperienza e frammentati in nozioni da memorizzare. Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma. (MIUR, 2012, p. 17)

Gli obiettivi formativi riguardano la globalità della persona e occorre focalizzare l'attenzione sul "senso dell'esperienza educativa", favorendo la consapevolezza di sé e sviluppando le proprie inclinazioni. Tenendo presente queste finalità generali si può inquadrare meglio quella che è definita "alfabetizzazione culturale di base" che, nella scuola primaria, «attraverso gli alfabeti caratteristici di ciascuna disciplina, permette di esercitare differenti stili cognitivi, ponendo così le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico» (MIUR, 2012, p. 32). Nella scuola secondaria di I grado, invece, «si realizza l'accesso alle discipline come punti di vista sulla realtà e come modalità di conoscenza, interpretazione e rappresentazione del mondo» (*ibidem*); anche se, avvertono le *Indicazioni*:

le discipline non vanno presentate come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili ad ogni possibile utilizzazione. [...] Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune. (MIUR, 2012, pp. 32–33)

Credo che il quadro complessivo delineato nella prima parte delle *Indicazioni* abbia determinato anche la scelta di come presentare la “disciplina musica”. Il testo “Musica”, infatti, non presenta tanto un elenco di contenuti da apprendere, ma un insieme di attività finalizzate all’acquisizione di competenze centrate su due dimensioni:

a) produzione, mediante l’azione diretta (esplorativa, compositiva, esecutiva) con e sui materiali sonori, in particolare attraverso l’attività corale e di musica d’insieme; b) fruizione consapevole, che implica la costruzione e l’elaborazione di significati personali, sociali e culturali, relativamente a fatti, eventi, opere del presente e del passato. (MIUR, 2012, p. 71)

Si specificano, quindi, le funzioni formative che l’apprendimento della musica esplica: cognitivo–culturale, linguistico–comunicativa, emotivo–affettiva, identitaria e interculturale, critico–estetica. Si potrebbe dire, quindi, che sia privilegiata più la prospettiva di un’educazione *con* la musica che una educazione *alla* musica, terminologia che qualche decennio fa aveva suscitato un’ampia discussione.

2. Educare con / Educare a

Nei programmi per la scuola elementare pubblicati nel 1985 il capitolo relativo alla musica riportava, come si è detto, la denominazione “Educazione al suono e alla musica”, espressione probabilmente scelta in alternativa a “educare con la musica”, dove le preposizioni *alla* e *con* determinano due prospettive che implicano concezioni e metodologie diverse.

Negli anni '70 “Educare con la musica” era stata assunta come prospettiva per un rilancio e una rivalorizzazione dell’educazione musicale nella scuola. Tale espressione è stata definita anche “slogan” e “astuzia di valore eminentemente tattico” da Carlo Delfrati, uno dei maggiori esperti italiani di didattica della musica che, esaminando il rapporto tra *con* e *alla*, afferma (1986, p. 23):



Una strategia di educazione *con* la musica, che rinneghi un'educazione *alla* musica, non può generare, sul terreno didattico, che una gracile creatura: lo *spontaneismo*; o, se si vuole, l'*infantilismo didattico*. Un'esperienza musicale perennemente arrestata alle abilità iniziali, alla "competenza comune", nelle sue varie dimensioni: del percepire, del riprodurre, dell'inventare, del capire, dello scrivere. Una rinuncia a costruire competenze avanzate, una rinuncia alla progressione degli apprendimenti. [...] Basta un'occhiata all'euforica produzione editoriale pullulata in questi anni per la scuola elementare per rendersi conto che il rischio dell'infantilismo è tutt'altro che teorico. E l'attuale incultura musicale della maestra è il viatico più sicuro delle sorti che nella Scuola elementare attenderanno i nuovi programmi. Sempre che la logica dello spontaneismo non venga respinta, che non si abbandoni per strada (ringraziandola per i suoi servigi politici) la tattica, occasionalmente utile, dell'"educare *con* la musica" in una superiore strategia: quella che sanziona l'*unicità sostanziale*, l'*omogeneità*, del processo di apprendimento disciplinare, dalle fasi iniziali (quelle del gioco infantile o del diletto amatoriale) alle fasi avanzate (quelle del professionismo).



3. Discipline scolastiche / Discipline formali

Educare *alla* musica implica quello che Delfrati (1986, p. 26) definisce il "rispetto della disciplina", per cui

l'educazione musicale è tale solo se fa i conti — mediandola al suo interno — con la cultura musicale ai suoi massimi livelli di realizzazione, con i suoi fondamentali principi organizzatori. E di questa cultura è portatore il "musicista", nel senso ideale di esperto, pratico e teorico, della disciplina (... per cui ne deriva che) a qualunque livello scolastico, fosse pure l'asilo nido, un'educazione musicale non contraffatta esige nell'insegnante il possesso degli strumenti fondamentali della disciplina.

La "disciplina" di cui Delfrati chiede il rispetto sembra identificarsi con «la cultura musicale ai suoi massimi livelli di realizzazione».

In realtà le cose non sono così semplici come possono lasciar trasparire questi enunciati, non solo perché si tratta di individuare i criteri in base ai quali valutare i massimi livelli e di accordarsi su chi e come può o deve stabilire i criteri stessi (la delega agli "esperti", in tutti i campi, si sta dimostrando sempre più rischiosa nella nostra società contemporanea); ma anche perché, come sostiene Maurizio Della Casa (1985, p. 15),

[se è vero che] vi sono discipline scolastiche che sembrano rispettare la corrispondenza con una scienza o un sistema di sapere formalizzato nell'universo culturale, [...] per altre discipline appare piuttosto arduo identificare una corrispondenza così puntuale. È quanto avviene per l'educazione musicale in cui il referente extrascolastico è costituito da una pluralità di settori d'indagine e di pratiche: il lavoro del musicista, la teoria musicale, la critica, la storiografia, ecc. Appare necessaria, perciò, una distinzione fra discipline formali o ufficiali e discipline

scolastiche, e risulta evidente che la struttura di queste ultime non è codificata a priori per mera specularità, ma deve essere elaborata attraverso una autonoma riflessione pedagogica che comporta scelte, esclusioni, integrazioni in relazione al ventaglio delle fonti possibili cui si fa riferimento.

È sintomatico il fatto che, a vent'anni dalla osservazione di Della Casa, nel dibattito pubblicato sulla rivista *Musica Domani* Alessandra Anceschi si ponga la domanda «può la musica, nella scuola di oggi, definirsi ancora una disciplina scolastica?» (Anceschi, 2005, p. 13). Rispondendo sinteticamente Anceschi individua alcuni elementi che compongono una disciplina scolastica: un *livello fattuale* che per la musica è costituito dal patrimonio di conoscenze musicali formalizzato, organizzato e analizzato in questi secoli; un *livello endogeno*, «costituito da un procedimento di sedimentazione compiuto attraverso il decorso storico che abbia decretato i “fatti” appartenenti a un patrimonio di conoscenze umane»; un *livello esogeno*, «costituito da una serie di assunti paradigmatici che abbiano sancito il valore culturale di tali conoscenze, nel senso di averle individuate come indispensabili a cogliere i significati dei fatti trascorsi e che accadono nel mondo»; infine, un *livello gnoseologico*, «costituito dalla presenza di uno strutturato pensiero epistemologico e pedagogico che abbia individuato il valore e il fondamento formativo dei contenuti sulla base di quanto sopra».

Occorre dire che, in realtà, la disciplina scolastica “Musica” non ha trovato sino a oggi una formalizzazione compiuta e definitiva (ma ci si potrebbe chiedere se poi sia essenziale che ciò avvenga...), e di fatto, nella pratica didattica, i contenuti della disciplina sono stati formalizzati nei libri di testo, in particolare quelli proposti per la scuola secondaria, che negli ultimi anni sembra siano stati intaccati solo marginalmente da quella autonoma riflessione pedagogica auspicata da Della Casa nella citazione sopra riportata. Un'analisi dettagliata di tali libri, anche dei più recenti, fa emergere una visione della disciplina scolastica “Musica” come un mosaico di contenuti derivati dalle teorie musicologiche, dalla storiografia, dalle tecniche compositive, dall'analisi e dalle teorie interpretative, e un insieme di repertori per la pratica vocale e strumentale¹. In particolare, dopo i programmi della scuola media del 1979, l'approccio disciplinare dominante vede la musica come “forma di linguaggio” e la disciplina scolastica denominata, come si è ricordato, “educazione musicale” «permette di coltivare e valorizzare una dotazione linguistica universale costitutiva della personalità, educa all'uso

1 In merito all'analisi dei libri di testo e alla loro evoluzione nel tempo si veda Deriu (1994). Si vedano, inoltre, Anceschi (2006) e la rubrica “Confronti e dibattiti”, a cura di Anceschi, “Fare lezione con un libro?”, in *Musica Domani*, 148, settembre 2008 con interventi di Deriu, Ciccarelli, Chiesa.

di uno dei mezzi essenziali della comunicazione, quello sonoro, e alla comprensione partecipativa dei maggiori patrimoni della civiltà, contribuisce all'affinamento del gusto estetico» (MIUR, 1979, p. 21). L'articolazione dei testi mette, quindi, in evidenza gli elementi strutturali del linguaggio: l'alfabeto (suoni e rumori), la grammatica (teoria e solfeggio), la sintassi (analisi formale), la scrittura (notazione), la letteratura (repertori da ascoltare o da eseguire). In sostanza l'obiettivo è "apprendere la disciplina" che, nei libri di testo, appare come semplificazione e sintesi dei volumi degli esperti (teorici, musicologi, storici, compositori).

Questa articolazione si ripresenta anche nei testi rivolti alla scuola primaria, nei quali di fatto non si fa altro che ridurre quantitativamente e semplificare ulteriormente, anche nella terminologia, alcuni contenuti. Si prospetta, quindi, un percorso in verticale che, partendo dai più semplici concetti di suono e rumore e dalla descrizione di quelli che sono considerati i "parametri fondamentali" (altezza, durata, intensità e timbro), si sviluppa con la presentazione degli elementi base della notazione musicale e di alcune forme musicali della cosiddetta musica classica, mentre sul piano della pratica si passa da semplici esercizi ritmici e canti a una voce a esercitazioni un po' più complesse e a canti a più voci anche con accompagnamento strumentale. Non a caso in molti testi si fa riferimento alla "propedeuticità" di quanto è esposto in vista delle conoscenze e delle pratiche più complesse che attendono gli studenti nei gradi scolastici superiori. Sintomatico, a questo riguardo, è la parte relativa alla storia della musica, generalmente presentata in ordine cronologico, con le citazioni dei "grandi autori" del passato e, di fatto, il misconoscimento delle trasformazioni del secolo ventesimo. Non mancano, tuttavia, proposte metodologiche innovative per un raccordo tra storiografia e didattica della storia musicale e globale (Maule, 2007).

Fortunatamente questa impostazione si è andata modificando, in particolare a partire dai programmi per la scuola elementare del 1985 e, nelle impostazioni metodologiche più recenti, si è in certo qual modo rovesciata la prospettiva: più che "apprendere le discipline" l'attenzione è ad "apprendere dall'esperienza", ponendo al centro la relazione educativa tra bambini/ragazzi e insegnanti e, quindi, la valorizzazione dei vissuti, cioè le concrete interazioni che insegnanti e allievi hanno con i fatti, gli eventi, i prodotti musicali presenti nel quotidiano, da mettere in relazione con le tradizioni e i prodotti delle culture del mondo, sia in senso storico che geografico.

Più che sui contenuti da conoscere e memorizzare, s'insiste sulla costruzione di senso e significato che emerge dalla "pratica musicale", termine che comprende sia l'uso di strumenti musicali di vario genere, sia il

canto corale, sia le attività di ascolto critico e consapevole². L'attenzione al fare talvolta si contrappone all'esigenza del comprendere e dell'ascoltare, mentre invece è necessario, come ben evidenziato da Rosalba Deriu (2007, p. 42), integrare i due piani:

È ormai generalmente riconosciuto (anche negli ultimi programmi ministeriali) che la competenza musicale si costruisce intorno alle attività del fare musica — suonare e cantare sia eseguendo musiche composte da altri sia inventando la propria musica — e dell'ascoltare. È meno pacificamente accettato che le due facce della competenza siano fra loro strettamente collegate e che, così come la comprensione diventa più ricca e profonda attraverso le attività di esecuzione e invenzione — perché queste ultime aiutano a entrare nel cuore dei procedimenti compositivi e dei meccanismi della comunicazione musicale —, così anche il fare musica acquisisce consapevolezza e profondità proprio grazie alle attività di interpretazione e analisi che si effettuano all'ascolto.

4. Lezione / Laboratorio



Lo statuto disciplinare della musica a scuola ha sempre altalenato, come si è accennato, tra la finalità addestrativa (imparare a suonare e a cantare, conoscere la teoria e la storia musicale) e un orientamento educativo che aiuti i ragazzi a dare senso alle proprie esperienze musicali scolastiche ed extrascolastiche. In questa altalena ha giocato un ruolo fondamentale l'elaborazione di modelli operativi focalizzati sull'idea di "laboratorio". Tra il 1998 e il 2000 questa idea si è concretizzata con un'iniziativa senza precedenti da parte del Ministero: l'attivazione del "Progetto speciale musica", voluto dall'allora Ministro Berlinguer, che prevedeva la costituzione, e il relativo finanziamento, di circa 300 laboratori, intesi sia come spazi fisici attrezzati per le attività musicali sia come modelli operativi per una didattica attiva (si veda l'ampia documentazione del progetto in Branchesi, 2003, 2006).

Nel documento di presentazione del progetto (in Branchesi, 2003, pp. 321–322) sono delineati i principi generali cui ci si dovrebbe attenere nell'attivazione di un laboratorio musicale:

- a) l'educazione musicale deve comprendere una parte fondamentale di attività creativa e non può essere considerata una disciplina scolastica che si risolve in termini di puro apprendimento passivo;

² L'enfaticizzazione della pratica è entrata anche nella denominazione di istituzioni ministeriali, come il "Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti", presieduto fin dalla sua costituzione nel 2006 da Luigi Berlinguer (<https://www.miur.gov.it/comitato-musica>, consultazione 31/08/2020).

- b) l'educazione musicale è intesa come attività globale e implica l'attività gestuale, la pratica vocale, la pratica strumentale, la musica d'insieme, la drammatizzazione;
- c) l'educazione musicale è intesa come mezzo espressivo e quindi come linguaggio;
- d) l'educazione musicale è intesa in un'ottica di universalità e quindi di interculturalità;
- e) [...] Il ruolo formativo dell'educazione musicale va associato a quello delle altre arti e discipline le quali comunemente sviluppano attitudini, saperi, abilità estetiche ed espressive quali: espressione di sé e comunicazione; conoscersi e rappresentarsi, conoscere e rappresentare; nuove modalità di pensiero (superamento del pensiero lineare e consequenziale); capacità di cogliere ambiguità e pluralità di significati; affinamento della percezione e della capacità di rielaborazione creativa degli stimoli sensoriali.

Le esperienze attivate nei laboratori hanno anche permesso di sviluppare approfondite riflessioni proprio sulle forme d'intelligenza e gli stili di apprendimento che la pratica musicale contribuisce ad attivare e, quindi, sui riflessi che l'esperienza del fare/ascoltare musica proietta sia sulle competenze generali sia sullo sviluppo della personalità dei ragazzi, nella costruzione di una propria identità individuale come anche nelle dinamiche di gruppo che regolano le relazioni sociali.

L'interesse suscitato dai laboratori musicali ha probabilmente spinto il Ministero a mettere in ordinamento, nel 1999, anche le sperimentazioni dei corsi a indirizzo musicale attivi nelle scuole medie fin dagli anni '70. Si viene così a configurare un doppio binario della disciplina "Musica" nella scuola secondaria di I grado, con anche una differenziazione del personale docente: il binario della "educazione musicale" e quello della pratica strumentale, anche se limitata a quattro strumenti. Tutto questo ha favorito la costituzione di cori e orchestre scolastiche, promuovendo anche l'elaborazione di progetti interdisciplinari.

La forma laboratoriale si è sviluppata in modo consistente anche nei servizi per l'infanzia (nidi e scuole dell'infanzia), sostenuta da approfondite ricerche sulle modalità di approccio che bambini e bambine attivano anche spontaneamente nei confronti del suono e della musica. Esplorazione, invenzione, gioco, improvvisazione, scoperta sono termini ricorrenti nella descrizione delle condotte e dei comportamenti musicali infantili (Delalande, 2001 e 2009). Il gioco sonoro dei bambini ha profonde analogie col gioco compositivo e interpretativo degli adulti, dando valore a tutte le variegate forme e ai molteplici linguaggi sonoro-musicali che si manifestano nelle diverse culture.

Una riconsiderazione sul senso e significato dell'educazione musicale fin dalla più tenera età è stata sollecitata in questi ultimi anni anche da alcune

ricerche delle neuroscienze che hanno evidenziato i benefici che i giochi sonori e la fruizione–produzione musicale hanno per lo sviluppo complessivo fin dalla prima infanzia (si vedano ad es. Tafuri, 2007; Cucchi, 2015; Proverbio, 2019). Recenti ricerche si sono focalizzate, poi, su aspetti specifici delle condotte musicali infantili, in particolare sulla modalità del “dialogo sonoro” (Vitali, 2018). Le pratiche educative rivolte a bambini e bambine già nei nidi d’infanzia hanno, quindi, sollecitato una profonda riflessione proprio su quali possano essere considerati i fondamenti di una educazione musicale che non deriva da una “disciplina musica” predeterminata o aprioristicamente definita da discipline musicologiche ma che scaturisce, si struttura, si modella in relazione a specifici contesti, nonché ai soggetti che interagiscono nei processi formativi e ai tempi e agli spazi in cui si opera.

L’attenzione degli studiosi si sposta dal come insegnare le prime nozioni della teoria musicale o da quali modalità di ascolto possono essere attivate ai fini della comprensione della musica alle condotte e ai comportamenti che i soggetti mettono in atto nel rapporto con i suoni e le musiche. In pratica, il baricentro è spostato verso un’educazione musicale concepita innanzitutto come predisposizione delle condizioni migliori per un incontro–integrazione–sviluppo di vissuti e identità musicali, sia a livello personale che sociale e interculturale (Piatti, 1994, 1995; Deriu, 2002).

5. Scuola/Società

Le problematiche attinenti alla disciplina “Musica” si accentuano nell’ambito delle scuole secondarie, sia di I che di II grado. Col crescere dell’età si modificano gusti e abitudini relativi all’ascolto e alla pratica della musica, che diventa sempre più una componente abituale della vita dei ragazzi e degli adolescenti. Si acuisce, quindi, il confronto tra ciò che quotidianamente i ragazzi vivono musicalmente fuori dalla scuola, da soli e nel gruppo dei pari, e ciò che invece gli insegnanti propongono nelle lezioni che, per quanto riguarda la scuola secondaria di I grado, si riducono a due ore scarse settimanali, spesso dedicate a stanche ripetizioni d’informazioni sui grandi autori del passato o su esercizi ritmico–melodici con percussioni e flauti dolci.

Alcune ricerche (Baroni & Nanni, 1989; Gasperoni, Marconi, & Santoro, 2004) hanno messo in luce il divario tra il vissuto scolastico e le pratiche extrascolastiche, evidenziando come la costruzione della propria identità s’intrecci inevitabilmente con le pratiche e le passioni musicali quotidiane che la scuola e gli insegnanti dovrebbero saper valorizzare, cercando



di capire come avvenga il processo di formazione del sapere e quale sia lo scambio continuo tra soggetti e cultura–ambiente, con le conseguenti aspettative e motivazioni relative all'apprendere e al fare musica a scuola. Si tratta, in definitiva, di porre attenzione alla costruzione di senso che i ragazzi possono attribuire alle esperienze musicali scolastiche che dovrebbero dialogare e integrarsi con la costruzione di senso delle esperienze musicali extrascolastiche.

Tra le otto competenze–chiave indicate nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006³ — riprese anche nella più recente *Raccomandazione* del 22 maggio 2018⁴ — c'è anche “Consa-pevolezza ed espressione culturali” che riguardano «l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive» (punto 8 dell'Allegato al documento). Sono messe qui in stretta relazione le pratiche creative con quelli che potremmo definire “saperi artistici”, quei saperi, cioè, che coniugano in modo stretto il *fare* con il *pensare* in funzione della *comunicazione espressiva*. Il termine comunemente usato è “competenza”, cioè la capacità di utilizzare le conoscenze e le abilità possedute per interagire nelle diverse relazioni sociali e nei vari contesti operativi.

L'acquisizione di conoscenze e abilità musicali non è, quindi, fine a se stessa ma dovrebbe mettere in grado i ragazzi e gli adolescenti di usare tali conoscenze e capacità in funzione di una comunicazione interpersonale e sociale, di un'espressività che abbia in sé anche elementi di creatività e d'innovazione culturale. Non si tratta solo di presentare e far conoscere ciò che tradizionalmente è considerato “capolavoro” e/o che rientra nel “canone” estetico fissato in genere da esperti accademici o anche dai “gusti” del pubblico abilmente manipolati dall'industria culturale. La funzione delle arti, e quindi anche della musica, è anche quella di contribuire a inserire elementi di provocazione, di disturbo, di spaesamento nell'*establishment* della cultura dominante. Occorre, quindi, sviluppare una prospettiva antropologica più ampia che permetta di dare valore a tutti i tratti della musicalità umana, così come si sono manifestati nel corso della storia (Spaccazocchi, 2011).

3 *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/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (consultazione 31/08/2020).

4 *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (consultazione 31/08/2020).

La scuola deve porre attenzione a ciò che si muove fuori dalla scuola, alle manifestazioni musicali di un mondo giovanile a volte inquieto e contraddittorio, ma non per questo non degno di considerazione. I *sound* e i testi delle canzoni che su *Youtube* ricevono milioni di visualizzazioni degli adolescenti esprimono una ricerca e una voglia di futuro a cui spesso (quasi sempre?) la scuola (insegnanti, dirigenti, famiglie) non sa come rispondere, se mai pone attenzione e ricerca un dialogo e un confronto.

Queste annotazioni valgono, a mio avviso, in particolare per gli adolescenti e i giovani delle scuole secondarie superiori che, a differenza della letteratura e dell'arte visiva, sono privati della possibilità non solo di conoscere e apprezzare fatti, eventi, tradizioni, evoluzioni storiche delle culture musicali, ma anche di poter valorizzare le proprie passioni e aspirazioni di un fare musicale che ben s'integrerebbe nel curriculum formativo globale. Lo studio della musica è ormai relegato nei cosiddetti licei musicali e coreutici e, quindi, riservato a quei pochi che vivono nelle città in cui questi licei hanno sede⁵.

Sul versante ordinamentale, recenti disposizioni in merito alla "promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività"⁶ possono favorire l'elaborazione di progetti di rete anche nel campo della musica, in particolare nelle scuole secondarie, dove sarebbe possibile anche utilizzare il dispositivo dell'alternanza scuola-lavoro (rinominata "percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento"⁷) per un approccio a tutti i settori dei servizi culturali e dello spettacolo, o anche incentivare, come previsto dal "Piano delle arti" (di cui al DPCM del 30 dicembre 2017), « tirocini e stage artistici di studentesse e studenti all'estero e promozione internazionale di giovani talenti, attraverso progetti e scambi tra istituzioni formative artistiche italiane e straniere, con particolare riferimento ai licei musicali, coreutici e artistici »⁸. Tali progetti e iniziative dipendono, però, in larga parte dalla buona volontà e dalle capacità gestionali di singole istituzioni, se non di singoli insegnanti e, spesso, non vanno a incidere, se non marginalmente, sul curriculum complessivo di tutti gli studenti.

Occorre anche dire che un elemento importante nello sviluppo della creatività musicale e delle attività formative nel settore dell'educazione musicale è rappresentato dallo sviluppo e dal diffondersi di tecnologie di-

5 Ad oggi sono attivi 40 licei musicali nelle regioni del nord, 28 al centro, 57 al sud, 18 nelle isole. Fonte: <http://www.liceimusicalicoreutici.org/> (consultazione 28/04/2020).

6 Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60.

7 Legge di bilancio 2019 (legge 30 dicembre 2018, n. 145).

8 Decreto dipartimentale 30 settembre 2019, n. 1412, art. 3 comma 1.3.

gitali, in particolare per attività di tipo compositivo. La conoscenza della notazione musicale tradizionale non è più un prerequisito per iniziare a comporre con i suoni. Si tratta, quindi, di elaborare e utilizzare una “grammatica della fantasia musicale” (Piatti & Strobino, 2011), intesa come introduzione all’arte di inventare musiche, in analogia alla rodariana *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie* (Rodari, 1973).



6. Conclusione

Le prospettive per il rinnovamento della scuola non possono fare a meno di prendere in considerazione la formazione del personale docente, sia per quanto riguarda la formazione iniziale, sia per l’aggiornamento e la formazione in servizio.

Per quanto riguarda la formazione iniziale degli insegnanti occorre evidenziare come in questi ultimi anni si siano avvicinate soluzioni alterne, che hanno coinvolto anche lo specifico della formazione dei docenti di musica, fino all’incongruenza di delineare due percorsi differenziati per la stessa classe di concorso: uno gestito dalle università, l’altro dai conservatori di musica⁹. Le soluzioni in merito ai percorsi formativi sembrano a volte rispondere — anche al momento della stesura di questo scritto — più a criteri di sanatoria di situazioni pregresse che non a un quadro di sistema che concili la formazione pedagogica con la competenza disciplinare e la pratica didattica.

Anche per quanto riguarda la musica, sembra permanere l’opinione comune che un buon musicista sia di per sé un bravo insegnante, misconoscendo quanto da anni si va facendo ed elaborando per promuovere un buon curriculum formativo per i futuri docenti di discipline musicali nei vari ordini scolastici, in particolare nell’ambito delle Scuole di Didattica della musica dei conservatori¹⁰. Non vanno, poi, sottovalutate le interazioni tra istituzioni scolastiche e associazioni del terzo settore che in questi anni hanno svolto, spesso, un’opera sussidiaria anche con progetti di formazione dei docenti e con interventi innovativi sia di animazione musicale che in ambito musicoterapico (Piatti, 2012). Rimane comunque prioritario porre molta attenzione alla «rispondenza tra pratiche didattiche messe in atto dagli insegnanti e le pratiche vissute dai ragazzi e dalle ragazze nel loro quotidiano, pena uno scollamento che porta i ragazzi e le ragazze

9 Decreto 10 settembre 2010, n. 249.

10 Si vedano i vari dossier elaborati da DDM–GO (Docenti di Didattica della Musica – Gruppo Operativo): <http://afamidamus.altervista.org/> (consultazione 28/04/2020).

a dimenticare (se non a deprecare), perché insignificante, ciò che di musica hanno fatto a scuola, dichiarando in tal modo il fallimento non tanto dell'educazione musicale, ma semplicemente dell'educazione e della scuola» (Piatti, 2007, p. 40).

Nuove problematiche, se non nuovi orizzonti metodologici, sembrano presentarsi nel panorama della scuola con gli sconvolgimenti provocati dalla pandemia del COVID-19 esplosa nei mesi in cui questo scritto veniva elaborato. La “didattica a distanza”, o come la si voglia chiamare, rimette in discussione i paradigmi e le modalità della relazione educativa. Anche per quanto riguarda l'esperienza musicale si prospetta la necessità di un ripensamento in particolare delle pratiche d'insieme, essenziali per una educazione musicale che non si riduca a conoscenze teoriche da ripetere stancamente alle prove d'esame.

Forse ancora di più si tratta di superare la frammentazione disciplinare e la centralità dei contenuti delle “materie” per valorizzare la dimensione di “comunità scolastica”, con una visione diversa della figura del docente. A questo proposito, ricorrendo nel 2020 il centenario della nascita di Gianni Rodari, per concludere possiamo prendere a prestito le sue parole (1973, p. 174):

Il maestro si trasforma in “animatore”. In un promotore di creatività. Non è più colui che trasmette un sapere bell'e confezionato, un boccone al giorno; un domatore di puledri; un ammaestratore di foche. È un adulto che sta con i ragazzi per esprimere il meglio di se stesso, per sviluppare anche in se stesso gli abiti della creazione, dell'immaginazione, dell'impegno costruttivo in una serie di attività che vanno ormai considerate alla pari: quelle di produzione pittorica, plastica, drammatica, musicale, affettiva, morale (valori, norme di convivenza), conoscitiva (scientifica, linguistica, sociologica) tecnico-costruttiva, ludica, “nessuna delle quali sia intesa come trattenimento o svago al confronto di altre ritenute più dignitose”. Nessuna gerarchia di materie. E, al fondo, una materia unica: la realtà, affrontata da tutti i punti di vista, a cominciare dalla realtà prima, la comunità scolastica, lo stare insieme, il modo di stare e lavorare insieme. In una scuola del genere il ragazzo non sta più come un “consumatore” di cultura e di valori, ma come un creatore e produttore, di valori e di cultura.

Riferimenti bibliografici

- ANCESCHI, A. (2005). Quale musica per quale scuola: le ragioni di un convegno. *Musica Domani*, 136, 11–14.
- ANCESCHI, A. (2006). *La formazione degli insegnanti di musica. Il tirocinio tra prassi didattica e riflessione teorica*. Napoli: Liguori.
- ANCESCHI, A. (2008) (a cura di). Fare lezione con un libro. *Musica Domani*, 148, 39–48.



- BARONI, M., & NANNI, F. (1989). *Crescere con il rock. L'educazione musicale nella società dei mass media*. Bologna: Clueb.
- BRANCHESI, L. (2003) (a cura di). *Laboratori musicali nel sistema scolastico. Valutazione dell'innovazione*. Roma: Armando.
- BRANCHESI, L. (2006) (a cura di). *Laboratori musicali. Continuità e qualità*. Roma: Armando.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2016). *Raccomandazione del Consiglio del 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=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT) (consultazione 27/08/2020).
- CUCCHI, S. (2015). *Il "sistema" cervello e l'apprendimento musicale del bambino*. Brescia: Lillium Editions.
- DECRETO 3 giugno 1991, *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* (GU Serie Generale n.139 del 15-06-1991), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/06/15/091A2596/sg> (consultazione 27/08/2020).
- DECRETO del 10 settembre 2010, n. 249, *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*. (11G0014), https://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf (consultazione 27/08/2020).
- DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI 30 dicembre 2017, *Adozione del Piano delle arti, ai sensi dell'articolo 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60*. (18A01381) (GU Serie Generale n.50 del 01-03-2018), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/03/01/18A01381/sg> (consultazione 31/08/2020).
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA, 12 febbraio 1985, n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg> (consultazione 27/08/2020).
- DECRETO DIPARTIMENTALE 1412 del 30 settembre 2019, n. 1412, *Avviso pubblico per la presentazione di proposte progettuali finalizzate allo sviluppo delle misure g) e i) previste dal punto 6, dell'allegato A, al decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 30 dicembre 2017 – "Piano triennale delle arti"*, <https://www.miur.gov.it/il-piano-delle-arti> (consultazione 28/04/2020).
- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 60, *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107* (17G00068), GU n. 112 del 16-5-2017 – Suppl. Ordinario n. 23, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf> (consultazione 27/08/2020).
- DECRETO MINISTERIALE 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove d'esame per la scuola media statale*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1979/02/20/50/so/0/sg/pdf> (consultazione 27/08/2020).

- DELALANDE, F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- DELALANDE, F. (2009) (a cura di). *La nascita della musica. Esplorazioni sonore nella prima infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- DELFRATI, C. (1986). La musica fra educazione e istruzione: una strategia per la riforma. In J. Paynter (a cura di), *La musica nella media superiore. Un'esperienza inglese fra educazione e istruzione* (pp. 5–47). Milano: Unicopli.
- DELLA CASA, M. (1985). *Educazione musicale e curriculum*. Bologna: Zanichelli.
- DERIU, R. (1994). Testi, contesti, pretesti. L'editoria scolastica in Italia dal '63 a oggi. In G. Grazioso (a cura di), *L'educazione musicale tra passato, presente e futuro* (pp. 36–63). Milano: Ricordi–Siem.
- DERIU, R. (2002). Tendenze recenti nella didattica dell'educazione musicale. *Enciclopedia della musica, II, Il sapere musicale*. Torino: Einaudi.
- DERIU, R. (2007). Contro le opposizioni inutili. *Musica Domani*, 142, 40–43.
- GASPERONI, G., MARCONI L., & SANTORO, M. (2004). *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*. Torino: EDT.
- LEGGE 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019–2021*, (18G00172) (GU Serie Generale n. 302 del 31/12/2018 – Suppl. Ordinario n. 62) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg> (consultazione 27/08/2020).
- MAULE, E. (2007). *Storia della musica: come insegnarla a scuola*. Pisa: ETS.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Firenze: Le Monnier. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (consultazione 27/08/2020).
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18 dicembre 2006, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=celex%3A32006H0962> (consultazione 27/08/2020).
- PIATTI, M. (1994). *Progettare l'educazione musicale*. Bologna: Cappelli.
- PIATTI, M. (1995) (a cura di). *Io–Tu–Noi in musica. Identità e diversità*. Assisi: PCC.
- PIATTI, M. (2007). Il curriculum come tramite tra vissuti e disciplina. *Musica Domani*, 142, 37–40.
- PIATTI, M. (2012). *Musica: animazione–educazione–formazione. Quasi un'autobiografia*. Milano: FrancoAngeli.
- PROVERBIO, A.M. (2019). *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*. Bologna: Zanichelli.
- RODARI, G. (1973). *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- SPACCAZOCCHI, M. (2011). *Musica educativa. Prospettive antropologiche per una pedagogia musicale*. Mercatello sul Metauro: Progetti Sonori.
- TAFURI, J. (2007). *Nascere musicali. Percorsi per educatori e genitori*. Torino: EDT/SIEM.
- VITALI, M. (2018). *Suoni con me. Il dialogo sonoro dalla prima infanzia*. Milano: FrancoAngeli.

L'insegnamento della storia locale può contribuire all'educazione alla cittadinanza?

Ivo Mattozzi

Fa parte delle idee tramandate e stereotipate che la storia sia una disciplina che contribuisce in misura rilevante alla formazione del cittadino. Si perpetua tale stereotipo nonostante la maggioranza degli studenti si licenzi dalla scuola secondaria annoiata dalla storia scolastica e priva di un sapere storico apprezzabile. Se facciamo la diagnosi in base ai sintomi che le dichiarazioni degli studenti rivelano, scopriamo che alla base del malessere c'è il modello di storia generale che è stato trasferito nell'insegnamento e che, attraverso la manualistica, offusca la mente degli insegnanti impedendo loro di assumere modelli diversi più educativi. Questo contributo propone un modello diverso di sapere storico insegnabile con esempi di pratiche e rivendica alla storia a scala locale la potenzialità formativa più intensa sia perché il luogo è la sede dove si trovano le tracce più abordabili dei processi storici, sia perché le conoscenze storiche a scala locale possono rendere più comprensibili le conoscenze di storia generale persino se a scala mondiale.

PAROLE CHIAVE: storia generale, storia locale, tracce, ricerca storico-didattica, competenze di cittadinanza

The idea that history is a discipline which makes a significant contribution towards the training of the critical, responsible and competent citizen is somewhat stereotyped. It is still prevalent despite the fact that the majority of students leave secondary school bored by classroom history and lacking appreciable historical knowledge. If we make a diagnosis based on the symptoms revealed by student feedback, we find that the root of the malaise is the model of general history which has been transferred into teaching. We also discover how this model, with the help of textbooks, clouds teachers' minds, effectively preventing them from using more varied and educational models. This paper will propose a different model of historical knowledge which can be taught through practical examples and uses local history as a relevant starting point for historical processes since familiarity with this kind of knowledge can aid understanding of general history on a global scale.

KEYWORDS: general history, local history, topics, historical-teaching research, citizenship skills

1. Premessa. Quale storia per l'educazione alla cittadinanza?

Per un lunghissimo periodo la storia generale scolastica è stata considerata materia cardine per educare ed è stata modellata con una funzione educativa ideologica: educare il buon suddito e il buon nazionalista pronto a impugnare le armi per la patria, educare il buon socialista, il buon nazista, il buon fascista, il cittadino democratico... Si è pensato che a questo scopo

servisse far conoscere gli antefatti della storia nazionale, gli eventi gloriosi, i personaggi esemplari in modo che gli studenti potessero assumere punti di riferimento e comportamenti voluti dai governanti.

Alla fine dell'Ottocento la storia generale è stata modellata, perciò, per insegnare fatti pertinenti solo alla storia politica istituzionale, diplomatica, militare: i fenomeni storici appartenenti a questo campo tematico sembravano i più adatti ad adempiere alla funzione educativa ideologica assegnata al testo contenuto nel manuale di storia. Un esempio ben studiato di questa piega assegnata all'insegnamento della storia è quello del manuale scritto da Ernest Lavisse per la scuola primaria francese già nella prima edizione del 1884. Lavisse può essere considerato il padre dell'insegnamento storico attuale nella misura in cui ne ha fatto una materia autonoma (Bruter, 1995). Come riportato in Nora (1962, p. 89), il suo libro di testo era assai apprezzato da Ferdinand Buisson, direttore dell'insegnamento primario e futuro professore di scienza dell'educazione alla Sorbona: «Eccolo, il piccolo libro di storia veramente nazionale e veramente liberale che noi vogliamo sia uno strumento di educazione nazionale e persino di educazione morale».

La storia era offerta agli studenti come condensato di una storia generale di Francia esposta in due volumi. La sintesi estrema forniva informazioni da apprendere a memoria. Così la storia si insediava nella scuola come "materia" deputata alla semplice fornitura di nozioni su conoscenze selezionate in quanto più propizie a inculcare contenuti e valori nazionalistici. Essa non appariva come pertinente a un campo disciplinare costituito di conoscenze storiche attendibili, di epistemologia e di metodo (Mattozzi, 2007).

L'impostazione della storia insegnata era analoga in Italia, come dimostra il libro di Anna Ascenzi che è intitolato, infatti, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento* (2004). L'autrice fa emergere i pesanti condizionamenti che hanno caratterizzato l'opera di educazione nazionale attraverso l'insegnamento scolastico della storia promossa dalla classe dirigente liberale all'indomani del compimento del processo di unificazione della penisola. La funzione ideologica educativa della storia da insegnare risaltava sia nei documenti ministeriali sia nelle conferenze pedagogiche convocate dai ministri a partire dal 1881. Nei verbali si rimarcava che lo scopo dell'insegnamento della storia non era tanto quello di fornire la mente di cognizioni quanto, soprattutto, coltivare l'amore della patria e il sentimento di tutti i doveri del cittadino.

Da allora la rappresentazione del flusso di fatti relativi alla storia politica e militare fa da spina dorsale della storia insegnata, anche se integrata

da cenni ad altri tipi di fatti storici e se gli scopi educativi sono cambiati col mutamento dei regimi politici e delle costituzioni nazionali.

Ma è ormai risaputo che questo tipo di storia generale appare priva di senso e noiosa per la maggioranza degli studenti, che escono dalla scuola secondaria sprovvisti di un sapere storico accettabile e senza un'apprezzabile relativa formazione.

La storia generale manualistica è debole nel trasmettere idee sulla differenziazione regionale o sul pluralismo statale, che è un aspetto importante delle storie di ogni Paese. Perciò, essa rende irrilevanti e invisibili le storie locali. Tutto questo comporta la formazione di una cultura storica monca, parziale, infedele, non affidabile, che non riesce a far comprendere i fenomeni. L'insegnamento tradisce le proprie promesse di voler formare la base informativa. Noi neghiamo la conoscenza di fatti importanti come la presenza di realtà locali entro le realtà statali o continentali e come la dialettica tra i diversi livelli di realtà.

Occorre porre riparo alla crisi della storia insegnata. I rimedi possono essere:

- l'invenzione di un altro tipo di storia generale scolastica;
- la formazione di abilità metodologiche e di consapevolezza epistemologica;
- la valorizzazione della storia a scala locale e della storia locale.

Si pensi alle potenzialità educative della storia generale da far apprendere se composta di conoscenze riguardanti processi di trasformazione e stati di cose durevoli che hanno un sicuro ed evidente rapporto con le caratteristiche del mondo presente. Possiamo assumere la raccomandazione di Norbert Elias (1986, p. 231) per individuare il tipo di fatti storici di cui proporre la conoscenza: «gli uomini non possono comprendere se stessi né le possibilità insite nel loro futuro se trascurano di includere nel fondo del loro sapere la conoscenza del processo di sviluppo che dal passato ha condotto sino al presente».

La storia studiata e appresa può contribuire a far capire il mondo in cui si vive e le storie nelle quali siamo impigliati mentre avvengono, a condizione che offra conoscenze adeguate e formi abilità metodologiche. Le conoscenze e le concettualizzazioni che riguardano le caratteristiche della vita collettiva di gruppi umani, i processi di trasformazione come quelli tecnologici, di territorializzazione, di formazione di civiltà, di sistemazione geopolitica, di diffusione di religioni e di visioni del mondo, di elaborazione della cultura e di patrimoni culturali sono più rilevanti delle

conoscenze riguardanti eventi politici e militari e possono diventare significative e interessanti per gli studenti poiché danno la possibilità di pensare i nessi tra presente e passato.

La disciplina scolastica non può ridursi a fornire mere conoscenze, sia pure interessanti e utili, ma deve essere anche il campo di formazione di abilità metodologiche utili a ciascun cittadino. Agli studenti serve impraticarsi nell'uso delle tracce come fonti per produrre informazioni, nello sviluppo di operazioni cognitive per organizzarle, nei ragionamenti per interpretarle, per dare loro significati e per costruire con loro una qualche conoscenza. Per diventare piccoli storici? No, per apprendere abilità a usare tracce che inconsapevolmente tutti applichiamo nella vita privata e in quella professionale: siamo sottoposti al diluvio quotidiano di fonti multimediali da criticare e valutare e abbiamo necessità di usare tracce per ricostruire fatti.

La disciplina scolastica, così concepita, ha una potenzialità educativa in quanto può dotare gli studenti di intelligenza storica del mondo, di abilità metodologiche, di pensiero critico: tre doti mentali che possono contribuire allo sviluppo delle competenze di cittadinanza.

In tale quadro l'attivazione di processi di apprendimento riguardanti fatti storici che si sono svolti in scenari locali (villaggi, città, regioni) diventa decisiva sia in funzione del rinnovamento della storia generale sia in funzione della formazione di abilità metodologiche e di consapevolezze epistemologiche.

Ma a questo proposito può essere utile distinguere due possibilità:

1. l'apprendimento di conoscenze di fatti locali rappresentativi di fenomeni storici generali nazionali, continentali, mondiali (ad esempio, il processo di industrializzazione o quello di alfabetizzazione che si sono svolti nello spazio a piccola scala);
2. l'apprendimento di conoscenze di fatti che hanno riguardato peculiarmente lo scenario locale.

Sulla base di questa distinzione possiamo designare la prima come “*storia a scala locale*” per intendere che a partire dall'osservazione localizzata si conosce un fenomeno che si è svolto in uno spazio molto più ampio. La seconda è la “*storia locale*” come generalmente la concepiamo. In entrambi i casi l'insegnante può realizzare processi di insegnamento e apprendimento che formino competenze di cittadinanza. Vediamo a quali condizioni. Iniziamo con il riflettere su un esempio esperto di storia a scala locale.

2. La storia globale a scala locale



In questi tempi caratterizzati dal processo di trasformazione che chiamiamo globalizzazione, si avverte il vantaggio e il bisogno di studiare la storia a scala mondiale. Di fronte a questa prospettiva la storia locale può apparire agli insegnanti senza valore conoscitivo. Per smentire questo preconcetto, ecco un esempio pregnante.

Timothy Brook (2015, p. 7) è uno storico specialista di storia cinese che ha scritto un libro molto bello a proposito della nascita del mondo globalizzato durante il secolo XVII. Il suo punto di partenza per la ricostruzione di una ragnatela di processi di trasformazione è una città olandese:

potrei addurre tutta una serie di ragioni del perché una storia globale delle trasformazioni interculturali che ebbero luogo nella vita del Seicento abbia preso avvio da Delft. Ragioni che però non riuscirebbero a convincerci che si debba partire proprio da qui. Indubbiamente a Delft non accadde niente che cambiasse il corso della storia (salvo forse di quella dell'arte), e mi guarderò bene dal sostenere il contrario. Se l'ho scelta come punto di partenza della mia indagine, è semplicemente perché fu lì che caddi dalla bicicletta, perché fu lì che visse Vermeer e perché ammiro i suoi dipinti. Nella misura in cui non ci impedisce di pervenire alla conoscenza del mondo, non ci sono buoni motivi per non eleggere Delft a luogo dal quale cominciare a guardarsi intorno.

Brook dimostra che le storie avvenute nel *locus* chiamato Delft si sono svolte in connessione con storie che si svolgevano sullo scenario nazionale e su quello mondiale. Dunque, la sua impresa storiografica ha potuto rappresentarle prendendo come stazione di partenza un luogo che nel '600 aveva 25.000 abitanti e che ebbe un ruolo importante nella storia della formazione della repubblica olandese. Assumere il punto di vista da Delft gli ha reso possibile il «tentativo di mettere a fuoco il contesto globale in cui si collocavano le due città [Delft e Shangai]: un mondo in cui si stava intessendo una rete di connessioni e scambi quale non si era mai vista prima. E da allora la situazione non è cambiata in maniera significativa» (ivi, p. 7).

Brook ci dà ulteriori ragioni per rafforzarci nella idea che la storia a scala locale ci permette di capire fenomeni che hanno interessato spazi globali:

Il motivo per cui ho scelto di partire da Delft anziché da Shanghai ha a che fare con quanto in essa è rimasto del passato. Quando caddi dalla bicicletta, fu come se avessi fatto un salto nel Seicento. Non sarebbe stata la stessa cosa se la caduta si fosse verificata a Shanghai, dove il passato è stato cancellato prima dal colonialismo, poi dal socialismo di Stato e infine, ai tempi nostri, dal capitalismo globale,

e dove l'unica porta aperta sulla dinastia Ming è quella offerta dalla consultazione dei libri nelle biblioteche. (ivi, p. 9)

La storia a scala locale può avvalersi della disponibilità di tracce del passato relative al territorio come, nel caso di Delft, i dipinti o gli oggetti presenti nel territorio:

Il Seicento fu un periodo di rapidi cambiamenti e di viaggi lungo rotte insolite. Per le persone era ormai una consuetudine venire e andare in posti remoti e sconosciuti, e questo faceva sì che gli oggetti, spostandosi con loro, finissero in luoghi diversi da quelli in cui erano stati prodotti, e attirassero l'attenzione di chi li vedeva per la prima volta. Presto però il commercio prese il sopravvento. Il movimento degli oggetti non dipendeva più da viaggiatori accidentali, ma dallo spostamento di grandi quantità di merci prodotte espressamente per la circolazione e la vendita. L'Olanda era uno dei paesi in cui le nuove merci convergevano, e da Amsterdam, punto focale di questa convergenza, [... oggetti] del genere arrivarono anche a Delft, seppure in quantità minore [...]. (ivi, p. 10)

Tali oggetti sono tracce che rivelano qualcosa del rapporto di Delft col mondo. Gli argomenti che Brook sostiene a proposito di Delft e della sua comunità come soggetti attivi nei processi di trasformazione in atto nel corso del Seicento, possono essere assunti per sostenere la possibilità di insegnare qualche conoscenza storica imperniandola su un caso locale.

Dunque, l'insegnamento della storia a scala locale può avvalersi di oggetti reali presenti nel territorio (o delle loro immagini) come tracce che possono permettere agli insegnanti di sfidare e guidare gli alunni a usarle come strumenti per generare informazioni sulla produzione degli oggetti e sulla loro circolazione ad ampio raggio. Ad esempio, la storia della diffusione dell'arte tipografica e del libro a stampa in Europa potrebbe avere come punto di partenza gli incunaboli che furono prodotti a Venezia nel corso del Quattrocento e che sono presenti in grande numero in biblioteche veneziane (Mattozzi, 2019).

Non ci sono luoghi e gruppi umani locali che in qualche punto del tempo non siano stati investiti, coinvolti, caratterizzati da processi storici che si sono svolti a scale spaziali diverse da quella locale. Basti pensare alla formazione e diffusione dell'*Homo sapiens*. Ci sono luoghi dove gruppi umani locali hanno dato avvio a processi storici che hanno interessato spazi nazionali, continentali, mondiali (si pensi a Fabriano per l'affermazione e lo sviluppo di produzione e uso della carta resa non assorbente perché spalmata di gelatina animale, oppure a Manchester per l'avvio della produzione industriale, oppure a Venezia o a Smirne come nodi tra oriente e occidente per il commercio delle spezie). Dunque, affrontare didatticamente conoscenze

di storia generale a scala locale permette di offrire agli alunni o una lente di ingrandimento che fa mettere a fuoco fatti e concetti trattati nella storia generale o una pedana di lancio verso conoscenze di storia generale.

La storiografia specializzata e divulgativa ha prodotto molte opere che hanno fatto i conti con la dimensione locale dei processi storici. Ora è tempo che la storiografia esperta sia trasposta in sapere storico scolastico e che la cultura storica degli studenti si alimenti anche della percezione dell'intreccio delle storie nazionali e sovranazionali con le storie locali. Si pensi all'interesse che potrebbe avere, per la formazione culturale, studiare temi di grande importanza nella ricerca storica come il rapporto tra centro e periferie, la resistenza ai processi di accentramento da parte delle amministrazioni locali, lo studio delle strutture sociali e amministrative delle comunità... insomma il contesto di vita dei soggetti dei fatti storici ricostruiti. L'obiettivo è formare una cultura storica in cui la conoscenza della complessità dei processi storici si sostanzia anche della coscienza della pluralità dei focolai di storie all'interno dei territori nazionali.

L'altro obiettivo è quello di costruire una disposizione mentale, uno sguardo capace di cogliere il valore della conoscenza del passato locale. La considerazione del punto di vista locale impone di dare una nuova configurazione alla storia generale scolastica, più in accordo con il livello di elaborazione del sapere esperto. Occorre, inoltre, una capacità di rappresentazione discorsiva che faccia risultare il molteplice delle storie locali nella storia generale.

Sono convinto che la storia generale considerata a scala locale non diminuisca di rilevanza e di potere conoscitivo (Mattozzi, 1998). Invece la conoscenza che ha per oggetto storie locali a molti insegnanti appare poco importante. Sulle disgrazie e le fortune della storia locale nella didattica una guida e una bibliografia molto accurata sono offerte da un articolo di Maurizio Gusso (2015), *La didattica della "storia locale" in Italia. Un percorso storico e bibliografico*.

3. Lo studio della storia locale e le sue potenzialità educative

Nella maggioranza dei casi, ciascun cittadino nasce, si forma, diventa soggetto di storie in un contesto locale. Lì ci sono sia le tracce che ogni cittadino produce quotidianamente, sia le tracce delle attività umane del passato, parte delle quali monumentalizzate come patrimonio culturale in musei, centri storici, aree archeologiche o gallerie d'arte. Lo scenario locale è, dunque, quello che occorre imparare a leggere come risultato di



storie diverse: processi storici che hanno trasformato ambienti in territori e hanno creato paesaggi urbani e rurali; processi che hanno generato la comunità locale e le istituzioni amministrative e religiose; processi che hanno generato un certo tipo di economia; processi che hanno messo la comunità locale in rapporti economici con il mondo esterno; processi di crescita o decremento della popolazione... Nello scenario locale si svolgono le storie in corso (si pensi a quella della pandemia di COVID-19) e, prendendovi parte, i cittadini manifestano competenze o incompetenze di cittadinanza. Dunque, proporre di costruire la conoscenza di qualcuna delle storie che hanno lasciato tracce in archivi scolastici, municipali, ecclesiastici, nel tessuto urbano, nel territorio rurale, nei musei, può mettere gli studenti in condizione di esercitarsi a capire come funziona il metodo storico. A tale scopo serve la metodologia della ricerca storico-didattica. Essa coinvolge insegnante e studenti in attività che ripercorrono le fasi del processo di costruzione della conoscenza del passato: dalla tematizzazione del fatto da conoscere, alla individuazione e alla critica delle tracce pertinenti, alla produzione delle informazioni, alla loro strutturazione — mediante operazioni tematiche, spaziali, temporali — all'attribuzione di significati fino alla costruzione del testo.

Una pretesa assurda, fuori della portata degli studenti? No, come vedremo con gli esempi di pratiche didattiche realizzate in diversi livelli scolastici. Ovviamente, si tratta di proporzionare gli esercizi di apprendistato alle abilità cognitive e alle attitudini manifestate dalle classi nella sequenza delle fasi curricolari.

Ma cosa ha a che fare la ricerca storico-didattica applicata al passato locale con le competenze di cittadinanza? Come può favorire il loro insorgere e il loro sviluppo?

La prima risposta richiede di pensare come gli studenti frequentano gli spazi vissuti. In genere, non hanno nessuna attenzione ai segni del passato che stanno attorno a loro, né ai paesaggi, né ai beni culturali. Non hanno propensione a chiedersi come mai il territorio, gli edifici, il modo di viverli siano diventati come li sperimentano nel presente. Perciò, non sono in grado di pensare che saperne qualche storia possa aiutarli a capire meglio il presente. Il debito che il presente ha verso il passato è inimmaginabile per loro.

La seconda risposta attiene all'utilità, che tutti sperimentiamo, di fare uso di tracce nelle circostanze diverse della vita, e alla opportunità di radicare le nostre valutazioni della realtà su osservazione e dati, piuttosto che su opinioni superficiali come accade in molti *media*.

La terza risposta riguarda il fatto che siamo soggetti storici, che le nostre vite si svolgono dentro storie in corso nel presente (che diventerà

passato) verso il futuro (che diventerà passato). In genere pensiamo tutti — gli studenti in prima linea — che la conoscenza storica attenga a fatti sorpassati dal presente. Non pensiamo che quei fatti si sono svolti effettivamente di presente in presente grazie alle attività di soggetti protagonisti e passivi. E ancor meno siamo coscienti che, come nei “presenti passati”, anche nel nostro presente si stanno svolgendo storie che noi subiamo o contribuiamo a fare.

Scuotere tali inerzie e preconcetti mentali è indispensabile. I mezzi sono:

- la conoscenza storica che può rendere chiaro il rapporto tra presente e passato;
- la conoscenza storica che dispone alla comprensione di caratteristiche del presente;
- il ragionamento storico che mette in condizione di agire coscientemente valutando le conseguenze del proprio modo di stare nelle storie in corso;
- le abilità di lettura delle tracce e il loro uso critico come fonti di informazioni.

C'è un vantaggio peculiare per l'educazione al patrimonio culturale. La conoscenza di alcune storie locali e le abilità metodologiche contribuiscono alla scoperta del valore di molte tracce come beni culturali da salvaguardare e da valorizzare. Le prove ce le danno le pratiche didattiche realizzate da insegnanti che hanno immesso nei loro curricula processi di insegnamento e di apprendimento di ricerca storico-didattica.

4. La storia locale come via maestra alla costruzione dei concetti fondanti della storia



Nelle ultime stagioni della ricerca sul rinnovamento delle didattiche disciplinari s'è affermata l'idea che i concetti considerati a fondamento di ciascuna disciplina possano essere le bussole per la organizzazione dei processi di insegnamento e di apprendimento curricolari. Ancorare le conoscenze e le attività ai concetti fondanti assicurerebbe tre vantaggi:

- l'essenzializzazione del sapere da insegnare;
- la possibilità di dotare gli studenti di strumenti cognitivi trasferibili e sviluppati da una conoscenza all'altra;

— l'applicabilità di tali strumenti alla comprensione e interpretazione del mondo¹.

Vediamo come queste idee giovano all'insegnamento della storia generale e poi le applicheremo alla storia locale. Innanzitutto, chiariamo quali possano essere i concetti fondanti della storia da insegnare. A mio parere sono: *storia, storiografia, traccia, fonte, storia generale, civiltà, ambiente, territorio, tecnologia, società, stato, religione, cultura*.

I primi quattro sono metodologici e pensarli nelle loro differenze e nelle loro relazioni è necessario se vogliamo concepire intelligentemente il campo disciplinare che dovrebbe chiamarsi "storiografia", ma che abbreviamo in "storia". Con "storia" possiamo indicare il complesso dei fatti del passato effettivamente avvenuti. Essi hanno lasciato tracce che ne permettono la ricostruzione e la conoscenza a condizione che ci sia chi si prenda la briga e abbia le competenze di usarle come strumenti (fonti) per produrre le informazioni necessarie. La storiografia è il campo disciplinare nel quale soggetti competenti (gli storici) sanno compiere le operazioni cognitive e pratiche per costruire le conoscenze delle storie effettive. Le conoscenze prodotte dagli storici grazie all'uso delle tracce sono dette monografiche, sono innumerevoli e piene di dettagli informativi. È impossibile conoscerle tutte. Una parte di esse può essere sintetizzata per costruire una conoscenza di seconda mano, cioè basata su testi storiografici, allo scopo di far conoscere fenomeni storici a scale spaziali e temporali di ampiezza tale che non sono dominabili in una ricerca di prima mano basata sull'uso personale delle tracce. Perché concepire tale differenza è importante? Perché gli studenti abbiano la possibilità di rendersi consapevoli che il sapere che trovano esposto nei manuali di storia è solo una minima parte dell'universo delle conoscenze disponibili e che è organizzato secondo un genere che è stato chiamato e concettualizzato come *storia generale*. Ma facciamo in modo che sappiano che ci sono diversi tipi di storia generale e che il tipo più interessante è quello che propone conoscenze di stati di cose durevoli (come le civiltà) e di processi di trasformazione di lungo periodo che hanno generato caratteristiche del mondo attuale.

A questo punto facciamo entrare in scena gli altri concetti fondanti che riguardano gli oggetti delle conoscenze. Essi rendono possibile individuare conoscenze rilevanti, significative e interessanti perché permettono di for-

1 Sulla importanza di impostare le didattiche disciplinari al fine di educare gli studenti a costruire i concetti fondanti e a usarli per capire il mondo raccomandando la lettura del libro *Un modello di scuola tra distanza e presenza. La didattica dei concetti fondanti per la competenza* a cura di Tiziano Pera (Mondadori Università, Milano, 2020).

mare l'intelligenza del mondo storico e di quello presente. Facciamo solo qualche esempio. Se impostiamo alcune conoscenze in modo che siano filtrate le informazioni relative a *civiltà, ambiente, tecnologia, territorio, società*, gli studenti possono apprendere come le storie effettive si siano svolte grazie alla rete di interdipendenze tra gruppi umani inseriti in ambienti che hanno modificato in territori in seguito alla invenzione e applicazione di artefatti tecnologici. In tal modo hanno prodotto alcune caratteristiche di civiltà che si sono protratte nel lungo periodo. Ma le concettualizzazioni e il ragionamento possono essere trasferiti al mondo attuale e gli studenti possono capire profondamente il concetto di *antropocene* nonché i rischi che stiamo correndo a causa dello svolgimento delle storie di manipolazioni degli ambienti che viviamo quotidianamente. Non sarebbe questo un buon esito educativo di competenze di cittadinanza? A me pare di sì.

Gli altri concetti fondanti possono svolgere la medesima funzione di selettori di conoscenze che mettono in rapporto passato e presente e che formano competenze di cittadinanza. Si pensi al concetto di *religione* per impostare i processi di trasformazione prodotti dalla diffusione delle religioni tuttora presenti o a quello di *cultura* che porta a concepire i patrimoni culturali sparsi nel mondo.

Come i concetti fondanti possono essere implicati nello svolgimento di unità di apprendimento riguardanti la storia locale? Per rispondere a questa domanda dobbiamo mettere nel ragionamento il fatto che gli studenti fanno esperienze nel territorio in cui vivono. Possono sperimentare il metodo di costruzione delle conoscenze storiche usando tracce presenti nel territorio. Le attività di ricerca storico-didattica possono far leva sulle esperienze e sulle osservazioni della realtà circostante a proposito di ambienti trasformati in territori mediante l'applicazione di certe tecnologie, a proposito della vita religiosa e della produzione del patrimonio culturale, a proposito degli istituti amministrativi e dell'organizzazione dello Stato. Un conto è studiare conoscenze testuali che implicano concetti fondanti su spazi lontani come, ad esempio, quelli della Mesopotamia meridionale, altro conto è costruire i concetti in relazione a ricerche che riguardano ambienti, territori, società, patrimoni culturali di cui si fa o si può fare esperienza e attività di osservazione. Perciò, un curriculum di storia locale è un bel campo di coltura dei concetti fondanti e delle competenze di cittadinanza. Lo dimostrano alcune esperienze fatte da insegnanti di scuola primaria e dei due gradi di scuola secondaria. Ne darò conto molto rapidamente allo scopo di far emergere le potenzialità conoscitive e di formazione di competenze civiche.



5. La storia locale praticata didatticamente

Un primo esempio riguarda la ricerca che ha coinvolto alcuni docenti del liceo scientifico Benedetti di Venezia, studenti in alternanza scuola-lavoro e formatrici dell'Istituto Veneziano per la Storia della Resistenza e della Società Contemporanea (IVESER) nel 2018. Il tema della ricerca è stato quello dell'applicazione delle leggi razziali del 1938 in una scuola veneziana. La ricerca ha fatto scoprire agli studenti l'esistenza dell'archivio storico dell'istituto scolastico e la possibilità di usare i registri dei docenti sia per imparare che la scuola era frequentata da studenti ebrei sia per ricostruire come le leggi razziali dettero luogo alla loro espulsione da un giorno all'altro. La ricerca si è conclusa con la organizzazione di una mostra documentaria e con un convegno in cui gli studenti hanno presentato il percorso sperimentato e i risultati dell'uso dei documenti.

È agevole immaginare gli stimoli che ha ricevuto l'intelligenza degli studenti: la sperimentazione del metodo storico a partire dalla tematizzazione di un fatto molto rilevante dal punto di vista della storia universale e della storia che si sta svolgendo, la scoperta dell'archivio scolastico come patrimonio culturale, l'esperienza di usare tracce per produrre informazioni, la comunicazione dei risultati della ricerca.

Il secondo esempio è un complesso di ricerche sulla società bolognese in rapporto con la prima guerra mondiale svolte nell'a.s. 2012–2013. I protagonisti delle ricerche sono stati 127 studentesse e studenti del Liceo “Laura Bassi” di Bologna guidati da loro insegnanti in collaborazione con operatrici e operatori del civico Museo del Risorgimento di Bologna. Gli archivi usati sono stati quelli del Liceo e quelli del Museo. La ricerca e la documentazione sono presentati in un corposo volume di oltre 600 pagine ricche di immagini, con l'evocativo titolo: *Legami di carta. Soldati in trincea, alunne tra i banchi: intersezioni tra archivi della Grande Guerra*, a cura di Maria Giovanna Bertani². Il libro è una raccolta di saggi storiografici e un catalogo strabiliante di immagini di tracce di tutti i tipi.

Gli studenti hanno scoperto che esistono documentazioni intrecciate circa la società bolognese negli anni della prima guerra mondiale, nell'ar-

² La sua pubblicazione, sostenuta dalla Regione Emilia Romagna, è opera della Bradypus.net Communicating Cultural Heritage, Roma, 2017, <https://books.bradypus.net/il/legami-di-carta-cartaceo> (consultazione 05/09/2020). Il progetto di ricerca è stato premiato nel concorso *Io amo i beni culturali* indetto dalla Regione e da *Genius Bononiae*-Musei della città di Bologna, <https://ibc.regione.emilia-romagna.it/aree-tematiche/comunita/incontrare-il-patrimonio/io-amo-i-beni-culturali/seconda-edizione/legami-di-carta> (consultazione 05/09/2020).

chivio scolastico e in un fondo di testimonianze riflettenti la recente grande guerra italo-austriaca, donato al museo nel 1934 da Ida Folli, insegnante presso l'allora Scuola Normale femminile "Laura Bassi" e comprendente in particolare lettere e cartoline scritte da vari soldati e da loro familiari ai componenti della famiglia Folli. Inoltre, agli studenti si è aperta la possibilità di frequentare il Museo del Risorgimento e il suo archivio.

Nell'*Introduzione* al libro di Maria Giovanna Bertani sono chiariti bene il senso della conoscenza costruita, il modo di lavorare, gli obiettivi educativi:

Incrociando i dati dei materiali dei due archivi diveniva così possibile non solo ricostruire la storia della Scuola Normale negli anni del primo conflitto mondiale, ma delineare anche quale immagine della guerra poteva essere evocata in chi frequentava la scuola dalle parole dei militari impegnati al fronte, quali echi potevano giungere nelle aule dalle zone di guerra, quali ideali e sentimenti potevano essere suscitati nelle alunne, negli insegnanti e nel personale tutto che proseguiva il lavoro ordinario in un contesto così straordinario.

Diventava perciò possibile disegnare con qualche dettaglio piccole ma non irrilevanti storie cittadine nel contesto della grande Storia nazionale e internazionale, cioè ricostruire la Storia in una dimensione insieme intima e collettiva, privata e ufficiale, nella quale eventi di rilevanza mondiale si intrecciano alla quotidianità di tante esistenze, ed episodi lontani nel tempo e nello spazio ritrovano eco nei luoghi vicini del nostro presente. (pp. 7-8)

La ricerca si è articolata in una serie di azioni che hanno coinvolto le classi a volte insieme, più spesso singolarmente: tutte le classi, infatti, sono state impegnate nell'approfondimento del contesto storico mediante incontri con il personale del Museo e letture integrali o antologiche di testi letterari, e tutte hanno analizzato fonti e/o opere e prodotto testi sugli aspetti esaminati; mentre ciascuna ha svolto un segmento autonomo della ricerca, studiando uno specifico nucleo di documenti. (p. 9)

Ciascuna classe ha contribuito alla ricostruzione complessiva dei fatti con una propria attività svolta su uno dei nuclei documentari. Si intende che studentesse e studenti hanno costituito gruppi che hanno percorso le tappe della ricerca, dalla tematizzazione alla conoscenza di testi pertinenti alla produzione e organizzazione delle informazioni.

La potenzialità educativa della ricerca storico-didattica è rivendicata con l'indicazione degli scopi che possono favorire l'insorgere di competenze di cittadinanza:

Facendo dunque propria l'istanza proposta dai promotori del concorso, ovvero *l'educazione al patrimonio culturale come strumento per acquisire le quattro competenze trasversali stabilite dal Quadro di Riferimento Europeo per l'apprendimento permanente — imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e*

di imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturali, il progetto si è posto come obiettivi:

- [...] acquisire *competenze sociali e civiche*, mediante lo sviluppo sia delle capacità di cooperazione nei lavori di gruppo, sia della consapevolezza del rispetto e della cura richiesti dai beni culturali in quanto patrimonio collettivo;
- sviluppare uno *spirito progettuale e di iniziativa*, attraverso l'ideazione e la realizzazione dei prodotti di presentazione del lavoro di ricerca;
- acquisire consapevolezza della ricchezza del patrimonio culturale, della sua importanza per la crescita personale e per la costituzione di un'identità storicamente radicata e insieme aperta al futuro;
- sviluppare le capacità di espressione e di trasmissione delle conoscenze e delle competenze in vista tanto di una realizzazione personale quanto di un arricchimento della società. (pp. 8–9)

La ricerca ha prodotto un tesoro di informazioni, di centinaia di immagini di documenti burocratici, di lettere e cartoline, di fotografie che fanno conoscere come si svolgeva la vita bolognese negli anni della Grande Guerra, come era la Scuola Normale “Laura Bassi” e quali alunne la frequentavano, quali erano i rapporti tra società civile e fronte di guerra. Il tesoro è ora a disposizione di altri studiosi o di altre generazioni di studentesse e studenti che potrebbero impegnarsi in una ricerca su altri periodi cruciali della storia di fine '800 (la scuola fu fondata nel 1860) e del '900.

Analogo tema di ricerca è stato al centro di un'attività realizzata nell'Istituto comprensivo di Arcevia (AN). Qui, insegnanti della scuola primaria hanno realizzato varie esperienze di ricerca storico-didattica su fatti della storia locale. Ne presento due succintamente.

L'esperienza didattica realizzata dall'insegnante Cristina Carelli, intitolata *Arcevia durante la prima guerra mondiale*, è sia la descrizione della società arcevese all'inizio del '900, sia la ricostruzione della formazione dei “Comitati di Assistenza” durante la prima guerra mondiale. Quest'ultima si è rivelata la tematica più rimarchevole³.

La ricerca, realizzata nel 2019, ha richiesto l'uso di fonti scritte e visive, la lettura di testi divulgativi e storici. Ma le attività più significative si sono svolte presso l'archivio storico comunale e l'ufficio anagrafe del Comune. I documenti più interessanti sono stati analizzati dai bambini attraverso la compilazione di schede che li hanno guidati alla rilevazione delle informazioni utili alla ricostruzione storica. Dopo la raccolta di tante informazioni, la maestra ha guidato gli alunni alla realizzazione di una mappa cognitiva, alla produzione di testi scritti attraverso lavori di

3 La ricerca è stata premiata nel concorso *Esploratori di memoria* promosso nell'ambito de “Le pietre della memoria–Scuole” dall'ANMIG, Associazione Nazionale Mutilati e Invalidi di Guerra e Fondazione, www.pietredellamemoria.it/scuole (consultazione 05/09/2020).

gruppo. Alla fine, ha promosso la costruzione del *Quadro di Civiltà: Arcevia durante la prima guerra mondiale*.

Di nuovo, questa esperienza dimostra la possibilità di avviare alla costruzione dei concetti di traccia e di fonte. Ma in questo caso importante perno della riflessione è il concetto fondante di *società* in nesso con quello di *territorio*. È la maestra che mette in rilievo che proprio attraverso lo studio del territorio, l'educazione al patrimonio storico-artistico e la conoscenza della società locale e delle sue attività di solidarietà ha promosso l'educazione alla cittadinanza attiva e alla convivenza democratica.

L'altro esempio non riguarda la comunità locale in rapporto con un evento disastroso e gravido di conseguenze come la guerra, ma un fenomeno strutturale di lunga durata che ha coinvolto la società di Arcevia dalla fine dell'800 agli anni 50 del '900: l'allevamento dei bachi da seta e le filande che si sono diffuse anche nel territorio di Arcevia. Le maestre Ombretta Bucci e Maria Cristina Petronilli hanno animato 22 alunne e alunni di una classe V primaria a intraprendere una ricerca che ha fatto conoscere come la società arceviense fosse impegnata nella bachicoltura e nelle filande e come le due attività avessero caratterizzato la vita economica e sociale prima della invenzione e diffusione del filato di nylon. La classe ha fatto esperienza di uso di fonti di memoria, di documentazione dell'archivio comunale, di fonti iconiche sia artistiche che fotografiche. La ricerca è documentata in un libro (Bucci & Petronilli, 2017) che mette a disposizione i racconti di tanti testimoni, le immagini artistiche e fotografiche e i disegni elaborati da alunne e alunni per sintetizzare le informazioni prodotte.

Scoperta di archivi istituzionali e privati, esperienza di produzione delle informazioni, prove di applicazione del metodo storico, conoscenza di come il territorio sia stato segnato dalla bachicoltura in un lungo periodo e come esso sia cambiato dopo l'entrata in scena delle fibre artificiali hanno potuto produrre benefici formativi che contribuiscono allo sviluppo di competenze di cittadinanza.

Mi limito a questi esempi di pratiche di insegnamento della storia locale realizzate recentemente e che riguardano il '900. Ma i casi da tenere in considerazione sono molti di più e possono dimostrare che la storia locale può essere insegnata dappertutto e in relazione a tutti i periodi storici dal paleolitico al XXI secolo. Ne ho dato conto nell'articolo *La storia locale. Una lente speciale per valutare le competenze degli studenti*, che contiene ragionamenti teorici sull'insegnamento della storia locale, proposte di piani di studio curriculari includenti storie locali del territorio trentino, una ricca bibliografia (Mattozzi, 2013).

Dovrei dar conto anche di tutte le iniziative e le offerte di materiali documentari e di percorsi didattici proposte da enti locali, da musei, da archivi, da istituzioni culturali varie. Mi limito a segnalarne alcune che mi sembrano particolarmente incisive.

A Bologna si svolge da 17 anni la *Festa internazionale della storia* inventata e programmata dal Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio (DiPaSt). Con la direzione di Rolando Dondarini e di Beatrice Borghi, con la collaborazione di una infinità di istituzioni varie e delle scuole dell'Emilia Romagna, il DiPaSt riesce ogni anno a incentivare molti insegnanti a intraprendere percorsi di didattica della storia locale allo scopo di «valorizzare il territorio, le istituzioni, le associazioni, le scuole per una didattica attiva e partecipata della storia». Un evento particolare è la riunione dei Parlamenti degli Studenti, durante la quale gli studenti presentano ai rappresentanti delle istituzioni le mozioni di tutela del patrimonio provenienti dalle scuole, basate sulla conoscenza appresa con ricerche sulla storia locale. Così gli studenti danno prova di consapevolezza del valore delle tracce che sono anche beni culturali e della necessità che siano tutelate: un passo decisivo nella direzione della conquista di competenze di cittadinanza (Borghi, 2019)⁴.

In Piemonte è l'Associazione Amici dell'Archivio di Stato di Torino che propone agli insegnanti antologie commentate di documenti che permettono di tematizzare fenomeni a scala locale. Le antologie sono tre: *Un viaggio nella paura* a cura di Barbero e Testa (2016), *Un viaggio nella paura e nel coraggio* a cura di Barbero e Testa (2018), *Un viaggio nell'arte di scegliere (di sbagliare, di rimediare, di imparare dagli errori e dai successi...)* a cura di Barbero e Tammarazio (2020).

L'Associazione ci tiene a far scoprire a un pubblico il più ampio possibile il patrimonio documentario e negli ultimi anni, nell'ambito del progetto "La Manutenzione della memoria territoriale" — sostenuto dalla Compagnia di San Paolo — ha indirizzato attività, risorse umane e finanziarie soprattutto verso la realizzazione di iniziative e programmi didattico-divulgativi. La gamma tematica è molto ampia e gli insegnanti possono trovarne di interessantissimi da inserire nei piani di studio. Ed è servito su un piatto d'argento l'apparato didattico:

4 Il DiPaSt pubblica anche la rivista digitale *Didattica della storia* diretta da Beatrice Borghi. Il numero uscito nel 2020 contiene gli Atti del Convegno internazionale (Bologna, 6–7 novembre 2019) *Orizzonti della Didattica della Storia*. A proposito della storia locale, vi si trovano i seguenti articoli su esperienze didattiche: M. Vito, *La didattica della storia, dall'archivio alla scuola* (pp. 590–607); P. Poli, M. Sindaco, *Narrare e comunicare la storia in assenza di fonti scritte in ambito museale* (pp. 684–694); P. Giorgi, I. Zoppi, G. Gabrielli, C. Carpigiani, F.S. D'Imperio, R. Calgaro, *Il laboratorio di storia: lo studente come lo storico alla ricerca delle fonti* (pp. 715–734); <https://dsrivista.unibo.it/index> (consultazione 17/01/2021).

L'apparato destinato a facilitare l'utilizzo didattico del materiale archivistico è stato ampliato rispetto al primo volume e comprende ora, per ogni documento, un riassunto e una serie di domande e risposte di chiarimento. I testi in francese sono stati tradotti; alcuni testi sono offerti in trascrizione ed anche in riproduzione fotografica, mentre quelli più chiari e leggibili sono pubblicati solo in fotografia, conservando in tal modo il fascino della immersione nel contesto anche grafico del tempo. (Carassi, 2018, p. 6)

Ma sono i criteri di selezione dei dossier documentari e l'impostazione dei commenti e dei consigli didattici a essere particolarmente stimolanti per far pensare la storia passata e la storia in corso. Marco Carassi, direttore dell'Associazione, mette in rilievo questa possibilità di esito della educazione storica generata dalla riflessione sui fatti ricostruibili con lo studio dei documenti antologizzati:

Si è scelto di evocare casi nei quali donne e uomini, coinvolti in avvenimenti in grado di suscitare in loro grandi timori, hanno inventato modi per farvi fronte, non sempre con successo, ma sovente con grande coraggio. Si spera in tal modo di offrire non solo e non tanto il racconto di storie curiose ed emozionanti, ma soprattutto occasioni per riflettere.

Non è facile sapere come mi sarei comportato io in quelle circostanze, o in casi simili, ma è certo utile provare a pensarci. Ed è utile anche abituarsi a considerare le testimonianze con spirito critico: chi scrive? per che scopo? a chi si rivolge? dice cose credibili? come posso verificare? [...] Ciascuna delle testimonianze si presta ad analisi critica, per cercare di capire bene che cosa è successo o per rendersi conto del margine di indeterminazione che rimane anche dopo l'esame più attento. Nella realtà, molte decisioni devono essere prese sulla base di informazioni parziali, incrociate con le nostre esperienze accumulate nel tempo e con la maggiore o minore fiducia che possiamo attribuire ai nostri interlocutori. (ivi, p. 5)

È un invito a vivere emozionanti avventure, mettendoci idealmente nei panni dei nostri antenati alle prese con dilemmi di ogni tipo, sovente assai difficili da risolvere. Ma è anche un invito a domandarci che cosa avremmo fatto noi in quelle circostanze. Questo esercizio di riflessione sul passato, che fa appello alla ragione e ai sentimenti, può prestarsi a migliorare anche la nostra capacità di prendere decisioni. (Barbero *et al.*, 2020, p. 7)

La formazione del pensiero che pensa le storie e sa osservare il presente è una prospettiva dell'insegnamento della storia locale decisamente da perseguire per contribuire allo sviluppo di competenze di cittadinanza.

Alla cura di questo apprendistato intellettuale e civico si dedica in Lombardia "L'Officina dello storico", un laboratorio didattico e di ricerca organizzato nelle sedi di Milano e Bergamo, che si basa sui patrimoni culturali di due importanti istituzioni: l'Azienda di Servizi alla Persona

(ASP) Golgi–Redaelli di Milano e la Fondazione MIA–Congregazione della Misericordia Maggiore di Bergamo.

Di anno in anno le due sedi de L’Officina, in collaborazione rispettivamente con IRIS (Insegnamento e ricerca interdisciplinare di storia) e con il Centro studi e ricerche Archivio Bergamasco, propongono agli insegnanti corsi di formazione, assistenza alla progettazione e offrono alle loro classi percorsi laboratoriali interdisciplinari sull’uso delle fonti e di educazione al patrimonio documentario e artistico allo scopo di costruire conoscenze e competenze su significativi eventi della storia sociale e culturale e su sistemazioni e trasformazioni territoriali.

L’Officina dello storico è un laboratorio di ricerca didattica e formazione storica e interdisciplinare. Un luogo accogliente e attrezzato e una metodologia collaudata che permettono ai giovani delle scuole primarie e secondarie di avvicinarsi alla storia a partire dalle fonti. [...] L’équipe di coordinamento del progetto è formata da archivisti, ricercatori e formatori esperti di ricerca interdisciplinare e di cooperazione con insegnanti e studenti.

[...] [Agli insegnanti] Viene offerta, sempre gratuitamente, la partecipazione ad appositi seminari di formazione, la visita preliminare in archivio, la documentazione e la consulenza in itinere fornita dall’équipe. Questo permette agli insegnanti di orientarsi al meglio tra i vari percorsi e di attivare la mediazione che porta gli allievi a un’esperienza consapevole.

Successivamente è agli studenti che viene proposta una visita guidata in archivio, dove le classi hanno accesso diretto alle fonti e svolgono attività di laboratorio didattico, avviando il proprio percorso di ricerca a partire da dossier tematici che consentono di scoprire in modo emozionante la storia di personaggi, luoghi e realtà sociali significative⁵.

In questo caso non c’è solo l’offerta di dossier documentari. Essa si completa con le attività di supporto e di guida all’attuazione di pratiche di ricerca e di comunicazione dei risultati della ricerca. L’“Officina dello storico”, coerentemente col suo nome, si offre come un luogo di apprendistato e promuove sia un incontro pubblico, in cui gli studenti in prima persona socializzano i progetti, le modalità operative e gli esiti dei loro lavori, sia un luogo virtuale, in cui gli insegnanti possono condividere le riflessioni metodologiche e i contributi critici maturati nel corso dell’esperienza didattica. Questi “capolavori” di apprendistato sono messi a disposizione degli interessati nelle pagine del sito della “Officina” chiamate, convenientemente, *Palestra e Lavagna*⁶. Perciò mi

⁵ Le citazioni sono tratte dalla pagina *L’Officina* che si trova nel bel sito della “Officina dello storico”: <https://www.officinadellostorico.it/> (consultazione 05/09/2020).

⁶ Queste pagine si trovano nel sito della “Officina dello storico” insieme con quelle dei *Percorsi* e dei *Contributi*.

pare corretta la rivendicazione delle potenzialità educative di attività così coinvolgenti:

L'approccio storico e interdisciplinare all'archivio e alle fonti e la metodologia laboratoriale consentono agli allievi di acquisire competenze sia nelle singole discipline, sia negli ambiti dell'educazione al patrimonio e alla cittadinanza attiva. (*ibidem*)

Ecco, in tutte le attività realizzate o proposte, all'insegnamento della storia locale è attribuito il potere di promuovere conoscenze e abilità che contribuiscono alla formazione di competenze di cittadinanza. Dunque, la didattica della storia locale può essere una buona carta da giocare nel curriculum di educazione civica.

6. La funzione educativa della storia locale e le linee guida all'educazione civica



Nelle ministeriali *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (2020) non è mai richiamata la funzione formativa della storia, ma essa potrà essere implicata nei progetti interdisciplinari che le scuole dovranno mettere a punto.

I nuclei tematici dell'insegnamento presuppongono che l'approccio storico dia il suo contributo. Gli insegnanti che promuoveranno la conoscenza della Costituzione italiana, dell'ordinamento dello Stato e dello sviluppo storico della Unione europea e delle Nazioni Unite potranno avvalersi della ricostruzione dei processi che hanno portato alla elaborazione della carta costituzionale, alla istituzione delle regioni, all'attuale assetto della Unione europea e dell'ONU, alla ricostruzione delle conquiste nell'ambito dei diritti individuali e dei doveri che regolano la società.

Anche il nucleo tematico "educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio" impegna gli insegnanti di storia a includere nei loro piani di studio attività didattiche che facciano conoscere come l'ambiente e il territorio locali si sono formati. Inoltre, le attività di ricerca che riguardano la storia locale portano a dare senso ai beni culturali presenti nel territorio.

Infine, tali attività possono contribuire anche alla educazione della cittadinanza digitale, poiché possono formare attitudini alla critica delle fonti e delle informazioni e delle conoscenze storiche presenti in tanta abbondanza nel web. Le attività formative alla cittadinanza digitale potrebbero agevolmente coniugarsi con percorsi di ricerca storico-didattica

riguardanti gli stati di cose e i processi di trasformazione che hanno determinato lo stato attuale degli ambienti e dei territori locali. Per realizzare i percorsi, insegnanti e studenti possono avvalersi delle immagini satellitari dei luoghi, della digitalizzazione di archivi, delle immagini di mappe e di opere d'arte, di siti archeologici, di visite guidate a musei e gallerie.



7. Conclusione. La questione del curriculum e della formazione professionale degli insegnanti

I casi da me citati di ricerche didattiche svolte o proposte per l'insegnamento della storia locale non sono rappresentativi di quel che insegnanti e istituzioni fanno in tutte le regioni italiane. È facile immaginare che le esperienze esemplari siano molto più numerose e diffuse su tutto il territorio nazionale. Addirittura, nelle province autonome dell'Alto Adige/Sud Tirolo e del Trentino i piani di studio provinciali enfatizzano l'insegnamento della storia locale e possiamo presumere che siano moltissimi gli insegnanti, anche in altre parti del nostro Paese, che includono nei loro curricula esperienze di studio o di ricerca sulla storia locale. Ma credo che non sia abusiva la supposizione che sia generalmente carente l'assunzione della storia locale nel curriculum verticale e continuativo. Questo è un guaio.

La formazione di competenze storiche che possano contribuire anche allo sviluppo di competenze di cittadinanza può essere assicurata solo a condizione che i discenti siano impegnati anno dopo anno in attività di studio e ricerche che riguardino la storia locale. Proviamo a immaginare che in ciascuno dei 13 anni di studio ogni studente segua un percorso didattico che lo metta in condizione di costruire conoscenza significativa su qualche fatto della storia locale in relazione con la elaborazione di concetti fondanti della storia e dell'educazione civica. Allora, potremmo immaginare che le conoscenze e le abilità originarie nelle prime fasi del curriculum siano consolidate, sviluppate, articolate e intrecciate tra loro in modo da rendere disponibile per ciascun discente un certo grado di competenze all'uso intelligente e critico delle tracce, a comprendere i nessi tra presente e passato, alla critica all'uso pubblico della storia, alla tutela e valorizzazione del patrimonio culturale, alla partecipazione attiva e critica alle storie in corso. Sono competenze che ineriscono ai tre nuclei tematici raccomandati dalle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, come ho sostenuto nel paragrafo precedente. Ma sono competenze che un cittadino ha l'occasione di esercitare nelle occorrenze della vita

sociale e culturale quotidianamente. Perciò il curriculum di storia locale darebbe un contributo decisivo alla formazione delle competenze di cittadinanza.

La conseguenza necessaria è che si tratta di formare insegnanti di storia disposti e abili a imparare qualche conoscenza sulla storia dei luoghi in cui si trovano a insegnare, a rendersi conto del patrimonio culturale presente nel territorio, a informarsi sulla disponibilità di archivi anche scolastici, a progettare ricerche storico-didattiche realizzabili in tempi compatibili con lo svolgimento di tutto il piano di lavoro.

Per questo scopo occorrerebbe che si riformassero i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di storia con corsi di laurea espressamente dedicati ad abilitare all'insegnamento e che agli insegnanti in servizio fossero offerti corsi di aggiornamento, materiali e supporti per rendere loro agevole la progettazione curricolare di unità di apprendimento di conoscenze della storia locale.

Riferimenti bibliografici

- ASCENZI, A. (2004). *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*. Milano: Vita e Pensiero.
- BARBERO, C., & TESTA, M. (a cura di) (2016). Commenti di Marco Carassi. *Un viaggio nella paura*. Con un racconto di Nadia Terranova. Torino: Hapax Editore.
- BARBERO, C., & TESTA, M. (a cura di) (2018). Commenti di M. Carassi. *Un viaggio nella paura e nel coraggio*. Con un racconto di Nadia Terranova. Torino: Hapax Editore.
- BARBERO, C., & TAMMARAZIO, F. (a cura di) (2020). Coordinamento di M. Carassi. *Un viaggio nell'arte di scegliere (di sbagliare, di rimediare, di imparare dagli errori e dai successi...)*. Antologia commentata di documenti per uso didattico. Torino: Hapax Editore.
- BERTANI, M.G. (a cura di) (2017). *Legami di carta. Soldati in trincea, alunne tra i banchi: intersezioni tra archivi della Grande Guerra*. Roma: Bradypus.net Communicating Cultural Heritage, <https://books.bradypus.net/il/legami-di-carta-cartaceo> (consultazione 15/09/2020).
- BORGHI, B. (2019). La città come ambiente di apprendimento. Le esperienze del Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio. In V. Gherardi (a cura di), *Spazi ed educazione* (pp. 177-195). Roma: Aracne editrice.
- BROOK, T. (2015), *Il cappello di Vermeer. Il Seicento e la nascita del mondo globalizzato*. Torino: Einaudi.
- BRUTER, A. (1995). Enseignement de la représentation et représentation de renseignement: Lavisserie et la pédagogie de l'histoire. *Histoire de l'éducation*, 65, 27-50. https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1995_num_65_1_2769 (consultazione 15/09/2020).



- BUCCI, O., & PETRONILLI, M.C. (a cura di) (2017). *Strade di seta. Bachi, filande e speranze ad Arcevia nella prima metà del XX secolo*. AVIS–Istituto Comprensivo di Arcevia (AN) <https://www.icarcevia.edu.it/attachments/article/1731/Strade%20di%20seta.pdf> (consultazione 21/11/2020).
- ELIAS, N. (1986). *Saggio sul tempo*. Bologna: il Mulino.
- GIORGI, P., ZOPPI, I., GABRIELLI, G., CARPIGIANI, C., D'IMPERIO, F.S., & CALGARO, R. (2020). Il laboratorio di storia: lo studente come lo storico alla ricerca delle fonti. In B. Borghi (a cura di), *Didattica della Storia*, 2, 1S. *Orizzonti della Didattica della Storia*, Atti del Convegno internazionale, Bologna, 6–7 novembre 2019 (pp. 715–734), <https://dsrivista.unibo.it/index> (consultazione 05/09/2020).
- GUSSO, M. (2015). La didattica della “storia locale” in Italia. Un percorso storico e bibliografico. In M. Bonanno, & M. Francini (a cura di), *Buggiano dal fascismo alla repubblica. Guerre, liberazione, democrazia (1935–1946)* (pp. 17–27), con un intervento di Maurizio Gusso. Pisa: Istos edizioni, https://www.academia.edu/15536495/La_didattica_della_storia_locale_in_Italia_Un_percorso_storico_e_bibliografico (consultazione 23/10/2020).
- MATTOZZI, I. (1998). L'insegnamento della storia locale nella didattica della geostoria. In *Storia e geografia: dalla dimensione generale a quella locale. Questioni teoriche, percorsi di ricerca e uso di fonti*, Atti del corso di aggiornamento per insegnanti organizzato da PRO.TE.O. – Scuola di Bergamo dal 10 gennaio al 4 aprile 1997 (pp. 53–65) e *Discussione* (pp. 66–70). Bergamo: Lubrina editore.
- MATTOZZI, I. (2007). Disciplina. In G. Cerini, & M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, VI, (pp. 183–192). *Notizie della scuola*.
- MATTOZZI, I. (2013). La storia locale. Una lente speciale per valutare le competenze degli studenti. In P. Ellerani, & M.R. Zanchin (a cura di), *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare. Per una pedagogia della valutazione scolastica* (pp. 253–292). Trento: Erickson.
- MATTOZZI, I. (2019). L'apparizione della stampa tipografica: una trasformazione epocale in una mostra divulgativa, *Il Bollettino di Clio*, 10, gennaio 2019, La divulgazione storica, 63–70.
- MIUR (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306 (consultazione 17/01/2021).
- NORA, P. (1962). Ernest Lavissee: son rôle dans la formation du sentiment national. *Revue historique*, CCXXVIII, 73–106, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k18329n/f77.image>, (consultazione 15/09/2020).
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO (2006). *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/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (consultazione 31/08/2020).
- PERA, T. (2021) (a cura di). *Un modello di scuola tra distanza e presenza. La didattica dei concetti fondanti per la competenza*. Milano: Mondadori Università.

- POLI, P., & SINDACO, M. (2020). Narrare e comunicare la storia in assenza di fonti scritte in ambito museale. In B. Borghi (a cura di), *Didattica della Storia*, 2, 1S. *Orizzonti della Didattica della Storia*, Atti del Convegno internazionale (Bologna, 6–7 novembre 2019) (pp. 684–694), <https://dsrivista.unibo.it/index> (consultazione 05/09/2020).
- VIRO, M. (2020). La didattica della storia, dall'archivio alla scuola. In B. Borghi (a cura di), *Didattica della Storia*, 2, 1S. *Orizzonti della Didattica della Storia*, Atti del Convegno internazionale (Bologna, 6–7 novembre 2019) (pp. 590–607), <https://dsrivista.unibo.it/index> (consultazione 05/09/2020).

Educare alla complessità: l'umanistica digitale come piattaforma educativa

Roberto Castaldo e Rosanna Genni

L'articolo affronta il problema della distanza tra discipline umanistiche e scientifiche, così come tra competenze tecnologiche e linguistiche/emozionali/relazionali/di cittadinanza. Alla luce di alcuni riferimenti teorici e dell'esperienza dell'IIS Europa di Pomigliano d'Arco, nell'ambito del percorso Web marketing innovativo–Indirizzo commerciale dei Nuovi Istituti Professionali (d.lgs. 61/2017), gli autori argomentano la necessità e la possibilità di superare il modello che fraziona la realtà in angusti e ristretti “orti disciplinari”. Nell'approccio alle tecnologie il know-how è fondamentale ma deve essere supportato dalla consapevolezza del know-why che riguarda il valore della comunicazione umana e l'esercizio di nuove forme di cittadinanza consone alla complessità dell'orizzonte socio-politico-economico. Su queste basi, l'articolo dimostra che non esiste disciplina più umanistica dell'informatica.

PAROLE CHIAVE: informatica, umanistica digitale, sperimentazione metodologica, aula virtuale

This article addresses the problem of the distance between the humanities and scientific disciplines as well as between technological and linguistic/emotional/interpersonal/citizenship competencies. The context of the paper is the innovative Web marketing path for business-focussed New Professional Institutes (Legislative Decree 61/2017). In the light of some theoretical references and the experience of the IIS Europa school in Pomigliano d'Arco, the authors argue the need as well as the opportunity to overcome the model that divides reality into narrow and confined “disciplinary gardens”. When approaching technologies, “know-how” is fundamental but must be supported by the awareness of the “know-why” which concerns the value of human communication and the exercising of new forms of citizenship. This is fundamental in keeping pace with the complexity of socio-political-economic trends. On this basis, the article demonstrates that there is no greater humanistic discipline than computer science.

KEYWORDS: computer science, digital humanities, methodological experimentation, virtual classroom

1. Premessa

Analogico o digitale? Cartaceo o elettronico? Nativi digitali o valvolari? Di fronte a questi dilemmi, troppo semplicistici per poterne ricavare una risposta univoca, non è raro intercettare da parte di studiosi e intellettuali (Casati, 2013; Eco, 2015) una certa diffidenza verso la diffusione massiva delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, evidenziando-

ne solo i potenziali rischi e considerandole un'onda inarrestabile in grado di avvicinare chi è lontano, ma anche di allontanare chi è vicino quando il *medium* tecnologico si sostituisce alla relazione umana.

Questa problematica si riverbera anche nel mondo della scuola, dove spesso si contrappongono le convinzioni e gli approcci didattici di docenti afferenti ad aree disciplinari diverse. Tale presa di distanza, solo apparentemente condivisibile, rispecchia il preconcetto diffuso che considera irrimediabilmente distanti discipline umanistiche e scientifiche, e perennemente scollegate competenze tecnologiche e linguistiche/emozionali/relazionali/di cittadinanza. Si rende, perciò, necessario superare questo preconcetto banalizzante che modella la realtà in angusti e ristretti “orti disciplinari” ed evidenzia come tale superamento sia concretamente possibile e attuabile, alla luce di alcuni riferimenti teorici e dell'esperienza dell'IIS Europa di Pomigliano d'Arco, nell'ambito del percorso *Web Community* – Indirizzo commerciale dei Nuovi Istituti Professionali (d.lgs. 61/2017).

Il presupposto è che un sistema di comunicazioni, così come gli strumenti materiali e immateriali che lo rendono possibile, sono e saranno sempre pensati, progettati e sviluppati da persone affinché altre persone li usino, in risposta ai loro bisogni sociali, relazionali e conoscitivi. Solo se tale sistema sarà impostato e utilizzato alla luce delle competenze chiave e non solo delle abilità tecnologiche, esso sarà in grado di supportare l'espressione dei valori umani e l'esercizio di nuove forme di cittadinanza e di libertà consone alla complessità dell'odierno orizzonte socio-politico-economico. Su queste basi, l'articolo intende dimostrare che non esiste disciplina più umanistica dell'informatica.



2. Il *know-how* e il *know-why*

La realizzazione di un qualsiasi artefatto non banale, reale o virtuale che sia, è necessariamente preceduto dall'acquisizione del “come si fa”, cioè di quella base di conoscenze e di pratiche indispensabili per tirar su un grattacielo, per costruire un sito web che funzioni per davvero, o per realizzare una caraffa da cui il liquido fuoriesca in maniera adeguata verso il bicchiere o la tazza che dovrà contenerlo. Serve saper fare queste cose, saperle pensare, saperle progettare, saperle implementare, saperle costruire: non esistono scorciatoie, serve il *know-how* (il sapere come, per l'appunto), esso è oggettivamente indispensabile, e nella gran parte dei casi l'acquisizione di un *know-how* sufficiente ad addivenire alla “creazione di

oggetti” complessi, articolati, funzionali e funzionanti passa attraverso un percorso di studi lungo e impegnativo e l’acquisizione di pratiche laboratoriali, il che già di per sé rappresenta, spesso, un ostacolo difficilmente sormontabile dalla maggioranza dei nostri studenti.

Ma troppo spesso ci si dimentica che il *know-how* non basta! Esso è una condizione necessaria ma non sufficiente per costruire un palazzo, per creare un software o per mettere in commercio anche soltanto una bottiglia. Alle conoscenze e competenze squisitamente tecniche bisogna necessariamente affiancare altre competenze la cui importanza, se non la cui stessa esistenza, sfugge agli osservatori superficiali.

Il *know-how* deve poter trovare solidità e poter fondare tutte le sue pratiche operative sulla presenza di un adeguato *know-why*, che identifica il vastissimo insieme di conoscenze e consapevolezze riferite alle reali e concrete esigenze del fruitore dell’oggetto in costruzione. Un sito web può risultare tecnicamente perfetto, in quanto realizzato a regola d’arte utilizzando i più evoluti linguaggi di programmazione, e fornire un numero virtualmente infinito di funzionalità, ma esso dovrà essere pensato, progettato, sviluppato e testato avendo in mente la sua usabilità e accessibilità: senza di esse, le informazioni e le attività in esso presenti risulteranno di fruizione difficile (se non impossibile) da parte degli utenti cui il sito è teoricamente rivolto. Va detto che usabilità e accessibilità sono anch’esse legate ad aspetti tecnologici e a procedure aventi fondamenti scientifici e, in quanto tali, connesse al possesso di uno specifico *know-how*. Tuttavia, queste discipline hanno come oggetto la percezione umana, la diversità che accomuna ogni essere umano, il delicato rapporto uomo-macchina e il modo di perfezionare l’esperienza di un utente alle prese con uno strumento tecnologico. Non prendere tutto questo in considerazione sin dalla progettazione di un’applicazione web significa limitarsi a considerare dell’informatica solo l’aspetto applicativo-tecnologico, tralasciando colpevolmente la ricca varietà di modelli, riferimenti e linguaggi che la caratterizzano compiutamente come scienza dell’informazione.

Nello stesso modo un fabbricato può essere costruito in maniera perfetta, e rispondere a tutti i requisiti che la tecnica impone affinché possa essere abitato durevolmente e con soddisfazione da persone e famiglie, ma ancora una volta questo non basta: strutture solide e ben fatte possono risultare belle, sicure e accoglienti, ma il contesto in cui vengono costruite può fare la differenza. Avete presente le vele di Scampia? Da un punto di vista progettuale e ingegneristico alla loro inaugurazione (1975) se ne parlò come dell’opera che meglio rappresentava la “poetica architettonica” di Franz Di Salvo (l’architetto che le progettò ispirandosi a Kenzo Tange e Le Corbu-

sier), ma il luogo in cui furono costruite ha fatto di loro — dopo pochi mesi — un simbolo planetario di degrado. Ma basta spostarsi di poche centinaia di chilometri per ritrovare la stessa struttura abitativa, le stesse vele, a Villeneuve-Loubet sulla costa tirrenica della Provenza, dove però affacciano direttamente sul mare, fanno parte di una zona turisticamente rilevante e sono, quindi, diventate dei veri e propri *status symbol*. Cosa accomuna le vele di Scampia e quelle di Villeneuve-Loubet? Lo stesso *know-how*. In cosa si differenziano? Evidentemente differente è stato il livello di *know-why*, forse a Scampia ci si è concentrati maggiormente sugli aspetti squisitamente tecnologici e architettonici, perdendo un po' di vista le motivazioni e gli obiettivi, e forse non ci si è chiesti a sufficienza come il quartiere circostante — del tutto privo di servizi e di spazi di aggregazione — avrebbe accolto, circondato e contestualizzato i nuovi palazzi e i loro abitanti.

La retorica tecnocentrica e la relazione lineare tra tecnologia e sviluppo vanno messe in discussione anche con riferimento alle critiche di Maria Ranieri (2011). Le sue affermazioni si sostanziano nel considerare il mondo digitale come spazio di un capitalismo di sorveglianza (*surveillance capitalism*) rispetto al quale una potenziale via di uscita è rappresentata dall'idea di Grimshaw (2018) di dar vita a un possibile Web come luogo di resistenza critica.



3. L'umanistica digitale e i processi di apprendimento

L'emergenza COVID-19 ha improvvisamente costretto le istituzioni scolastiche a un uso massivo ed esclusivo delle tecnologie digitali. Cellulari e *social network* hanno dimostrato di poter essere, in una situazione di distanziamento sociale, non solo strumenti per l'interazione educativa in ogni ambito disciplinare ma anche ambienti per la collaborazione e la condivisione di risorse, esperienze, metodologie, informazioni. Ma l'emergenza — si spera — è destinata a finire, le classi destinate a riempirsi nuovamente di studenti; e la nostra scuola? Avrà essa stessa appreso qualcosa di nuovo, ma soprattutto di utile?

Ma sarà sufficiente questa esperienza a far sì che la progettazione e le pratiche didattiche non siano più chiuse nei confini di un'aula e nei recinti di una specifica disciplina, né esclusivo interesse di docenti isolati ma progetti didattici aperti e dinamici, capaci di consentire ai discenti di attraversare le discipline, utilizzando ambienti di apprendimento anche virtuali, che facilitano scambi di esperienze e modelli? Le piattaforme per la condivisione di materiali, risorse ed esperienze, potranno effettivamente divenire luoghi

virtuali nei quali sviluppare concrete opportunità di crescita professionale e condividere l'interesse per la comprensione e il miglioramento delle proprie pratiche? Le tecnologie cesseranno di essere considerate meri strumenti di cui apprendere meccanicamente l'uso, si riuscirà a riconoscerne le enormi potenzialità per favorire nuove modalità di apprendimento tecnico-pratiche? Sarà evidente la capacità delle tecnologie digitali di incidere (facilitandoli e potenziandoli) sui processi di indagine e di apprendimento propri di ciascuna disciplina? E, soprattutto, sarà evidente a tutti quanto le tecnologie digitali possano favorire la contaminazione di modi e modelli che esse stesse stimolano e contribuiscono a porre in essere?

Forse, come ha osservato Gardner (2005), siamo talmente immersi nelle discipline che, come il pesce del proverbio, non ci accorgiamo che stiamo nuotando nell'acqua e siamo talmente abituati a quella che Dewey (1933) ha definito "recitazione della lezione", che abbiamo bisogno di compiere uno sforzo molto grande per contrastare convincimenti radicati. Come gli animali, spesso ci adagiamo sulle abitudini, ma oggi limitarsi a riversare nel cervello di uno studente il sapere considerato rilevante da approcci e pratiche ultratrentennali non è più possibile né necessario; obiettivo prioritario per un futuro cittadino della Società dell'Informazione è, invece, il saper ricercare, filtrare, selezionare e interpretare correttamente le informazioni, oramai uno dei beni (anche dal punto di vista economico) più preziosi.

Negli anni passati anche la scuola si è lasciata spesso sedurre dal fascino della semplificazione, il che ha, però, fatalmente contribuito alla frammentazione tipica del nostro tempo. Superare l'imperante banalizzazione della realtà passa necessariamente attraverso la ricostruzione della complessità della conoscenza e richiede che l'individuo sappia porre in essere una serie di atti mentali finalizzati a ricercare, analizzare, dedurre, definire, modellare, supporre, interrogarsi, immaginare... ad attivare cioè, finalmente, il proprio pensiero.

David Perkins (2018), proprio a questo proposito, parla della necessità di passare dalla scuola "addomesticata" e "docile" a una scuola più "selvaggia" (*the tame and the wild*), in grado di affrancarsi dalla banalità dell'apprendimento fattuale e mnemonico, per favorire in ciascuno dei propri studenti quell'apprendimento profondo (*deep learning*) figlio della comprensione non epidermica, della meraviglia che ogni insegnante dovrebbe saper suscitare e della consapevolezza del valore di ogni sforzo cognitivo.

E in quest'ottica, quella di far luce sulla complessità contro ogni deriva banalizzante, gli strumenti e le applicazioni digitali si sono subito rivelati non soltanto un indispensabile supporto per gestire e ottimizzare i tradizio-

nali processi di analisi, interpretazione, conservazione, esposizione, rappresentazione, ma anche una fonte inesauribile di nuove modalità di intervento.

La visione “olistica” ha favorito anche la contaminazione dei metodi stimolando l’individuazione di nuovi schemi epistemici: il metodo interpretativo è prevalentemente utilizzato all’interno delle aree umanistico-letterarie, ma anche in area scientifica; il metodo dell’osservare è riconducibile prevalentemente al campo scientifico, ma si rivela assai utile in qualsiasi altro campo, si pensi allo sterminato universo delle arti; la comparazione può essere riferita a diversi campi della realtà, ma anche allo studio della letteratura. Questo solo per fare alcuni esempi.

In fondo, il tentativo di conoscere e divulgare un qualsiasi oggetto di studio porta quasi istintivamente il ricercatore alla individuazione di nuovi paradigmi di elaborazione, utili a meglio rappresentare la complessità senza eccessive forzature e semplificazioni molto spesso causate dalla limitatezza degli strumenti tradizionali. Su queste basi, la costruzione a distanza, facilitata e resa possibile solo dalla tecnologia digitale, di una interazione strutturata per facilitare i contatti tra soggetti che possono stimolarsi a vicenda e di percorsi reticolari che consentano di collegare in maniera personalizzata i materiali messi a disposizione dai docenti agli interessi e alle attitudini degli alunni, ricostruendo l’unitarietà della conoscenza, può trasformare la “recitazione della lezione” in processi di apprendimento e autoapprendimento.

Le tecnologie, quindi, non solo facilitano meccanicamente il reperimento di informazioni e la loro condivisione, ma permettono realisticamente di costruire ambienti nei quali è possibile immaginare e realizzare nuovi processi di analisi, di interpretazione, di esposizione e di rappresentazione di fenomeni appartenenti a qualsiasi ambito culturale, permettendo inoltre ai diversi membri di una comunità di interagire in maniera nuova nell’ambito di tali processi. Il digitale consente, quindi, un approccio trans-mediale e sfaccettato alla conoscenza, e l’auspicabile alleanza tra le discipline umanistiche e il digitale (cfr. Aa.Vv., *Il manifesto dell’Umanistica digitale*, 2009) facilita un approccio globale e organico rivolto non solo all’analisi delle trasformazioni indotte dai mediatori, ma alla costruzione di un nuovo modello di narrazione didattica, capace di supportare l’interazione e l’apprendimento attivo. Le tecnologie, quindi, non vanno considerate solo come strumenti per l’accesso alle conoscenze — oggi più che mai libero e condiviso — in quanto esse riescono anche a influire su ciò che impariamo e, soprattutto, su come impariamo, sui modi e metodi di interpretazione della realtà.

4. L'umanistica digitale e il mal di scuola



I numerosi report sulla scuola raccontano spesso il difficile rapporto che i giovani hanno con il tempo trascorso tra le sue mura, spesso caratterizzato da noia, disagio, perdita di senso; troppo spesso nei consigli di classe i docenti si limitano a prendere atto che gli alunni appaiono distratti, non ascoltano, non vogliono studiare, non interagiscono e che utilizzano lo *smartphone* per “evadere” dal contesto. Ma in molti si dimenticano che noi “nativi valvolari”, che abbiamo frequentato la scuola negli anni '60-'70, non avevamo bisogno di strumenti digitali per distrarci, abbiamo sempre avuto voglia e modo di farlo, anche se il Web e le *chat* non esistevano... Siamo certi che il problema risieda nello strumento? E poi, siamo certi che esso possa soltanto condurre i nostri studenti in mondi completamente scollegati dall'apprendimento? Non sarebbe il momento di ammettere finalmente che il digitale può essere uno degli strumenti che occorre non solo insegnare a utilizzare, (rispettando le regole della privacy, della sicurezza, della netiquette, ecc.), ma anche da impiegare in maniera costruttiva nei processi didattici?

La noia, il disagio, spesso correlati a credenze di scarsa autoefficacia e a un'autostima diffusamente bassa tra i nostri studenti, non possono essere causati anche dalla mancanza di collegamento con esperienze reali e con i contesti di vita? Questa riflessione conduce necessariamente alla considerazione dell'unicità di ciascuno degli individui che compongono una classe, che non può e non deve rappresentare un soggetto altro rispetto agli individui che la compongono, se non per studiarne le relazioni e dirigerle, finalizzando i processi che nella stessa si pongono in essere all'apprendimento. Occorrerebbe interrogarsi non solo su cosa negli studi e nell'esperienza precedente degli studenti può condurre questi ultimi a interessarsi all'argomento da trattare, ma soprattutto su come questo possa essere affrontato in modo che ciascuno sia messo in grado di apportarvi il suo contributo personale, considerando le speciali carenze e le particolari preferenze di ognuno di essi.

Queste domande spingono a riflettere sul processo di apprendimento e, soprattutto, a interrogarci sulla necessità di progettare *setting* motivanti, che permettano di predisporre e di proporre situazioni e compiti sfidanti tali da suscitare curiosità, desiderio di conoscenza, partecipazione spontanea e autentica. In quest'ottica, può l'umanistica digitale essere considerata una vera e propria piattaforma educativa che facilita la progettazione di processi di apprendimento motivanti?



5. L'esperienza dell'ISIS Europa

L'Istituto Tecnico e Professionale Europa è sito in Pomigliano d'Arco, comune della provincia interna di Napoli, territorio caratterizzato dalla presenza di alcune grandi aziende (automobilistiche, aeronautiche) che avevano creato un vasto indotto, ma la cui crisi ha causato gravi ripercussioni economiche e sociali, con una brusca riduzione del reddito pro capite e familiare. La presenza di un Istituto Tecnico Industriale con indirizzi coerenti con le attività imprenditoriali situate sul territorio sembrava già sufficiente a rispondere alle esigenze degli allievi non orientati alla prosecuzione universitaria degli studi, pertanto non veniva percepita l'utilità di un Istituto Professionale orientato ai servizi e soprattutto con un approccio complessivamente tradizionale.

Gli studenti che decidevano di iscriversi al nostro Istituto presentavano una valutazione in ingresso al 98% di sufficienza, risultavano appartenere per lo più a famiglie monoreddito, spesso con lavoro precario e con titolo di studio dei genitori non superiore alla terza media. Molti allievi erano seguiti dai servizi sociali o dal Tribunale dei Minori e negli anni si sono registrati alcuni episodi di particolare gravità (possesso di armi giocattolo, atti di vandalismo, atteggiamenti di alunni e famiglie che richiedevano l'intervento delle forze dell'ordine).

I laboratori presenti venivano adoperati solo come luogo fisico per le attività di informatica, i furti nei laboratori erano frequenti; prevaleva la docenza tradizionale (lezione frontale, compiti a casa che non venivano svolti anche per il mancato acquisto dei libri di testo) e l'indirizzo di studio non prometteva l'acquisizione di una professionalità adeguata all'inserimento in un mondo del lavoro già in profonda trasformazione.

La mancanza di motivazione, le diffuse lacune di base, la netta percezione dell'inutilità della scuola e le negative esperienze pregresse conducevano gli allievi iscritti all'ISIS Europa al conseguimento di risultati deludenti (elevato numero di debiti, 68%, e di non ammessi all'anno successivo, circa 30%, elevati tassi di dispersione scolastica, 33%, e assenteismo diffuso¹).

Questa situazione aveva stimolato un ridotto numero di docenti a sperimentare soluzioni innovative (la trasformazione dell'aula in aula laboratorio, l'utilizzo di metodologie cooperative ma soprattutto l'individuazione di approcci metodologici differenti per consentire l'acquisizione di competenze utilizzando vari linguaggi e strumenti), che spesso rimaneva-

1 Dati ottenuti tramite il monitoraggio effettuato nell'anno scolastico 2006-07.

no patrimonio di pochi, ma cominciavano a dare risultati concreti e, quindi, dovevano essere condivisi per stimolare e indirizzare il cambiamento.

Inoltre, si era individuato un nuovo profilo professionale, quello di Community Manager (2010), sul quale impostare una curvatura (oggi declinazione), modellato e normato in ambito comunitario prima — CEN (Comitato Europeo di Normazione), EQF (European Qualifications Frameworks) — nazionale poi — UNI 11621-5 profili professionali per l'ICT — fortemente connesso con la trasformazione digitale e l'utilizzo sempre più diffuso di Internet e del Web come *medium* egemone, particolarmente adatto ad affrontare, con le giuste competenze, l'estrema dinamicità del mondo del lavoro, quindi estremamente attrattivo per studenti di ogni estrazione sociale.

6. La riprogettazione del curriculum



Questa trasformazione richiedeva alcuni passaggi:

- la riprogettazione del curriculum tradizionale attraverso la definizione di curvature (ex l. 59/97) ora declinazioni (ex d.lgs. 61/2017);
- la progettazione da parte dell'intero consiglio di classe, per classi parallele, di UdA pluridisciplinari, nelle quali le competenze trasversali divengono il collettore tra le competenze disciplinari che ciascuna disciplina, con i suoi strumenti di indagine, collabora a sviluppare;
- la centralità della competenza digitale.

Noi abbiamo realizzato questi passaggi chiedendoci in quale prospettiva la competenza digitale — intesa nella sua più ampia accezione — potesse essere di aiuto ai nostri alunni.

Se l'alunno non rappresenta un contenitore da riempire che a comando "recita" la lezione appresa, e se la competenza digitale non rappresenta più il fine (sa usare Word, Excel, ecc.) né il mezzo (strumento di rappresentazione della conoscenza), ma l'ambiente privilegiato nel quale contaminare le esperienze e generare apprendimento, l'alunno diviene attivo creatore e manipolatore delle proprie conoscenze che, con la guida dei docenti e insieme ai suoi compagni, trasforma in "materiale vivo e riutilizzabile" anche da altri alunni, per produrre nuova conoscenza in un percorso ricorsivo e mai finito. Nasce, così, un circolo virtuoso in grado di autoalimentarsi, un processo di crescita personale e collettiva considerato a più riprese da studiosi, pedagoghi e psicologi, ma fino ad oggi difficil-

mente progettabile e, soprattutto, difficilmente attuabile quotidianamente in una classe senza l'apporto decisivo dell'umanistica digitale.



7. L'espansione dell'orario scolastico dall'aula laboratorio all'aula virtuale

Ogni alunno ha i suoi tempi e i suoi modi per apprendere, ma in una classe che ne contiene 25/30 parlare di personalizzazione o individualizzazione dell'insegnamento/apprendimento è davvero difficile, occorre grande competenza e carisma da parte del docente, così come occorre avere ben chiaro il punto di partenza e procedere con passi sostenibili che non inducano all'adempimento opportunistico.

La creazione di un adeguato ambiente di apprendimento virtuale, inteso quale contenitore di risorse e di esperienze didattiche individuate e costruite dai docenti e con gli alunni, rappresenta il luogo ideale (ma ben realizzabile nella quotidiana pratica didattica) in cui ciascuno può trovare ciò che gli serve ed esprimere interessi e preferenze individuali, dando spazio alla propria creatività e respiro ai propri talenti. La classe virtuale, così intesa, consente la personalizzazione e l'individualizzazione dei percorsi e soprattutto apre a una gestione dei tempi non vincolata ma flessibile. La condivisione della progettazione pluridisciplinare consente il raccordo tra i vari attori, la messa in comune delle risorse, la co-costruzione di strumenti di programmazione, verifica, autovalutazione e valutazione. Il docente non è più solo, ma parte di *team* a geometria variabile in base alle mutabili esigenze, in cui i docenti "esperti" si pongono a disposizione soprattutto dei colleghi che giungono nella scuola per la prima volta, per facilitare il loro proficuo inserimento in un sistema le cui dinamiche poco tradizionali possono — in prima battuta — causare disorientamento e disagio.



8. La ricerca di partner scientifici per la sperimentazione metodologica: l'adesione al movimento *Avanguardie educative*

La trasformazione che è stata realizzata, e che è tuttora in continua evoluzione, ha richiesto la ricerca di partner scientifici per indirizzare e validare i processi che venivano posti in essere. Fondamentale è stata l'adesione al movimento *Avanguardie educative* di INDIRE, in particolare all'idea Contenuti Didattici Digitali/Libri di Testo della quale l'Istituto è divenuto Capofila.

Il cammino iniziato ha consentito da un lato di sperimentare l'utilizzo ragionato delle risorse e degli strumenti digitali per potenziare, arricchire, integrare l'attività didattica, dall'altro di motivare e coinvolgere gli studenti, stimolarne la partecipazione e l'apprendimento attivo contribuendo, nel contempo, allo sviluppo delle competenze trasversali; insomma, il percorso intrapreso sta permettendo di "smuovere" le classi e i singoli studenti.

Gli strumenti e le piattaforme digitali, per le *Avanguardie educative*, non sono né ospiti sgraditi né ambiscono a inutili ruoli da protagonisti. Sono "solo" i nuovi *media* con cui è possibile personalizzare i percorsi di apprendimento, rappresentare la conoscenza, ampliare gli orizzonti e le fonti del sapere, condividere e comunicare, sempre e ovunque (*mobile learning*).

Appare, quindi, sempre più chiaro che, anche per il mondo dell'istruzione e dell'educazione, le ICT (*Information and Communication Technologies*) non sono soltanto un insieme di oggetti di cui apprendere l'uso. Esse si propongono soprattutto come portatrici di innovazione sostenibile grazie alle quali è possibile pensare e realizzare una rivoluzione dal basso, in grado di cambiare, per davvero e in meglio, la nostra scuola.

Una scuola aperta all'evoluzione dei saperi e dei metodi è in grado di intercettare e accogliere il cambiamento, permettendo alla propria comunità di innovare il servizio scolastico nel suo complesso, di far fronte a qualsiasi emergenza, ed è costantemente impegnata a superare il sempre meno efficace modello trasmissivo, adottando modelli ibridi e aperti di didattica attiva, in grado di mettere lo studente in situazioni di apprendimento continuo, permettendo a quest'ultimo di argomentare il proprio ragionamento, di correggerlo strada facendo, di apprendere dai propri errori, di presentarsi agli altri come individuo dotato di libero e critico pensiero.

In quest'ottica di ridefinizione di approcci e pratiche, la sperimentazione dell'idea MLTV (*Making Learning and Thinking Visible* – Rendere visibili pensiero e apprendimento), modello educativo innovativo concreto, elaborato grazie alla collaborazione tra INDIRE, Project Zero (gruppo di ricerca della Harvard Graduate School of Education di Boston) e tre scuole capofila di *Avanguardie educative* tra cui l'ISIS Europa, è stata fondamentale per dare ulteriore sostanza e formalizzazione al percorso che si stava delineando. L'idea MLTV ruota attorno ad alcuni costrutti fondamentali:

- *la documentazione*, intesa come la pratica di osservazione, registrazione e condivisione, attraverso media differenti, del processo e del prodotto dell'apprendimento al fine di rendere l'apprendimento più profondo (Krechevsky *et al.*, 2013); la documentazione è, in questa

prospettiva, la via privilegiata per rendere l'apprendimento visibile al soggetto stesso, alla sua classe e alla sua comunità educativa, si pone come presupposto per la progettazione e realizzazione di un *continuum* didattico fatto di stimoli e *feedback*, e diventa anche catalizzatore di un nuovo processo di ricerca nella scuola, che attorno ad essa si trova a riflettere, discutere e confrontarsi;

- *il gruppo di apprendimento*, definito come «un insieme di persone che sono emotivamente, intellettualmente ed esteticamente ingaggiate nella soluzione di problemi, creazione di prodotti, attribuzione di senso. [Un gruppo] nel quale ognuno apprende sia autonomamente sia con e grazie agli altri» (INDIRE, 2017);
- *Thinking Routine* e *Protocolli*, aventi l'ambizioso obiettivo di rendere visibili il pensiero dell'individuo in apprendimento, favorendo la capacità di ragionare in modo autonomo, creativo, profondo e divergente. L'apprendimento è visto come conseguenza del pensiero e quest'ultimo non è solo legato alla dimensione cognitiva ma è disposizionale, distribuito e può, appunto, essere reso “visibile” attraverso pratiche particolari. Chi non pensa non apprende, al più esegue.



9 La sperimentazione didattica: Servizi Commerciali per le *Community online*

Gli istituti professionali sono, nel *Riordino* (d.lgs. 61/17), scuole territoriali dell'innovazione, aperte al territorio e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica (art. 5), volte a favorire i processi che migliorano le persone e la comunità, luogo del pensiero innovativo, capace di cogliere esigenze e valori del nostro tempo e di corrispondere ad essi tramite l'agire generativo degli studenti (Nicoli & Gatto, 2019). In questa ottica la scuola si trasforma in un laboratorio diffuso, gli alunni sono chiamati a realizzare compiti di realtà che prevedono la presenza di momenti riflessivi, la creazione di un clima cooperativo e il coinvolgimento dell'alunno rispetto alla competenza da raggiungere anche in termini di autovalutazione.

Il *Riordino* ha ulteriormente facilitato la realizzazione di un percorso che, già da alcuni anni, l'Istituto Europa cercava di portare avanti, cioè la declinazione “Servizi Commerciali per le *Community online*”, che ha ridato credibilità a un indirizzo in sofferenza, finalizzandolo allo sviluppo di competenze innovative non acquisibili in nessun altro tipo di indirizzo di scuola secondaria di secondo grado. Qui si ha piena applicazione

di quanto tecnologie e umanesimo non possano non andare a braccetto, qui infatti le competenze tecnologiche si coniugano con quelle proprie dell'area umanistica; il *Community Manager* è, di fatto, un comunicatore e, in quanto tale, deve possedere non solo padronanza assoluta nell'uso dei dispositivi e delle applicazioni che hanno come scopo primo e ultimo la comunicazione tra persone, comunità, aziende e organizzazioni, ma anche solide competenze linguistiche, storiche, artistiche: chi comunica deve saper trasmettere un messaggio, avere padronanza delle strategie e delle funzioni comunicative, così come degli strumenti tecnologici per narrare storie e suscitare emozioni utilizzando immagini, video, titoli appropriati e ottimizzando tutto questo al *medium* che si sta utilizzando. Questa sperimentazione, insomma, ha posto come fulcro del processo innovativo l'esigenza di porsi in modalità proattiva nei confronti della società, di abdicare alla mera attesa di opportunità per andare verso la ricerca di opportunità (promozione della creazione di *start up* innovative volte alla valorizzazione del territorio), di non attendere che qualcuno risponda ai nostri bisogni, ma costruire modelli di risposta ai bisogni (*service learning*), attraverso una nuova *vision* che pone finalmente al centro l'uomo con i suoi bisogni, che valorizza le sue potenzialità anche grazie all'approccio umanistico alle tecnologie, che identifica nuove opportunità a partire dal patrimonio culturale e sociale nel quale è immerso.

I contenuti didattici digitali divengono così veri e propri "artefatti culturali", ovvero prodotti costruiti dall'uomo (alunni e docenti) per analizzare, in un'ottica pluridisciplinare, e comunicare quanto prodotto nei secoli dall'uomo. Le discipline umanistiche si trasformano in eventi e materiali da ricercare per essere analizzati, studiati, confrontati e, infine, rappresentati in ottiche sempre nuove e sfaccettate, a seconda dei punti di vista e degli stadi di evoluzione dell'individuo. Punti di arrivo e, al tempo stesso, di partenza per nuovi sviluppi e nuove idee.

10. Conclusioni

La scuola del XXI secolo ha un compito difficile: affrontare e dare sensate risposte ai crescenti livelli di complessità, di granulosità, di "liquidità" (Bauman, 2008), di trasformazione, di "punti interrogativi" (Morin, 2015) e di incertezza, che rendono il nostro tempo di non facile interpretazione. Un tempo difficile persino da etichettare e definire, se non si è trovata miglior soluzione di apporre il suffisso "post" rispetto ai momenti storici antecedenti: post-moderno, post-atomico, post-industriale... Un tempo nel



quale cambiano i mestieri, le regole sociali, le cose da fare e i modi in cui farle, un tempo al quale non si possono più dare risposte basate su modelli univoci e granitici, in quanto anch'essi in costante evoluzione. Un tempo al quale appare sempre più anacronistico contrapporre la visione di una scuola meramente disciplinare, purtroppo ancora tanto diffusa, che finisce col trasmettere ai nostri studenti un modello di realtà a compartimenti stagni, fatto di divisioni, contrapposizioni (come quella tra digitale e umanesimo). Abbattere limiti e confini, contaminando sensibilità ed esperienze, può consentire il superamento di una visione individualistica e banalizzante, ma soprattutto di educare alla complessità, alla multiculturalità, alla necessità di adattamento, alla globalizzazione e anche alla pervasività delle reti di comunicazione che, a ben pensare, potrebbero regalare nuovi gradi di libertà e nuovi spazi di pensiero se l'uomo torna a essere "misura di tutto".



Bibliografia

- AA.VV. (2009). Il manifesto dell'Umanistica Digitale 2.0. In M. Bittanti (a cura di), *Il manifesto dell'Umanistica Digitale 2.0*, <https://www.mattscape.com/il-manifesto-dellumanistica-digitale-20.html> (consultazione 11/10/2020).
- BAUMAN, Z. (2008). *Vita liquida*. Bari: Laterza.
- CASATI, R. (2013). *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*. Bari: Laterza.
- CASTOLDI, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- 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)* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00069/sg> (consultazione 11/10/2020).
- DEWEY, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
- GARDNER, H. (2005). *Cambiare Idee. L'arte e la scienza della persuasione*. Milano: Feltrinelli.
- GRIMSHAW, M. (2018). Towards a manifesto for a critical digital humanities: critiquing the extractive capitalism of digital society. *Palgrave Commun*, 4, 21, <https://doi.org/10.1057/s41599-018-0075-y>.
- GUASTI, L. (2013). *Competenze e valutazione metodologica*. Trento: Erikson.
- INDIRE (2017). MLTV. Rendere visibili pensiero e apprendimento. *Avanguardie Educative – L'innovazione possibile*, <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/integrazione-mltv> (consultazione 10/10/2020).

- KRECHEVSKY, M., MARDELL, B., RIVARD, M., & WILSON, D. (2013). *Visible Learners. Promoting Reggio-Inspired Approaches in All Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- LEGGE 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*. (GU Serie Generale n.63 del 17-03-1997 – Suppl. Ordinario n. 56), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/03/17/097G0099/sg> (consultazione 10/10/2020).
- MORIN, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- NICOLI, D.E., & GATTO, C. (2019). *Il nuovo Istituto Professionale*. Torino: UTET.
- PACE, R. (2015). *Digital Humanities, una prospettiva didattica*. Roma: Carocci.
- PERKINS, D. (2018). Understanding for a Complex World. Speech at *Project Zero Perspectives: Understanding for a Complex World*, Pamplona 26–27 October 2018.
- RANIERI, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. Pisa: ETS.
- RITCHHART, R., CHURCH, M., & MORRISON, K. (2011). *Making Thinking Visible. How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SMARGIASSI, M. (2019). Umberto Eco, i social, gli imbecilli e cosa disse veramente quel giorno. *la Repubblica*, 5 gennaio 2019, https://www.repubblica.it/le-storie/2019/01/05/news/umberto_eco_i_social_gli_imbecilli_e_cosa_disse_veramente_quel_giorno-215761508/ (consultazione 11/10/2020).



Pratica
formativa

Esperienze di didattica delle scienze tra citizen science, student voice e peer tutoring

Attilio Arces, Orietta Ferronato, Gianfranco Santovito,
Salvatore Vicari e Michele Zanata

Lo scritto illustra un percorso realizzato presso il Liceo Scientifico Statale “Leonardo da Vinci” di Treviso basato su un modello di apprendimento delle scienze della Terra, biologiche e chimiche secondo un approccio interdisciplinare, esperienziale e di cittadinanza. Le attività sono state svolte nei laboratori didattici e all’aperto, e gli studenti si sono impegnati nelle attività di cura, divulgazione, sensibilizzazione e aiuto, anche in modalità peer tutoring e peer teaching. La prospettiva formativa è stata quella della citizen science (Bonney et al., 2016; Dickinson et al., 2012; Irwin, 1995) o della cittadinanza scientifica (European Commission, 2016; ANISN 2014; Zanchin, 2017), espressioni che indicano la capacità di utilizzare le proprie conoscenze scientifiche per partecipare consapevolmente, anche attraverso l’attivazione di soft skill, alle decisioni sociali. Nel contributo vengono analizzati motivazioni, procedure e risultati del percorso di apprendimento, considerandone i punti di forza e i punti di debolezza nell’ottica di una diversa idea del trasmettere.

PAROLE CHIAVE: ambiente, apprendimento, citizen science, inclusione, motivazione, peer-teaching, peer-tutoring, soft skill, trasmissione

The paper describes a pilot program promoted by the Liceo Scientifico Statale “Leonardo da Vinci”, in Treviso, Italy. The project proposes a learning model of earth science, biology and chemistry combining interdisciplinary and experiential approaches as well as citizenship. The activities, which were conducted both in educational laboratories and outdoors, involved the students in management, promotion and sensitization and support activities, using also peer tutoring and peer teaching modalities. The educational perspective adopted was that of citizen science (Bonney et al., 2016; Dickinson et al., 2012; Irwin, 1995; also: European Commission, 2016; ANISN 2014; Zanchin, 2017) which involves the ability to use one’s own scientific expertise in social decision-making through the active deployment of soft skills. The paper analyses the motivational aspects, procedures, and results of the learning process as well as considering the project’s strengths and weaknesses in the context of an innovative teaching approach.

KEYWORDS: environment, learning, citizen science, inclusivity, motivation, peer-teaching, peer-tutoring, soft skills, transmission

1. Introduzione

La Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea del 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente e i precetti indicati dal programma d’azione per lo sviluppo sostenibile con Agenda

2030 per lo Sviluppo Sostenibile (2015), hanno fatto da sfondo nella scelta delle azioni didattiche messe in atto per l'attuazione dei progetti qui descritti. Infatti, nella consapevolezza che nei confronti dei discenti bisogna agire non nell'ottica di un trasferimento di conoscenze e di mero sviluppo di abilità, il Liceo mira ad attuare attività che inducano lo studente a effettuare scelte consapevoli con l'obiettivo di sviluppare quelle competenze sociali e civiche che possano tradursi nella capacità di adattamento ai cambiamenti nel rispetto dell'ambiente. L'insegnamento delle Scienze ha visto, pertanto, innovare l'azione didattica da parte dei docenti per favorire nello studente anche quelle forme di apprendimento creativo, e non formale, che mirino a rafforzare la competenza in ambito scientifico, vista come interrelazione di più fattori, tra i quali il potenziamento della sensibilità personale e di un atteggiamento costruttivo verso l'ambiente naturale.

In coerenza, principalmente con il traguardo indicato al punto 15.5 di *Agenda 2030* «Adottare misure urgenti e significative per ridurre il degrado degli habitat naturali, arrestare la perdita di biodiversità e, entro il 2020, proteggere e prevenire l'estinzione delle specie minacciate», sono stati posti in essere percorsi di studio extracurricolari. In questi percorsi, le conoscenze elaborate dagli studenti in modalità laboratoriale e teorica in contesti formali, unite all'esperienza in campo, hanno permesso loro di acquisire un ruolo attivo nella gestione delle pratiche conservative della biodiversità e la consapevolezza dell'importanza del mantenimento dell'integrità di un ecosistema. Ne è conseguita anche una maggiore attenzione al ruolo che rivestono le pratiche della conservazione museale al fine di dare agli studenti l'opportunità di cogliere le discontinuità e le permanenze nella biodiversità del patrimonio naturalistico del territorio di Treviso confrontando le collezioni con le osservazioni in campo. Viene privilegiata, pertanto, la didattica delle Scienze basata sulla sperimentazione, secondo una metodologia di tipo induttivo, il cui focus è un approccio investigativo cui fanno da sfondo l'osservazione, la riflessione, la raccolta dei dati e, conseguentemente, la capacità di formulare ipotesi. Le scelte metodologiche operate tengono conto del valore di un approccio interdisciplinare tra cultura di tipo scientifico e umanistico in una visione olistica del pensiero umano. Ecco che il trasmettere acquisisce un sapore nuovo trasformandosi da mero passaggio di contenuti a investimento di noi stessi nelle relazioni con gli studenti.

2. Le parole chiave del metodo: *citizen science*, *student voice* e *peer tutoring*



Il termine *citizen science*, introdotto per la prima volta a metà degli anni Novanta, è stato descritto in modo differente da autori diversi a seconda che venisse sottolineata maggiormente l'importanza di questo o quell'attore coinvolto. Per alcuni il termine si riferisce alla partecipazione di persone non esperte a progetti di ricerca scientifica (Dickinson *et al.*, 2012). Da questo punto di vista si tratta, quindi, di una modalità attraverso la quale i non esperti contribuiscono alla ricerca lasciando a chi è competente il compito di utilizzare quei dati per la divulgazione. Secondo altri autori, invece, la *citizen science* riguarda principalmente lo sviluppo della cittadinanza scientifica, mettendo in primo piano la necessità di aprire il mondo della scienza e le politiche dei processi scientifici al pubblico (Irwin, 1995).

Quest'ultima visione fa riflettere sul rapporto tra scienza e società. Attraverso la *citizen science* i cittadini possono partecipare alla ricerca non solo affiancando gli scienziati, raccogliendo e condividendo osservazioni e misure ma, con il loro coinvolgimento, fanno anche in modo che la ricerca si occupi dei problemi più sentiti dalla società. L'azione della *citizen science* raggiunge anche uno scopo di sensibilizzazione se, permettendo la partecipazione, «indirizza l'attenzione pubblica su questioni ambientali, sulla salute pubblica o sulla gestione delle risorse naturali» (Bonney *et al.*, 2016, p. 1). Per altri autori partecipare volontariamente al processo scientifico affrontando i problemi del mondo reale favorisce lo sviluppo di competenze di cittadinanza e di *problem solving* (Holdren, 2015; Riesch *et al.*, 2013).

Nella volontà di fornire una interpretazione corretta di questi termini, la Commissione Europea, indica la *citizen science* come strumento di sensibilizzazione, di educazione scientifica e di impegno pubblico (European Commission, 2016). Haklay (2013) suddivide in categorie le attività nelle quali ritiene sia possibile il coinvolgimento dei cittadini:

- *Passive Sensing* (rilevazioni passive): i partecipanti mettono a disposizione una risorsa di loro proprietà (per esempio il proprio smartphone o uno spazio all'interno del cortile) per effettuare delle rilevazioni in automatico mediante sensori appositi. Le informazioni ottenute vengono successivamente inviate agli scienziati.
- *Volunteered Computing* (calcolo offerto in modo volontario): i partecipanti mettono a disposizione degli scienziati le risorse inutilizzate (per esempio quando i dispositivi sono in *standby*) dei loro compu-

ter, *smartphone* o *tablet*, in modo da poter disporre di una maggiore potenza di calcolo per eseguire calcoli complessi.

- *Volunteered Thinking* (pensiero offerto in modo volontario): i partecipanti devono usare le proprie abilità cognitive, per esempio per riconoscere e classificare forme e strutture in alcune immagini.
- *Environmental and Ecological Observation* (osservazioni ambientali ed ecologiche): attività focalizzate sul monitoraggio di flora e fauna o sull'inquinamento ambientale.
- *Participatory Sensing* (rilevazioni partecipative): tipologia simile alla precedente dove, però, i partecipanti hanno un ruolo più attivo nel decidere quali dati raccogliere o analizzare e un maggiore controllo sui processi.
- *Civic/Community Science* (scienza civica e di comunità): sono gli stessi partecipanti a identificare un problema che li riguarda, a dare inizio e a guidare un progetto con lo scopo di risolverlo usando metodi e strumenti scientifici.

Queste visioni della *citizen science* sono coerenti con l'idea di cittadinanza scientifica definita come la capacità di «orientarsi nella scienza» per affrontare le problematiche sociali e «partecipare» consapevolmente alle decisioni della politica che incidono sulla vita dei singoli e della collettività» (ANISN, 2014, *Esigenza sociale*) e con la definizione di «un possibile profilo di competenze della cittadinanza scientifica» (Zanchin, 2017, p. 70).

Cercando di armonizzare coerentemente i mezzi del nostro agire didattico con gli obiettivi prefissati di partecipazione e responsabilità individuale, si è scelto di applicare l'approccio pedagogico della *student voice*, impegnando gli studenti in momenti di riflessione, osservazione, confronto e socializzazione attraverso *peer tutoring* e *peer teaching*.

Student voice è la denominazione di un movimento pedagogico internazionale, ancora poco conosciuto in Italia, ma radicato in paesi quali Regno Unito, USA, Canada e Australia dove, fin dalla sua nascita, si è rivolto alla comprensione delle migliori condizioni per legittimare la voce degli studenti come forza trasformativa della scuola (Cook-Sather, 2009). I suoi primi sviluppi sono emersi a cavallo fra gli anni Novanta e primi anni Duemila, quando alcuni ricercatori, in ambito soprattutto anglofono, focalizzandosi sulle esperienze scolastiche di bambini e ragazzi, cominciarono a fare riferimento alle “voci” dei giovani protagonisti della scuola assumendo, perciò, il loro punto di vista per leggere e interpretare i contesti di insegnamento-apprendimento, fino a considerare i ragazzi come legittimi e necessari co-partecipanti nei processi di cambiamento e riforma educativa.

Nel momento in cui gli studenti vengono presi seriamente in considerazione e resi partecipi come esperti nelle discussioni importanti, essi si sentono incentivati e motivati a prendere parte costruttivamente al proprio percorso formativo. Le attività diventano, infatti, una occasione in cui i saperi dei ragazzi si incontrano e si confrontano con i saperi dell'adulto/del docente, in un rapporto di reciproco interscambio, in un contesto che favorisce una esperienza progettuale condivisa.

I ricercatori che oggi si riconoscono in questa prospettiva condividono l'idea che i contesti educativi e formativi debbano essere luoghi dove studenti, insegnanti e tutti gli altri membri della comunità «lavorino insieme per creare e dare supporto allo sviluppo di opportunità educative partecipative e centrate sulla persona, luoghi dove venga alla luce la nostra umanità in modo da orientare il nostro imparare insieme» (Grion *et al.*, 2013, p. 17).

Una delle crisi alle quali riteniamo di dover porre particolare attenzione è quella della progressiva disillusione dei giovani verso le forme rappresentative della democrazia, percepite come modalità imperfette del coinvolgimento dei cittadini alla vita della nazione. Pensiamo che la scuola debba giocare un ruolo da protagonista nel recupero delle tradizioni democratiche, quindi risulta di fondamentale importanza riscoprire le relazioni interne per favorire la partecipazione e la corresponsabilità.

3. Il Liceo Scientifico Statale “Leonardo da Vinci” raccoglie la sfida



Per perseguire gli obiettivi proposti da *Agenda 2030* dobbiamo tener conto delle peculiarità del contesto in cui noi stiamo operando e della vocazione formativa della scuola.

Il Liceo scientifico “Leonardo da Vinci” si trova a circa 4 Km dal centro della città di Treviso. Il territorio è vivace, turisticamente dinamico e produttivamente creativo. La maggior parte delle imprese è attiva nei servizi e nel commercio. Pur non mancando la grande industria, il tessuto produttivo del territorio è caratterizzato da piccole e medie imprese, spesso con forte vocazione per l'export. In provincia di Treviso nasce circa il 18% delle *startup* innovative venete. Notevole, inoltre, è l'impegno dei cittadini nel volontariato e nelle attività del terzo settore. Il comparto agricolo è in flessione ma sta puntando, per la riqualificazione, alle certificazioni di qualità come DOP, IGP, DOCG e DOC (solamente il 3,6% della superficie agricola utilizzata del Veneto è coltivata con metodologie di agricoltura biologica). L'offerta museale, che vanta importanti esposizioni in una

decina di musei, è comunque carente per la parte scientifica. Nel territorio della Regione Veneto sono presenti cinque Parchi Regionali, un Parco Nazionale, e altre riserve naturali. Di particolare interesse per il Liceo è il Parco Naturale Regionale del Fiume Sile che si estende tra le Province di Padova, Treviso e Venezia.

L'Istituto è frequentato da circa 1400 studenti ripartiti nei tre diversi indirizzi: liceo scientifico, liceo scientifico con opzione "scienze applicate" e liceo scientifico a indirizzo sportivo. Dall'anno scolastico 2019/20 è attiva anche la curvatura biomedica che prevede, per il biennio, il potenziamento delle ore di fisica e di scienze naturali e, per il triennio, l'introduzione della biologia biomedica. Il corpo docenti è composto da 110 insegnanti di cui 12 afferiscono al dipartimento di scienze naturali. Di questi ultimi, sette partecipano alle attività del progetto qui descritto mentre è ancora debole l'adesione degli insegnanti di altri dipartimenti, nonostante sia generale l'apprezzamento e il sostegno. Il progetto è aperto anche alla partecipazione dei genitori e di volontari esterni alla scuola. Gli studenti coinvolti provengono da classi diverse di tutto il quinquennio e la loro partecipazione è avvenuta per adesione spontanea.

Si è ritenuto necessario implementare le finalità formative proposte nella *Raccomandazione* del Consiglio dell'Unione Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018) stimolando negli studenti la capacità di analizzare e vagliare l'innovazione tecnico-scientifica per renderla funzionale all'uso consapevole e sostenibile delle risorse del territorio indagando, ad esempio, la presenza di polveri sottili in classe (De Pieri *et al.*, 2012) oppure la relazione tra chimica ed etica (Zuin *et al.*, 2015), quindi sviluppando il progetto qui presentato.

La rete di contatti è stata piuttosto estesa e ha coinvolto enti, sia pubblici che privati, aziende, professionisti e associazioni. Inoltre, il piano è stato co-progettato sviluppando stabili collaborazioni:

- per le attività in ambito delle biotecnologie con il Dipartimento di Biologia dell'Università di Padova;
- per le attività del Museo della Cultura Scientifica con il Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna;
- per le attività del Parco della Biodiversità con il Comune di Treviso e il Dipartimento di Scienze Ambientali, Informatica e Statistica dell'Università di Venezia;
- per gli aspetti pedagogici e didattici con il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova.

Nello specifico questo progetto è collegato:

- alla costruzione di spazi museali nei quali esporre la ricca dotazione di reperti scientifici collezionati dal Liceo fin dalla sua nascita nel 1942;
- alla possibilità di usufruire di un'area verde di un ettaro e mezzo adiacente alla scuola e di proprietà del Comune di Treviso dove viene ospitato il Parco della Biodiversità;
- alla presenza di laboratori scientifico–didattici dove poter condurre alcune analisi chimiche e osservazioni biologiche.

Molte delle risorse finanziarie sono state ottenute partecipando a progetti ministeriali, concorsi, PON, oltre che con autofinanziamento. Il Comune di Treviso sostiene parte dei costi legati alla realizzazione del Parco della Biodiversità.

4. I percorsi di apprendimento realizzati



I principi e le linee progettuali descritti fino ad ora si sono concretizzati nelle attività di seguito descritte.

4.1. Biotecnologie e responsabilità sociale

Il Liceo partecipa dal 2005 al Progetto Lauree Scientifiche che offre agli studenti la possibilità di partecipare ad attività di laboratorio curriculari ed extracurriculari stimolanti e coinvolgenti.

L'approccio *student voice* ha permesso la costruzione di un progetto formativo, attraverso attività che consentono il reale confronto su temi, problemi e idee delle discipline scientifiche. Nel 2016, è stata realizzata una convenzione tra il Dipartimento di Biologia dell'Università di Padova e il nostro Istituto. La fase progettuale si è protratta da settembre a novembre 2016 per individuare con chiarezza finalità, obiettivi e metodi dell'intervento educativo. È stato scelto un argomento di tipo biotecnologico, ovvero la ricerca di organismi geneticamente modificati (OGM) in mangimi per alimentazione animale. Con gli studenti che hanno aderito al progetto sono stati individuati gli obiettivi e le finalità, i contenuti teorici, gli approfondimenti e i metodi di divulgazione.

Gli studenti hanno lavorato in gruppo per acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per effettuare una reale ricerca di materiale OGM in laboratorio e per condurre le attività di *peer tutoring*. Il progetto ha preso

avvio a dicembre 2016. Indipendentemente dall'indirizzo, tutti gli studenti del terzo e quarto anno sono stati invitati a un incontro informativo. Non avendo stabilito dei criteri di selezione dei partecipanti, per la scelta del primo gruppo di 16 alunni si è proceduto a estrazione.

A settembre 2017 alcuni studenti del terzo anno hanno sostituito i ragazzi del quinto anno che a giugno 2018 sarebbero usciti dal Liceo, e così per gli anni scolastici successivi. I nuovi candidati hanno inviato un curriculum e una lettera di presentazione e tutti i componenti del gruppo hanno condiviso la scelta dei nuovi compagni. Questa caratteristica ha permesso ogni anno di effettuare un'attività di tutoraggio continuo per chi entra a far parte del gruppo di lavoro da parte di coloro che hanno già consolidato i contenuti e le procedure laboratoriali negli anni precedenti. Oggi il gruppo, costituito da 28 alunni, è stato suddiviso in sottogruppi, ai quali è stata affidata una delle seguenti aree di intervento:

- preparazione di nuovi protocolli operativi;
- adattamento del protocollo dell'esperienza ai laboratori scolastici;
- ricerca delle strumentazioni di supporto alla realizzazione dell'attività programmata e relativo costo;
- preparazione di approfondimenti tematici da utilizzare durante le attività in *peer tutoring*;
- marketing e comunicazione per far conoscere l'iniziativa ai compagni.

Ogni sottogruppo ha riportato a tutti i compagni, con frequenza settimanale, i risultati via via ottenuti per facilitare la condivisione. È essenziale che ogni ragazzo abbia una preparazione di base in ciascuna area per condurre efficacemente i laboratori in *peer tutoring*. La parte laboratoriale è stata rivista e adattata agli spazi, ai tempi e alle possibilità in termini di strumenti e materiali presenti nei laboratori dell'Istituto. Gli studenti si sono incontrati per discutere e approfondire il metodo e i contenuti dell'attività. Regolarmente è stato fatto l'inventario dei reagenti ed è stato controllato lo stato di efficienza degli strumenti. Il laboratorio in *peer tutoring* per la ricerca di OGM nei mangimi ha avuto la durata di 8 ore, in genere suddivise in due pomeriggi (Figura 1).

Ad oggi sono stati realizzati percorsi laboratoriali in modalità *peer tutoring* con le classi quinte del "Liceo da Vinci", con le classi quinte del "Liceo Quadri" di Vicenza, con un gruppo di studenti del "Liceo Canova" di Treviso e due corsi di formazione per docenti degli Istituti della provincia.

I due metodi di didattica attiva utilizzati, e cioè il *peer tutoring* e il laboratorio hanno permesso ai ragazzi di fare una esperienza di protagonismo



Figura 1. Attività di laboratorio, purificazione del DNA (foto Salvatore Vicari).

e di sviluppo di competenze grazie alla gestione responsabile e autonoma di un compito complesso all'interno di un lavoro di squadra. Gli studenti, co-partecipano al processo didattico, hanno contribuito alla crescita dell'ambiente di apprendimento, apportando il loro punto di vista. Sono stati sviluppati spirito critico e capacità di analisi, componenti fondanti per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza attiva e della coscienza democratica.

I docenti hanno mantenuto la supervisione dei vari progetti. Gli incontri tra studenti e docenti sono stati settimanali e della durata di circa due ore, allo scopo di verificare la correttezza delle procedure e dei contenuti. Pertanto, ciascuno studente ha partecipato a un processo di crescita che lo ha visto protagonista nella collaborazione, nella suddivisione dei compiti, nel riconoscimento della complementarità del proprio ruolo rispetto a quello degli altri, nella consapevolezza della responsabilità che ognuno ha avuto nel garantire il corretto svolgimento di tutte le attività. Il gruppo ha imparato a organizzarsi e a rispettarsi affinché ogni componente potesse trarre beneficio dalla relazione.

Una indagine-ricerca effettuata in collaborazione con l'Università di Padova (Maniero *et al.*, 2018), con interviste semi-strutturate rivolte a studenti e docenti e due *focus group*, ha dimostrato come le attività di *peer tutoring* siano state vissute da tutti gli studenti in modo positivo per il fatto che l'essere coetanei ha facilitato la relazione rendendola più confidente, tranquilla e piacevole. È stata favorita la possibilità di chiedere chiarimenti senza avere inibizioni. Si sono sviluppate competenze tra-

sversali (cittadinanza attiva, pianificazione, *problem solving*, negoziazione, gestione dei conflitti) per realizzare compiti complessi. Gli studenti hanno, inoltre, sottolineato il beneficio di aver lavorato in gruppo e di aver avuto la possibilità di fare nuove amicizie.

4.2. Le istituzioni museali per la diffusione della cultura scientifica

Il museo del Liceo, denominato Museo della Cultura Scientifica, nasce nel 2015 e viene ufficialmente inaugurato il 6 maggio 2017. Si presenta come un “museo diffuso”, ovvero non è concentrato in una zona, ma si sviluppa in spazi diversi del liceo per rendere la sua presenza il più possibile concreta e vicina ai ragazzi.

Attualmente sono circa una trentina gli studenti di classi e sezioni diverse che partecipano settimanalmente alle attività di seguito illustrate. Il gruppo è stato diviso in sottogruppi che si occupano di gestire le varie sezioni. Ogni sottogruppo è responsabile del processo di comunicazione e delle modalità di interazione con i visitatori.

Negli incontri settimanali sono predisposti momenti di condivisione nei quali, assieme agli insegnanti coinvolti, vengono discusse le linee guida e decise le priorità e gli ambiti su cui lavorare.

Anche per questa attività si è scelto di applicare l’approccio pedagogico della *student voice*.



Figura 2. Pulizia e preparazione dei reperti da esporre (foto Orietta Ferronato).

Le attività svolte nel museo si possono così riassumere:

- Collezioni e percorsi: il lavoro svolto ha permesso di inventariare, catalogare ed esporre minerali, rocce, fossili e animali tassidermici che sono poi stati sistemati in apposite teche e resi disponibili ai vi-

sitatori (Figura 2). La gestione di queste aree è affidata a un gruppo di studenti che ha il compito di programmare le visite, modificare i percorsi, le esposizioni e preparare le guide. Quest'ultima azione avviene attraverso gli approcci del *peer tutoring* e del *peer teaching*: gli studenti più esperti, tra cui anche studenti già usciti dal Liceo, formano e preparano i compagni a svolgere questo ruolo. Ad oggi sono state accolte classi delle scuole primarie del territorio, proponendo e realizzando percorsi didattici negli ambiti richiesti dai docenti delle scuole ospitate.

- Predisposizione di esperimenti per il teatro scientifico: il gruppo di studenti predispone esperimenti scientifici di chimica, biologia, fisica e scienze della Terra, da presentare durante le visite all'interno di uno spazio dedicato chiamato "teatro scientifico". Anche in questo caso gli alunni più esperti gestiscono la preparazione dei compagni attraverso gli approcci del *peer tutoring* e del *peer teaching*.
- Comunicazione: riguarda le attività rivolte al territorio e la cura della grafica delle esposizioni. Compito degli allievi è quello di gestire il sito web dedicato, pubblicare nuovi contenuti, eventi e quant'altro debba essere portato alla conoscenza dei visitatori. Gli studenti si interessano anche alla grafica utilizzata all'interno del percorso di esposizione.
- Attività all'esterno: gli studenti partecipando alle riunioni, hanno condiviso, perfezionato e predisposto una serie di interventi didattici per diffondere la cultura scientifica nel territorio. Molto importante è l'idea emersa di iniziare la programmazione di conferenze, incontri e lezioni a tema scientifico. Ad oggi gli studenti si sono resi protagonisti di interventi esterni alla scuola partecipando a manifestazioni proposte in vari luoghi della provincia. Hanno sperimentato, con molta soddisfazione, un percorso attivato con il reparto di pediatria dell'ospedale di Treviso.
- Ricerca: è stato concordato con il museo l'allestimento di una esposizione temporanea che avrà come finalità la realizzazione di una tesi di laurea. Una laureanda in Scienze Naturali presso l'Università di Padova affronterà il problema attuale della diminuzione del numero delle api. La ricerca partirà da una visione storica e cercherà di spiegarne le cause. I ragazzi del museo saranno coinvolti nella predisposizione dei materiali che serviranno all'allestimento del percorso museale.

4.3. Il Parco della Biodiversità

Due specifiche constatazioni fanno da sfondo allo sviluppo del progetto denominato Parco della Biodiversità:

- l'utilizzo di risorse digitali e metodologie correlate conduce l'uomo a un progressivo allontanamento da ciò che è reale e concreto e, di conseguenza, all'abbandono delle percezioni sensoriali che sono fondamentali stimoli per la crescita equilibrata dell'individuo;
- un importante fattore di sviluppo della persona è il confronto con l'altro. Quest'ultimo può essere identificato in persone diverse da sé ma anche nel contatto con altri organismi, che hanno sviluppato strategie di vita necessariamente e significativamente diverse rispetto alla nostra.

Nelle attività legate alla realizzazione del Parco della Biodiversità si privilegia il contatto con il reale e, contemporaneamente, la relazione con un'altra entità in cui, per non comprometterne l'identità, i processi biologici che ne determinano l'esistenza devono essere influenzati il meno possibile da noi. Per questo si è scelto di utilizzare la tecnica della permacultura¹ che prevede un'armonia tra tutte le specie di piante e animali, compreso l'uomo, che vivono nel territorio (Holzer *et al.*, 2011) e che permette:

- di avere una visione etica dell'intervento facendo sì che le persone possano accedere alle risorse necessarie alla propria esistenza evitando di aderire alla cultura dell'usa e getta e consentendo alle risorse di rinnovarsi ciclicamente (competenze in materia di cittadinanza e di rispetto dell'ambiente);
- lo studio dei fenomeni naturali e dei cicli biologici (utilizzo del metodo scientifico);
- un approccio progettuale condiviso per il raggiungimento degli obiettivi (competenze nel *problem solving* e nel lavoro in gruppo);

1 L'Associazione Italiana di Permacultura definisce la Permacultura come un «sistema di progettazione del territorio che integra armoniosamente l'uomo con l'ambiente e i suoi elementi (abitazione, alimentazione, risorse naturali, relazioni umane e sociali). L'obiettivo è progettare insediamenti duraturi, il più possibile simili ad ecosistemi naturali, tramite il riconoscimento, l'utilizzo e l'armonizzazione delle componenti del paesaggio (morfologia, clima, terreno, acqua, vegetazione, animali) [...]». Il risultato è un sistema di grande valore estetico, produttivo, e sostenibile nel tempo, con bassi costi di manutenzione» (*Cos'è la permacultura*, <https://www.permacultura.it/index.php/cosa-e>, consultazione 11/10/2020).

— attività pratiche in campo per l'attuazione dei propositi progettuali (competenze manuali).



Figura 3. Monitoraggio dell'entomofauna (foto Michele Zanata).

La biodiversità del Parco viene monitorata e migliorata cercando di introdurre o attirare specie vegetali e animali autoctone (Figura 3). Vengono posizionati in orto mangiatoie, cassette nido, *insect hotel*, muretti a secco, cataste di legna, pozze d'acqua e altri accorgimenti per attrarre gli animali. È stato avviato anche un progetto di reintroduzione di una farfalla locale utilizzando la pianta ospite. Un tecnico agronomo specializzato in permacultura collabora con la scuola per la realizzazione del progetto.

Compiti autentici affidati agli studenti liceali sono la cura del Parco e la programmazione, gestione e animazione delle visite. Le analisi svolte dagli studenti in laboratorio cercano di seguire i protocolli ufficiali per la validazione dei dati raccolti.

Il Parco è una struttura in continua evoluzione. In Tabella 1 vengono riassunte le principali azioni programmate per raggiungere le finalità previste dal Parco della Biodiversità. Alcune di esse sono già state avviate, altre sono in fase di realizzazione.

Tabella 1. Azioni avviate e in progettazione suddivise per ambito di intervento.

	Avviate	In progettazione
Sistemazione della parte naturale del Parco	Analisi delle caratteristiche del suolo e dell'acqua per irrigazione Sistemazione dei diversi ambienti per arricchire la diversità ambientale	Ricerca negli archivi meteorologici dei parametri ambientali
Realizzazione della parte culturale del Parco	Sistemazione delle aree produttive (orto, frutteto, vite maritata al gelso, zona a piante aromatiche) Piantumazione e cura Preparazione dei sementali	
Riconoscimento e arricchimento della biodiversità	Censimento delle specie presenti	Agevolazione dell'inse-diamento delle specie animali tipiche del territorio Reinserimento della <i>Zerirynthia polixena</i> , specie di farfalla tipica autoctona e a rischio di estinzione

A queste azioni di gestione del Parco se ne affiancano altre di sensibilizzazione gestite con la partecipazione degli studenti del Liceo. Il Parco, infatti, è aperto anche a studenti di altre scuole di ogni ordine e grado ai quali vengono proposte attività specifiche e pertinenti all'età. È in previsione la possibilità di visita anche da parte della cittadinanza (Zanata & Santovito, 2020).



5. La mediazione umana tra scienze e tecnologia

Quanto detto non sarebbe sufficiente a descrivere appieno le nostre considerazioni sull'agire quotidiano con gli studenti se non riportassimo anche riflessioni di tipo filosofico sul concetto di trasmissione. Di seguito useremo il concetto di mediazione umana tra scienza e tecnologia per esplicitare questo percorso.

Nella filosofia contemporanea il dibattito ha portato ad affermazioni molto forti sulla tecnica divenuta la forma del mondo in cui l'uomo non può esistere che come funzionario, se non addirittura come mero ingrannaggio (Galimberti, 1999). D'altro canto, Heidegger (1983, p. 36) ci aveva avvisato che

ciò che è veramente inquietante non è che il mondo si trasformi in un completo dominio della tecnica. Di gran lunga più inquietante è che l'uomo non è affatto preparato a questo radicale mutamento del mondo. Di gran lunga più inquietante

è che non siamo ancora capaci di raggiungere, attraverso un pensiero meditante, un confronto adeguato con ciò che sta realmente emergendo nella nostra epoca.

Alcuni autori cercano quindi soluzioni. Oggi la scienza e la tecnica, ormai così strettamente associate da condurre molti a parlare di tecnoscienza, hanno urgente bisogno di venire integrate dal sapere umanistico e dalla spiritualità. Occorre, perciò, una filosofia in grado di ridare importanza alla dimensione umanistica della vita, perché nel nostro mondo aumentano quotidianamente le conoscenze scientifiche mentre la saggezza e la sapienza rimangono ferme (Mancuso, 2015). Altri segnalano che l'etica serve a mettere ordine nelle azioni e a regolare il potere di agire e che, quindi, è tanto più necessaria quanto più grandi sono le capacità di agire che devono essere regolate (Jonas, 1991).

Dal nostro punto di vista di educatori e formatori le dimensioni fondanti di questo dibattito sono la relazione, la cooperazione, l'equilibrio, il prendersi cura. Il nodo centrale diventa, dunque, come formare all'umano, tenendo conto dei rapporti con l'altro, con la creatività, con la bellezza. Imparare ad ascoltare e a parlare. Immergersi nel silenzio e pensare. Agire e non solamente reagire.

È innegabile che la scienza si è evoluta da modello di pensiero per leggere e interpretare la realtà a strumento di sviluppo di tecnologia che amplifica l'intervento umano nella natura, tanto nella sua conoscenza quanto nell'azione per modificarla. Ma chi rinuncerebbe al microscopio, al telescopio, alle sonde e a tutte le strumentazioni che ci permettono di accrescere e di rendere più precisa la lettura dei fenomeni naturali? E come potremmo solo ipotizzare di togliere questi strumenti dalla nostra azione didattica?

L'ipotesi di una umanità come ingranaggio della tecnica sembra priva di alternative, facendoci correre il rischio di desistere dal nostro ruolo di insegnanti. E se invece volessimo darci l'opportunità di essere ancora utili all'uomo per l'uomo? Se la didattica è la scienza che definisce i metodi e le tecniche per insegnare, vi è il reale pericolo di esserne fagocitati e, invece di far crescere l'umano, ci porterebbe a espandere ulteriormente l'apparato stesso della tecnica. Come fare per mantenere la *techne* nella corretta dimensione di strumento a nostra disposizione? Quale opportunità abbiamo affinché la tecnica, come nel microscopio, abbia il vantaggio di farci vedere con maggior dettaglio? Cercando di rispondere a queste domande abbiamo fatto un passo indietro per recuperare l'idea di scienza applicata alla biologia. In un'epoca in cui la tecnologia non aveva ancora avvolto l'uomo, nel suo testo sulla generazione degli insetti Francesco Redi (1668, p. 1) ci dice:

e non ha dubbio alcuno, che nell'intendimento delle cose naturali dati sono dal supremo Architetto i sensi alla ragione, come tante finestre, o porte, per le quali, o ella si affacci a mirarle, o elleno entrino a farsi conoscere. Anzi per meglio dire sono i sensi tante vedette o spiatori, che mirano a scoprire la natura delle cose e 'l tutto riportano dentro alla ragione la quale, da essi ragguagliata, forma di ciascuna cosa il giudizio, altrettanto chiaro e certo quanto essi sono più sani e gagliardi, e liberi da ogni ostacolo, ed impedimento.

La mediazione è sempre dell'uomo. I sensi, anche se amplificati da strumenti di osservazione, sono "finestre" all'intelletto. E sono tanto più efficaci quanto sono meno condizionati da credenze e convincimenti. L'uomo osserva, l'uomo interpreta ciò che osserva e ancora l'uomo valuta e decide quali siano gli impedimenti da togliere e le azioni da sviluppare. Ci sembra quindi necessario recuperare l'uomo come primo artefice della ricerca, scientifica o umanistica che sia, e come gestore dei dati raccolti.

Riteniamo che il percorso educativo illustrato in questo contributo possa partire dal concetto di trasmissione. Spesso la trasmissione, come nel caso della didattica frontale, viene considerata con accezione negativa. Bauman (2011, p. 23), accompagnandoci in un'analisi storica dei processi educativi, ne dà persino un'interpretazione balistica proponendoci una metafora: «nell'antica Grecia la trasmissione della conoscenza avveniva attraverso un meccanismo balistico. Dalla cattedra, l'insegnante sparava sugli studenti un missile di sapere cristallizzato e in modo univoco e diretto». In questa accezione la trasmissione è riferita al contenuto dell'atto didattico.

Diverso è se il contenuto diventa l'umano stesso. Ancora Bauman argomenta che «l'istruzione vincente è flessibile, il docente diventa un intercessore, un *exemplum* a cui ispirarsi ma da superare, che fornisce strumenti per capire cosa sia rilevante e necessario per affrontare la contemporaneità» (*ibidem*). Una interessante visione della trasmissione ci viene fornita da Sarthou-Lajus (2018, p. 21) quando afferma che «l'atto del trasmettere è un processo aleatorio. Sfugge e oltrepassa la nostra volontà. [...] La trasmissione umana non consiste nel riprodurre il medesimo, ma nel generare un altro che suscita sempre la sorpresa, fonte tanto di stupore quanto di disappunto». L'autrice sottolinea, inoltre, come «non è la volontà a determinare la trasmissione, lo è di più il fervore. Eppure possiamo anche fallire nel trasmettere ciò che ci fa vivere. [...] L'essenziale non consiste tanto nel trasmettere a ogni costo ciò che dà sapore alla nostra vita, quanto nel levare gli ostacoli al gusto stesso di trasmettere» (ivi, pp. 29–30) evitando il rischio di imporre certi nostri valori da non lasciare spazio all'altro di appropriarsi, nei propri modi, di ciò che stiamo cercando di donargli. Potremmo dire che lo scopo non è trasmettere ciò che noi stessi abbiamo

ricevuto dalle generazioni precedenti ma nel permettere a ciascuno, con le proprie caratteristiche, di avere parte alla ricezione dell'eredità.

Nel nostro caso la trasmissione può, quindi, essere vista come la comunione tra umani, nell'ottica di gestire la tecnica e tenerla all'interno di adeguati confini. Trasmettere umanizzazione, quindi, non solo contenuti. Consentire alle nuove generazioni di percepire la nostra umanità, non certo perché la spieghiamo alla lavagna interattiva multimediale (LIM) ma perché consentiamo loro di confrontarsi con il significato che diamo alla nostra umanità nell'utilizzare la LIM.

Come insegnanti ci troviamo a gestire un funambolico equilibrio. «L'educazione esige maestri che siano formati per istruire ed educare. La trasmissione necessita invece di traghettatori» (Sarhou-Lajus, 2018, p. 67) che costruiscano ponti tra le diverse aree culturali. Non è solo interdisciplinarietà, ma anche la possibilità di passare da un mondo all'altro, senza timore di perdere la propria identità.

L'insegnamento si svolge in un luogo, è scandito da orari e si avvale di metodi di cui si può verificare l'efficacia. Lo spazio della trasmissione si gioca invece nei momenti informali, nell'ambito del discontinuo e dell'imprevedibile e, pertanto, non è possibile definirne i metodi. Proprio per questo la trasmissione è intrinsecamente protetta dalla *technè*. Questo ci permetterebbe di fermarci a dialogare con gli studenti senza temere la perdita di un ruolo che fondamentalmente non ci può essere tolto perché è quello che siamo.

6. Conclusioni

L'azione degli insegnanti nell'armonizzare attività svolte nei diversi ambiti, e finalizzate a rendere gli studenti parte attiva nei loro processi di apprendimento, ha permesso l'instaurarsi di un virtuoso scambio di saperi tra questi e la componente docente. Si è colta quindi l'occasione di ascoltare e condividere bisogni, obiettivi, speranze, attese, proposte degli studenti (da noi descritti nel paragrafo 2) che sono anche parte della collettività. Questo si è concretizzato con l'approccio pedagogico *student voice* che offre la possibilità di una partecipazione attiva e pubblica nelle scelte. Ciò, benché svolto in un contesto ristretto quale quello scolastico, getta il seme per favorire nelle generazioni future processi di scelta condivisa in un rapporto sempre più stretto tra scienza e società. Agendo in questo modo, si persegue l'obiettivo che gli studenti non considerino l'umanità al servizio della tecnica.



Altro obiettivo è quello di accrescere nei discenti la consapevolezza che il futuro dipende da loro e che qualsiasi tipo di scelta, anche quelle in campo scientifico, necessita sempre e comunque della loro mediazione.

Non si nega la presenza, in questi progetti, di alcune criticità che hanno comunque consentito a tutti gli attori coinvolti di riflettere sulla valenza degli obiettivi e delle finalità stabilite e sul proprio operato. In particolare, si evidenzia:

- la scarsità di risorse finanziarie per gestire in completa autonomia le attività previste dai progetti, sopperita in parte con l'aiuto esterno alla scuola fornito su base volontaria;
- la disponibilità in termini di tempo da parte degli studenti, spesso impegnati in molteplici attività extracurricolari anche relative ad altre discipline;
- la necessità di rinforzare il coordinamento che armonizzi le esigenze di ciascuna componente coinvolta per un agire condiviso e democratico e indirizzato al perseguimento degli stessi fini;
- l'opportunità di monitorare, in futuro, l'efficacia dell'intervento mediante rilevazioni sistematiche che consentano la raccolta di dati per una valutazione oggettiva delle attività che in questa fase di avvio del progetto non è stata realizzata.

Le azioni intraprese hanno contribuito a sviluppare un nuovo modello di fare scuola, non più incentrato solo sulla lezione frontale. L'insegnante non è mero trasmettitore di concetti, ma anche ricercatore, in una prospettiva che vede l'educazione scientifica basata sull'investigazione. Nel rispetto delle indicazioni dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), secondo cui «gli studenti non possono imparare tutto ciò di cui avranno bisogno in età adulta» (citato in Lepre *et al.*, 2015, p. 2), agli studenti dovrebbe essere insegnato come sviluppare conoscenza e comprensione delle idee scientifiche per imitazione del lavoro del ricercatore/scienziato.

Le attività hanno ricevuto un generale apprezzamento, palesato da una sempre maggiore partecipazione degli studenti, e questo ha rinforzato la convinzione di proseguire ritenendo che l'innovazione nel campo della didattica possa avere uno sviluppo futuro. Ci vorrà comunque del tempo affinché vengano superate da parte di tutte le componenti della comunità scolastica quelle naturali diffidenze che ostacolano questo processo di cambiamento. In futuro sarà necessario valutare, con strumenti già testati, l'efficacia e le ricadute che le azioni intraprese possono avere sia

sull'insegnamento in classe, sia sulla capacità di apprendimento e di maturazione degli studenti. In particolare auspichiamo che sorga, in seno alla componente studentesca, l'esigenza di aprire un confronto aperto e collaborativo sulla funzione dell'insegnamento in una prospettiva di reciproca collaborazione e responsabilità individuale.

Riferimenti bibliografici



- BAUMAN, Z., & MAZZEO, R. (2011). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- BONNEY, R., COOPER, C., & BALLARD, H. (2016). The Theory and Practice of Citizen Science: Launching a New Journal. *Citizen Science: Theory and Practice*, 1(1), 1.
- COOK-SATHER, A. (2009). *Learning from the Student's Perspective. A Sourcebook for Effective Teaching*. London: Routledge.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 May 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=IT> (consultazione 11/10/2020).
- DE PIERI, S., ZUCCON, E., RADAELLI, M., ZANATA, M., ESPOSITO, D., SINIGAGLIA, D., BETTIOL, S., MARGIOTTA, U., BARBANTE, C., & GAMBARO, A. (2012). Air Pollution: educational activity and research in the secondary schools. La Contaminación del aire: actividad docente y de investigación en las escuelas secundarias. *Journal of Science education*, 3(2), 63–67.
- DICKINSON, J.L., & BONNEY, R. (2012). *Citizen Science. Public Participation in Environmental Research*. London: Cornell University Press.
- EUROPEAN COMMISSION (2016). *Open Innovation, Open Science, Open to the World – A vision for Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/open-innovation-open-science-open-world-vision-europe> (consultazione 07/10/2020).
- GALIMBERTI, U. (1999). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- GRION, V., & COOK-SATHER, A. (a cura di) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- HAKLAY, M. (2013). Citizen Science and Volunteered Geographic Information: Overview and Typology of Participation. In D. Sui, S. Elwood, & M. Goodchild (Eds.), *Crowdsourcing Geographic Knowledge* (pp. 105–122). Dordrecht: Springer.
- HEIDEGGER, M. (1983). *L'abbandono*. Genova: Il Melangolo.
- HOLDREN, J.P. (2015). *Addressing Societal and Scientific Challenges through Citizen Science and Crowdsourcing. Memorandum to the Heads of Executive Departments and Agencies*, https://obamawhitehouse.archives.gov/sites/default/files/microsites/ostp/holdren_citizen_science_memo_092915_0.pdf (consultazione 07/10/2020).

- HOLZER, S., & WHITEFIELD, P. (2011). *Sepp Holzer's Permaculture: A Practical Guide to Small-Scale, Integrative Farming and Gardening*. White River Junction: Chelsea Green Pub Co.
- IRWIN, A. (1995). *Citizen Science*. London: Routledge.
- JONAS, H. (1991). *Dalla fede antica all'uomo tecnologico. Saggi filosofici*. Bologna: il Mulino.
- LEPRE, A., MARINI, I., ZANETTI, S., & PASCUCCI, A. (a cura di) (2015). *Programma Scientiam Inquirendo Discere – SID*, http://www.anisn.it/matita_allegati/pdf/Linsegnamento-e-apprendimento-delle-Scienze-con-LInquiry.pdf (consultazione 07/10/2020).
- MANCUSO, V. (2015). *Questa Vita, conoscerla, nutrirla, proteggerla*. Milano: Garzanti Editore.
- MANIERO, S., SERBATI, A., GRION, V., TRAINOTTI, L., LAVEDER, P., & ZANATA, M. (2018). Biotecnologie in classe: un intervento di peer tutoring con studenti della scuola secondaria. *Formazione & Insegnamento*, 16, 259–276.
- ORGANIZZAZIONE DELLE NAZIONI UNITE (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite n. A/70/L.I, Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, 25 settembre 2015*, https://asvis.it/public/asvis/files/Agenda_2030_ITA_UNRIC.pdf (consultazione 07/10/2020).
- REDI, F. (1668). *Esperienze intorno alla generazione degl'insetti*. Firenze: All'insegna della Stella.
- RIESCH, H., & POTTER, C. (2013). Citizen science as seen by scientists: methodological, epistemological and ethical dimensions. *Public Understanding of Science*, 23(1), 107–120.
- SARTHOU-LAJUS, N. (2018). *L'arte di trasmettere*. Magnano: Edizioni Qiqajon.
- ZANATA, M., & SANTOVITO, G. (2020). *The “da Vinci” Biodiversity Park (Treviso, Italy). A didactic garden as innovative support to the teaching of Science in secondary school*. IN-TED2020 Proceedings, pp. 5460–5469.
- ZANCHIN, M.R. (2017). Competenze e ambienti di apprendimento per la cittadinanza scientifica. Cambiare paradigma: tra cognitivismo, costruttivismo e costruzionismo. *Le scienze naturali nella scuola*, 57, 69–74.
- ZUIN, V., & MAMMINO, L. (2015). *Worldwide Trends in Green Chemistry Education*. Cambridge: Royal Society of Chemistry.



Sitografia

- ASSOCIAZIONE ITALIANA DI PERMACULTURA, *Cosa è la Permacultura*, <https://www.permacultura.it/index.php/cosa-e> (consultazione 30/05/2020).
- ANISN (Associazione Nazionale Insegnanti di Scienze Naturali), *La proposta dell'ANISN “per una cittadinanza scientifica”*, <http://www.anisn.it/nuovosito/proposta-dellanisn-per-cittadinanza-scientifica/> (consultazione 07/01/2020).
- COMMISSIONE EUROPEA, *Open Science Monitor*, https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/strategy/goals-research-and-innovation-policy/open-science/open-science-monitor_en (consultazione 17/01/2020).
- PERMACULTURE ASSOCIATION, *What is Permaculture?*, <https://www.permaculture.org.uk/knowledge-base/basics> (consultazione 30/11/2019).

Transatlantic Educators Dialogue (TED) Program for Global Citizenship

Vincenza Leone e Magdalena Brzezińska

*No man is an Iland, intire of itselfe; every man
is a peece of the Continent, a part of the maine
(No man is an island entire of itself; every man
is a piece of the continent, a part of the main)*

JOHN DONNE, *Devotions upon Emergent Occasions*, Meditation XVII

It is commonly recognized, e.g. by Dewey (1916) and others, that teaching cannot be limited to a mere transmission of content. Yet, while over a century ago the evoked philosopher focused mainly on education as a process of fostering thinking, today the idea is being pushed further. In the era of the world being a global village, and even more importantly, in the unprecedented global pandemic situation, educators are growing more and more aware of the fact that what is essential for students, in addition to knowledge, skills, creativity and the ability to think critically, is guidance and support on their way to becoming conscious and sensitive global citizens. Local citizenship, albeit vital and indispensable, should not exclude the global one: an awareness and appreciation of the fact that the world we live in is a multifaceted network of interdependencies. Educators play a vital role in building student understanding of the fact that our choices and actions may also affect national or even international communities. To facilitate the process in their school environments, it is instrumental for teachers themselves to engage in a dialogue in a global dimension.

This paper aims to highlight the case of TED as good practice in promoting care for the common good through dialogue between the USA and Europe, where different cultures, experiences and disciplines are acknowledged, cherished and seen as complementary, and the common denominator is the need for comparison, sharing and partnership.

KEYWORDS: global citizenship, Transatlantic Educators Dialogue, peer learning, peace education

È comunemente riconosciuto, ad esempio da Dewey (1916) e altri, che l'insegnamento non può essere limitato alla mera trasmissione di contenuti. Tuttavia, mentre oltre un secolo fa il filosofo evocato si concentrava principalmente sull'educazione come processo di promozione del pensiero, oggi l'idea va ben oltre. Nell'era in cui il mondo è un villaggio globale e, cosa ancora più importante, in una situazione di pandemia globale senza precedenti, gli educatori stanno diventando sempre più consapevoli del fatto che ciò che è essenziale per gli studenti, oltre alla conoscenza, alle abilità, alla creatività e alla capacità di pensare in modo critico, è l'essere guidati e supportati nel loro cammino per diventare cittadini globali consapevoli e sensibili. La cittadinanza locale, seppur vitale e indispensabile, non deve escludere quella globale: ci vuole consapevolezza e apprezzamento del fatto che il mondo in cui viviamo è una rete multiforme di interdipendenze. I docenti svolgono un ruolo fondamentale nell'aiutare gli studenti nella comprensione del fatto che le nostre scelte e azioni possono anche influenzare le comunità nazionali o addirittura quelle internazionali. Per facilitare il processo nei loro ambienti scolastici, è fondamentale per gli insegnanti stessi impegnarsi nel dialogo in una dimensione globale.

Questo articolo si propone di evidenziare il caso di TED come buona pratica nel promuovere la cura del bene comune attraverso il dialogo tra Stati Uniti ed Europa, dove culture, esperienze e discipline diverse sono riconosciute, apprezzate e viste come complementari, e il denominatore comune è la necessità di confronto, condivisione e partnership.

PAROLE CHIAVE: cittadinanza globale, dialogo transatlantico tra docenti, apprendimento tra pari, educazione alla pace



1. Introduction

It is increasingly evident that school plays a vital part in building the citizenship competence of future generations of global citizens and that teachers play an active part in the process. Thus, it is crucial to foster worldwide dialogue as one of the fundamental skills that must not be lacking in the training of students or be limited to a subject of study. On the contrary, it should be a real experience happening through interactive programs such as Erasmus+, which involve physical mobility of teachers and students but also allow for an exchange of knowledge, e.g. through virtual twinning. However, for this to happen, what is indispensable is the awareness of the importance of fostering communication within the educational community. To extend the dialogue over European borders, we need to acknowledge that thinking and acting in a worldwide dimension is a growing need at all levels of our society.

With this in mind, the authors decided to investigate the role played by international dialogue programs for educators and to analyze specifically the case of Transatlantic Educators Dialogue (TED) and Transatlantic Educators Dialogue Alumni (TED Alumni) programs, offered by the University of Illinois (USA). They undertook to present the case of TED and TED Alumni as an example of transcontinental programs which promote a synergic relationship between America and Europe and collaboration between European and American participants, which constitutes an effective strategy to consolidate global relationships and to encourage transnational dialogue. This, personally experienced by educators, allows them to further promote cultural awareness and exchange within their own educational context.

To demonstrate the value of the programs, the Peace Website project, a part of the 2020 TED Alumni program, is presented as a specific example of collaboration within the program, whose rationale is synergy: creating together a whole larger than a sum of its parts, through a weekly brainstorming of ideas and coming up with project-related solutions and products. The emergency situation caused by the COVID-19 pandemic further proved the importance of a group, which offered mutual support to the participants. Even if the external event influenced and modified the initially planned project, the programs proved to be flexible and adaptable. In the specific case of the Peace Website project, both the TED Alumni program and the pandemic further stimulated its creators to take action, despite the straining circumstances.

2. The importance of building a global citizenship culture in education



The importance of building a global citizenship culture in education is commonly recognized, even if it is sometimes done unconsciously or subconsciously by teachers who participate in various formal, semi-formal and informal international exchanges. More and more educational institutions are getting involved in a wide array of cultural interchange programs, such as Erasmus+, eTwinning, US Bureau of Educational and Cultural Affairs programs, the Transatlantic Educators Dialogue, and others, whose main focus is on cultural reciprocity and inclusivity.

In Europe, where both authors of the paper are based, such a mindset and course of action is nurtured and reinforced by the prevalent attitude promoted by, among others, the founders of Erasmus+ program: that «Europe needs more cohesive and inclusive societies which allow citizens to play an active role in democratic life. Education, training, youth work and sport are key to promote common European values, foster social integration, enhance intercultural understanding and a sense of belonging to a community, and to prevent violent radicalisation» (European Commission, 2019, p. 5).

Erasmus+ has been the European Union's program for Education, Training, Youth and Sport since 2014. The programs, approved with EU Regulation No 1288/2013 of the European Parliament and of the Council, assemble in one whole program all the funding programs implemented by the European Union until 2013. As part of the renewed European program, there is also eTwinning, the official digital platform for collaboration between schools in Europe, whose purpose is promoting collaboration and mobility experiences:

eTwinning is precisely an *augmented* school world, in which innovation and tradition meet and influence each other, offering teachers the opportunity to build and design what was previously done on a personal or departmental level, in an enlarged dimension in which everyone is able to offer their expertise and to deal with what is unknown. Designing through eTwinning does not mean losing one's authoritativeness and professional freedom of expression, but rather, broadening one's horizons in the planning phase and, in the realization of the projects, those of the students as well¹. (our translation from Cinganotto & Leone, 2019, p. 52)

1 Original version: «Quello di eTwinning è proprio un mondo scuola "aumentato", in cui innovazione e tradizione si incontrano e si influenzano a vicenda, offrendo ai docenti la possibilità di costruire e progettare quello che prima veniva fatto a livello personale o dipartimentale, in una dimensione allargata in cui ognuno è in grado di offrire la propria expertise e di confrontarsi con ciò che non si conosce. Progettare attraverso eTwinning non vuol dire perdere la propria autorevolezza e libertà di espressione professionale, ma, al contrario, allargare i propri orizzonti in fase di progettazione e, anche quelli degli studenti, in fase di realizzazione dei percorsi».

One of the eight competences proposed by the European Commission in May 2018 is that which deals with «cultural awareness and expression» (p. 11), which incorporates the indications of 2006, but underlines the centrality of the person in committing himself/herself, so that his/her role in society is also expressed through «a range of arts and other cultural forms» (p. 11). This competence summarizes and completes the other seven, underlining, once again, the central role of the individual in society and how society itself cannot ignore the contribution of each one to achieve the common good. It is precisely in this direction that the opportunities of exchange programs mentioned above move, which offers the opportunity to share, create, collaborate and enrich oneself on a personal and professional level through that intercultural dialogue that is an essential part of it. Another fundamental characteristic is the ability to respond to the need for global change that continues to unite beyond differences (Leone & Luzzini, 2019).

Having referred to programs fostering global citizenship, it seems relevant to define it and indicate its significance and place in educational contexts, which play a crucial part in the promotion and development of such citizenship. In their slightly provocative article of 2019, Akkari and Maleq examine the concept alongside the prospects and expected positive outcomes of implementing it in education, although they do not shy away from calling the notion utopian, at least at its origination (p. 176). Just like Schattle (2009), they indicate that the concept of “citizen of the world” is decades, if not centuries, old. Yet, it was in September 2015 that its significance and relevance was re-recognized (alongside the promotion of tolerance, civic engagement, democracy and human rights), when the Education 2030 Framework for Action² was adopted within the UN 2030 Agenda for Sustainable Development. «From then on, global citizenship has become the new buzzword in educational landscapes around the world» (Akkari & Maleq, p. 177).

Alternatively, Green (2012) proposes a more comprehensive and what may seem a more idealistic view, although she does acknowledge potential controversies and objections. She recognizes the growing importance of civic education and engagement, particularly in higher education, and underlines the fact that the concept has found its place in countless mission statements and programs of educational institutions. Moreover, says Green, «national and international organizations and networks have devoted themselves to helping institutions promote global citizenship, although they do not necessarily use that term» (2012, p. 1).

2 UNESCO, *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, <https://bit.ly/325Etgh> (retrieved 13/06/2020).

Accentuating the fact that institutions may and should formulate their own definitions of the concept, she relies on Schattle (2007) in outlining the following vital elements of global citizenship:

- a choice and a way of thinking formed by life experiences and engagement in global issues;
- self-awareness and awareness of others, to be able to perceive the universalities of human experience;
- cultural empathy that allows individuals to acknowledge and embrace the existence of multiple perspectives;
- a cultivation of principled decision-making, based on the responsibility that results from the awareness that people are interdependent;
- participation in the social and political life of one's community (e.g. political activism, voting or volunteering) as a natural act resulting from the sense of belonging to a community.

She also quotes Altinay (2010, p. 1) to say that «a university education which does not provide effective tools and forums for students to think through their responsibilities and rights as one of the several billions on planet Earth, and along the way develop their moral compass, would be a failure».

Practitioners involved in Education for Global Citizenship, like The International Development Education Association of Scotland (IDEAS), define global citizenship as «a way of living that recognises our world is an increasingly complex web of connections and interdependencies. One in which our choices and actions may have repercussions for people and communities locally, nationally or internationally»³. In turn, Oxfam International defines a global citizen as «someone who is aware of and understands the wider world — and their place in it. They take an active role in their community, and work with others to make our planet more equal, fair and sustainable»⁴.

Both organizations believe that to teach global citizenship is to inspire youth to acquire knowledge, skills and values useful and relevant for active participation in the global community, with a belief that everyone has a say, and they can and do make a difference. The organizations emphasize the fact that education for global citizenship is not and should not be an additional subject in the syllabus. Rather, it ought to constitute a whole framework for learning, promoted through the existing curriculum or

3 IDEAS for global citizenship homepage, <https://bit.ly/2Yymg8v> (retrieved 13/10/2020).

4 Oxfam, *Who we are*, <https://bit.ly/2Y1jjya> (retrieved 13/10/2020).

supplementing it; one that connects educational institutions with the wider community. This view is strongly supported by UNESCO, which claims that «global citizenship education (GCE) develops the knowledge, skills, values and attitudes learners need to build a more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable world. In a globalized and fast-changing world, these are critical skills that current and future generations need to act today and find solutions to tomorrow's global challenges»⁵.

According to UNESCO, education means far more than a mere transmission of knowledge and skills. It also consists in developing in students such beliefs and social and emotional skills and mindsets that would not only make learners thrive as global citizens in the twenty-first century, but also facilitate cooperation between nations and ultimately potentially lead to collaborative solving of global problems (*ibidem*).

The authors of this paper believe that in the present epoch of dramatic shortening of distances and in which the world is truly a global village, civic responsibility extends far beyond country borders, especially in the COVID-19 era. It is one of educators' duties to guide and support students on their way to becoming conscious and sensitive global citizens. To be able to do this, it is instrumental for teachers themselves to learn to engage in a dialogue in a global dimension.



3. TED and TED Alumni as good practice in transatlantic collaboration and peer learning

The Transatlantic Educators Dialogue, which is currently celebrating its 10th anniversary, and the Transatlantic Educators Dialogue Alumni, both of which the co-authors of this article were involved in, are programs of the European Union Center of the University of Illinois at Urbana-Champaign. The Center, recognized as a European Union Center of Excellence (2011–2015) and a Jean Monnet Center of Excellence (2015–2018), was one of the 10 original EU Centers in the USA. It was founded in 1998, with support from the European Commission, and is currently largely funded with the US Department of Education Title VI National Resource Center grant and the Jean Monnet Center of Excellence grant⁶.

The two TED programs are perfect examples of the Center's main activity, i.e. education, research, outreach on Europe and the EU, and the

⁵ UNESCO, *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, <https://bit.ly/3hoCjyd> (retrieved 13/10/2020).

⁶ Illinois European Union Center, <https://bit.ly/2Y1jeum> (retrieved 13/10/2020).

promotion of transatlantic relations. Precisely with this aim in mind, the Center gathers the faculty of the University of Illinois as well as international scholars, who educate new experts on EU–US relations and foster mutual understanding between the citizens of the USA and the European Union. Likewise, TED and TED Alumni program moderators assemble educators from both sides of the Atlantic and offer them an opportunity for a nearly three-month remote collaboration, both synchronous and asynchronous, on complex transcontinental projects.

About 500 teachers have participated in TED over the past 10 years, and each of the past 5 years has seen a total of 55–75 TED participants (Jeremie Smith, TED program moderator, personal communication). These typically include representatives from around 20 European countries⁷. An additional asset is the programs' inclusivity and versatility: not only the participants' location, but also their age varies. Some educators are 25 years old, while others have taught for 45 years⁸.

The programs have been very consistent: they usually start mid-February, and each week a timely and relatable topic is addressed by a group of educators, who share their thoughts and experiences in the form of presentations in which classroom issues, educational approaches and realities in the US and Europe are compared. The participants use a Moodle platform and share online documents to collaborate asynchronously during the program. The eleven 90-minute-long synchronous sessions are held on Blackboard Collaborate, on Sundays. Technical support for the program is provided by the University of Illinois, College of Education.

Both TED and TED Alumni give educators an unmatched opportunity to develop regardless of their professional situation. In 2017, when one of the co-authors of this article took part in the regular Transatlantic Educators Program, she was an instructor of English as a foreign language at a local Youth Community Center. Currently, as a TED Alumna, she is an instructor and lecturer at the WSB Banking University in Poznan, Poland, and the Train the Trainers Special Interest Group Chair for the Global Educators Network Association of Teachers of English as a Foreign Language. Despite such a significant professional change, both times she found the program relevant, inspiring, and enriching. The other co-author participated in the TED program in 2019, and joined the TED Alumni in 2020. She teaches at the Catholic University of Milan and is part of the Territorial Training Team (*Equipe Formativa Territoriale*) of the

7 EUC Blog European Union Center at the University of Illinois, <https://bit.ly/2zu1lqw> (retrieved 13/10/2020).

8 *Ibidem*.

Italian Ministry of Education. In this double role, she had the opportunity to appreciate both the regular TED, in which the focus is on the comparison between the different realities on specific themes proposed by the moderator, but also the TED Alumni, where the comparison turns into a constructive dialogue to lay the foundations of a bridge between the two continents that is able to unite the different educational realities.

An additional asset is that the Transatlantic Educators Dialogue lets educators grow lasting friendships facilitated by the fact that a relatively large group gets divided into smaller units for team projects. Within the regular TED program, for example, one of the co-author's teams, made up of 5 educators (from Greece, Poland, and the United States), focused on inclusion and approaches to violence and bullying. They described the *status quo* in their countries and proposed practical solutions and tools to prevent bullying and build safe, inclusive classrooms, also doing the same for students with disabilities and special educational needs. The other co-author, in regular TED, worked on the theme of *Technology in the Classroom and the Future of Education*. The group was made up of 5 educators (from Albania, Italy, Moldova, and the United States). The group members shared, first among themselves and then with the other participants, the technologies they used in the classroom to teach and the prospects for innovative teaching in their own countries at the time. The theme would prove to be very topical the following year, during the COVID-19 emergency. Alternatively, in the Alumni program, the co-authors' group, consisting of six educators (from Italy, Poland, Finland, Greece, and the United States, including teachers of science, IT, music, English as a foreign language, and a gifted coordinator), focused on peace education, which will be discussed further. In both situations, the relationships formed within TED lasted beyond the program and stimulated further collaboration.

Another aspect that should be acknowledged is high-quality program moderation, with skilled and tactful moderators, who expertly manage teamwork and are capable of staying in the background, nonetheless treating the participants with respect, understanding, and care.

During the COVID-19 pandemic, when stressed educators were often forced to switch to online teaching with no time to prepare, while many had no previous experience with online education, the TED and TED Alumni programs were of utmost importance to the participants in yet another way. They not only suddenly offered teachers a platform for giving vent to their insecurities, anxieties and fears, but also let educators share new teaching tools and strategies. The participants reached out to the other members for professional and personal support. This meant that

the working groups changed and allowed a deepening of human as well as professional relationships.

4. The Peace Education Website



Within the 2020 Transatlantic Educators Dialogue Alumni program, as a self-designed project, the co-authors' group, comprised of two educators from Italy, two educators from the United States, one educator from Poland, one educator from Finland and one educator from Greece, designed and developed a peace-education and mindfulness-oriented website on Google Sites⁹. Additionally, they created several peace-related resources based on peace projects conducted with their students in the extremely challenging and unprecedented circumstances of the COVID-19 pandemic. Moreover, one of the co-authors of the article made an adaptable peace-education-focused lesson plan for students of English as a foreign language.

The creation of the resources mentioned was possible thanks to the fact that, at the onset of each edition of the program, the participants are asked to fill in a chart (created by the University of Illinois at Urbana-Champaign program moderator) with ideas and suggestions for international cross-cultural projects. Alternatively, they can select one of the ideas already generated by others. Thus, international groups engaged in individual projects are formed within the program.

One of the co-authors of this paper proposed a broadly understood peace education project. In the intercontinental and multicultural context, it seemed worthwhile and natural — and was further reinforced by the fact that her research interests lie, among others, in peace education — and she spoke at international conferences and organized workshops related to the integration of «peaceful attitudes, values, and skills into the teaching and learning process in school and [making] it a part of the total curriculum» (UNESCO, *Learning the Way of Peace: A Teachers' Guide to Peace Education*, p. 5). In the course of the program, she was joined by six other educators.

Conscious of the importance and fragility of harmony and collaboration between the nations, and willing to take an active part in fostering the two in the classroom, the team brainstormed ideas and finally agreed to engage in the creation of a website with collated and self-created peace education materials, student projects and lesson plans. They had to mod-

⁹ Peace Education. A transatlantic Educator Dialogue Project, <https://bit.ly/3d1FSqF> (retrieved 13/10/2020).

ify the initial plans when the coronavirus pandemic caused a worldwide crisis, but the modifications did not impair the project. Although some student projects the team had envisioned could not be conducted due to lockdown, they were substituted with equally (or more) inspiring ones. Furthermore, since both students and teachers across the world found themselves in extraordinary and extremely stressful circumstances, and the inner peace of the two groups was shaken, the team members realized that, alongside promoting outer peace, it was crucial to foster the wellbeing of both learners and educators. Thus, they considered including sections on *Mindfulness* and *Inner Peace* on their website.

Being educators and facing the same challenges themselves, they were confident that their intuitions were right. Yet, they wanted to verify and potentially confirm their assumptions by conducting a survey on educators' well-being in the pandemic era.

One of the co-authors of this article designed a survey in which she asked the following questions:

- My institution closed down due to the COVID-19 pandemic (true/false);
- I needed to go online (true/false);
- Before then, I had never taught online (true/false);
- I am comfortable with technology (choices from “strongly agree” to “strongly disagree” and “other” were offered);
- Technology was not the biggest issue for me during the transition to online teaching (true/false);
- During the transition to online teaching, the biggest problem for me was (a long answer required);
- My institution provided me with technological assistance during the transition to online teaching (true/false);
- My institution provided me with psychological support during the transition to online teaching (true/false);
- I would have expected the following assistance from my institution (a long answer required);
- My advice for other teachers and institutions on how to maintain and foster the educator's well-being in COVID-19 times (a long answer required).

The survey was promoted both within the TED Alumni program and outside of it, on social media (mainly Facebook), and feedback from 33 respondents from Europe (54.5 %), North America (24.2%), Asia (12%)

and South America (9.1%) were received. For 90.8% of respondents, their institution closed down due to the pandemic, and 97% of the interviewees needed to go online (irrespective of whether their institution closed down). 48.5% had never taught online before, and yet 81.7% felt comfortable or very comfortable with technology.

Also, 90.8% stated technology was not the biggest issue during the transition to online teaching. 63.6% of the educators admitted that their institutions did not offer them psychological support, but two teachers explicitly stated that they did not expect that kind of help from their school.

Conscious of the fact that educators' well-being is always vital for the effectiveness of the educational process, the Peace Education TED Alumni team assumed that if over 60% of the interviewees who were not provided with such assistance would have appreciated it, an addition of a mindfulness and well-being section to their Google site was justified. That conviction was further reinforced with some respondents' claims that their institutions were too demanding and not supportive enough, and educators were experiencing isolation and fear, while what they needed was kindness, empathy, hope — and every possible kind of support available.

5. Peace projects of teachers from various countries and the contribution of different disciplines



Despite the fact that the TED Alumni program coincided with the extremely adverse pandemic conditions (COVID-19 lockdown took place halfway through this year's edition), it still proved possible to conduct mini peace-related student projects in three countries: Italy, Greece and Poland. The results and products were then featured on the Peace Team Google website¹⁰.

Flexibility and versatility were assumed for the projects to be feasible in the different circumstances in which the Alumni lived and worked, so tasks and outcomes varied, but the common denominator was the focus on the notion of peace: what it was and how young people understood and interpreted it. The projects were meant to inspire teachers in three ways: with their focal point of attention, with their form, and as a starting point for other related activities.

¹⁰ Peace Education. A transatlantic Educator Dialogue Project, <https://bit.ly/30Yvtdh> (retrieved 14/10/2020).

In Italy, two separate projects were conducted by two educators: a co-author of this paper and a TED Alumni peer¹¹. The co-author asked the question: «What does peace mean to you?» and collected two recordings in English from two student teachers and two primary school students' recordings in English. They were touchingly illustrated with two students' drawings of a rainbow. For the children, the words predominantly associated with peace were: "freedom" and "happiness". To the teachers, peace was more than just the absence of war or lack of conflict. It was also tolerance, harmony, and collaboration with other people, despite individual differences. The educators stressed that peace required involvement and action. On the other hand, the TED Alumni peer (among others, an IT trainer), set up a virtual classroom with over 10 teachers and more than 200 students, who discussed the concept of peace in Italian.

In the Greek project¹², students recorded audio files in their native language or wrote down their responses to the question: «What does peace mean to you?». Five answers from students aged 13–14 were collected, including a very meaningful submission from a Syrian girl refugee. In her case, the teacher wrote the response down for her, as even though she had been living in Greece for 2 years, she still could not write in Greek. Four out of the five students who took part in the project contrasted peace with war. The prevalent interpretation was that peace was freedom, unity, equality for everyone, helping each other, and solving problems through dialogue.

The Polish educator, a co-author of this article, provided three types of responses¹³: three recordings of young people discussing what peace meant to them (in their native language); a literary and artistic mini-project, in which students created acrostics (free verse poems) with each line beginning with the subsequent letter of the word "PEACE"; and her own Flipgrid video¹⁴ in which she explained how the outbreak of the pandemic influenced her perception of peace, where she also featured her son's art and her own peace acrostic:

Please, don't take anything for granted
 Every day something can happen
 And shatter the brittle reality, so
 Care
 Enjoy mindfully every single moment.

11 Student Projects – Italy, <https://bit.ly/3fsWGZj> (retrieved 14/10/2020).

12 Student Projects – Greece, <https://bit.ly/3fu8V7W> (retrieved 14/10/2020).

13 Student Projects – Poland, <https://bit.ly/3d6ThxQ> (retrieved 14/10/2020).

14 *What peace means to me*, <https://flipgrid.com/6ca5f67c> (retrieved 14/10/2020).

Interestingly, Polish students' audio responses also seemed to reflect the shift in the understanding of the concept of peace in the COVID-19 era by stressing how it meant opportunities and "going out of the house to do what I want".

6. The Peace Education focused lesson plan



As a teacher trainer and art therapist, a co-author of this article is aware of the value of both: the effective and methodologically justified professional development and the applicability of all kinds of art in education. In her career, she has frequently used masterpieces and professional artworks, e.g. as discussion prompts or as an inspiration for artistic activities. Over the years, she has found that fine arts can be stimulating, motivating, and revelatory in many ways. They can also play a significant role in the improvement of students' foreign language skills. Therefore, for the purpose of the TED Alumni program, and specifically for the peace-education focused website, she created a modifiable lesson plan for students of English as a Second/Foreign Language, students of English Language and Literature, and students of Art; one focused on artwork interpretation and creation¹⁵.

In her *Peace art: words and images interwoven* (2017), Brzezińska concentrated explicitly on the use of images in peace education. Her lesson plan created for the TED Alumni program had a different, albeit also peace-related, focus. It featured literature and art created within the framework of an annual collaborative project the co-author curates. The contributors (of various nationalities, convictions, religions and skin color) from all the inhabited continents interpret the selected theme in a very liberal way. Then, their poetry, stories and art are published on Issuu¹⁶, as an online volume.

The objectives of the lesson plan were: the identification of the main theme of a given volume, an interpretation of a selected text or artwork, a discussion, and a creation of own response to the chosen piece. The summary of activities comprised a detailed, timed list of tasks and suggestions. Other elements included the materials and equipment needed, references with links to particular volumes, and a selection of take-home tasks.

The peace-building aspect of the lesson plan was for teachers and students to realize that we all live under the same skies, and many thoughts and human emotions are universal. This, in turn, was to reinforce the

15 *Teacher Guides & Lesson Plans*, <https://bit.ly/2YDHRwh> (retrieved 14/10/2020).

16 *The waltz we were born for*, <https://bit.ly/385nVsE>; *And that has made all the difference*, <https://bit.ly/3oNfS9I> (retrieved 03/11/2020).

ancient wisdom that all humans are intrinsically the same, and our resemblance and fragility should inspire us to create and collaborate rather than to disagree, search for differences, and get involved in conflicts.

The Peace Education website, the projects, and the lesson plan, discussed as selected examples of TED program projects, illustrate the possibilities of the program and the opportunities for effective engagement and networking that it gives to educators from Europe and United States.



7. Suggestions for further actions

At present, the TED and TED Alumni programs give European and American educators (including current teachers, pre-service teacher education students, school administrators, graduate students, college faculty, or educators involved in educational organizations) an unparalleled opportunity for free exchange of information, structured collaboration and launching cross-continental online projects (both for teachers and, if desired, for their students), with such final products as the Peace Team's website, student projects, or peace-education-focused lesson plans. Other unquestionable advantages are: the fact that both programs are free of charge and a certificate of completion is provided to each participant who successfully completes one of them (two absences in the weekly synchronous meetings are allowed). Moreover, all interested US participants may receive Continuing Education Units (CEUs) and Professional Development Hours (PDH) from the University of Illinois, which means up to 30 non-credit Professional Development Hours (PDH) for Illinois teachers (up to 3.0 Non-credit University of Illinois Continuing Education Units (CEU) or 30 contact hours for non-Illinois teachers to register for professional development credit in their home states)¹⁷.

Despite the programs' attractiveness, their founders and moderators reveal that while 2 to 3 European educators apply per each available TED slot, the American educators are not as eager and enthusiastic¹⁸. It goes without saying that for the programs to be effective and appealing to educators on both sides of the ocean, intercontinental participation balance is crucial. Since European educators appear to be willing and ready to take part, a conclusion may be drawn that, in its present form, the programs meet their de-

¹⁷ Illinois Transatlantic Educators Dialogue Program (TED), <https://bit.ly/3e7wzqI> (retrieved 14/10/2020).

¹⁸ EUC Blog European Union Center at the University of Illinois, <https://bit.ly/3e9Z9ri> (retrieved 14/10/2020).

mands, and both TED and TED Alumni programs constitute a real competition to other existing European international cooperation and partnership programs for teachers and administrators. It is also right to highlight that the presence of other collaboration opportunities for European participants, in particular the eTwinning platform (www.eTwinning.net), which offers educators the opportunity to create collaborative projects and to work in groups on specific issues, is probably one of the reasons for the different attitude of Europeans. Over time, this dissimilar approach of the EU countries that collaborate within eTwinning and the Erasmus+ mobility projects, which are often combined, has probably created a desire for greater sharing and collaboration that might still be lacking in Americans. More research on this specific aspect should potentially be done in the future.

It may also be advisable to examine other existing opportunities for American educators to cooperate with European Union participants. Determining what makes them appealing to American partakers could make further advertising of the two programs in the United States more effective.

As regards Europe, if needed, the suggestion the authors of this article may offer to the organizers is to potentially intensify the promotion of the programs through European teacher organizations and by word-of-mouth.

8. Conclusion



This article, without any presumption of exhaustiveness, aimed to investigate the Transatlantic Educators Dialogue as a wide-ranging experience, and ask the stakeholders from both continents if there is a need to reinforce the global dialogue, how this can be accomplished, and what benefits our global society could derive from experiences such as the one developed by the University of Illinois over the last decade.

It is clear and evident that any dialogue within the world of education is necessary and valuable, and precisely in this sense, the TED and TED Alumni programs can be a valid tool to support the cultural and educational relationship between America and Europe. What is worth considering is implementing a system to ensure that the dialogue between the parties involved is not limited to the program, but that the experiences created can be taken beyond TED. A working platform that could host the ongoing projects that originated within TED and TED Alumni programs would allow for further consolidation of this much-needed and justified international exchange, which is a sound basis for global citizenship education.



References

- AKKARI, A., & MALEQ, K. (2019). Global Citizenship: Buzzword or New Instrument for Educational Change? *Europe's Journal of Psychology*, 15(2), 176–182, <https://bit.ly/3kSRotd> (retrieved 11/06/2020).
- ALTINAY, H. (2010). *The Case for Global Civics*. Global Economy & Development Working Paper, 35(14). Washington, DC: The Brookings Institution, <https://brook.gs/35ZVF7Y> (retrieved 14/10/2020).
- BRZEZIŃSKA, M. (2017). Peace art: words and images interwoven. In K. Donaghy, & D. Xerri (Eds.), *The Image in English Language Teaching* (pp. 117–127). Malta: ELT Council.
- CINGANOTTO, L., & LEONE, V. (2019). Macroprogettare in una dimensione Europea. *Essere a Scuola* (4), 31–34. Brescia: Morcelliana.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01), Official Journal of the European Union, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT) (retrieved 14/10/2020).
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company.
- EUROPEAN COMMISSION (2019). *Erasmus+ Programme Guide*, <https://bit.ly/360mB7t> (retrieved 11/06/2020).
- EUROPEAN COMMISSION (2020). *Erasmus+ Programme Guide 2020*, <https://bit.ly/2TOcrkU> (retrieved 13/06/2020).
- EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, (2006/962/EC), Official Journal of the European Union, <https://bit.ly/2TLMK4z> (retrieved 14/10/2020).
- EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL (2013). *Regulation (EU) No 1288/2013 of the European Parliament and of the Council of 11 December 2013 establishing “Erasmus+”: the Union programme for education, training, youth and sport and repealing Decisions No 1719/2006/EC, No 1720/2006/EC and No 1298/2008/EC*, <https://bit.ly/3jQK7Jf> (retrieved 14/10/2020).
- GREEN, M.F. (2012). Global Citizenship: What Are We Talking About and Why Does It Matter? *Trends & Insights For International Education Leaders*, <https://bit.ly/34OkLY2> (retrieved 11/06/2020).
- LEONE, V., & LUZZINI, M. (2019). La didattica per competenze attraverso eTwinning. *Essere a Scuola* (5), 28–36. Brescia: Morcelliana.
- SCHATTLE, H. (2007). *The Practices of Global Citizenship*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- SCHATTLE, H. (2009). Global Citizenship in Theory and Practice. In R. Lewin (Ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship* (chapter 1). New York: Routledge.

- UNESCO & BALASOORIYA, A.S. (2001). *Learning the Way of Peace: A Teachers' Guide to Peace Education*. New Delhi: UNESDOC Digital Library, <https://bit.ly/3mS2EXD> (retrieved 13/06/2020).
- UNESCO, UNICEF, THE WORLD BANK, UNFPA, UNDP, UN WOMEN & UNHCR (2016). *Education 2030, Incheon Declaration and Framework for Action*, <https://bit.ly/3jN5niZ> (retrieved 13/06/2020).

Fare arte a scuola. Linguaggi, creatività, espressioni

Il valore dell'esperienza per coniugare il “fare” con il “pensare”
per una formazione globale e integrata

Marzia Bucalossi

Le funzioni delle attività espressive nella scuola sono varie e fondamentali e i saperi artistici possono essere un forte traino per l'innovazione dei processi educativi. I linguaggi espressivi per la loro natura simbolica e multi-direzionale costituiscono infatti una straordinaria risorsa educativa perché stimolano e risvegliano capacità intellettuali, affettive e di educazione alla cittadinanza, contribuendo alla maturazione di competenze trasversali (comunicative, relazionali e sociali, riflessive, estetiche). Il contributo illustra il valore dell'educazione espressiva alla scuola dell'infanzia come base di un curriculum verticale e continuo, con riferimento a reali esperienze di pratica didattica e analizza gli alfabeti dei linguaggi espressivi focalizzati, la metodologia seguita, le fasi operative del lavoro, nel rispetto delle tappe evolutive dei bambini.

PAROLE CHIAVE: fare, pensare, linguaggi espressivi, flessibilità, creatività, competenze trasversali, educazione alla cittadinanza

Expressive activities play a varied and fundamental role in schools and artistic knowledge can be a strong driving force for innovation in educational processes. Creative languages constitute an extraordinary educational resource due to their symbolic and multi-directional nature. They are capable of stimulating and awakening intellectual, emotional and citizenship education skills, as well as contributing to the development of transferable skills (communicative, interpersonal, social, analytical and aesthetic). The paper illustrates the value of expressive education in kindergarten as the basis of a vertical and continuous curriculum. The article makes reference to real experiences of teaching practice and analyzes the alphabets of focused expressive languages, including the methodology adopted and the operational phases of the work linked to the children's developmental stages.

KEYWORDS: making, thinking, expressive languages, flexibility, creativity, transferable skills, citizenship education

1. Introduzione

Da più parti viene confermato il grande potenziale delle attività grafico-espressive a partire dalla prima infanzia. È stato dimostrato da parecchi ricercatori, e con particolare efficacia da Rhoda Kellogg (1979), che i segni espressivi del bambino, dal momento in cui si traducono in un segno grafico si evolvono da scarabocchi di base a simboli ben identificati. Su questa



base, «L'arte infantile può essere una chiave utile all'adulto per conoscere meglio lo sviluppo mentale del bambino e i suoi bisogni educativi» (Kellogg, 1979, p. 7).

Nei disegni infantili alcuni aspetti restano costanti. Tra i primi schemi grafici dei bambini emerge la figura umana e la forma che lo rappresenta è il cerchio, simbolo pregnante in tutte le culture. Secondo Arnheim (1962, p. 34) inizialmente «[...] il cerchio non rappresenta la rotondità, ma soltanto la più generica qualità di *cosità*», l'essenza di tutte le cose che sono sul foglio prendono forma, qualsiasi forma e nessuna in particolare. Per Arnheim il cerchio rappresenta l'intera figura umana e si arricchisce poco per volta di particolari. Per modificare le forme iniziali il bambino procede per gradi evolvendo gli schemi generici e aggiungendo caratteristiche distintive che rendono più evidenti i soggetti rappresentati.

Anche secondo Stern (2006)¹ esistono forme e strutture di base costanti nella produzione dei bambini dotate di un particolare valore espressivo. Quando, con la crescita, la conoscenza delle forme si arricchisce, le forme primitive vengono riutilizzate e inglobate in quelle che Stern chiama *immagini residuali*. Ad esempio *l'omino testone*, costituito da una forma tondeggiante con due cerchi più piccoli a rappresentare gli occhi, viene utilizzato per raffigurare altre forme e il cerchio diventa, ad esempio, la palla, la luna o il sole.

Secondo Betty Edwards, «Attorno ai quattro–cinque anni di età i bambini cominciano a usare il disegno per raccontare storie o risolvere problemi, usando una certa gamma di variazioni delle forme basilari per esprimere il significato desiderato» (2002, p. 86).

Edwards afferma che all'età di cinque o sei anni il bambino ha ormai elaborato i simboli necessari per la raffigurazione del paesaggio. Come già per la figura umana, egli esegue una unica versione di un paesaggio simbolico, che ripete spesso. Per arrivare intorno ai nove o dieci anni alla fase del *disegno dettagliato*. Tra i dieci e gli undici anni i ragazzi e le ragazze sviluppano al massimo la loro passione per il realismo. Spesso tendono a scoraggiarsi quando ritengono che i loro disegni non siano ben riusciti perché non abbastanza realistici.

Il percorso tracciato, anche se solo per grandi linee, delle varie fasi di sviluppo del linguaggio grafico, evidenzia i progressi espressivi nei *disegni spontanei*, dimostrando il forte potenziale racchiuso in questo tipo di atti-

1 Arno Stern è educatore e autore dei famosi “closliu” (atelier di pittura realizzati a Parigi) dove adotta un originale approccio didattico. Le sue scoperte sulla pittura spontanea sono un punto di riferimento per molti educatori che si occupano di prima e seconda infanzia attenti alla dimensione creativa dello sviluppo.

vità. Con le dovute cautele e con il rispetto delle individualità di ciascuno, è possibile riconoscere con precisione le fasi distinte dell'evoluzione degli aspetti grafici, ma senza pretendere che si presentino con le stesse caratteristiche in bambini della stessa età. Tutti noi, anche se non lo ricordiamo, siamo passati attraverso l'evoluzione descritta che non deve essere interpretata come "l'assimilazione di stereotipi rappresentativi" ma come analisi dello sviluppo dei modelli interpretativi del mondo che ci circonda secondo l'elemento culturale di appartenenza.

Il linguaggio grafico-pittorico si può apprendere e ampliare attraverso la conoscenza delle sue regole, dei suoi alfabeti e dei suoi modelli di riferimento. Questo contributo prende avvio proprio dalle riflessioni sulle funzioni dell'attività espressiva nella scuola e sull'importanza di una attenta progettazione per sviluppare competenze espressive salvaguardando l'individualità e la creatività di ciascuno.

All'interno di un contesto significativo, i bambini si dimostrano capaci di inserire molte informazioni e conoscenze nei loro disegni. Le attività legate all'educazione all'immagine, se non circoscritte a un ruolo marginale, svolgono funzioni ampie che coinvolgono la sfera comunicativa, relazionale e di supporto al linguaggio verbale. Nello specifico, le attività grafiche e pittoriche nella scuola fanno riferimento a un processo di rappresentazione utile a rendere evidente ciò che dal mondo esterno i bambini e le bambine apprendono.

2. I contenuti della disciplina



In genere i bambini si impegnano volentieri nelle attività espressive grafico-pittoriche ma tradurre in immagine ciò che del mondo circostante percepiscono non è sempre semplice. Se convinti di non riuscire a realizzare dei prodotti apprezzabili (per timore dei giudizi dei compagni, delle insegnanti o dei genitori), i bambini desistono e rinunciano a impegnarsi nelle attività grafiche rafforzando la sfiducia nei propri mezzi espressivi.

Un progetto che riconosca e valorizzi l'ambito artistico deve tenere conto che per saper rappresentare graficamente sono necessarie delle capacità basilari. Per rispondere all'esigenza di fornire a ciascun alunno un bagaglio di conoscenze e abilità specifiche nell'ambito della comunicazione visiva occorrono delle proposte didattiche con funzioni specifiche, con obiettivi chiari e sostenibili per promuovere nel bambino la capacità di realizzare dei prodotti efficaci e di effetto. È una attività di ricerca didattica impegnativa ma indispensabile per infondere fiducia e incoraggiare i no-

stri alunni verso un percorso di sviluppo finalizzato alla conquista di una espressione personale e creativa.

Il linguaggio visivo è un atto comunicativo che si affida a una propria grammatica di base. Le unità di base (morfemi) che formano i messaggi visivi di qualsiasi tipo che noi percepiamo con gli occhi sono il punto, la linea, il colore, la luce e l'ombra. Sono elementi che stanno alla base dei codici visivi, compongono gli alfabeti del linguaggio iconico, e appaiono in ogni immagine dal quadro d'autore alla produzione pubblicitaria. Questi segni visivi, nelle immagini, non sono mai isolati, ma sono organizzati, ordinati, associati tra loro in sistemi di regole quali: le configurazioni spaziali (rapporto figura–sfondo, forma chiusa–aperta, leggi della vicinanza, ecc.) e le regole “compositive” (l'equilibrio, la direzione, il ritmo, la simmetria, la prospettiva, ecc.).

L'educazione all'immagine inizia dal saper vedere, ma la sola osservazione o descrizione degli elementi che producono la figura non sono sufficienti per comprenderne la struttura. Per riconoscere e individuare i processi mentali che danno origine ai complessi elementi del linguaggio iconico, si deve passare attraverso l'operatività del “fare” e dell'esperienza diretta. È con l'azione che il bambino corregge la propria esperienza modificando e ampliando i propri schemi mentali per sostituzione e integrazione.



3. L'ambito metodologico

Il valore dell'esperienza si manifesta attraverso attività di laboratorio intesa come approccio e modalità di produzione e di ricerca. La complessità dell'attività grafica si evidenzia nel coinvolgimento di più funzioni che determinano lo sviluppo della mente dei nostri alunni. Tre elementi concorrono allo sviluppo globale dei bambini: l'attività percettiva, le operazioni logiche e il linguaggio. Si tratta di funzioni con caratteristiche proprie che non agiscono separatamente bensì in modo interdipendente (Moro, 2001). Per rappresentare graficamente un oggetto, una persona oppure un paesaggio sono necessarie alcune capacità *percettive* che fanno parte del complesso campo delle conoscenze *sensoriali* dell'esperienza visiva, olfattiva, uditiva, tattile e cinestetica. Si colgono in tal modo la complessità e i vincoli che legano i processi cognitivi in un rapporto di reciproca dipendenza con la percezione, la rappresentazione e il nome delle cose.

Un ulteriore spunto di riflessione legato all'area di sviluppo espressivo è il concetto di “creatività” che è stato spesso confuso con spontaneità e anticonformismo. In realtà una personalità creativa è quella capace di

risolvere problemi, di trovare soluzioni nuove. Un significativo contributo allo studio sulla creatività è quello dato da Vygotskji, il quale sottolinea come la creatività sia una capacità posseduta da tutti, anche se in maniera diversa, è l'ambiente sociale, culturale in cui vive l'individuo che ne determina lo sviluppo o l'arresto. Il cervello, dice Vygotskji (1977), non è soltanto un organo capace di conservare e riprodurre la nostra esperienza, è anche un organo che dall'esperienza riesce a rielaborare creativamente nuove situazioni e nuovi comportamenti.

4. L'aspetto culturale e sociale del curricolo della comunicazione visiva



Negli ultimi anni assistiamo a una rivoluzione tecnologica nel campo della comunicazione visiva dovuta soprattutto all'impiego dell'informatica e all'utilizzo di strumenti che permettono una connessione e una esposizione mediatica costante. Viviamo in una società in rapidissima e continua evoluzione dove si fa sempre più uso delle immagini in contesti diversi e fornire gli strumenti grammaticali di base per poter usufruire dei linguaggi visivi risponde con coerenza all'esigenza di costruire competenze relative alla capacità di esprimersi, di saper comprendere e di produrre messaggi visuali con un atteggiamento attivo e consapevole.

La struttura del curricolo verticale di "Arte e immagine" a partire dalla scuola dell'infanzia è incentrata sulla progressività degli apprendimenti. Per la scuola dell'infanzia l'approccio al linguaggio visivo deve prendere spunto dalla conoscenza diretta dei materiali, delle tecniche e degli strumenti per far conoscere in maniera pratica le varie soluzioni espressive. Il segmento 3–6 anni è la fase in cui i bambini devono fare esperienze nei vari linguaggi non verbali basati sull'interazione tra i vari ambiti: cognitivo, sensoriale, percettivo, motorio, sonoro e visivo. Alla scuola primaria è il momento in cui i bambini inizieranno la prima alfabetizzazione al linguaggio visivo che permetterà di acquisire alcune competenze che favoriranno la lettura e la produzione più consapevole delle varie tipologie di immagini (opere d'arte, quadri d'autore, ecc.).

La scuola secondaria di primo grado segna il passaggio verso la scuola secondaria di secondo grado, soprattutto l'ultimo anno servirà a individuare, stimolare e rafforzare le attitudini espressive e creative degli alunni affinché possano orientarsi in maniera consapevole per le scelte future. L'organizzazione curricolare dell'educazione artistica è basata su quattro abilità:

- vedere—osservare;
- leggere le immagini;
- produrre le immagini;
- parlare.

«Gli studi sui processi mentali del vedere hanno portato a identificare un forte legame fra percezione e linguaggio [...]. Lo stereotipo (ad esempio del viso o dell'albero) sembra nascere dalla nostra descrizione elementare e sintetica delle sole parti significative, essenziali e costanti dell'oggetto o della figura» (Fiorillo, 2001, p. 11).

Lavorare sulle abilità permette di trovare collegamenti in diversi campi disciplinari.



5. Aspetti operativi

Il giusto equilibrio tra scoperta delle modalità di utilizzo delle tecniche, varietà dei materiali da presentare e l'esplorazione sensoriale sono aspetti centrali per un progetto didattico che incentivi processi creativi intesi come mezzo di sviluppo del pensiero. Per sintetizzare con uno slogan, potremmo affermare che il processo di rappresentazione è un processo di "chiarificazione" collegato alla comprensione del mondo che ci circonda. È uno strumento di crescita e di sviluppo che è possibile far emergere e potenziare attraverso la conquista degli aspetti "formali" del linguaggio iconico con proposte operative adeguate.

L'aspetto innovativo di una impostazione metodologica, attenta alla conquista di abilità e conoscenze in ambito artistico, si concretizza attraverso proposte didattiche finalizzate a una maggiore conoscenza degli alfabeti e delle regole che determinano l'efficacia di un'immagine. Il rapporto esistente tra la conoscenza (le grammatiche) e l'esperienza (il fare) si configura come elemento fondamentale per l'attività di laboratorio intesa come approccio e modalità di lettura, fruizione, interpretazione, produzione, sperimentazione, ricerca e scoperta di forme, colori, gesti e movimenti, immagini e tecniche. Non è facile saper *leggere le immagini*: riconoscere il singolo elemento, le relazioni esistenti tra gli aspetti del linguaggio visivo, o cogliere le dipendenze presenti. Integrando di volta in volta esperienze sugli aspetti singoli che compongono un messaggio iconico (punto, linea, forma, colore, ecc.) si potenzierà, oltre che una produzione più creativa e consapevole, anche la capacità di lettura e di interpretazione. Possiamo sperimentare facilmente l'importante relazione esistente tra la capacità di

leggere e di produrre immagini proponendo una semplice attività pratica ai nostri alunni. Proviamo a presentare ai bambini diversi materiali come pennelli con tempera nera oppure pennarelli neri di varia misura e invitiamoli a tracciare diverse tipologie di segni in modo spontaneo su fogli bianchi. In un secondo momento proponiamo di analizzare e di trovare una definizione per alcune delle linee tracciate: verticale, orizzontale ondulata, serpentina, spezzata, ecc. Riconoscere e indicare le stesse tipologie di linee prodotte dai bambini in una immagine fotografica oppure in un quadro d'autore per i nostri alunni risulterà un gioco facile e divertente.

Per fare in modo che le nostre proposte risultino efficaci con ricadute in abilità e conoscenze dobbiamo tener conto, in fase di progettazione, degli elementi che *semplificano* il buon andamento dell'esperienza espressiva grafica e pittorica attraverso richieste chiare, presentando materiali e strumenti di facile utilizzo.

La costruzione del curricolo di educazione all'immagine passa attraverso l'organizzazione delle fasi operative tenendo presente alcuni aspetti di riferimento essenziali:

- Prevedere la gradualità delle esperienze;
- Strutturare ambienti di laboratorio che si configurino come luogo di apprendimento;
- Sostenere il piacere del “fare” e dell’“agire” finalizzato alla conquista del sapere, conoscere e capire;
- Valorizzare gli stili espressivi personali;
- Promuovere attività di gruppo e individuali;
- Raccogliere le verbalizzazioni dei bambini al termine dell'esperienza come strumento di valutazione e verifica.

Un percorso didattico che si basa sul principio della gradualità deve far leva anche sull'aspetto motivazionale e ludico organizzando un ambiente ricco di materiali e di stimoli che permetta ai bambini di sperimentare tecniche e materiali adeguati alle proprie esigenze espressive.

6. La progettazione dei percorsi per la scuola dell'infanzia



Il segno, il colore, la forma sono alcuni degli elementi che compongono gli alfabeti di base del linguaggio iconico che possono essere presentati a partire dal primo anno della scuola dell'infanzia attraverso la manipolazione e la sperimentazione di materiali e tecniche per avviare la conoscenza

del complesso sistema del linguaggio espressivo grafico e pittorico. La prima alfabetizzazione del linguaggio visivo permetterà una produzione più consapevole avviando il bambino, in maniera graduale, al superamento del gesto casuale per una produzione intenzionale e ricca di significato.

Nella fase della scuola dell'infanzia l'aspetto espressivo è legato anche alla capacità di costruire un ambiente che dia spazio alle relazioni sociali organizzando momenti di laboratorio con attività di gruppo in cui sia possibile discutere e condividere problematiche e soluzioni.

I percorsi di seguito presentati costituiscono una proposta formativa di crescita attraverso la scoperta di sé e delle proprie possibilità, la costruzione di saperi e la creazione di relazioni interpersonali. Le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento funzionale allo sviluppo di competenze sono ben descritte nelle *Indicazioni Nazionali* (2012), proprio nella parte del capitolo dedicato alla scuola dell'infanzia.

6.1. Percorso n. 1 per i tre-quattro anni

Per i più piccoli è importante proporre attività in cui sia possibile “pasticciare” in maniera del tutto libera dal vincolo di produrre qualcosa di riconoscibile e identificabile: questa è la fase dell'esplorazione dei diversi materiali:

- scoprire i colori primari. (Mettiamo a disposizione dei grandi fogli di carta da pacchi e i colori a tempera, con un colore per volta, lasciando che i bambini realizzino impronte, strade e puntini utilizzando le mani);
- utilizzare pittura materica con aggiunta di altri materiali al colore (farine, acqua, piccole strisce di carta o stoffa, ecc.);
- sperimentare strumenti utili per tracciare segni (spugne, legnetti, forchette, ecc. per stendere o tracciare la pittura).

6.2. Percorso n. 2 per i quattro-cinque anni

È il passaggio alla fase del gesto più “intenzionale”, caratterizzato dall'utilizzo di materiali strutturati (pennelli di varia misura, pennarelli, matite a cera, ecc.):

- realizzare sfumature dei colori primari (si consiglia di utilizzare le tempere) con aggiunta graduale di acqua utilizzando un piccolo misurino;

- utilizzare strumenti strutturati (pennelli di varia misura) per stendere il colore, per fare segni (con linee curve o dritte);
- mescolare i colori primari per scoprire i secondari (Figura 1);
- costruire un catalogo per documentare le esperienze effettuate e raccogliere le verbalizzazioni dei prodotti realizzati.



Figura 1. Alla scoperta dei colori secondari (attività individuale per bimbi di quattro anni)² (foto: Marzia Bucalossi).

2 L'attività si svolge inserendo all'interno di buste trasparenti, poi sigillate, delle coppie di colori. I bambini possono scegliere se inserire nella busta il blu con il giallo, oppure il rosso con il giallo, o il rosso con il blu. In un secondo momento vengono messi a confronto i risultati ottenuti.

6.3. Percorso n. 3 per i cinque-sei anni

Questa è la fase della rappresentazione concettuale dell'esperienza più ricca di particolari e caratterizzata da una maggiore consapevolezza sull'uso dei codici e della grammatica di base. In questa fase si iniziano a scoprire gli effetti che la forma esercita sul colore:

- realizzare un cartellone con forme geometriche ricalcando oggetti trovati nell'ambiente circostante (il gioco ricalca la forma);
- scoprire i colori complementari (Figura 2);
- creare collage espansione della forma ritagliando forme geometriche;
- sperimentare strumenti che si usano per tracciare segni (pennarelli punta grossa e fine, pennelli di vario genere e misura, matite, penna biro, ecc.) (Figura 3);
- riprodurre i segni sperimentati per realizzare un “catalogo” dei segni e dei punti.

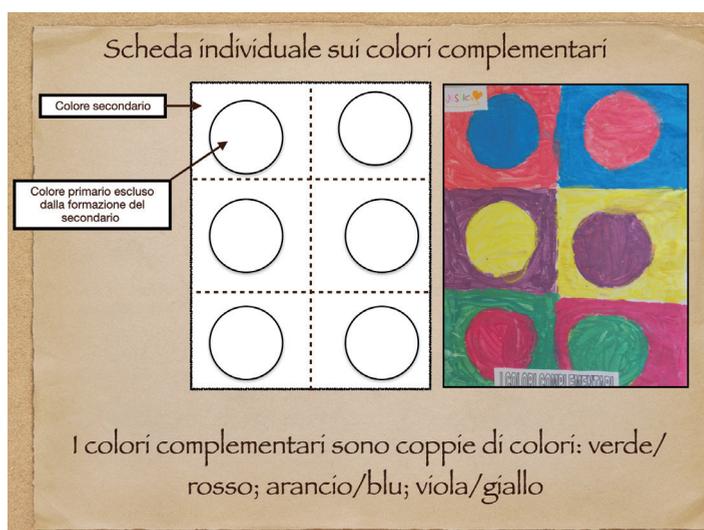


Figura 2. I colori complementari³ (foto: Marzia Bucalossi).

3 Scheda individuale su carta da pacchi bianca (tagliata per ottenere un formato 50x70). L'attività si svolge in più momenti separati: 1) si piega il foglio per ottenere 6 spazi; 2) si invitano i bambini a ricalcare una forma al centro di ogni spazio ottenuto (si possono usare oggetti come barattoli di pennarelli vuoti, piattini di plastica o altri materiali tridimensionali); 3) si colora all'interno della forma con un colore primario e all'esterno della forma con il suo complementare; nello spazio a fianco si invertono i colori: all'interno della forma il secondario, all'esterno il primario. I colori complementari sono coppie di colori: verde/rosso, arancio/blu, viola/giallo.

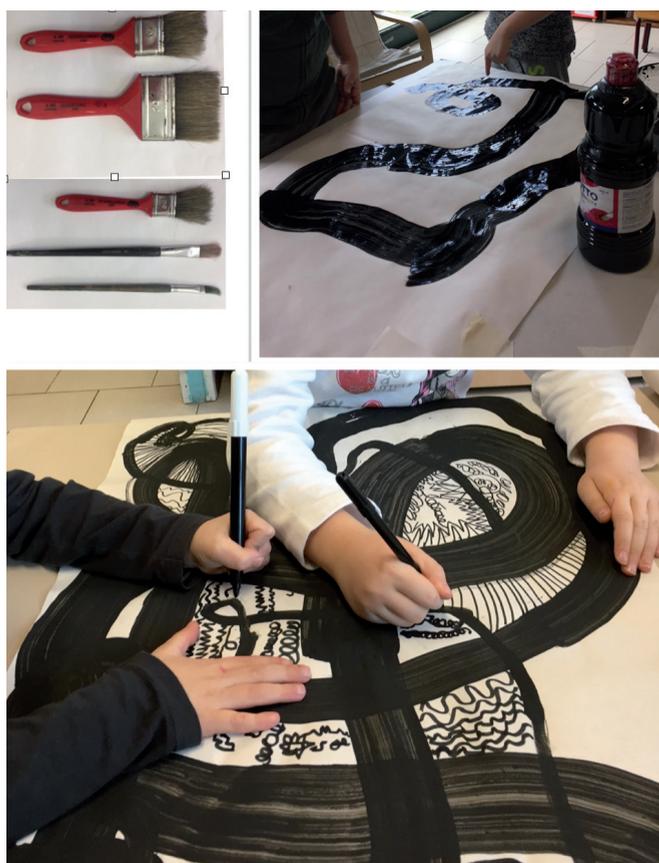


Figura 3. Sperimentiamo gli strumenti che si usano per tracciare segni. Attività di gruppo per bimbi di cinque anni (foto: Marzia Bucalossi).

In Tabella 1 sono descritti gli obiettivi specifici di apprendimento e le competenze per il segmento tre–sei anni del curriculum verticale di “Arte e immagine”.

7. Strumenti per promuovere l’osservazione degli atteggiamenti e la valutazione delle abilità e delle conoscenze acquisite



Le attività grafico–pittoriche, proprio per le peculiari caratteristiche della disciplina espressiva, rendono evidenti i progressi personali di ciascuno, perché del “fare” del bambino rimane traccia. Al termine del percorso gli aspetti da considerare per riflettere sulla validità dell’esperienza sono possibili solo se poniamo attenzione alla documentazione e alla raccolta

dei vari prodotti realizzati. Si devono registrare gli eventuali cambiamenti nei comportamenti dei bambini. È necessario rilevare i differenti stili di apprendimento e le modalità cognitive e affettive con cui ogni alunno si avvicina alle varie attività per comprendere le espressioni personali e gli stili di ciascun alunno.

Le verbalizzazioni e le descrizioni delle esperienze sono ottimi mezzi per valutare se siano state memorizzate le fasi di realizzazione (abilità spazio-temporale), se siano state sviluppate la capacità di cogliere le sfumature dei colori (abilità senso-percettive) e la capacità di utilizzare termini appropriati (abilità linguistiche) (Tabella 2).



8. Le conclusioni

Nell'ambiente scolastico la relazione sociale è l'aspetto che meglio rappresenta la sua ragion d'essere, è luogo per creare le condizioni giuste per confrontare, per ascoltare ed essere ascoltati, per mettere a raffronto problematiche e dinamiche relazionali. L'idea di una scuola efficiente è legata alla capacità di costruire una collettività nella quale ciascuno faccia la sua parte, adulti e bambini, imparando il rispetto di modi di fare e di pensare diversi dai propri. L'approccio didattico nei confronti dell'esperienza artistica può offrire la possibilità di condividere materiali e tecniche, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di curare le relazioni interpersonali a patto di organizzare le attività nella forma del *laboratorio*. Nel momento in cui si organizza un ambiente di ricerca e produzione, il laboratorio diventa espressione del vissuto e della "soggettività" di ciascun alunno, sia che l'attività venga organizzata in gruppo oppure individualmente. Sono l'atteggiamento e la sensibilità dell'insegnante che permetteranno di valorizzare stili espressivi diversi e costruire il rispetto dell'individualità di ciascuno.

Il laboratorio può diventare un luogo di produzione di saperi e di contenuti culturali per avvicinare i più giovani ai linguaggi dell'arte. Un progetto che non vuole creare esperti d'arte, ma futuri cittadini capaci di apprezzare, utilizzare e condividere il patrimonio artistico nelle sue varie forme e contenuti. Ciò risulta più urgente oggi, in un momento in cui il rischio è quello di una disordinata ed eccessiva sovraesposizione di informazioni e stimoli veicolata dal *web* e dai *media* a discapito di ben poche occasioni di riflessioni e di comportamenti attivi. Familiarizzare con i linguaggi dell'arte può fornire ai nostri alunni la possibilità di un atteggiamento più critico nei confronti del bombardamento visivo e audiovisivo e renderli *persone* capaci di andare oltre alle categorie dello stereotipo.

Tabella 1. Obiettivi specifici di apprendimento e competenze per il segmento tre–sei anni del curriculum in verticale di “Arte e Immagine”.

Contenuti	Obiettivi specifici di apprendimento	Competenze	
		Conoscenze (Sapere)	Abilità (Saper fare)
IL COLORE	A) Sviluppare le capacità sensoriali/ percettive, visive e creative.	A) Guardare e osservare immagini e oggetti presenti nell’ambiente. Osservare gli elementi significativi presenti nella realtà e in immagini statiche e dinamiche (disegni, filmati, quadri di autori, ecc.).	A) Saper “leggere” le immagini e descrivere oggetti presenti nell’ambiente. Saper descrivere gli elementi più significativi del proprio elaborato riconoscendo alcune regole della percezione visiva.
LA FORMA	B) Conoscere e utilizzare gli elementi della grammatica visiva e dei linguaggi per esprimersi e comunicare.	B) Individuare in una immagine alcuni elementi della grammatica del linguaggio visivo: colori, linea, punto, forme e superfici.	B) Saper riprodurre e comporre gli elementi del linguaggio visivo: i colori, la linea, il punto, e la forma per esprimere emozioni e rappresentare.
IL SEGNO	C) Conoscere e utilizzare strumenti e tecniche per esprimersi e comunicare.	C) Conoscere tecniche e materiali diversi e utili per la realizzazione di prodotti significativi e inerenti alla proposta.	C) Saper produrre messaggi visivi riconoscibili secondo un proprio modo di esprimersi e di comunicare utilizzando tecniche e materiali diversi.

Tabella 2. Osservazione degli atteggiamenti e valutazione delle abilità acquisite al termine dell’esperienza grafico–pittorica (4–5 anni).

	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4
ATTENZIONE E INTERESSE	Segue con lo sguardo quello che sta facendo.	Presta attenzione nei confronti del prodotto che sta realizzando e ascolta le consegne date.	Presta attenzione, ascolta, segue le consegne e si muove in maniera autonoma nella gestione dei materiali.	Ascolta e segue le consegne, si muove in maniera autonoma nella gestione del materiale, formula osservazioni e impressioni.
ABILITÀ TECNICO–ESPRESSIVE	Accetta di manipolare i vari materiali.	Accetta di manipolare i materiali e utilizza gli strumenti per realizzare un prodotto.	Utilizza materiali e strumenti in maniera autonoma ed efficace. Realizza e porta a termine, un prodotto significativo.	Utilizza materiali e strumenti in maniera autonoma ed efficace. Realizza, portando a termine, un prodotto originale e creativo.

	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4
ABILITÀ SENSO- PERCETTIVE	Osserva la traccia che ha realizzato.	Osserva la traccia che ha realizzato, si guarda intorno e segue anche i prodotti dei compagni.	Osserva il proprio lavoro, si guarda intorno, segue i prodotti dei compagni e coglie le differenti soluzioni espressive.	Osserva il proprio lavoro, si guarda intorno e segue i prodotti dei compagni. Coglie differenze e interviene per sottolineare i particolari delle proprie e altrui soluzioni espressive sperimentate.
ABILITÀ SPAZIO- TEMPORALI	Ricorda alcune delle fasi dell'esperienza.	Ricorda e descrive per sommi capi le fasi dell'esperienza.	Ricorda, ordina e descrive con particolari le varie fasi dell'esperienza.	Ricorda, ordina e descrive con ricchezza di particolari le varie fasi dell'esperienza.
ABILITÀ LINGUISTICHE	Utilizza un linguaggio essenziale per descrivere l'esperienza.	Utilizza un linguaggio appropriato per descrivere l'esperienza. Nomina i materiali e le tecniche utilizzate.	Utilizza un linguaggio appropriato per descrivere l'esperienza. Elenca i materiali e le tecniche. Descrive problemi incontrati e soluzioni attuate.	Utilizza un linguaggio appropriato per descrivere l'esperienza, indica materiali e tecniche. Descrive problemi e soluzioni. Analizza l'elaborato prodotto, ne coglie le sfumature e gli elementi presenti.



Riferimenti bibliografici

- ARNHEIM, R. (1962). *Arte e percezione visiva*. Milano: Feltrinelli.
- EDWARDS, B. (2013). *Disegnare con la parte destra del cervello*. Milano: Longanesi.
- FIORILLO, M.T. (2001). *Laboratorio immagine e Arte*, Volume 1. Trento: Erickson.
- KELLOGG, R. (1979). *Analisi dell'arte infantile*. Milano: Emme Edizioni S.p.A.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier, http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (consultazione 19/10/2020).
- MORO, W. (2001). *Didattica della comunicazione visiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- PARINI, P. (2000). *I percorsi dello sguardo*. Falconara (AN): Edizioni Artemisia.
- STERN, A. (2006). *Felice come un bambino che dipinge*. Roma: Armando Editore.
- VYGOTSKIJ, L.S. (1977). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.

Un libro, perché no? Breve itinerario nel mondo dei libri per ragazzi

Enrica Ricciardi

Sempre più di frequente gli insegnanti si trovano ad affrontare il problema della narrativa, interrogandosi sul rapporto che i ragazzi hanno con il libro. Quali letture scelgono i giovani quando non sono condizionati dalle pratiche didattiche? Cosa li appassiona e li motiva a leggere? In quale modo, con quali strumenti la scuola intercetta e sviluppa il piacere di leggere? Il presente contributo intende offrire indicazioni sul panorama editoriale contemporaneo e sui possibili percorsi operativi che, in classe, sostengono la pratica della lettura anche come esperienza di cittadinanza.

PAROLE CHIAVE: piacere del leggere, scelte bibliografiche, editoria per ragazzi, letture scolastiche, educazione letteraria, immaginario, mercato librario

More and more frequently teachers find themselves facing issues of narrative and wondering what kind of relationships students establish with books. What do they choose to read when they are not conditioned by didactic activities? What captivates them and encourages them to read? In what ways and with which tools can school nurture the pleasure of reading? This paper aims to offer insights into today's publishing scene and activities which may also foster the practice of reading as an element of citizenship.

KEYWORDS: reading for pleasure, reading lists, young adults' books, YA literature, school readings, literary education, imagery, publishing market

1. Premessa

Ogni volta che visito la *Fiera internazionale del libro per ragazzi* di Bologna, o mi reco a *Più liberi più libri* di Roma, resto colpita da una esorbitante ricchezza di proposte e da una galassia eterogenea di libri sempre più soggetti alle dinamiche dell'industria culturale, confezionati spesso in modo uguale, con copertine e trame simili tra loro. Quello che vedo è un panorama vastissimo e multiforme di prodotti che dà il capogiro: accanto a scritture leggere e di tendenza, talvolta sorrette da una poderosa macchina pubblicitaria, convivono senza grandi possibilità di distinzione, libri belli e intensi, «scritti del tutto al di fuori delle logiche commerciali e dei filoni più battuti» (Grilli, 2012, p. 15).

Di fronte a una tale varietà che solletica la voracità del lettore mi chiedo: ma come possono gli insegnanti orientarsi in una editoria per ragazzi così prolifica e in continua crescita? Se gli scaffali delle librerie espongono di continuo nuovi romanzi, alla ricerca quasi spasmodica del *bestseller*, come identificare i buoni libri capaci di coltivare il gusto per la lettura così fortemente caldeggiato dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012)? Cosa leggono, invece, i nostri allievi quando non sono condizionati dagli adulti? E infine, è possibile incoraggiare l'incontro con i classici a partire dai gusti dei ragazzi?

Nel percorso che segue proverò a rispondere a ciascuna di queste domande. Preciso subito la mia convinzione, cioè che nella scuola media sia necessaria una educazione letteraria intesa non tanto come analisi e comprensione delle strutture narratologiche quanto, piuttosto, come educazione all'immaginario e all'affettività. Detto altrimenti, non credo sia molto importante che gli studenti conoscano e comprendano i meccanismi sottesi alla scrittura del racconto fantastico o dell'orrore, ma credo che sia di gran lunga più importante che entrino nella stanza de *Il Cuore rivelatore* di E.A. Poe e trascorran la notte con l'assassino nell'attesa spasmodica della fine. Così pure non ritengo che si debbano aprioristicamente imparare le strutture del racconto di avventura per salpare finalmente con Jim verso l'isola dal tesoro nascosto, meravigliosa metafora del nostro destino. Le potenzialità della lettura senza sovrastrutture sono tali che si può «imparare molto di più da un ragazzino immaginario del XIX secolo che scende il Mississippi su una zattera in compagnia di uno schiavo nero in fuga, che da molte esperienze dirette» come osserva acutamente Chambers (2011, p. 74) facendo riferimento al protagonista de *Le avventure di Huckleberry Finn* di Mark Twain.

Con questa convinzione di fondo, cercherò di rispondere al primo quesito, cioè alla possibilità di raccapezzarsi in un mercato di massa che ostenta la cultura dell'immediatezza come prova di qualità. Per esplorare un così variegato sistema di produzione, vale la pena ripercorrere brevemente le tappe più importanti dell'editoria per giovani.



2. Il panorama editoriale

È solo a partire dai recenti anni Ottanta che si assiste a una vera e propria esplosione editoriale del libro per ragazzi, rinnovato nei generi, nei temi, nei linguaggi, nei ritmi narrativi ed elevato a una qualità formale per

nulla disprezzabile. Segno di quest'evoluzione è l'irruzione sul mercato librario di *Le streghe* (1983) nel quale l'autore, Roald Dahl, anticipa una narrazione anticonformista aderente ai nuovi bisogni di crescita dei ragazzi, che scavalca i grandi classici del passato facendosi portavoce di un messaggio inequivocabile: i giovanissimi sono protagonisti unici e indiscussi della propria vita.

Abbandonate le rigide copertine cartonate, il libro indossa finalmente un *packaging* accattivante e nuovo: è un oggetto di piccolo formato, gradevole e ammiccante verso il suo pubblico grazie a titoli, copertine, illustrazioni di sicura presa, e che deve principalmente la sua fortuna alla presenza di un folto gruppo di autori stranieri (Margaret Mahy, Robert Westall, Philip Pullman, Helme Heine, Philip Ridley, ecc.), i quali non temono di raccontare le ribellioni, le ansie, i desideri tumultuosi di schiere di bambini e adolescenti ai quali senza dubbio piace questa narrativa leggera, talora dissacrante che parla «con l'attenzione alla lingua della vita» (Paris, 1995, p. 19). Agli autori stranieri si affiancano ben presto gli autori italiani — Roberto Piumini, Bianca Pitzorno, Mino Milani, Angela Nanetti, Donatella Ziliotto per citarne alcuni — che fanno proprio un linguaggio colloquiale e accessibile, al contempo colto e ricettivo degli echi letterari dei classici e purtuttavia attraversato e contaminato da stili diversi, che imprimono alle narrazioni un ritmo polverizzato, simile per alcuni versi allo *zapping* televisivo e, dunque, assolutamente padroneggiato dai giovani lettori.

La lettura diventa un'attività nomade, il libro qualcosa da lasciare e riprendere in qualsiasi momento, complice l'accelerazione dell'intreccio che offre storie brevi, sincopate e nello stesso tempo coinvolgenti. Fioriscono le grandi collane per ragazzi e le case editrici specializzate per l'infanzia (per esempio Mondadori, E.Elle, Ex Libris, Fatatrac, Salani), anzi le case editrici in generale iniziano a riconoscere nel target giovanile (sotto i 18 anni) un obiettivo imprescindibile da perseguire.

Filoni e generi specifici come il giallo, la fiaba, l'avventura, la fantascienza si intrecciano, a partire dagli anni 90, in eterogenei romanzi e racconti, protesi a rappresentare, in chiave più o meno diretta, più o meno simbolica, l'ambivalente bisogno di identificazione e lo straordinario desiderio di evasione dell'infanzia e dell'adolescenza. Si registra, in modo particolare per quanto riguarda il romanzo dedicato ai ragazzi, un profondo processo di contaminazione dei generi che coinvolge lo stile in un amalgama fluttuante di linguaggi provenienti dai *mass media*, dal fumetto, dalla musica, dal cinema, dalle arti figurative. Basti pensare al *fantasy*, o per meglio dire al "fantastico", genere dilagato nella terra degli *hobbit* (J.R. Tolkien) e nel regno di Narnia (C.S. Lewis), ma che è stato declinato in numerose varianti: dalle

tematiche filosofiche di U. Le Guin con *Il Mago*, al fiabesco di A. Nanetti con *L'uomo che coltivava le comete*; dalla saga di Harry Potter di J.K. Rowling, alle storie d'amore con licanthropi e vampiri di *Twilight* di S. Meyer.

Al libro di narrativa, ora, i ragazzi chiedono sempre più spesso storie brevi e intense senza preoccuparsi troppo della "letterarietà del testo", e vanno alla ricerca di vicende nelle quali scatti subito un processo di identificazione attraverso un linguaggio piano, colloquiale e condiviso in quanto specchio fedele di un'adolescenza che cerca nell'immediatezza una delle qualità più apprezzate. In definitiva, si tratta di racconti, più che di romanzi veri e propri.

Dunque, non è assolutamente facile riconoscere, dietro un'apparente semplicità, i temi, le forme, i linguaggi della letteratura per ragazzi (con i suoi forti legami con la paraletteratura, il *feuilleton* in primis): essa è un contenitore affollato e complesso che va studiato in modo paziente e rigoroso, nella convinzione che le scritture per ragazzi raccontino anche del nostro mondo interiore di adulti.

Indagine davvero ardua, tanto più che dopo la fortunata stagione precedente, cui ho velocemente accennato, il panorama dell'editoria per ragazzi appare mutato. Se le scritture degli anni '80 e '90 rivelavano un lavoro formale volto a garantire semplicità lessicale, ma al tempo stesso precisione e accuratezza, il panorama editoriale contemporaneo risulta un po' sconcertante. Alcune case editrici che erano state protagoniste di un rilancio e di una innovazione senza precedenti, sembrano ora concepire prodotti che si vendano presto e subito, all'inseguimento del successo planetario di Harry Potter. Altre case editrici hanno preso la rincorsa alla ricerca di un *bestseller* come *Tre metri sopra il cielo* di F. Moccia o *After* di A. Todd: discutibili scritture, agli occhi di una certa critica, ma capaci di incatenare alla pagina scritta moltissimi adolescenti che su quelle vicende costruiscono il loro immaginario affettivo. Nonostante gli scaffali delle librerie per ragazzi accostino molteplici generi letterari in una offerta seducente e multiforme, non è tutto oro quello che luccica, perché le leggi del mercato portano a inseguire ciò che fa tendenza. Ad esempio, ci sono libri progettati a tavolino in base alle probabilità di vendita (come l'istituzione del Giorno della Memoria, il problema della disabilità, il tema della mafia, gli aspetti dell'immigrazione). Ci sono divertenti volumetti che incoraggiano il lettore inesperto a leggere senza fatica; ci sono libri sintonizzati sul sociale (bullismo, prevenzione delle dipendenze, educazione alla legalità, ambiente) scritti da giornalisti, insegnanti ed esperti, e ci sono libri scritti con uno stile "finto spontaneo" per far presa sugli adolescenti. Vanno di moda le scritture prodotte da giovanissimi (come non ricordare *Love is forever* di I. Marullo o *My*

dilemma is you di C. Chiperi), espressione di un mercato impietoso che solletica la naturale inclinazione degli adolescenti a raccontarsi, anche quando essa è solo una banale affabulazione. Purtroppo queste trame d'amore, d'amicizia e di sogni, sono anch'essi libri progettati a tavolino, che respirano il tempo di una estate o poco più.

3. Come sono scritti i libri per ragazzi



È vero, i libri per l'infanzia e l'adolescenza appaiono generalmente di facile lettura e si prestano sia a essere letti in poco tempo, sia lentamente, una o due pagine alla volta; la loro trama linguistica è piana e, benché declinata in una vasta gamma di stili, fruibile senza difficoltà. Da un punto di vista narratologico, alcuni di questi lavori mostrano spesso la ricerca dell'effetto a ogni costo e la presenza di meccanismi narrativi scontati, veri e propri pretesti per dilungare la trama in un chiacchiericcio fatico.

In molti libri di facile consumo, il lessico è sciatto e stereotipato con frequenti parole vuote. Le scritture sono caratterizzate da uno schema di base semplice che rivela l'alternanza di strutture paratattiche e costrutti tipici del parlato, il tutto innestato in un'assoluta e marcata tendenza all'egocentrismo, dove l'io narrante è proteso a una rappresentazione del Sé statica e familiare:

Mentre mi avvolgo nell'asciugamano, mia madre mi chiama di nuovo. Pur sapendo di farla innervosire ancora di più, la ignoro e inizio ad asciugarmi i capelli. So che è agitata per il mio primo giorno di università, ma ho pianificato per mesi ogni istante di questa giornata. Solo una di noi può abbandonarsi al panico, oggi, e non posso essere io: perciò devo attenermi al programma. Mi tremano le mani mentre mi allaccio il vestito. Non mi piace, ma mia madre ha insistito perché lo mettessi. Finalmente vinco la battaglia con la cerniera e tiro fuori dal fondo dell'armadio il mio maglione preferito. Una volta vestita, mi sento leggermente più tranquilla, finché noto un piccolo strappo sulla manica del maglione. Lo butto sul letto e infilo le scarpe, consapevole che mia madre diventa più impaziente ogni secondo che passa. (Todd, 2019, p. 4)

Libri così disimpegnati, se da un lato riscuotono una indiscutibile popolarità e incoraggiano alla lettura di intrattenimento, non sempre aiutano i ragazzi a esplorare lavori più complessi e profondi della letteratura giovanile come quelli di David Almond o di Marie Aude Murail, che restano sconosciuti alla maggior parte di loro. Certo, se i ragazzi incontrano un codice non assimilabile al loro, ostico o peggio datato, la presa di distanza è immediata, come accade per la maggior parte dei libri di letteratura

giovanile legati a una precisa politica pedagogica ed editoriale; ma gli studenti sanno rivelarsi lettori esigenti e critici quando le storie incrociano registri dove più che la *téchne* conta l'arcana e impercettibile verità dell'anima come nel caso di un classico quale *Stargirl* di Jerry Spinelli:

Danzava senza musica. Non aveva amici, ma era la creatura più amichevole della scuola. In classe parlava di cavallucci marini e di stelle, ma non sapeva cosa fosse un pallone da calcio. Disse che in casa non avevano la televisione. Era elusiva. Era oggi. Era domani. Era il profumo sfuggente di un fiore di cactus, l'ombra fugace di un gufo stregato. Non sapevamo come comportarci, con lei. Tentavamo di fissarla a una tavoletta di sughero come una farfalla, ma lo spillo l'attraversava e lei volava via. (2004, p. 23)

Mettersi nei panni dei giovani, vedere e mostrare il mondo coi loro occhi non significa, dunque, assumerne lo stesso linguaggio. Significa, piuttosto, entrare nei loro pensieri e aiutarli a riconoscere, nella lettura, le straordinarie potenzialità del linguaggio e la molteplicità di aspetti che esso è capace di creare. Da una ricerca da me condotta (Ricciardi, 2006) risulta che non esiste nei libri di narrativa per ragazzi un identikit linguistico definito e stabile in grado di rappresentare alcune tipologie della complessa e cromatica fase preadolescenziale. Ancora: è bene tener presente che non esistono racconti per ragazzi dal linguaggio esclusivamente giovanile che per sua natura è asistemico, alchemico, fatico quando codificato tra le pagine scritte.



4. Come distinguere un buon libro

Ma esistono i buoni libri? E che cos'è un buon libro per ragazzi? Verrebbe da rispondere che un buon libro è quello che dice qualcosa di importante sia ai giovanissimi che agli adulti; un libro, cioè, non specificatamente scritto per loro, ma un libro che contiene una storia capace di scavare nell'animo umano, un libro che cura la lingua con originalità di pensiero sollecitando nuove sfumature di senso. A questo proposito cito volentieri un albo illustrato di Elbruch (2009, pp. 4–10):

Era da un po' che l'anatra aveva una strana sensazione. "Chi sei, e perché mi strisci alle spalle?" domandò. "Finalmente te ne sei accorta" disse la Morte. "Io sono la Morte". L'anatra fu presa dal terrore. E non le si poteva dare torto. "Sei venuta a prendermi?" "Ti starò accanto per il tempo che ti resta, nel caso..." "Nel caso?" domandò l'anatra. "Sì... nel caso ti capiti qualcosa. Un brutto raffreddore, un incidente: non si può sapere". "E all'incidente ci pensi tu?"

“All’incidente ci pensa la vita, come al raffreddore, e a tutte le altre cose che possono capitare a voi anatre. Per esempio la volpe”. L’anatra non ci voleva nemmeno pensare. Le venne la pelle d’oca.

Un buon libro, ancora, adotta lo sguardo dei giovani ma racconta delle metamorfosi della vita che non è mai identica a sé stessa. Alcuni di noi ricorderanno senz’altro *C’è nessuno?* (di J. Gaarder), *Coraline* (di N. Gaiman), *La straordinaria invenzione di Hugo Cabret* (di B. Selznick), *L’evoluzione di Calpurnia* (di J. Kelly), *Il bambino oceano* (di J.C. Mourlevat) o *Skellig* (di D. Almond). Più indietro nel tempo, il ricordo correrà a capolavori come *Lo stralisco* (di R. Piumini), *Breaktime* (di A. Chambers), *La figlia della luna* (di M. Mahy), *La guerra dei cioccolatini* (di R. Cormier), e mi fermo qui perché sarebbe ingiusto un elenco che lasci fuori scritture dentro le quali hanno camminato adolescenti in cerca di mondi alieni, popolati da personaggi ignoti e divenuti improvvisamente familiari. Ma ciò che rende possibile esperienze di vera letteratura è solo il talento dei grandi scrittori, la loro capacità di saper organizzare le parole e le frasi sulla pagina scritta meglio di chiunque altro. Ecco perché è necessario aiutare i nostri studenti a nutrirsi di quella lingua letteraria fatta di ambiguità, ironia, allusioni, paradossi presente esclusivamente nei buoni libri.

Spezzo, dunque, una lancia a favore dei nuovi classici della letteratura giovanile, rappresentati da scrittori quali Michael Morpurgo, Robert Westall, Philip Pullman, Guus Kuijer, Christine Nöstlinger, Brigitte Smadja e molti altri ancora che hanno provato a guardare il mondo con gli occhi dell’infanzia e dell’adolescenza.

Inoltre, nonostante le sfide di un’agile narrativa che si riduce talvolta a un pulviscolo di storie, sostengo la lettura dei grandi classici del passato come per esempio: *L’isola del tesoro* (di R.L. Stevenson), *Le avventure di Huckleberry Finn* (di M. Twain), *Kim* (R. Kipling), *Il giardino segreto* (di F.H. Burnett), *I ragazzi della via Paal* (di F. Molnàr), *Tommy River* (di M. Milani). Sarebbe importante riflettere ancora su questi capolavori, sulla loro incredibile modernità e sugli ingredienti che li rendono attuali, universali e modelli di storie.

Un buon libro, un bel libro per ragazzi è prima di tutto uno scigno di domande esistenziali, uno squarcio sulle grandi verità che riguardano il nostro essere stati bambini e la condizione di perdita che ha comportato il diventare adulti. Un esempio? Ecco le potenti e suggestive parole di Guus Kuijer, autore de *Il libro di tutte le cose*, che raccontano meglio di tanti discorsi il mistero di crescere che impaurisce, affascina e sorprende:

[Thomas] Sentì suo padre rincasare e pensò: “Sono le cinque e non so ancora di cosa parlerà il mio libro. Ma di che cosa poi parlano i libri? Lo domandò a tavola. “Dell’amore e cose così” ridacchiò sua sorella Margot che faceva il liceo e aveva il cervello di una gallina. Ma il papà disse: “Tutti i libri importanti parlano di Dio”. “Parlano dell’amore e di Dio” disse la mamma, ma il papà le rivolse uno sguardo così severo che lei arrossì.

“Chi è che ogni tanto legge un libro in questa casa?” chiese il papà.

“Tu” rispose lei.

“E quindi chi è che può sapere di cosa parlano i libri? Tu o io?”

“Tu” disse la mamma.

‘Da grande diventerò felice’ pensò Thomas, ma non lo disse ad alta voce. Guardò la mamma e vide che era triste. Avrebbe voluto alzarsi e abbracciarla, ma non poteva. Non sapeva perché ma era impossibile. Rimase immobile sulla sedia. Margot rideva ancora... La mamma lo guardò e sorrise. Sembrava felice, come se lui l’avesse abbracciata per davvero... Quando la mamma lo mise a letto, gli chiese: “Farai bei sogni, mio piccolo sognatore?”

“Thomas annuì. “Io sono un bambino abbastanza buono, vero?” domandò. “Tu sei il bambino più buono e adorabile di tutto il mondo”. Lo abbracciò e lo strinse forte a sé. Thomas sentì che la mamma stava un po’ piangendo. Dentro gli si raggelò tutto e pensò: “Dio punirà papà in un modo terribile. Con la peste bubbonica o qualcosa del genere.”

Ma più tardi, mentre se ne stava a fissare l’oscurità dal suo letto, si preoccupò che Dio potesse essersi arrabbiato con lui. “Non è colpa mia se mi vengono in mente certe cose” disse “E dato che non le penso sul serio non è così grave. Non so nemmeno che cosa sia, la peste bubbonica”. E a quel punto si addormentò. (2009, pp. 10–11)



5. E i gusti dei ragazzi?

Tuttavia, sarebbe riduttivo pensare che si debbano leggere esclusivamente dei capolavori perché *il bel libro*, quello che ci incatena alla pagina, è anche quello che ciascuno di noi ritiene fondamentale in un preciso momento della vita. Ma tutti noi cambiamo col tempo e una lettura, vissuta come appassionante, ci può sembrare a distanza di tempo insulsa e stupida; analogamente per i nostri alunni, un libro odiato alle scuole medie in quanto “prescritto”, potrà essere riscoperto nelle straordinarie connessioni prima ignorate.

Alcune scelte dei ragazzi ci possono sembrare incongrue e contraddittorie, ma non dovremmo scandalizzarci se il nostro studente alterna la lettura di Morosinotto a quella di Kafka: con l’autore praghese, sta semplicemente scoprendo altri mondi letterari che gli sembrano, per il momento, troppo impegnativi, seppure seducenti. Non sempre i ragazzi possiedono le energie e la voglia di spiccare il volo: qualcuno di loro ha ancora bisogno di letture rassicuranti. Inutile arricciare il naso di fronte a scelte che ci infa-

stidiscono o ci sembrano discutibili: non dobbiamo giudicare troppo severamente i romanzi di genere prediletti dai ragazzi mettendoli a confronto con i classici della letteratura. Dovremmo, invece, ricordare che anche nei grandi classici ci sono elementi popolari, spesso attinti dal romanzo d'appendice, genere che meriterebbe revisioni critiche approfondite. Come si vede, il discorso sulla letteratura per ragazzi coinvolge più o meno direttamente le abitudini di lettura degli adulti. In particolare gli insegnanti, i quali possiedono un fortissimo ascendente sui loro studenti. Se poi un insegnante è un appassionato lettore, probabilmente riuscirà a contagiare i suoi allievi. Non è un caso che Chambers (2011) sostenga che le sessioni formative sulla lettura giovanile dovrebbero includere sezioni specifiche che riguardino le letture degli adulti. Ha ragione: solo chi ha potuto riflettere sui propri consumi letterari e ha sperimentato personalmente quanto sia faticosa la ricerca di una letteratura in cui riconoscersi, sa anche come guidare gli alunni alla ricerca del libro giusto, al momento giusto.

6. Le letture dei giovanissimi



Quanto affermato finora ci dice chiaramente che gli adolescenti non possono non leggere in assoluto. Anzi, a scorrere i dati di vendita, i ragazzi leggono, e nella fascia di età compresa tra i 10 e i 17 anni si trovano i lettori più forti, ben l'85% della popolazione giovanile (Laterza, 2020). Bisogna, però, capire cosa leggono e, soprattutto, come leggono i giovanissimi. Casi editoriali simili a *Harry Potter* o *Le cronache di Narnia*, in cui peraltro il successo del libro era inestricabilmente correlato al successo del film, dimostrano irrefutabilmente che gli adolescenti leggono spaziando nei generi. La questione è stata considerata di recente sulle pagine di *la Repubblica*: «Come dimostrano nel loro libro sulla *Cultura orizzontale* Giovanni Solimine e Giorgio Zanchini, i gusti dei giovani sono assai più diversificati ed eclettici di quanto fossero quelli di alcune delle generazioni precedenti» (Laterza, 2020, p. 33). Alcuni ragazzi, refrattari agli autori della letteratura canonica, scoprono spontaneamente scrittori come Dan Brown e Stephen King e nutrono grandi passioni per i prodotti seriali agganciati alla moderna produzione industriale televisiva; si potrà allora dire che gli adolescenti (tranne eccezioni) non leggono la letteratura classica e spesso disdegnano il libro imposto dalla scuola. Gli adolescenti leggono, ma leggono quello che vogliono, come forse è giusto dal momento che si legge per provare piacere e il piacere non può essere obbligato. Il problema didattico non consiste tanto nel far leggere gli studenti poiché per ottenere questo risul-

tato basta obbligarli a comprare un libro qualsiasi e a leggerlo in tempo per la verifica scritta; il vero nodo da sciogliere è un altro, e sta nell'aiutare gli studenti a divenire lettori esperti e consapevoli, in grado di affrontare *diversi* livelli di lettura, in grado di discernere quando usare uno stile di lettura piuttosto che un altro. Anche perché «ciascuno legge un testo a proprio modo, reagisce a quelli che per ora chiamiamo genericamente gli episodi narrativi, scopre dettagli, significati, relazioni presenti nel racconto, interroga il testo in modo sempre diverso» (Sanguineti, 1997, p. 135).

È evidente che non vi è nulla di sbagliato nel leggere romanzetti leggeri e fumetti demenziali, in quanto queste esperienze fanno parte di un complesso di appuntamenti culturali. È, invece, sbagliato, direi anzi dannoso e limitante, leggere tutto come se si trattasse di un romanzetto. Ogni prodotto culturale necessita di un approccio specifico, ogni libro, cioè, andrebbe collocato sul giusto gradino di una scala di complessità alla cui base, poniamo, si trova un romanzo di Galiano, e al cui vertice ci possono essere Dostoevskij o Conrad, a seconda dei gusti personali.

Il docente che intenda partire da un romanzo per ragazzi e voglia iniziare un percorso di avvicinamento a testi universalmente riconosciuti come classici, si trova ad affrontare una faticosa strada di informazione in totale autonomia: o si affida a conoscenze pregresse, o si documenta su riviste specializzate o si rivolge a case editrici scolastiche che offrono in catalogo libri di narrativa.

Fino a qualche tempo fa nella scuola media il libro di narrativa entrava come uno strumento di lavoro in aggiunta all'antologia. Si trattava, per lo più, di testi di lettura appesantiti da note, da apparati didattici che contemplavano schede di lavoro per la comprensione del testo, per l'esercizio linguistico, per l'analisi delle strutture narrative; libri che, anziché privilegiare l'aspetto del piacere, placavano l'ansia di insegnare dei docenti e producevano nei ragazzi disamore e disaffezione verso la lettura. In altre parole, si trattava di opere recepite dai giovani lettori come libri da studiare con lo stesso impegno e con lo stesso metodo con cui si studiano i libri di testo di ogni disciplina e non già da leggere piacevolmente e gratuitamente. Nei cataloghi di alcune editrici scolastiche rimane ancora incontrastata questa offerta che articola gli argomenti secondo la seguente successione:

- prima media: lettura e analisi di favole, fiabe, leggende, miti (interpretati come manifestazione delle culture classiche, e oggetto del contestuale studio della storia), racconti di fantasia, testi di zooantropologia didattica; scritture diaristiche che affrontano i problemi della crescita;

- seconda media: letture di testi ad argomento storico, specialmente afferenti all'epoca medievale e agli aspetti fantastici da essa promananti; fanno capolino testi della letteratura giovanile considerati dei classici;
- terza media: testi ad argomento social-popolare con preferenza per ciò che testimonia la globalizzazione: si va dall'inquinamento alla fame nel mondo, dalla mafia ai conflitti razziali, ecc.;
- testi letterari in vario modo collegabili con lo studio della storia (le guerre mondiali *in primis*); letture incentrate sui problemi dell'adolescenza e/o sui conflitti intergenerazionali, romanzi di autori moderni (Sciascia, Calvino, Levi).

Non è azzardato pensare che con questa impostazione didattica i ragazzi possano diventare buoni studenti, ma forse pessimi lettori o, per meglio dire, post-alfabeti secondo l'ancora valida definizione di Raffaele Simone (1987).

Per fortuna, diversamente dal passato, esistono ora nelle scuole numerose attività di promozione alla lettura intesa come arricchimento cognitivo ed emotivo. Ci sono l'incontro con l'autore, le letture partecipate, i festival *Mare di Libri* e *The Living Book*, l'adesione a premi di letteratura giovanile, (per esempio *Premio Letteratura Ragazzi* della città di Cento, *Premio Strega Ragazze e Ragazzi*); insomma si assiste a un proliferare di iniziative e a una rivalutazione della biblioteca scolastica e di quartiere. Il rischio è che queste attività rimangano di carattere episodico, e raramente entrino a modificare, nella didattica quotidiana, le pratiche tradizionali ancorate all'antologia. Solo qualche insegnante più coraggioso di altri accetta che gli stimoli offerti entrino a far parte delle normali attività curricolari e alimentino il piacere dell'ascolto, la rielaborazione creativa, l'incontro con i libri e le storie.

7. Cenni sul metodo

Nei suggerimenti circa le attività connesse alla lettura che andrò a proporre si noterà una certa vaghezza, voluta e cercata perché credo che sia compito del docente trovare con gli allievi una formula efficace e adattabile a seconda delle esigenze e delle esperienze, non certo un protocollo d'intervento rigido e stabilito. Tanto più che esistono (soprattutto nella fascia di età degli 11/14 anni) marcati sfasamenti tra l'età cronologica e il grado di maturità cognitiva e affettiva, tali da impedire a priori il libro



giusto da proporre: l'ideale, per questa attività, sarebbe quello di disporre un'ampia scelta di libri all'interno della quale l'insegnante saprà di volta in volta individuare la scrittura più adatta.

7.1. *Come si forma il lettore*

Uno dei problemi reali della pratica didattica è l'errata convinzione che la lettura si formi e si eserciti esclusivamente sull'antologia. Invece, se vogliamo far amare ai nostri studenti la letteratura, dobbiamo leggere direttamente *i testi*, molti *testi*, non quello scolastico, considerato l'unico punto di riferimento di approvvigionamento culturale. Solo attraverso l'incontro con la narrativa senza apparati minuziosi di comprensione diventa più interessante scoprire i comportamenti tra le persone attraverso i personaggi e i vari modelli dell'esperienza umana. Solo il contatto diretto con le parole del libro aiuta i ragazzi ad ampliare i loro orizzonti e ad affinare la propria sensibilità. Non c'è nulla di più gratificante per gli studenti che cercare nel testo i vari significati di cui esso è portatore. Durante un anno scolastico ho fatto leggere ai miei alunni alcuni libri: li avevo scelti sapendo che a loro piacevano storie intriganti, nelle quali cercavano atmosfere più che trame ben definite. La consegna era quella di una lettura individuale da fare tra le mura domestiche. Avevo detto loro che ne avremmo ragionato assieme con calma, senza giudizi di valore né lavori di analisi specifica. Ricordo la passione con cui i miei alunni seguivano questo cosiddetto *Circolo di lettura*. Aspettavano quell'appuntamento settimanale perché non c'era più nulla da studiare né da insegnare, ma solamente da discutere e confrontare le proprie opinioni su quella storia e su quell'altra ancora. Il libro letto a casa diventava, così, un efficacissimo strumento di relazione sociale e di inclusione, terreno di dialogo comune perché la comprensione è sempre un processo incompiuto, l'incrocio tra "quello che ho capito io" e "quello che hai capito tu". Quella piccola comunità ermeneutica, nella quale si discuteva alla ricerca di un sapere condiviso, era una genuina fucina di competenze di cittadinanza attiva perché il vero significato del testo, dei testi, era dialogare con ciò che è incerto e negoziare assieme ai compagni le possibili interpretazioni.

7.2. *Sondare il terreno*

Il docente dovrebbe conoscere i gusti e le preferenze degli studenti prendendo contatto con ciò che essi leggono spontaneamente perché

Ci sono prodotti della cultura di massa per noi insignificanti o addirittura squallidi, attorno ai quali si addensano aspirazioni, paure, rabbie, desideri, che ci possono sembrare del tutto sproporzionati: credo che sia importante saper distinguere tra la scarsa qualità degli oggetti di consumo culturale, dai quali può essere utile prendere le distanze, e il valore delle emozioni che le ragazze e i ragazzi proiettano su di essi, che meritano di essere considerate e accolte con rispetto e simpatia. (Armellini, 2008, p. 25)

Il vero problema didattico è quello di aiutare gli studenti ad accostarsi alle opere letterarie riconoscendo la distanza tra libri di scarso valore e libri più profondi, capaci di segnare la mente e l'immaginazione. Per questo, l'insegnante sprovvisto di competenze specifiche, eppure accorto e sensibile al problema della lettura e propenso a una didattica della *mediazione*, può documentarsi sulle numerose riviste (per esempio *Il Pepe verde*¹, *Hamelin*², *Liber*³) e sui fiorenti blog specializzati nell'editoria per ragazzi. È superfluo ricordare quanto sia utile la frequentazione di alcune librerie dove si possono scovare intere collane e libri pensati con gusto e sensibilità. Così, accanto a storie insignificanti, l'insegnante potrebbe imbattersi in libri utili a parlare con i ragazzi. Intendo riferirmi a storie come *Io non ho paura*, *Io e te* di Niccolò Ammaniti o *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte* di Mark Haddon che, pur non essendo rivolte espressamente a un pubblico giovanile, sono tuttavia storie avvincenti e sincere, non banali né scontate. In altri termini, i ragazzi devono intuire che dietro la proposta di un libro da leggere c'è lo sforzo di rispondere ai loro gusti e alle loro esigenze. In questo modo, indipendentemente dal successo della scelta operata (che, soprattutto all'inizio, potrà non essere la più indovinata), si instaurerà una motivazione di partenza, una positività emotiva della classe che si sentirà coinvolta, partecipe al crearsi della conoscenza.

7.3. Lettura

Passo successivo potrebbe essere la lettura del libro individuato, magari diluita in più sessioni ma prolungata nel tempo. Sarebbe meglio se fosse l'insegnante stesso a leggere a voce alta, conferendo alla scrittura il fascino della narrazione orale. Subito dopo si dovrà garantire un approccio positivo alla lettura: andrà premesso che non vi saranno verifiche sulla comprensione, sgombrando il campo dalla fobia da valutazione.

1 <http://www.ilpepeverde.it/> (consultazione 19/10/2020).

2 http://www.liberweb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=8893:hamelin-39&catid=23&Itemid=182 (consultazione 19/10/2020).

3 <http://www.liberweb.it/> (consultazione 19/10/2020).



8. Conclusione

La nostra scuola è piena di buone pratiche e di insegnanti che quotidianamente scommettono sulla educazione alla lettura. Non so quali strategie mettano in atto, ma penso che sarebbe bello se finalmente si leggesse in classe per pura passione, senza dipendere dall'antologia. Sarebbe bello che la lettura riacquistasse una dimensione sociale, quella che educa al confronto con gli altri, incoraggia l'interazione verbale e motiva sempre la ricerca di senso. Non è certo spiegando i contenuti e gli aspetti narratologici dei testi che si possono creare nuovi lettori. Come ci ricorda Virginia Woolf (1990, p. 64) «Così avvenne che invece di imparare che il sole è nel cielo e l'uccello sul ramo, i giovani impararono tutta la storia della letteratura inglese... ma viene da domandarsi... l'amore dov'è? Con ciò intendendo: dov'è il rumore del mare e il rosso della rosa? Dov'è la musica, e le immagini, la voce che parla dal cuore?»



Bibliografia

- ARMELLINI, G. (2008). *La letteratura in classe*. Milano: Unicopli.
- CHAMBERS, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*. Modena: Equilibri.
- ELBRUCH, W. (2009). *L'anatra, la morte e il tulipano*. Roma: Edizioni E/O.
- GRILLI, G. (2012). *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*. Roma: Carocci.
- KUJIER, G. (2009). *Il libro di tutte le cose*. Firenze: Salani.
- LATERZA, G. (2020). Contrordine: non è vero che i giovani non leggono. *la Repubblica*, 11 settembre 2020, p. 33.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier, http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (consultazione 19/10/2020).
- PARIS, R. (1995). *Romanzi di culto*. Roma: Castelvecchi.
- RICCIARDI, E. (2006). Adolescenti che leggono adolescenza da leggere. In I. Tempesta, & M. Maggio (a cura di), *Linguaggio, mente, parole. Dall'infanzia all'adolescenza* (pp. 211–219). Roma: FrancoAngeli.
- SANGUINETI, E. (1997). Ci sono altri modi per insegnare letteratura che non siano il manuale di storia letteraria e l'antologia? In R. Calò, & S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica. Quaderni del Giscel*, 18 (pp. 33–40). Firenze: La Nuova Italia.
- SIMONE, R. (1987). Quattro ragioni per non leggere. *Italiano & Oltre*, II, 51–56.
- SPINELLI, J. (2004). *Stargirl*. Milano: Mondadori (traduzione di A. Ragusa dell'originale pubblicato nel 2000).

TODD, A. (2019). *After*. Milano: Sperling&Kupfer.

WOOLF, V. (1990). *Leggere, recensire* (traduzione di A. Bottini). Milano: Marcos y Marcos.

Sitografia



www.qualcunoconcuicorrere.org

Il sito raccoglie recensioni di libri e di prodotti cinematografici, televisivi e musicali ed eventi letterari realizzati da giovani tra i 12 e i 23 anni, sulla scia di un laboratorio di lettura da loro felicemente sperimentato alla scuola media.

www.elesserofeliciecontenti.it

Il sito propone il catalogo, mensilmente aggiornato e organizzato per tipologia di libri e per collane, della Editrice EL (Editoriale Libreria), gruppo editoriale triestino comprendente i marchi Edizioni EL, Einaudi Ragazzi, Emme Edizioni.

www.gallinevolanti.com

È un blog dedicato a bambini e ragazzi, nato da una forte passione per i libri considerati strumento potentissimo di relazione tra adulto e bambino, in tempi dettati dalla mente e dal cuore anziché dal mondo.

www.progettoxanadu.it

È un sito ipertestuale per “navigare” tra le storie, con numerose possibilità di scelta tra libri, fumetti, film, grazie a collegamenti, mappe e parole chiave per scegliere.

<https://testefiorite.it>

È un blog ove “fioriscono le teste che si coltivano” attraverso libri di qualità per bambini e adolescenti, uniti a spunti e appunti per adulti “con l’orecchio acerbo”.

www.fuorilegge.org

È un sito dove i bei libri e le belle storie trovano casa e incontrano i giovani lettori che a loro volta, oltre a leggere, discutere e scrivere dei loro libri, possono suggerirli e condividerli.

A watercolor splash in shades of yellow and orange, with a soft, feathered edge, set against a white background. The splash is roughly semi-circular and occupies the right half of the page.

Lo scaffale del formatore

Learning to mediate. *If not now, when?*¹

Cristina Richieri



Se non ora, quando?

PRIMO LEVI (1982)

If not now, when?

Stand up and face the bright light

Don't hide your eyes

It's time

INCUBUS (2011)

The article examines the category of mediation, which represents one of the main novelties in the preliminary extended official version of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001), called the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors (CEFRCV, 2018) and in its updated version, the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume (CEFRCV, 2020). In particular, the section devoted to “Mediating communication” is focused on identifying possible activities to be set up by teachers to enhance their students’ communicative competences, which are becoming more and more sophisticated to meet the needs of a globalized context. In addition, a few examples of what was set up in an English course for students of Sociological Sciences at the University of Padua (Italy) are illustrated. The aim of this article is to bring to the attention of teachers and teacher trainers the need to develop students’ mediation competences. These are key to becoming successful communicators beyond any kind of boundary as well as promoting mutual respect, understanding and individual growth across cultures.

KEYWORDS: mediation, CEFRCV, mediating communication, learning to mediate

L'articolo esamina la categoria della mediazione che rappresenta una delle principali novità nella più ampia versione ufficiale del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (CEFR, 2001), denominata Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors (CEFRCV, 2018) e nella sua versione aggiornata Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume (CEFRCV, 2020). In particolare, viene focalizzata la sezione dedicata a “Mediare la comunicazione” con l'obiettivo di individuare possibili attività che i docenti possono predisporre per potenziare le competenze comunicative dei propri studenti che dovrebbero diventare sempre più raffinate per rispondere alle richieste di contesti globalizzati. Inoltre, vengono illustrati alcuni esempi di quanto proposto in un corso di inglese per studenti di Scienze sociologiche dell'Università di Padova (Italia). Questo contributo si propone di portare all'attenzione di insegnanti e formatori di insegnanti la necessità di sviluppare nei nostri studenti competenze di mediazione che permettano loro di comunicare efficacemente al di là di ogni confine, attivamente impegnati nella costruzione del mutuo rispetto, della comprensione reciproca e di una crescita individuale che superi i limiti culturali.

PAROLE CHIAVE: mediazione, QCERCV, mediare la comunicazione, imparare a mediare

1 This expression is the title of a novel by the Italian writer Primo Levi (*Se non ora, quando?*) as well as the title of an album by the rock band, Incubus. In both cases, it represents a powerful exhortation not to put any duties on hold.



1. Introduction

The *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018) and its updated version, the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (2020), are the official extensions of the *Common European Framework of Reference for Languages*. In addition to other relevant developments², they include “can do” descriptors for the category of mediation which were missing in the original CEFR. This category did appear in the CEFR in 2001, anticipating a shift in terminology by replacing the “four skills” (Lado, 1961) with the four modes of communication, namely reception, interaction, production and mediation (North & Piccardo, 2016) although the research in this domain was not yet ready to provide descriptors. Advances in research called for a new vision according to which languages should not be considered as «stable, pure objects existing outside their speakers/users» (Piccardo *et al.*, 2019, p. 17) and language learning should not be reduced to a mere internal cognitive process. However, the inclusion of mediation and interaction in the original CEFR had already testified to the forward-looking view of the user/learner of a language as social agent «taking into account both the social and individual nature of language use, as well as the external and the internal context» (Piccardo *et al.*, 2019, p. 18).

Mediation is a complex language activity because it involves reception, interaction and production «together with a cognitive and interpersonal challenge» (North, 2016, p. 133). This goes far beyond the traditional idea that a language is learnt through the memorization of words and formulas that may be used later in context (North & Piccardo, 2016) and looked at as «a code to be taught, with subtraction of marks for mistakes (Piccardo *et al.*, 2019, p. 18). What is implied in this new vision of language learning is the acquisition of a range of communicative strategies and the implementation of attitudes which can foster better understanding among speakers/users. Thus, as Goodier (2018, *Towards a broader view of language education*) argues, «mediation

2 The new descriptors in the CEFRCV provide: «(i) a more nuanced description of the reference levels including a “pre-A1” level, “plus” levels for A2, B1 and B2, and more descriptors for the “C” levels. (ii) scales for areas not illustrated in the original text, including “mediation”, online interaction, response to literature, “plurilingual” and “pluricultural” competences. (iii) selected revisions to the original descriptors to better reflect a plurilingual model of language competence, including the removal of any references to “native speakers”, and the replacement of the existing phonology scale with two new scales that emphasise intelligibility (rather than a native speaker ideal)» (Goodier, 2018, “What’s new in the CEFR Companion Volume?”).

competences [...] are highly relevant to the cluster of “soft” communication skills characterised as “21st century skills” in mainstream education».

As a matter of fact, globalisation brings about dynamic sociological sceneries characterized by plurality and diversity, which demand a reconceptualisation of language education (Piccardo *et al.*, 2019, p. 18) since it «takes a crucial role with its capacity to enable and support the user/learner as a social agent in their development processes» (Piccardo *et al.*, 2019, p. 20). This means that, thanks to language education, students can develop their capacity to act independently and make their own free choices when using a language while interacting with others. This also means that teachers can be trained to activate their future students’ language awareness and help them become successful active communicators in the target language. In particular, by learning how to mediate, students can learn how to access the “other”, the new, the unknown (Piccardo *et al.*, 2019, p. 21).

On the basis of what we have just pointed out, teachers and teacher educators need to start analyzing the mediation descriptors, bearing in mind that the CEFRCV (2018) and its new updated version (2020) are reference books, which means that the “can do” descriptors are to be used selectively according to students’ needs (Goodier, 2020). We also have the duty to start elaborating mediation tasks, which implies the use of strategies, attitudes and language in a spiral pattern to raise awareness and enhance proficiency and autonomy to inspire the students’ lifelong learning process (Piccardo *et al.*, 2019; Goodier, 2020).

In the following paragraphs, we illustrate the notion of mediation by making reference to the different kinds of mediation presented in the CEFRCV (2019, 2020). We continue by focusing on “Mediating communication” with the aim of 1) raising teacher trainers’ awareness of the importance of school professionals’ education in this domain and 2) identifying dimensions for classroom activities capable of enhancing students’ communicative competences, with special attention to mediation. This will be done by exemplifying what has been implemented in an English course for students of Sociological Sciences at the University of Padua (Italy) in order to understand the notion of mediation in communication and develop attitudes and strategies which can support the user/learner of a language in a globalized context.



2. Where shall we start from? Some thoughts on why we should teach how to mediate

Our starting point could be the short interaction between Marco Polo and Kublai Khan in Italo Calvino's *Invisible cities* (1974, p. 86), quoted by Bruner in *Actual Minds, Possible Worlds* (1986, pp. 35–36):

“Sire, now I have told you about all the cities I know.”
 “There is still one of which you never speak.”
 Marco Polo bowed his head.
 “Venice,” the Khan said.
 Marco smiled. “What else do you believe I have been talking to you about?”
 The emperor did not turn a hair. “And yet I have never heard you mention that name.”
 And Polo said: “Every time I describe a city I am saying something about Venice.”
 “When I ask about other cities I want to hear about them. And about Venice, when I ask you about Venice.”
 “To distinguish the other cities’ qualities, I must speak of a first city that remains implicit. For me it is Venice.”³

Why is it interesting to reflect on this exchange? The reason lies in what is implied in narration: we all tell our stories starting from our personal representations of places and events, which are culturally and socially oriented: narration implies *subjectification* (Bruner, 1986). This means that narration, far from fully representing reality, offers the portrayal of just a portion of it by providing viewpoints which work as a filter: the narrator is *the gatekeeper* (Finkelberg, 2019)⁴. A narrative is thus the result of a personal process which is also emotional: this is the reason why the way we internalize and organize our experience and communicate it to others may vary, even in time, according to different moments in life.

3 Original Italian version:

«– Sire, ormai ti ho parlato di tutte le città che conosco.

– Ne resta una di cui non parli mai.

Marco Polo chinò il capo.

– Venezia, – disse il Kan.

Marco sorrise.

– E di che altro credevi che ti parlassi?

L'imperatore non batté ciglio. – Eppure non ti ho mai sentito fare il suo nome.

E Polo: – Ogni volta che descrivo una città dico qualcosa di Venezia.

– Quando ti chiedo d'altre città, voglio sentirti dire di quelle. E di Venezia, quando ti chiedo di Venezia.

– Per distinguere le qualità delle altre, devo partire da una prima città che resta implicita. Per me è Venezia» (Calvino, 1972, pp. 39–40).

4 Margalit Finkelberg uses this expression in the title of his *The Gatekeeper: Narrative Voice in Plato's Dialogues*.

The filter represented by narration is what allows us to gradually reach the understanding of what is new. It works like a lens of coloured glass used in photography to diminish the intensity of light. Thanks to narration, we can change our perception of the world step by step. This is also due to the fact that we tend to incorporate what our mind is ready to understand. This feature represents another sort of filter which can determine distancing from novelty, as Marco Polo points out while discussing with Kublai Khan (Calvino, 1974, p. 135): «“I speak and speak,” Marco says, “but the listener retains only the words he is expecting. [...] It is not the voice that commands the story: it is the ear”»⁵.

A narrative entails «a recounting of spatiotemporally distant things» (Alberski, 2012, p. 17), which are accessed only by the teller. This gives narratives a kind of power which can affect people’s lives (Toolan, [1988] 2007). *Narrative seduction* (Bruner, 1991, p. 9) is what a great storyteller can induce in the listener who must *suspend disbelief* (Bruner, 1986) and accept what is said as «putatively real, as stipulative» (Bruner, 1986, p. 51). Spatiotemporal distance used to feed the curiosity and wonder aroused by the stories of those who saw distant cultures and countries in the past, when fast travelling and fast communication were utopia. Listeners came into contact with what was new in a slow and smooth process. Therefore, they might be more inclined to assume a positive attitude towards what was different because they were spared a possible clash with the unknown due to direct immediate contact with novelty. Certainly, they could spend time reflecting on the stories and trying to organize and internalize new information. This slow and smooth approach to distant situations belonging to remote worlds hints at the process described by Marco Polo when he talks to Kublai Khan about moving from one place to another: «Traveling, you realize differences are lost: each city takes to resembling all cities, places exchange their form, order, distances, a shapeless dust cloud invades the continents»⁶ (Calvino, 1974, p. 137). Indeed, when moving from one place to another was a matter of long journeys across great spaces in new lands, you were given the time to adjust your perception and attitude to unprecedented contexts and your disposition could allow you to smooth out differences.

What happens in our globalized world? Do we have time to accommodate otherness, which is usually associated with fear? Do we get in

5 «Io parlo parlo ... ma chi m’ascolta ritiene solo le parole che aspetta. [...] Chi comanda al racconto non è la voce: è l’orecchio» (Calvino, 1972, p. 64).

6 «Viaggiando ci s’accorge che le differenze si perdono: ogni città va somigliando a tutte le città, i luoghi si scambiano forma ordine distanze, un pulviscolo informe invade i continenti» (Calvino, 1972, p. 65).

touch with cultural novelties through a narrative which might help us build bridges across differences? On the contrary, today's rapid means of transport and increased direct interaction with people from different cultures deprive most of us of the time and space which are necessary to reflect and adjust our attitude to the unknown. As Bauman (2005, pp. 3–4) argues, the greatest chances of winning the global competition are owned by

the people who circulate close to the top of the global power pyramid, to whom space matters little and distance is not a bother; people at home in many places but in no one place in particular. [...] In varying degrees, they all master and practice the art of “liquid life”: acceptance of disorientation, immunity to vertigo and adaptation to a state of dizziness, tolerance for an absence of itinerary and direction, and for an indefinite duration of travel.

For all the others, especially for those who take part in global competition unwillingly, there is no choice, the new world setting is not negotiable (Bauman, 2005). Thus, what education can do is provide students and student teachers with opportunities to develop competences to address the current irreversible scenery by supporting reflection on these themes and promoting attitudes and actions appropriate to underlining an individual's role in creating conditions for effective communication, mutual understanding and cooperation, especially in intercultural contexts.



3. Mediation in the CEFR Companion Volume

The 2001 CEFR text did not develop the notion of mediation to its full potential, as has already been pointed out, but it did underline the relevance of

co-construction of meaning in interaction and constant movement between the individual and social level in language learning. [...] The approach taken to mediation in the 2014–17 project to extend the CEFR illustrative descriptors is thus wider than considering only cross-linguistic mediation. In addition to cross-linguistic mediation, it also encompasses mediation related to communication and learning as well as social and cultural mediation. (CEFRCV, 2020, p. 36)

The aim was «to provide CEFR descriptors for a broader view of mediation, as presented in the paper *Education, mobility, otherness – The mediation functions of schools* (Coste and Cavalli, 2015)» (CEFRCV, 2020, p. 90) and to uphold the importance of mediation «in increasingly diverse

classrooms, in relation to the spread of CLIL (Content and Language Integrated Learning), and because mediation is increasingly seen as a part of all learning, but especially of all language learning» (CEFRCV, 2020, p. 36). Thus, by updating and expanding the 2001 CEFR, the Council of Europe continues its strong commitment to the protection of human rights and parliamentary democracy in its 47 Member States in the firm belief that communication and multilingualism are central to the advancement of mutual understanding (Deygers, 2019).

The descriptors for mediation in the CEFRCV are presented in three groups of *activities* reflecting the way in which mediation usually occurs:

- *mediating a text* which includes: relaying specific information in speech and in writing; explaining data (e.g. in graphs, diagrams, charts, etc.) in speech and in writing; processing text in speech and in writing; translating a written text in speech and in writing; note-taking (lectures, seminars, meetings, etc.); expressing a personal response to creative texts (including literature); analysis and criticism of creative texts (including literature);
- *mediating concepts* which includes: collaborating in a group; facilitating collaborative interaction with peers; collaborating to construct meaning; leading group work; managing interaction; encouraging conceptual talk;
- *mediating communication* which includes: facilitating pluricultural space; acting as intermediary in informal situations (with friends and colleagues); facilitating communication in delicate situations and disagreements (see CEFRCV, 2020, pp. 92–117).

In addition to these three groups of activities, two categories of *strategies* are presented which are «appropriate in relation to the conventions, conditions and constraints of the communicative context» (CEFRCV, 2020, p. 117):

- *strategies to present a new concept* which include: linking to previous knowledge; adapting language; breaking down complicated information;
- *strategies to simplify a text* which include: amplifying a dense text; streamlining a text.

The many different aspects of mediation share specific features which go beyond the mere use of the language. When mediating, for example,

one is less concerned with one's own needs, ideas or expression than with those of the party or parties for whom one is mediating. A person who engages in mediation activity needs to have a well-developed emotional intelligence, or an openness to develop it, in order to have sufficient empathy for the viewpoints and emotional states of other participants in the communicative situation. (CEFRCV, 2020, p. 91)

The context for mediation «can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional» (CEFRCV, 2020, p. 90). Some of the *activities* listed above seem to pertain only to the pedagogic setting such as *mediating concepts* or *facilitating communication in delicate situations and disagreements*. Some others seem to refer only to the learning process, like *expressing a personal response to creative texts (including literature)* or *note-taking (lectures, seminars, meetings, etc.)*. However, for most of the aforementioned *activities*, this is not the case. We might all be engaged in facilitating communication in delicate situations and disagreement in the workplace or we might want to express a personal response to a creative text (a song?) while interacting abroad with a local. This means that education has to play its role in developing mediation competences because they allow all individuals to create «conditions for communication and cooperation, facing and hopefully defusing any delicate situations and tensions that may arise» (CEFRCV, 2020, p. 91), within the same language or not.

There are many commonalities between the CEFR mediation descriptors and some of the 21st century key competences for lifelong learning illustrated in the *Recommendation of the European Parliament and of the Council* of 18 December 2006, revised and updated in the *Council Recommendation* of 22 May 2018: the need to become skilled in adapting to a rapidly changing and highly interconnected world calls for *intercultural understanding* (2006, p. 14), *appreciation of cultural diversity, interest and curiosity in languages and intercultural communication* (2006, p. 15), *collaboration and respect* (2006, p. 17), promotion of a *culture of peace and non-violence* (2018, p. 3), *social cohesion* (2018, p. 7), *communication and negotiation skills* (2018, p. 7). Indeed, the 2018 *Recommendation* makes a clear reference to the CEFR and the CEFRCV (2018):

The provision of language learning, which is increasingly important for modern societies, intercultural understanding and cooperation, profits from the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This Framework helps to identify the main elements of the competence and supports the learning process. It also lays the foundation of defining language competences, in particular those referring to foreign languages and is reflected in the update of the Reference Framework. (p. 3)

In the light of what has been outlined so far, what might teaching mediation in communication mean? In the following section, we focus on “Mediating communication” and on how this competence can affect understanding between people of different cultures.

4. Mediating communication is for all

Mediation in ordinary life is used in many contexts, such as in diplomacy, conflict resolution and commerce. It is not just for L2 learners, it is for all language users (O’Sullivan, 2018). Teachers are familiar with mediating concepts, «a fundamental aspect of parenting, mentoring, teaching and training» (CEFRCV, 2020, p. 91), a process which occurs when they place themselves as facilitators and learning motivators while collaborating with learners and helping them achieve goals. The notion of mediation is not new: in philosophy it has been conceptualized as the process through which knowledge is acquired, in psychology as having a crucial role in the development of cognition, as «a cultural process of creating a shared safe “third space”» to negotiate difference in the debate between language and culture (Piccardo, 2018, mins. 11–14). It tended to be reduced to interpretation and translation in the CEFR (2001) and restricted to specialists (North & Piccardo, 2016); with the CEFRCV, it acquires a wider value by acknowledging its broad range of application in countless domains. Nevertheless, the CEFR (2001), by pioneering the introduction of mediation side by side with interaction, showed that communicative language activities include elements which are not covered by reception and production (North & Piccardo, 2016).

This vision has produced specific scales for mediation in the CEFRCV (2018) which have been criticized for being unable to score «a somewhat vague construct that is impossible to disentangle from other constructs» (Deygers, 2019, pp. 3–4) and from the interlocutor’s role since «[a] good deal of what counts as success or lack of success in mediation depends on interlocutor uptake and joint negotiation» (Leung & Jenkins, 2020, p. 40). Indeed, the issue of the complexity of the construct is clearly stated in the CEFRCV (2020): «Cross-linguistic and cross-modal mediation, in particular, inevitably involve social and cultural competence as well as plurilingual competence. This emphasises the fact that one cannot in practice completely separate one type of mediation from another. In adapting descriptors to their context, therefore, users should feel free to mix and match categories to suit their own perspective» (p. 91).



Tsagari (2018, p. 15) is convinced that «the capacity to deal with “otherness” raises political, psychological and cultural issues»; Deygers (2019, p. 5) argues that the CEFRCV «remains silent on its political use». Whether the issue is dealt with or not, undoubtedly, as North (2018) points out, «the CEFR is a political project based on values» (in Little, 2018, p. 17) which may well pose a question about operationalizing them in the classroom since mediation scales include personality issues and ethics while, as a matter of fact, «people who don’t have empathy or emotional intelligence can still learn and use languages very effectively» (de Jong in Little, 2018, p. 17). What is crucial to understand is that «The skills that are dealt with in the mediation scales are needed in the real world» (Little, 2018, pp. 17–18). All this will hopefully have a positive washback (O’Sullivan, 2018) because, by focusing not exclusively on language, language teachers and education professionals in general are invited to adopt a holistic view that focuses on mutual understanding, dialogue and collaboration.



5. What can a teacher do? Developing awareness and skills

Being aware of her role as a teacher as far in the context of these themes, the author of this article decided to devote part of the English course⁷ for second-year students of Sociological Studies at the University of Padua, Italy (academic year 2019–2020⁸) to integrating language learning and mediation skills development. A decision was made to address the following key concepts⁹:

1. using questions and showing interest to promote understanding of cultural norms and perspectives between speakers (Facilitating pluricultural space, CEFRCV, 2020, p. 114);
2. demonstrating sensitivity to and respect for different sociocultural and sociolinguistic perspectives and norms (Facilitating pluricultural space, CEFRCV, 2020, p. 114);
3. exploring in a sensitive and balanced way the different viewpoints represented by participants in the dialogue (Facilitating communication in delicate situations and disagreements, CEFRCV, 2020, p. 116);

7 Four three-hour lessons.

8 The course was held after the start of the COVID–19 pandemic; for this reason remote teaching was adopted.

9 Key concepts 1–4 are relevant to mediating communication; key concept 5 is relevant to mediating concepts.

4. establishing common ground (Facilitating communication in delicate situations and disagreements, CEFRCV, 2020, p. 116);
5. using questions and turn taking to balance contributions from group members (Facilitating collaborative interaction with peers, CEFRCV, 2020, p. 109).

The volume *Communicating Across Cultures* by Bob Dignen (2011) was quite useful in introducing the themes mentioned above. The teacher's presentation of some selected resources was usually followed by a task which consisted in a two-minute voice message uploaded onto the Moodle platform in which the students were asked to elaborate on different issues by using the new vocabulary and the revised grammar points. The content of the voice messages was then discussed in groups (Zoom, breakout rooms) during the following lesson. In this way, the students' narratives were the springboards for reflection, evaluation of one's own attitudes, behaviours and language development.

They were first asked to tell their classmates about an experience in which they had to communicate across cultures¹⁰. This is what a student uploaded¹¹:

During high school years [...] I was asked to receive a group of Japanese students on cultural exchange. [...] I immediately started panicking: they didn't speak Italian and I didn't speak Japanese, I had never met a Japanese person and I didn't know anything about their culture. They appeared to me quite different!!! [...] I noticed all of them were wearing their school uniform, one of them had a cold and he was wearing a mouth mask. During the break they didn't speak, they read a book. For a while I watched them from afar because they had an unusual behaviour. I'm honest, when they entered my classroom and they knelt down to say "good morning", I thought: "Oh my god, what are they doing???" but I said nothing. When I started speaking with them the communication was successful, because we were open-minded and even if we came from different cultures, in that situation we were only students and young people. We spoke about the same things I speak about when I am with Italian friends. (G.D.C.)

The student's words reveal how much anxiety meeting people from a different culture may generate. They also show that some behaviours may be quite natural: by saying nothing when the Japanese students knelt

10 This is the instruction they received: «Tell your classmates about an experience you have had in your life in which you had to communicate across cultures: What situation was it? How did you behave? What style did you adopt? Did you do anything different from your usual way of communicating? Was your communication successful?».

11 All students' reports are quoted *verbatim*.

down, G.D.C. implemented a face-saving strategy; by speaking about the same things she talks about when she is with her Italian friends, she was leveraging her communicative skills, which include the ability to establish common ground.

Being able to choose the right topics to talk about in first meetings is also discussed in the following lines:

I usually try to avoid economics and politics. [...] With males it is very easy to speak about sports, football, because lot of boys follow football and I follow football too, I have quite a good knowledge about football, while with females it is better to speak about other topics such as travelling, cinema or TV series. (M.M.)

The issue related to the face-saving strategy was focused on in a specific lesson since the notion of “face” cannot be assumed as developed in all individuals. Face-saving is a strategy which preserves reputation and for this reason it needs to be taught in order to preserve and care for mutual face (Ishihara, 2020). Below, the strategy is applied, again, just by saying nothing¹²:

Last year I was sharing my bedroom with a roommate. One day I was trying to enter my bedroom but the door was locked and I didn't know why. I knew that the other girl was in the bedroom so I tried to knock at the door again but it seemed she couldn't hear me and I didn't know why. It was really awkward because I didn't know what to do. Then she came out of the room and my adopted face-saving strategy was not to talk about it and I never said anything to her. (G.C.)

The issue of respect for people from different socio-cultural context was also addressed by considering the kind of questions which should or should not be asked on a first meeting (small talk, open and closed questions to break the ice). Avoiding too direct questions makes your interlocutor feel safe: this is what a student experiences when he meets peers from abroad:

When I meet someone from another country I'm always very happy. At university it often happens. I usually start the conversation by introducing myself and answering some general questions to get to know each other better. If the other person does the same, then I continue the conversation. (A.B.)

The students showed great interest when they were asked to analyze their interactive communication style. Their attention had been focused on the crucial role of being able to balance contributions from others in order to

12 This is the instruction they received: «Talk about an event which occurred to you or you just witnessed in which you or someone else adopted a face-saving strategy».

facilitate collaborative interaction within a group through effective communication. This implies:

- giving an opinion briefly;
- checking the interlocutor's understanding;
- giving feedback to the interlocutor;
- not disagreeing too quickly;
- focusing on areas of agreement.

Here is what a student said after reflecting upon her own interactive communication style¹³:

When I speak, I try to use simple vocabulary, above all when I speak a foreign language or about a complex topic. [...] I decide to stop talking when I see that the other person wants to take the floor or when I see that the other person wants to ask some questions. [...] When I listen, I try to be concentrate but if the person speaks too slowly, I start to think of other things. [...] When the other person stops talking, I wait for some seconds and then I try to ask some questions or give my opinion if it is possible. (A.M.1)

As we have already argued, being able to use an effective communication style may rely on personality traits (as is probably the case with A.M.1), but it can also be the outcome of developmental processes such as reflection, discussion, and self-assessment, which are intended to produce transformation in beliefs and behaviours. This domain was investigated by administering a survey which will be illustrated and discussed in the following section.

6. A survey to understand

The survey was made up of open and closed questions. Although about 118 students took the exam between June and September 2020, only 30 of them answered the survey. Table 1 shows the data collected through four closed questions. Three of them focus on transformation, question 4 is related to the role of narrative.

13 This is the instruction they received: «Talk about your interactive communication style considering the following points: 1) When you speak, 2) When you decide to stop talking, 3) When you listen, 4) What you do when the other person stops talking.



Table 1. Transformation and the role of narrative.

Questions	Yes (%)	No (%)	Don't know (%)
Did the lessons produce any transformation in your beliefs?	70	13,3	16,7
Did the lessons produce any transformation in your behaviours?	66,7	23,3	10
Do you think the transformation will impact your daily life?	93,3	6,7	0
Did telling other students your experience about meeting a different culture help you understand the issues developed in the course?	83,3	3,3	13,3

This data led us to assume that the lessons devoted to mediation in communication brought about some significant transformation both in beliefs and behaviours not only when dealing with other cultures, but also in everyday communication with peers and family. The roles of reflection on past experiences and of narrative were pointed out by some students when they stressed their role in focusing their attention and clarifying their own ideas (Richieri, 2020):

- Reflection and sharing always help me [...] to explain a concept to others. If I can't explain it clearly, it means that I didn't really understand it. (Student 1)¹⁴
- [When I reflect], I notice things that before, without going over the whole thing, I hadn't caught. (Student 2)
- [The activities were useful] because I was able to focus on some dynamics, phrases, looks and gestures that at that moment I took for granted and which I didn't pay much attention to. By sharing my experience with others, I could easily understand the concepts covered in class by re-living and re-viewing the scene and "giving a name" to everything. (Student 3)

A closed question intended to investigate the areas of greatest change, which occurred in the following:

- attitude in conversation (76,7%);
- interactive communication style (53,3%);
- use of appropriate questions (43,39).

In addition, an open question explored the students' awareness of the value of an effective communication style in daily life as a washback effect

¹⁴ The following quotations are referred to by using "Student" followed by a number instead of the students' initials since they are embedded in an anonymous survey.

of the lessons focused on communication across cultures. These are three students' comments exemplifying the most common opinions:

- I believe that increased awareness always leads to positive change. (Student 4)
- I believe that everyone in their own small way, by understanding and acting in this direction, is able to change or modify something in this “globalized utopian” world. (Student 5)
- Being aware of the questions to ask and those not to ask led me to reflect more, even during everyday conversations, looking above all for what unites. (Student 6)

Finally, one closed question examined the issue related to the students' educational needs. Three options were given, as Table 2 shows. What is surprising is that no one chose the option “Other”:

Table 2. Examining the students' educational needs.

Questions ¹⁵	(%)
1. The changes which have taken place in my beliefs and behaviors are a response to perceived but still unmet training needs	53,3
2. I have never considered mediating communication as an area of possible personal development	46,7
3. Other: ...	0

The data shows that focusing some of the lessons on mediation in communication represented a response to the needs of those students who were aware of its role but had not received specific training in this domain yet, as well as of those who had never thought of it as a field of performance improvement.

7. Conclusions

This article has attempted to analyze the construct of mediation in communication by considering the descriptors in the CEFRCV (2018, 2020) and by reflecting on the outcomes of some English lessons devoted to the development of a set of connected competences. The crucial role of this

¹⁵ I now realize that I might have offered at least one more overtly formulated option such as “I was familiar with the notion of mediating communication before these lessons”. As a matter of fact, the respondents' answers might have been conditioned by the request for a full sentence.



specific mediation has been stressed since it can help to develop successful communication beyond any boundary and can make individuals feel like real agents, actively involved in orienting interlocutors towards mutual respect and understanding. The lack of time and space to learn how to react to “otherness”, which is a feature of our present time, must be compensated for through the development of skills and strategies as well as of a deep awareness about the use of words both in our daily life and in international contexts. *Words are not innocent*, as Raffaele La Capria¹⁶ puts it, nor are silences or behaviours, for that matter. What education can do is to help students to act strategically towards better understanding among speakers/users through respectful language use.

Is it conceivable to think that just being aware of the crucial role of mediation in communication is enough? Of course not. The activities the students were asked to perform while doing their English course also included group presentations via Zoom in which they could use vocabulary and expressions suitable for giving the floor, showing understanding, inviting somebody to speak and disagreeing. Nevertheless, the opportunities to practise mediation were not sufficient, as this student suggests:

I learned that every culture has its own way of communicating and it is very important to understand how to communicate with others. [...] I also learned the importance of knowing when it is time to talk and when it is time to listen. [I have also learnt] some communication strategies [...]. I hope to be able to use soon what I learned. (A.M.2)

We still believe that an important step has been taken and it is feasible to expect that the survey we are planning to administer to the same students in a year's time will confirm at least some of the changes they perceived at the end of this academic year.

We are aware of the limitations of the research carried out at the end of the course due to the low number of participants in the survey. Moreover, the data presented relates to perceptions and reflections, they are not the result of observing student performance. However, the interest of the Council of Europe in mediation, together with the concern of researchers in linguistic politeness, peace linguistics, human dignity (Ishihara, 2000) and hate speech represent efforts to address emerging and challenging social issues which education cannot avoid facing. Moreover, mediation in communication, apart from being a bridge to construct or

16 «Le parole non sono innocenti», Carola Carulli's interview with Italian writer Raffaele La Capria (RAI, TG1, 11 October 2020).

convey meaning from one language to another (CEFRCV, 2020, p. 90), is also embedded within interactions between speakers with the same mother tongue. For this reason, it may be considered a cross-cutting feature of all academic subjects at school and university and, consequently, great attention should be paid to raising all teachers' — not only L2 teachers' — awareness in this domain, both in pre-service and in-service training. A feasible approach might be represented by the administration of a survey to prompt teachers to reflect on their own interactive communication style.

Linguistic diversity has huge potential which should not be reduced to «being nice to one another» (Piccardo *et al.*, 2019). For this reason, there is a need to become familiar with the new conceptualization of successful communication as defined in the CEFRCV (2018, 2020) in order to understand what role education may seek to play in supporting mutual understanding and peace-building through language.

References

- ALBERSKI, W. (2012). Selected Functions of Narrative Structures in the Process of Social and Cultural communication. *Styles of Communication*, 4(1), 7–24.
- BAUMAN, Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge, UK: Polity Press.
- BRUNER, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass–London: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Enquiry*, 18, 1–21.
- CALVINO, I. (1972). *Città invisibili*. Torino: Einaudi.
- CALVINO, I. (1974). *Invisible cities*. Orlando, FL: Harcourt Brace & Company.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/> (retrieved 11/07/2020).
- COUNCIL OF EUROPE (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg, France: Council of Europe, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (retrieved 11/07/2020).
- COUNCIL OF EUROPE (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, www.coe.int/lang-cefr (retrieved 13/12/2020).
- COSTE, D., & CAVALLI, M. (2015). *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*. Strasbourg: Council of Europe DGII – Directorate General of Democracy, Lan-



- guage Policy Unit, <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee> (retrieved 03/09/2020).
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG (retrieved 04/09/2020).
- DE JONG, J.H.A.L. (2018). Update to the CEFR. In D. Little (Ed.), *The CEFR Companion Volume with New Descriptors: Uses and Implications for Language Testing and Assessment* (Report compiled by K. Plenter–Vowles and Ü. Türk, with contributions from S. Kostopoulou). VIth EALTA CEFR SIG, Trinity College Dublin 27 January 2018, pp. 3–5, https://www.researchgate.net/publication/330741857_The_CEFR_Companion_Volume_with_New_Descriptors_Uses_and_Implications_for_Language_Testing_and_Assessment_VIth_EALTA_CEFR_SIG (retrieved 10/07/2020).
- DEYGERS, B. (2019). The *CEFR Companion Volume*: Between Research–Based Policy and Policy–Based Research. *Applied Linguistics*, 0/0, 1–7, <https://doi.org/10.1093/applin/amz024>.
- DIGNEN, B. (2011). *Communicating Across Cultures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC), <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (retrieved 04/09/2020).
- FINKELBERG, M. (2019). *The Gatekeeper: Narrative Voice in Plato’s Dialogues*. Leide, NL: Koninglijke Brill NV.
- GOODIER, T. (2018). The CEFR Companion Volume launch conference, May 2018. *Equals (Academic)*, <https://www.equals.org/2018/06/20/the-cefr-companion-volume-launch-conference-may-2018-tim-goodier/> (retrieved 13/07/2020).
- GOODIER, T. (2020). *3 opportunities for using mediation with young learners*. Pearson English, Blog, <https://www.english.com/blog/3-opportunities-for-using-mediation-with-young-learners/> (retrieved 13/07/2020).
- ISHIHARA, N. (2020). The Language of Respect and Dignity for Intercultural Understanding and Conflict Resolution: Application to Diplomacy and Education. In C. Chowdhury, & M. Britton (Eds.), *Human Dignity: Practices, Discourses, and Transformations* (pp. 97–111). Lake Oswego, OR: Dignity Press.
- LADO, R. (1961). *Language testing*. London: Longman.
- LEUNG, C., & JENKINS, J. (2020). Mediating communication. ELF and flexible multilingualism perspectives on the Common European Framework of Reference for Languages. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 26–41, DOI: 10.29140/ajal.v3n1.285.
- LITTLE, D. (2018). *The CEFR Companion Volume with New Descriptors: Uses and Implications for Language Testing and Assessment* (Report compiled by K. Plenter–Vowles and Ü. Türk, with contributions from S. Kostopoulou). VIth EALTA CEFR SIG, Trinity College Dublin

- 27 January 2018, https://www.researchgate.net/publication/330741857_The_CEFR_Companion_Volume_with_New_Descriptors_Uses_and_Implications_for_Language_Testing_and_Assessment_VIth_EALTA_CEFR_SIG (retrieved 10/07/2020).
- NORTH, B. (2016). Developing CEFR illustrative descriptors of aspects of mediation. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(2), 132–140, <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/125/131> (retrieved 11/07/2020).
- NORTH, B., & PICCARDO, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project. *Language Teaching*, 49(3), 455–459, DOI: 10.1017/S0261444816000100.
- O’SULLIVAN, B. (2018). The mediation Scales. In D. Little (Ed.), *The CEFR Companion Volume with New Descriptors: Uses and Implications for Language Testing and Assessment* (Report compiled by K. Plenter–Vowles and Ü. Türk, with contributions from S. Kostopoulou). VIth EALTA CEFR SIG, Trinity College Dublin 27 January 2018, pp. 11–13, https://www.researchgate.net/publication/330741857_The_CEFR_Companion_Volume_with_New_Descriptors_Uses_and_Implications_for_Language_Testing_and_Assessment_VIth_EALTA_CEFR_SIG (retrieved 10/07/2020).
- PICCARDO, E. (2018). *Changes to the CEFR: Interaction & Mediation with Enrica Piccardo*, Macmillan Education ELT, <https://www.youtube.com/watch?v=kVtbE1xhFMc>.
- PICCARDO, E., NORTH, B., & GOODIER, T. (2019). Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17–36.
- RICHIERI, C. (2020). Teacher Learning Processes. What Roles for a Journal? *Idee in form@zione – Tutorship: forme e contesti*, 8, 173–199 (C. Richieri, & M.R. Zanchin [a cura di]).
- TOOLAN, M. ([1988] 2007). *Narrative. A Critical Linguistic Introduction*. London, New York: Routledge.
- TSAGARI, D. (2018). Situating mediation within the classroom. In D. Little (Ed.), *The CEFR Companion Volume with New Descriptors: Uses and Implications for Language Testing and Assessment* (Report compiled by K. Plenter–Vowles and Ü. Türk, with contributions from S. Kostopoulou). VIth EALTA CEFR SIG, Trinity College Dublin 27 January 2018, pp. 15–17, https://www.researchgate.net/publication/330741857_The_CEFR_Companion_Volume_with_New_Descriptors_Uses_and_Implications_for_Language_Testing_and_Assessment_VIth_EALTA_CEFR_SIG (retrieved 10/07/2020).



**La voce
dei docenti
in formazione**

Il momento più illuminante del mio percorso formativo

Scoprire il valore del gioco e della lettura

Martina Ghio

Sono una studentessa frequentante il secondo anno di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Verona. Inutile dire che il mio sogno è diventare insegnante. Durante questi due anni di studio ho vissuto numerosi momenti illuminanti grazie a corsi che mi hanno fornito l'opportunità di vedere con occhi nuovi e increduli discipline che non avrei mai pensato potessero essere rese profondamente coinvolgenti e interessanti per i bambini, stimoli per una loro crescita cognitiva e al tempo stesso personale, sociale, relazionale, affettiva ed emotiva.

I momenti che reputo maggiormente illuminanti per la mia formazione tra quelli offerti dai docenti dell'università di Verona sono stati essenzialmente due realizzatisi nell'ambito dei corsi di Metodi e Didattica delle attività motorie e di Fondamenti e Didattica della letteratura italiana. Parlerò sinteticamente di entrambi nel tentativo di far cogliere anche a voi lettori la significatività che il contributo di questi insegnamenti ha fornito a me come ad altre centinaia di studenti e studentesse che saranno insegnanti di futuri bambini.

La professoressa del corso di Metodi e Didattica delle attività motorie è stata in grado di trasmettere la sua passione per l'attività motoria (anche a me che sono sempre stata riluttante a praticarla!). La docente è profondamente convinta dell'importanza del gioco nel processo educativo dei piccoli purché esso procuri loro *engagement* e contemporaneamente richieda l'esercizio di azioni progettate e riflettute in modo da stimolare anche le loro funzioni cognitive, in particolare l'inibizione alla risposta, la memoria di lavoro e la flessibilità cognitiva, tutte capacità importanti anche nell'ambito dell'apprendimento di altre discipline. Sono stata chiamata a riflettere sul fatto che alla base dello sviluppo di queste abilità c'è il divertimento e ho trovato assolutamente innovativo, e principio ispiratore, pensare al divertimento come chiave per l'apprendimento. Il gioco, d'altro canto, caratterizza le attività

del bambino fin dalla sua tenera età ed è lo strumento più efficace per coinvolgerlo direttamente. Tutti sappiamo che se gli alunni vengono coinvolti direttamente, stimolati e interessati, si avranno ricadute positive sulla loro motivazione a imparare, ma non bisogna dimenticare che i traguardi raggiunti poco per volta procureranno maggiore autostima contribuendo da una parte al miglioramento del rendimento scolastico, dall'altra, aspetto ancora più importante, sosterranno la loro crescita personale come individui soddisfatti di sé, caratterizzati da benessere psicologico.

Non avevo mai colto il potenziale educativo del gioco. Ho studiato che se svolto durante l'attività motoria, oltre allo sviluppo delle funzioni cognitive e dell'efficienza fisica (più strettamente connessa all'attività motoria), si ha lo sviluppo delle funzioni esecutive, della creatività e delle abilità di vita come la capacità di prendere decisioni, relazionarsi con gli altri in modo corretto, cooperare, porsi obiettivi e raggiungerli, gestire le proprie emozioni. Se il gioco e il divertimento che esso implica producono tutti questi effetti positivi, perché non creare situazioni ludiche quanto più frequentemente possibile nell'ambito delle lezioni di qualsiasi disciplina? Tornerò su questo tema un poco più avanti. Ora vorrei proseguire con il racconto del secondo momento più illuminante nel corso del mio, ancora breve, percorso di formazione.

Il professore che ha realizzato il corso di Fondamenti e Didattica della letteratura italiana è stato in grado di offrirmi la visione di questa seconda disciplina con occhi nuovi e incuriositi. Ho compreso quanto sia estremamente importante cercare di sollecitare nei bambini il piacere per la lettura e quanto, per riuscirci, sia essenziale creare esperienze di lettura condivisa con la classe legate al vissuto personale degli studenti.

Nella vita di ognuno di noi la lettura costituisce un'azione quotidiana. Tuttavia, inizialmente, quando si è piccoli si tratta di un'acquisizione difficile, che comporta impegno e fatica. A causa di questi fattori può capitare che un bambino sviluppi un atteggiamento riluttante nei confronti della lettura e in questo modo nega a sé stesso la possibilità di scoprire i meravigliosi mondi contenuti nei libri che, al di là del rappresentare un piacevole intrattenimento, sono in grado di sviluppare fantasia, capacità espressiva, comportamenti eticamente e moralmente auspicabili.

Come insegnanti possiamo avvicinare gli studenti alla lettura tramite il gioco, che costituisce, come già detto, una attività innata nei piccoli. La possibilità di far scoprire ai bambini il mondo della parola scritta non è prerogativa dei soli docenti, bensì anche dei genitori che possono, fin dalla più tenera età dei propri figli leggere con loro libri illustrati e avvicinarli sempre più a questi oggetti che appaiono ai loro occhi pieni di fascino.

Per rendere la lettura in classe un'attività ancora più coinvolgente si può ricorrere agli strumenti del dialogo e del confronto. Con i bambini si possono realizzare dei dibattiti attorno a un testo letto, a un tema affrontato e chiedere a ciascuno di esporre il proprio punto di vista, di modo che la lettura sia una occasione per sviluppare anche il pensiero critico.

Il corso di Letteratura Italiana è stato illuminante proprio perché non avevo mai considerato la possibilità di affrontare anche in classe la lettura senza un'impronta formalizzata. Era mia convinzione che questo tipo di approccio alla lettura fosse relegato al solo ambiente familiare. Far accostare gli alunni al testo letterario tramite questa modalità, invece, rende l'incontro piacevole e capace di sviluppare grandi potenzialità nei bambini in maniera inconsapevole, come l'arricchimento del lessico, il rapporto di amicizia con il libro, il piacere per la lettura, l'esercizio della fantasia e della razionalità.

Ciò che di questi due corsi mi ha illuminata è l'idea di proporre ai bambini attività di classe che siano meno formali e più spontanee, simili ai loro giochi, i quali possono essere efficaci modalità per avvicinarli a determinate discipline (penso, per esempio, a giochi sui suoni delle parole per riconoscere le rime nel testo poetico). Lo considero un approccio innovativo che attuerò una volta divenuta insegnante.

Grazie a questi momenti illuminanti del mio percorso di studio, ho compreso che affrontare la didattica tramite l'utilizzo del gioco costituisce una risorsa importante per l'apprendimento dei bambini che, in questo modo, può avvenire in maniera spontanea e può risultare più interessante, stimolante e coinvolgente andando a incrementare la loro motivazione e autostima, ingredienti essenziali per il successo scolastico di ciascuno.

Il gioco può essere uno strumento importante anche per l'insegnamento di particolari concetti difficili e astratti: grazie alla dimensione partecipativa delle attività ludiche, che richiedono un coinvolgimento diretto e attivo del bambino, tali concetti possono risultare più concreti e comprensibili. Inoltre, in quegli studenti che vedono la scuola con occhi diffidenti e sono riluttanti a frequentarla, si potranno verificare ricadute positive sulla frequenza scolastica perché emergerà in loro il desiderio di andare a scuola per imparare divertendosi.

Purtroppo l'ingrediente giocoso nella didattica io non l'ho mai sperimentato nel corso della mia vita di bambina in quanto mi sono sempre trovata in un contesto di insegnamento frontale. Utilizzare dei giochi sarebbe stato maggiormente stimolante e avrebbe fatto in modo che ora mi ricordassi in modo preciso determinati momenti, relazioni e anche contenuti. Proprio a causa del fatto che io non abbia avuto occasione di

vivere tali dinamiche e che possedga, purtroppo, pochi ricordi degli anni vissuti alla scuola dell'infanzia e alla primaria, sono determinata a offrire ai bambini che saranno miei futuri alunni la preziosa opportunità di imparare attraverso il gioco, in modo tale che essi si arricchiscano in tutte le loro dimensioni di crescita e costruiscano un loro personale patrimonio di ricordi legati al piacere di apprendere. Sono convinta del valore di questo tipo di ricordi perché sono in grado di influire positivamente sul futuro atteggiamento dei bambini nei confronti di ciò che è nuovo.

A differenza di altri ambiti disciplinari, devo ammettere, però, che ho vissuto nel corso della scuola primaria e secondaria di primo grado ricche esperienze relativamente al piacere di leggere. Ricordo vividamente le giornate nelle quali i miei maestri portavano la mia classe nella biblioteca del paese invitandoci a sfogliare libri e sceglierne uno che ci colpisse particolarmente da leggere per il tempo restante ed eventualmente portare a casa. Non me ne uscivo mai con un solo libro, bensì una pila intera! Sono grata ai miei maestri per avermi fatto conoscere il luogo incantato in cui sono custodite opere accessibili anche ai piccoli e per avermi fatto scoprire la bellezza di ricercare in autonomia i libri che mi potessero arricchire, tant'è che da allora iniziai a recarmi in biblioteca anche con la mia famiglia nel corso dei pomeriggi più liberi dallo studio per scoprire nuovi testi e i loro nuovi mondi.

In classe i miei maestri hanno offerto a me e ai miei compagni esperienze uniche di lettura che ancora ricordo: la costruzione di un libro personale realizzato con i nostri disegni ispirati dalla lettura di un testo sulla raccolta differenziata e la creazione di un ulteriore volume di storie legate a culture diverse. I temi dei due libretti da noi prodotti sono ancora vividi nella mia memoria grazie sia alla piacevole sensazione di divertimento provata in quei momenti, sia alla indiscussa efficacia del *learning by doing* sostenuta da John Dewey. A questo proposito, ricordo che in una certa occasione il testo letto parlava del thé verde e i nostri insegnanti ci fecero preparare e poi assaggiare tale bevanda in classe. Il tutto ci sembrò un vero gioco!

Solo ora, grazie ai miei momenti illuminanti vissuti all'università, mi rendo conto che il gioco (nonostante io non abbia conosciuto personalmente molte situazioni di apprendimento ad esso legate) e la lettura di libri per il piacere di leggere (sperimentata in autonomia come pure in ambito scolastico) siano ingredienti fondamentali di una didattica coinvolgente ed efficace.

Nei corsi di Metodi e Didattica delle attività motorie e Fondamenti e Didattica della letteratura italiana ho vissuto i miei momenti illuminanti

che mi hanno fatto comprendere come svolgere nel migliore dei modi la mia futura professione, ma ritengo che “l’illuminazione” possa avvenire anche negli alunni grazie a noi insegnanti e in particolar modo grazie alle esperienze educative che consentiamo loro di vivere.

Credo che il gioco e la lettura libera possano favorire momenti di “illuminazione”, cioè momenti in cui, per magia, i bambini riescono a capire ciò che prima sembrava loro oscuro e inspiegabile. Immagino che questo abbia a che fare con le emozioni vissute sul momento e con le diverse prospettive dalle quali guardare la realtà che la lettura libera può offrire. Voglio approfondire queste questioni per essere in grado di progettare percorsi educativi per i miei futuri alunni che includano la consapevolezza dei propri momenti “illuminanti” come reti di ricordi del loro personale vissuto cognitivo che saranno riportati a coscienza quando necessario e che li accompagneranno costantemente nel corso del loro sviluppo e del loro *lifelong learning*.

Il momento più illuminante del mio percorso formativo

Il mio incontro con l'esperienza di Barbiana

Giuseppina Rampazzo

Su una parete della nostra scuola c'è scritto grande "I care".

È il motto in traducibile dei giovani americani migliori.

"Me ne importa, mi sta a cuore".

È il contrario del motto fascista "Me ne frego".

Tutti avranno riconosciuto le parole di don Lorenzo Milani¹ e avranno sentito parlare dell'esperienza di questo sacerdote che ha trasformato un luogo di punizione in un luogo di riscatto, ispirando anche parte del rinnovamento della scuola italiana degli anni settanta e ottanta.

La conoscenza, anche approfondita, può rimanere priva di cuore se non tocchi con mano i "luoghi" che hanno ospitato un'esperienza trasformante.

Nella scuola di Barbiana, le visite motivate dall'affetto, dalla curiosità, dalla voglia di capire quell'esperienza, rendono quel luogo ancora vivo e capace di regalare emozioni, grazie anche agli studenti che di quel prete mantengono viva la memoria. Lì può accadere che la conoscenza teorica sia convertita in esperienza che ti permette di trasformare ciò che sai in qualcosa che cominci a vivere.

Entrare tra le mura che hanno ospitato la Scuola di Barbiana, vedere oggetti usati per favorire l'apprendimento, riconoscere il motto che ancora è su una parete della classe mi ha fatto capire completamente l'importanza della parte esperienziale nel percorso di apprendimento di ciascuno, a ogni età.

Sono arrivata sul monte Giovi con un buon bagaglio di conoscenze rispetto alla figura di don Milani e alla sua scuola: tanti anni prima mi avevano regalato *Lettera a una professoressa* (1967) e l'avevo letto con interesse, sottoscrivendo le idee che quel libro veicolava. Negli anni ho arricchito la mia biblioteca con alcuni suoi scritti. Tempo dopo ho seguito una serie di conferenze sulla figura del sacerdote fiorentino e acquistato altri libri. Proprio a conclusione di quel ciclo di conferenze mi è stata proposta la visita a Barbiana. Quella visita, oltre ad avermi regalato un'emozione forte, mi

¹ Lettera ai giudici scritta da Don Milani il 18 ottobre 1965, http://www.utopie.it/autore_della_stagione/don_milani.htm (consultazione 29/09/2020).

ha offerto quella chiave di lettura che mi ha permesso di contestualizzare gli scritti, di valorizzarli e mi ha aiutato ad avere, o perlomeno ad aspirare di avere, anche in classe, alcune attenzioni che ritengo fondamentali nel percorso della scuola primaria.

Non c'è niente da fare: vivere un'esperienza, toccare con mano, stare nei luoghi non ha pari, vale più di mille libri. Certo, da insegnante ne ero e ne sono consapevole ma a volte mi sfuggiva, e talora mi sfugge ancora, nella frenesia dei programmi e dei documenti da compilare. Allora non c'è tempo per un'uscita didattica a Bolca per cercare i fossili; meglio non passare ore in giardino per dividerlo in centurie; l'orto didattico è una grande idea ma ci vuole troppo tempo per curarlo... E invece no! Fare esperienza è fondamentale a scapito di qualche pagina del libro delle discipline.

In questo, spesso, sento il limite del mio stare in classe. Vorrei tempi più rilassati con i miei alunni e vorrei vivere con loro più esperienze. Quando i bambini che seguo ora avevano appena iniziato la prima, tre anni fa, in una delle prime settimane di scuola ho parlato della vendemmia e ho percepito che non tutti sapevano di cosa stessi parlando. Spiegando questa azione ho pensato a quanto sarebbe stato bello passare un'oretta insieme a vendemmiare. Per inciso, don Milani lo avrebbe fatto di sicuro!

Le uscite didattiche e le attività laboratoriali aiutano e completano l'attività in classe e sono i momenti a cui sono maggiormente legati anche i ricordi degli alunni, quindi mi impegno a superare difficoltà tecniche e organizzative per realizzarle.

Oltre a questa consapevolezza, quella visita, ancora oggi, mi aiuta a non perdere di vista ciò che ritengo essenziale per il mio lavoro: contribuire a far sì che ciascun ragazzo voglia bene alla lingua italiana e la usi al meglio per capire e farsi capire.

Ci sono, in particolare, tre idee del priore che porto con me. La prima è tratta da una lettera che scrisse nel 1956: «La parola è la chiave fatata che apre ogni porta»²; la seconda, la parola «fa eguali»³, contiene l'aspirazione grande che ha motivato e impegnato tutta l'esperienza di Barbiana; la terza, quella che può suonare dura, esagerata e irriverente ma che non lascia spazio alle mezze misure: «Ogni parola non imparata oggi è un calcio in culo domani»⁴. La diceva don Lorenzo ai suoi ragazzi, voleva che imparas-

2 Citato da Neglia, A. (2009). Dare la Parola. Don Lorenzo Milani, *Horeb*, 3, https://digilander.libero.it/tempo_perso_2/SOMMARIO_horeb_n_54_3_2009.html (consultazione 30/09/20).

3 *Ibidem*.

4 Citato in Criveller, G. (2018). La responsabilità della parola: Lorenzo Milani, da Barbiana a Hong Kong. In A. Ramberti (a cura di), *La responsabilità delle parole* (p. 55), <http://narrabilando.blogspot.com/2020/03/lorenzo-milani-da-barbiana-hong-kong.html> (consultazione 30/09/20).

sero a esprimersi e a comprendere un testo; voleva che ciascuno trovasse il suo posto.

Dopo quindici anni di insegnamento delle materie dell'area antropologica, ho iniziato più di dieci anni fa ad accompagnare i bambini nella scoperta e nell'utilizzo della lingua italiana. Ed era quello che avevo sempre desiderato. Mi appassiona la forza della lingua e sono convinta che la parola possa aprire ogni porta. Padroneggiare la lingua, usare un linguaggio ricco, saper dire la parola appropriata, usare le sfumature per raccontare deve essere alla portata di tutti. La sfida per realizzarlo, per contribuire a far sì che ogni alunno possa veramente padroneggiare la lingua accompagna ogni giorno la mia proposta didattica. Illuminante, in questo, aver incontrato l'esperienza di Barbiana: il percorso che don Milani ha intrapreso nella sua scuola e la sua convinzione che «la scuola deve avere la capacità di dare la parola, di farla capire, di aprire e liberare le menti e i cuori»⁵. Tutti, ripeteva, «devono avere il dominio sulla parola. Sulla parola altrui per afferrarne l'intima essenza e i confini precisi, sulla propria per esprimere senza sforzo e senza tradimenti le infinite ricchezze che la mente racchiude» (lettera a Ettore Bernabei, 23 agosto 1956⁶). Sono passati tanti anni da questo scritto ma credo rimanga attuale. La società è cambiata, la tecnologia ha semplificato molti aspetti del quotidiano, apparentemente, i ragazzi hanno mille stimoli e mille opportunità. Quanta responsabilità ha la scuola in questo? Non ho certo la risposta ma sono consapevole di dover fare la mia parte.

Ho avuto la fortuna di seguire due cicli completi insegnando italiano e ho cercato di avere alcune attenzioni, nel corso dei cinque anni, che aiutassero i bambini ad amare la lingua.

Far sottolineare le parole che non si conoscono o che non si saprebbero spiegare nella lettura di un testo per poi chiarirne il significato con gli interventi di chi ha già sentito quel termine, con esempi e definizioni; dedicare tempo alla conversazione dando a ciascuno lo spazio per raccontare esperienze personali e via via stimolando la condivisione di idee; proporre giochi linguistici perché è importante anche divertirsi con la lingua; accompagnare la scoperta della parola scritta attraverso la lettura di storie da parte dell'insegnante e grazie ai libri della biblioteca scolastica con il desiderio che in ciascun alunno maturi la passione per la lettura; ed ancora, sensibilizzare all'utilizzo della parola scritta per comunicare idee,

5 Neglia, A. *op. cit.*

6 Citato in Pititto, R. (2015). Fare scuola a Barbiana: una pratica educativa controcorrente. *RTH – Sezione Evolving Education*, p. 21, <http://www.serena.unina.it/index.php/rth/article/view/2870/3005> (consultazione 30/09/20).

emozioni, desideri... Tutte queste attività mi hanno aiutato in classe a lavorare con i miei ragazzi perché per ciascuno la parola potesse veramente far esprimere le loro ricchezze e afferrare quelle degli altri. Tecniche e attività per continuare a stimolarli ce ne sono tante altre, pronte per essere messe in pratica. Continuerò a cercarle e a sperimentarle, sempre con il desiderio che il tratto di strada fatto insieme ai ragazzi contribuisca a far sì che ciascuno abbia la sua chiave.

Il momento più illuminante del mio percorso formativo

Quando cambiare ti rende felice!

Lisa Foroni

Il mio momento illuminante? Non è stato un momento isolato ma un percorso formativo che mi ha portato a essere la persona che oggi sono diventata. L'inizio di questo lungo ma soddisfacente percorso è arrivato nel preciso istante in cui sono stata pronta ad accogliere delle novità nella mia vita. In quel periodo sono stata letteralmente travolta dalla sensazione di non essere più giovane e di non potermi permettere la spensieratezza che avevo vissuto in passato. Di lì a breve avrei compiuto trent'anni e, complice forse l'imminente cambio di decina, mi sono ritrovata improvvisamente a riflettere su ciò che stavo facendo e se mi stessi costruendo davvero un futuro per me gratificante. Mi chiedevo se fossi veramente sulla strada giusta e, dal momento che non avevo ancora raggiunto i fatidici trent'anni, se fossi ancora in tempo per aggiustare il percorso.

Con una certa apprensione (sentivo che avevo sempre fretta), ho cominciato a riflettere su tutto: dal mio percorso universitario, al mio lavoro in ufficio, alle aspirazioni di vita passate e totalmente disattese, realizzando come la mia vita fosse radicalmente cambiata e con essa le mie esigenze. In passato ero convinta che avrei studiato tedesco, mi sarei trasferita in Germania e avrei vissuto lì almeno per un periodo. In realtà il tedesco l'ho anche studiato e subito dopo la laurea in Germania ci sono anche andata, ma dopo tre mesi nella verde Baviera ho deciso che avrei preferito vivere qui dove ancora vivo.

Mi sono trovata a stilare una lista dei pro e dei contro del lavoro che svolgevo in quel periodo valutando la mia routine quotidiana. Mi sono resa conto che le parole "routine quotidiana" erano appunto quelle che mi creavano tutto quel fastidio, la vita monotona non faceva per me!

In quel momento, parliamo di circa cinque anni fa, lavoravo in un ufficio con il ruolo di impiegata e mi dedicavo sostanzialmente ai rapporti con l'estero. Un lavoro che mi costringeva a trascorrere otto ore al giorno davanti a un computer. L'idea di "sprecare" la mia giornata a inserire dati o rispon-

dere a e-mail mi dava un profondo senso di frustrazione. Il mio obiettivo era quello di tornare a casa la sera e sapere di aver costruito qualcosa; avrei voluto vedere i risultati concreti del mio lavoro. Ero perfettamente consapevole, invece, che quel lavoro era troppo “arido” e che mi mancava il contatto umano. Inoltre, con il computer proprio non riuscivo a scendere a patti!

Tengo a precisare, però, che sono laureata in lingue straniere e il lavoro che svolgevo in precedenza era perfettamente in linea con i miei studi universitari e che, nonostante tutto, potevo ritenermi molto fortunata.

Un giorno, per pura casualità, una mia cara amica mi chiese se avessi avuto voglia di sostituire, per un breve periodo, l'insegnante di tedesco nella scuola primaria in cui lavorava. Nonostante la titubanza iniziale data dalla mia mancanza di esperienza, decisi di provare, vincendo le mie paure e sperando con il cuore di poter trasmettere a quei bimbi l'amore per la lingua tedesca. Ero sicura che se fossi riuscita a trasmettere loro solo un po' della mia passione per questa lingua, spesso non apprezzata, avrei raggiunto il mio obiettivo.

Dopo qualche giorno, mi resi conto che quando andavo a scuola e trascorrevo il tempo con i bambini ero straordinariamente felice. I sorrisi di quelle piccole pesti rendevano migliore ogni mia giornata e più momenti trascorrevo in loro compagnia più mi rendevo conto che quello era il lavoro adatto a me.

Iniziai a capire che il tempo trascorso a scuola era per me un tempo di “qualità”, che il lavoro che facevo mi riempiva di soddisfazioni e che forse era arrivato il momento di cambiare rotta e provare a dedicarmi totalmente a questa nuova carriera. Decisi così di provare a farmi strada nell'intricato mondo della scuola.

Per prima cosa decisi di utilizzare il diploma di liceo socio-psico-pedagogico ottenuto qualche anno prima e iniziai a insegnare tramite “messa a disposizione”. Con questa modalità, ho lavorato per circa due anni nelle scuole primarie della provincia di Verona.

Sono stati due anni intensi, ricchi di soddisfazioni ma non privi di difficoltà: erano le prime occasioni in cui mi veniva data la responsabilità di un'intera classe. Mi rimboccai le maniche e misi anima e cuore per svolgere al meglio il mio lavoro. In quei due anni rafforzai la profonda convinzione di voler intraprendere questa carriera e decisi che, per svolgere al meglio questa professione, avrei dovuto iscrivermi alla facoltà di Scienze della formazione primaria.

Ero consapevole del fatto che solo grazie a questo percorso di studi sarei stata l'insegnante che avrei voluto essere: in questo lavoro non ci si improvvisa e per questo è necessario ricevere la giusta formazione.

Ammetto che l'idea di studiare per altri cinque anni mi spaventava molto ed ero consapevole che un percorso universitario così lungo sarebbe stato molto impegnativo. Accompagnata da tantissimi dubbi, decisi però di iscrivermi al test selettivo che consentiva l'ingresso alla facoltà, conscia del fatto che sarebbe stato molto difficile conquistare uno dei cento posti a disposizione. Il destino mi offrì l'occasione desiderata: ora non potevo più tirarmi indietro.

Da quel giorno sono passati già due anni e l'anno prossimo inizierò il terzo anno di corso: mi posso considerare quasi a metà dell'opera. Durante questi due anni sono anche riuscita a conciliare lo studio con un impiego come insegnante presso una scuola primaria, anche se in qualche occasione non è stato facile. Lavorare mi ha permesso di mettere in pratica le nozioni apprese durante le lezioni teoriche: diciamo che ho potuto fare esperienza concreta di ciò che avevo approfondito nei testi d'esame.

Ho anche capito che tipo di insegnante vorrei diventare e quanto l'empatia sia una dote necessaria: per questo ho cercato, per quanto fosse possibile, di immedesimarmi nelle situazioni che i miei alunni stavano vivendo. Fondamentale per la mia formazione in questo senso è stato il programma proposto per l'esame di "Filosofia della scuola e della ricerca educativa".

Spero di essere sempre in grado di trasmettere ai bambini la curiosità per il mondo che li circonda e il cui studio spero affronteranno sempre con entusiasmo. Devo ammettere, però, che più di una volta, nei momenti di maggior stanchezza, mi sono chiesta il perché di tutta questa fatica, ma ciò che più mi motiva ad andare avanti è l'amore per i bambini: l'unico motivo che mi ha portato a impegnarmi con tenacia quando la situazione si è rivelata più complicata del previsto.

Sono estremamente grata alla mia famiglia per aver avuto la possibilità di dedicarmi a qualcosa che mi soddisfi realmente. I miei genitori sono stati presenti infondendomi coraggio e consigliandomi opportunamente. È anche grazie a loro se la soddisfazione sul piano lavorativo si è ripercossa in modo molto positivo anche sul resto della mia vita. Passiamo gran parte della nostra giornata al lavoro e, se questo ci stressa e ci rende insoddisfatti, il resto della nostra giornata ne è influenzato negativamente. La positività che traggo dal mio nuovo percorso mi ha reso una persona molto tranquilla e serena. Noto con estremo piacere che la maggior parte delle difficoltà che si possono incontrare quotidianamente e che in passato avrebbero potuto crearmi delle tensioni, ora le affronto con uno spirito del tutto rinnovato. Ritengo che la tranquillità raggiunta sia indispensabile per svolgere bene il mio lavoro.

Tutti i cambiamenti che ho apportato alla mia vita sono stati preceduti da momenti di grande riflessione. Ho dovuto dedicare molto tempo a me stessa e a quello che ero sicura mi avrebbe fatto stare bene. I frutti di quel periodo li raccolgo adesso e posso affermare che questo “guardarmi dentro” mi ha reso consapevole di quello che veramente desideravo. Mi auguro che, in un futuro non troppo lontano, io possa essere una insegnante che, oltre a essere competente nelle discipline che dovrò insegnare, riesce anche a indirizzare i propri alunni verso ciò per cui sono inclini. Vorrei tanto riuscire anche a trasmettere loro il senso della comprensione di sé e della importanza del sentirsi felici quando si svolge il proprio lavoro. Credo che parlerò loro della mia esperienza e di come la mia ricerca di felicità mi abbia portato a loro. Cercherò di indirizzarli verso la riflessività che ci obbliga a fermarci per dedicare del tempo a noi stessi, per interrogarci sul nostro grado di soddisfazione e sulle azioni da intraprendere per governare il nostro percorso formativo. L'importante è conoscere noi stessi, capire le nostre aspirazioni per saper cercare i contesti lavorativi che ci fanno star bene e che valorizzano i nostri talenti.



Letti per voi

Carlo Fiorentini

Rinnovare l'insegnamento delle scienze

Aspetti storici, epistemologici, psicologici, pedagogici e didattici

Aracne, Roma, 2018, pp. 373, € 20,00

Recensione di Eleonora Aquilini



Leggendo il libro di Carlo Fiorentini *Rinnovare l'insegnamento delle scienze* si ha modo di riflettere sul fatto che un insegnante che si ponga in modo riflessivo e critico nei confronti dell'insegnamento usuale delle scienze nella scuola pre-universitaria non possa che rilevarne la scarsa efficacia rispetto alla capacità di comprensione che ne hanno gli alunni. Di pari passo diventa evidente la mancanza di profondità con cui, nei libri di testo, vengono affrontati gli argomenti trattati, come se tutti fossero allo stesso livello di complessità: nell'insegnamento tradizionale le asperità dei concetti provano a essere risolte

attraverso la semplificazione linguistica, cercando di trovare le parole giuste, come se le difficoltà potessero essere risolte aggiustando la grammatica o la sintassi.

La banalizzazione dei concetti scientifici delle discipline è, peraltro, già operativa quando i futuri insegnanti la imparano compiutamente in ambito universitario. Come sostiene Carlo Fiorentini, il riferimento è naturalmente, per ogni insegnante, l'insegnamento accademico e questo viene generalmente riproposto a ogni età senza preoccuparsi della connessione fra i temi affrontati e le reali possibilità di accesso alle problematiche fondamentali di ogni disciplina scientifica. In sostanza, gli argomenti studiati sono sempre gli stessi e vengono sempre più banalizzati man mano che si scende nei vari livelli scolari.

Il ripensamento sul *cosa* e *come* insegnare nelle scienze non è stato però completamente estraneo al mondo della scuola, tanto che le attuali *Indi-*

cazioni nazionali per il primo ciclo¹ e per i Licei², hanno recepito molte delle istanze che provengono dalla riflessione epistemologica e psico-pedagogica degli ultimi cinquant'anni. Nel suo saggio Carlo Fiorentini si pone seriamente il problema di sciogliere il nodo della connessione fra gli argomenti di studio e la comprensione che ne possono avere gli studenti. Se lo scopo è la comprensione profonda e non le parole ripetute meccanicamente, allora la conoscenza deve essere costruita tenendo conto degli insegnamenti della psicologia, della pedagogia e dalla riflessione epistemologica dell'ultimo secolo. La relazione tra gli esseri umani e le discipline di studio deve essere analizzata e costruita.

Nella prima parte è proprio il costruttivismo che, secondo Carlo Fiorentini, «costituisce, in riferimento all'insegnamento scientifico un modello pedagogico di grande rilevanza: esso si è proposto di realizzare una sintesi fra gli aspetti più fondati delle diverse teorie psicologiche e pedagogiche; ha cercato, inoltre, di saldare la dimensione psicopedagogica con una riflessione epistemologica sia di tipo generale sulla conoscenza scientifica che specifica, sulle strutture concettuali delle singole discipline» (p. 30).

Le considerazioni epistemologiche, cui viene dedicata la seconda parte del libro, delineano, attraverso l'analisi dei contributi di Einstein, Popper, Kuhn, Feyerabend, una immagine della scienza che discute intorno ai problemi della verità e del relativismo, della razionalità e dell'irrazionalismo nell'idea di progresso, del metodo e dei metodi della scienza e poi del riduzionismo che ha assunto l'idea di un unico modello di scientificità valido per tutte le scienze.

La terza parte del libro è quella in cui vengono analizzati i contributi di Piaget e Vygotskij con lo scopo «di ricavare indicazioni per una rifondazione dell'insegnamento scientifico». Per Piaget vengono, quindi, considerati centrali i costrutti di assimilazione e accomodamento, azione e operazione, e gli studi sulla capacità da parte del bambino di comprendere la conservazione delle quantità fisiche. L'importanza del contributo di Vygotskij viene individuata nel ruolo del linguaggio nello sviluppo della presa di coscienza, nell'acquisizione dei concetti e nel nesso fra parola e pensiero. Lo stesso Bruner è debitore a Vygotskij dell'idea che la cultura plasmi la mente, concetto centrale in *La cultura dell'educazione*, soprattutto grazie al ruolo della narra-

1 Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* sono accessibili tramite questo link: http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (consultazione 29/09/2020).

2 Le *Indicazioni nazionali per i Licei* sono accessibili tramite questo link: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf (consultazione 29/09/2020).

zione che ci dà il senso di identità quando costruiamo la nostra storia psicologica perché sappiamo tenere i fili di storie diverse. Ed è proprio la narrazione, ossia la capacità di raccontare storie a se stessi e agli altri, tenendo conto dei riferimenti essenziali di Piaget e Vygotskij e delle riflessioni epistemologiche, che viene a costituire uno dei nuclei centrali della proposta di Carlo Fiorentini per un insegnamento significativo nel primo e nel secondo ciclo.

La proposta ampia e articolata si sviluppa in tutta la quarta parte del libro e ci dà il senso di come si possa scegliere il *cosa* insegnare in base allo statuto epistemologico della disciplina, alla sua storia, alla capacità psicologica, diversa nelle varie età degli allievi, di comprendere i vari passaggi. E il *come* è strettamente legato al *cosa*, nella consapevolezza che le metodologie scolastiche si ispirano ai metodi della scienza, ma non possono essere riproposti tal quali. Nella scuola di base, ossia tutto il primo ciclo, la proposta è fenomenologica e operativa, con una operatività esplicitata nella modalità delle cinque fasi (osservazione dell'esperimento, riflessione scritta individuale, discussione collettiva, affinamento della concettualizzazione e produzione condivisa), costituita da una serie di azioni e operazioni mentali che portano, grazie al ruolo del linguaggio e allo scambio intersoggettivo, a definizioni operative. Nel secondo ciclo, in cui la capacità di astrazione degli studenti è più elevata, vengono affrontati i nodi fondamentali delle discipline. In questo caso il *come* insegnare è individuato nella contestualizzazione storica ed epistemologica dei temi trattati; questa permette di comprendere pienamente il ruolo delle ipotesi e degli esperimenti cruciali nella costruzione dei paradigmi che dominano la scienza. Una esemplificazione chiara di questo modo di procedere è nella parte dedicata al curriculum di chimica.

Nella quinta parte del libro, nel primo capitolo, alla luce dei quadri teorici delineati e della proposta di curriculum verticale elaborata, viene chiarito come debba intendersi il concetto di competenza scientifica e *se* e *come* possa essere valutata. Infine, nel secondo capitolo viene affrontato il problema centrale dell'autonomia scolastica che si è purtroppo realizzata «come *progettificio permanente* e non come transizione, seppure graduale, dalla scuola del programma alla scuola del curriculum e del connesso passaggio a una visione molto più articolata di quella tradizionale, alla concezione dell'insegnante ricercatore/sperimentatore all'interno di comunità scolastiche organizzate in modo funzionale a questo ruolo» (p. 347).

Come si è cercato di esplicitare, il libro di Carlo Fiorentini è veramente un caposaldo per il rinnovamento dell'insegnamento scientifico e dovrebbe essere studiato sia dagli insegnanti in formazione che dagli insegnanti in servizio. È il frutto non solo dell'intuizione geniale di connettere le

conoscenze psicopedagogiche e disciplinari che Carlo Fiorentini possiede per formazione, ma anche di una esperienza trentennale di lavoro con gli insegnanti che hanno come riferimento il CIDI. Il risultato è un'opera di grande importanza per la scuola. E la scuola ne ha un assoluto bisogno per cambiare e per migliorarsi.



Indice

Parte I

Capitolo I

La crisi dell'insegnamento scientifico

Capitolo II

Il costruttivismo in didattica delle scienze

Capitolo III

Il ruolo del paradigma vygotskiano nella individuazione di un modello educativo centrato sulla discussione

Parte II

Capitolo I

Considerazioni epistemologiche

Parte III

Capitolo I

Il contributo di Piaget

Capitolo II

Alcune riflessioni sul contributo di Vygotskij

Capitolo III

Considerazioni psicologiche e pedagogiche

Parte IV

Capitolo I

La nostra proposta sull'insegnamento scientifico

Capitolo II

Il curriculum scientifico nella scuola di base

Capitolo III

L'insegnamento scientifico nella scuola dell'infanzia

Capitolo IV

L'insegnamento scientifico nella scuola secondaria di secondo grado

Capitolo V

Il rinnovamento del curriculum della chimica

Parte V

Capitolo I

La valutazione delle competenze scientifiche

Capitolo II

Autonomia scolastica e curriculum

Bibliografia

Scheda autore

Carlo Fiorentini, laureato in Chimica e in Pedagogia, è presidente del CIDI di Firenze e membro della segreteria nazionale della stessa associazione. Svolge da molti anni attività di ricerca, sperimentazione e formazione sul curriculum verticale delle scienze sperimentali. Ha pubblicato molti articoli e libri dedicati al rinnovamento dell'insegnamento scientifico. È membro del comitato scientifico di LSS (Laboratori del Sapere Scientifico), azione di sistema promossa dalla regione Toscana.

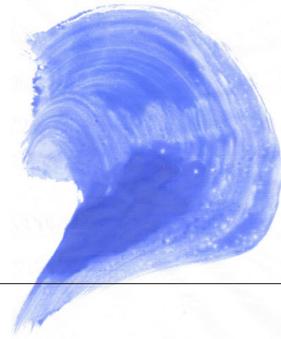


Ugo Cardinale (a cura di)

Sull'attualità di Tullio De Mauro

il Mulino, Bologna, 2018, pp. 140, € 15

Recensione di Alberto Gelmi



Alla fine degli anni Novanta, l'Ente Nazionale per l'Energia Elettrica (ENEL) contatta un illustre linguista per chiedere aiuto nella compilazione di una bolletta chiara e comprensibile per tutti gli utenti. Ne segue un esercizio di lotta a quella che Calvino già negli anni Sessanta aveva definito "antilingua": una variante ostile e opaca di un italiano che intimidisce ma non comunica. La squadra di esperti, diretta da Tullio De Mauro (1932-2017), si mette al lavoro e consegue il risultato sperato, ottenendo il plauso comune di azienda e clienti. Questo è solo uno dei tanti aneddoti che si susseguono nel volume di saggi che Ugo Cardinale ha curato per i tipi de il Mu-

lino. Nella sua brevità, mette in luce il tratto distintivo che a più riprese i collaboratori della collettanea mettono in risalto: l'indole applicativa di De Mauro nei confronti di tutto il suo vasto sapere linguistico. I decenni in cui ha «giganteggiato sulla scena culturale e linguistica italiana» (p. 101) sono davvero segnati da un saggio ed encomiabile equilibrio tra ricerca accademica e politica sociale, tra teoria e prassi da parte di chi professionalmente si occupa di lingua e di linguaggio e lo fa avendo la comunità come orizzonte del proprio lavoro.

È, in effetti, difficile distinguere all'interno dei saggi quelli che prediligono l'omaggio allo studioso rispetto all'attivista sociale e all'uomo politico. Belli e a tratti intensi anche i primi due saggi della raccolta, più personali nei toni: l'introduzione dello stesso curatore, che anticipa alcuni dei contenuti e li inserisce in una parabola complessiva del De Mauro accademico e del De Mauro cittadino; il saggio di Emanuela Piemontese

dà, invece, voce a De Mauro stesso, in una piacevole antologia di brani tratti dai tre scritti autobiografici che il linguista ha pubblicato a partire dagli anni Novanta (*Prima persona singolare passato prossimo indicativo*, 1998; *Parole di giorni lontani*, 2006; *Parole di giorni un po' meno lontani*, 2012). Di natura più tecnica i contributi di Prampolini, Berruto e Marello che insistono sugli interessi lessicografici e lessicologici di De Mauro: dagli studi giovanili sulla sinonimia — un fenomeno proprio solo delle lingue naturali e che mette alla prova la stessa definizione di lingua — fino ai numerosi e mastodontici lavori di compilazione dei dizionari. Si tratta di opere di consultazione pregevoli, in più di un'occasione innovative nello scenario italiano: è il caso, ad esempio, del *Vocabolario di base* (la cui ultima edizione, del 2016, è disponibile gratuitamente online), che identifica il nucleo di parole base accessibili al più elevato numero di parlanti; o, ancora, il *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, che ha imposto ripensamenti a precedenti intuizioni sui distinguo tra scritto e parlato che non hanno retto alla verifica con i dati concreti. L'attenzione al lessico è, dunque, un interesse teorico centrale nell'opera di De Mauro, ma al tempo stesso è indice di una sensibilità all'uso sociale della lingua e alle sue manifestazioni concrete e collettive.

Il saggio di Claudio Marazzini, attuale presidente dell'Accademia della Crusca, si concentra, invece, sulle due storie della lingua di De Mauro (*Storia linguistica dell'Italia unita*, 1963; *Storia linguistica dell'Italia repubblicana: dal 1946 ai nostri giorni*, 2014). Opere di portata rivoluzionaria — pur sicuramente debitrice alla variegata tradizione di studi linguistici del nostro Paese — che sottraggono la storia della lingua dall'alveo della storia della letteratura per incorporarla, invece, nella più vasta storia sociale e politica del Paese. Fin dal primo volume, De Mauro fa uso massiccio di materiale non letterario, e ricorre frequentemente a statistiche, tenendo un occhio di riguardo su istruzione e politiche scolastiche: queste le cifre stilistiche e metodologiche del suo approccio. A chi legge non è risparmiato il quadro, spesso sconsolante, relativo ai cronici squilibri regionali o all'allarmante tasso di analfabetismo funzionale nelle diverse fasce d'età. Non viene, però, mai meno la fiducia nel futuro, anche in ragione della rapidità e della capillarità con cui l'Italia è riuscita a fare dell'italiano una lingua nazionale, oggi patrimonio accessibile al 95% di cittadini fino a pochi decenni fa prevalentemente — quando non esclusivamente — dialettofoni.

Con il suo magistero, De Mauro ha dimostrato come l'impegno per una lingua davvero comunitaria richieda uno sforzo capillare, da portare avanti in un progetto di educazione totale, che spazi dalla scuola dell'infanzia alla formazione permanente di adulti e anziani. L'obiettivo non è

lo smantellamento dei dialetti o delle lingue di minoranza di cui, anzi, De Mauro è stato strenuo difensore. L'obiettivo è piuttosto quello di una partecipazione effettiva e piena alla vita civile che dalla lingua deve passare. Un posto di rilievo ha in questo senso la scuola, con la quale De Mauro ha collaborato ben prima di occupare, per un breve intervallo, il ruolo di ministro dell'istruzione. Alberto A. Sobrero ricorda ad esempio la significativa esperienza delle *Dieci tesi per un'educazione democratica* (1975), in cui si attaccavano pratiche ossificate nella scuola italiana mai davvero messe in discussione (l'interrogazione come falso comunicativo; l'analisi logica onnipresente e fin troppo precoce), ma in cui allo stesso tempo si davano strumenti operativi e linee di indirizzo per un cambio radicale nella didattica, chiamata a operare su basi scientificamente più solide e aggiornate.

Nell'impossibilità di essere esaustivo, Cardinale glissa su alcuni aspetti della figura poliedrica di De Mauro: rapide le menzioni ai suoi critici, che pure non si sono risparmiati dalle pagine di illustri quotidiani a pochi giorni dalla morte del linguista; solo qualche accenno al De Mauro istituzionale, di cui si ricorda la riforma della prima prova dell'Esame di Stato (con ministro Berlinguer, nel 1997) ma non all'incarico come ministro dell'istruzione sotto il governo Amato, per un pugno di mesi dal 2000 al 2001 e alle tensioni per il riordino dei cicli di studio. Sarà interessante vedere, nei prossimi anni, quanto De Mauro avrà fatto scuola o quanto, invece, la sua sia stata una meritoria eccezione di impegno in trincea da parte di un intellettuale raffinato che ci invita a «guardare le cose anche verso il basso, e dal basso» (p. 114). Se l'episodio della bocciatura a un concorso universitario da parte di una commissione che non apprezzò l'originalità eterodossa della sua *Storia letteraria dell'Italia unita* oggi ci fa sorridere (p. 43), conviene tuttavia sorvegliare con prudenza che gli insegnamenti, la generosità intellettuale e politica dell'uomo e dell'accademico possano continuare a circolare e a dare l'esempio. L'agile volume di Cardinale rappresenta un buon punto di partenza e uno scorrevole inventario del lascito culturale di un grande umanista e di un indiscusso protagonista della cultura italiana. Al di là degli specifici contenuti disciplinari che, salvo in un paio di casi (i saggi di Prampolini e Marelli) restano comunque fruibili anche da un pubblico non specialista, la lettura di *Sull'attualità di Tullio De Mauro* non mancherà di stimolare considerazioni di ampio respiro sul ruolo del linguaggio come allo stesso tempo prerequisito, strumento e fine del nostro insegnamento. Il magistero di De Mauro richiama, dunque, a inserire l'educazione, nelle sue molteplici manifestazioni, in questo orizzonte generosamente e nobilmente politico che spetta a noi docenti e professionisti del settore presidiare e abitare nella quotidianità del nostro agire pedagogico.



Indice

Premessa, di Ugo Cardinale

Introduzione, di Ugo Cardinale

Autodiacronia linguistica e non solo linguistica. Tullio De Mauro studente, professore, maestro, di Maria Emanuela Piemontese

Tullio De Mauro e le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, di Alberto A. Sobrero

La forma delle lingue, di Massimo Prampolini

La lezione metodologica e morale delle due storie della linguistica italiana di Tullio De Mauro, di Claudio Marazzini

Tullio De Mauro e la sociolinguistica, di Gaetano Berruto

Tullio De Mauro e la lessicografia, di Carla Marellò



Scheda autore

Ugo Cardinale è stato professore di linguistica generale all'Università di Trieste. Si occupa di lessicografia, linguistica testuale e didattica della scrittura, con particolare riferimento a quella giornalistica e alla pratica del riassunto. Sempre per il Mulino, ha scritto sul futuro dell'istruzione classica in Italia (*Processo al liceo classico*, 2016) e in generale sulla didattica delle lingue antiche (*Disegnare il futuro con intelligenza antica*, 2012, in collaborazione con Luciano Canfora).

Alberto Ferrari, Maria Renata Zanchin

La valutazione integrata

Tra discipline e competenze: una guida metodologica e operativa

Pearson, Milano-Torino, 2020, pp. 190, edizione cartacea € 18,00, digital edition € 13,00

Recensione di Carmen Genchi



Il titolo di questa pubblicazione potrebbe apparire in linea con l'ormai noto tema della valutazione. In verità, gli autori non hanno voluto fornire una manualistica per gli addetti ai lavori, bensì offrire una guida metodologica, frutto di ricerca e riflessione. Non è scontato ragionare sulla valutazione e Da Re, nella prefazione, utilizza l'immagine surreale di Magritte per sottolineare la differenza tra ciò che è e ciò che appare. Se la valutazione è una componente della quotidianità, è altrettanto vero che spesso si tratta di opinioni estemporanee che hanno bisogno di essere verificate, confermate o smentite.

Trasferendo questa modalità relazionale nel mondo della scuola, il tema acquista la specificità dell'atto di educare. La Costituzione assegna al sistema scolastico il compito di formare il cittadino. L'accento è, quindi, sulla formazione, la compiutezza del soggetto, entelechia secondo Aristotele. La scuola non è solo il luogo dell'insegnamento/apprendimento, è anche il luogo delle emozioni e delle relazioni e queste non possono essere oggetto di una valutazione basata sulla rilevazione secondo i canoni docimologici. Serve una attenzione a «processi di apprendimento a più dimensioni, leve indispensabili della motivazione all'apprendimento per tutta la vita (*lifelong learning*) e della cittadinanza responsabile» (p. 71). Si tratta, quindi, di un processo in cui si intersecano teorie, metodologie e sperimentazioni.

Nel testo sono presenti i necessari riferimenti alla storia della valutazione dell'ordinamento italiano a partire soprattutto dagli anni novanta. La storia ha visto alternarsi voti, giudizi analitici e globali, indicazioni na-

zionali e raccomandazioni europee per giungere alla valutazione finale di un processo cui è mancata la centralità dello studente. Alla opacità del voto deve seguire l'esplicitazione della valutazione che coinvolga lo studente. Profitto e competenza entrano in una relazione non oppositiva se si considera la struttura semantica di entrambi i termini: il progresso e la capacità, la promozione del successo e la padronanza delle conoscenze. È, quindi, l'individuo che prende il ruolo focale, la capacità di seguire le fasi dell'apprendimento e di giudicare se stesso; alla consapevolezza di un esito corrisponde il bisogno di progredire, di migliorare. La competizione è all'interno del soggetto. Il clima relazionale che si instaura tra docente e allievo nella valutazione *per* gli apprendimenti, e non solo *degli* apprendimenti, è la presa d'atto di una coscienza valutativa, il riconoscimento dell'autovalutazione. Lo studente non si oggettivizza nel voto o nel giudizio, è consapevole di un esito cui è pervenuto con l'aiuto del maestro e costruisce un pensiero riflessivo e critico in grado di progettare e co-progettare. Le conoscenze significative per la vita richiedono un ambiente di apprendimento e una didattica strutturata con compiti autentici, in grado non solo di misurare ma anche di apprezzare, consapevolmente, i risultati conseguiti (p. 134).

Se questo è l'asse portante dell'insegnamento/apprendimento, è proprio sull'intreccio tra conoscenze disciplinari e competenze metodologiche trasversali che deve essere spostata la valutazione. L'uso del termine valutazione "integrata", opportunamente collocato non solo come aggettivo ma come categoria, è visto dagli autori nella prospettiva di un reale superamento della dicotomia tra valutazione disciplinare e valutazione delle competenze (p. 18) e presuppone procedure e strumenti capaci di costruire un confronto e creare una visione d'insieme sul tema. Una didattica flessibile e creativa che gli autori rappresentano con un ordito e una trama: «le conoscenze disciplinari rappresentano l'ordito e le competenze chiave la trama che le lega inscindibilmente nella solidità del tessuto» (p. 138). In questa rappresentazione non mancano puntuali rimandi alle indicazioni europee, ai movimenti e alle associazioni che promuovono campagne di sensibilizzazione e didattiche innovative, ma ciò che risulta interessante per il dibattito pedagogico e scientifico contemporaneo è la platea cui si indirizza il testo: dalla scuola dell'infanzia, alla primaria, alla secondaria di primo e secondo grado con un repertorio di evidenze valutative graduate per i diversi livelli di scolarità e con una guida per l'esame di stato. Protagonista di questo processo valutativo verticale è l'osservazione, non più appannaggio dei soli docenti della scuola dell'infanzia e primaria, ma dei docenti di tutti i gradi di scuola: «L'osservazione sarà

la base, e la *compagna*, di un lavoro di formazione della significatività, di accrescimento dello spessore. Potremmo definirlo, alla fine, uno *spessore competente*» (p. 72).

Indice



Prefazione. Sulla valutazione... da 1 a 10 di Franca Da Re

Premessa. La valutazione nell'apprendimento online

Introduzione

Parte prima

Le teorie, i riferimenti, le prospettive

1. Presupposti sociali e psicopedagogici

Premessa: riconoscere le competenze delle persone

Il contesto nazionale e internazionale

Le ricerche e le teorie psicopedagogiche

Un significato di competenza che dà valore alla responsabilità delle persone: la prospettiva di Da Re

2. Quadro normativo di riferimento: la situazione italiana e il contesto europeo

Uno sguardo storico: il cambiamento di prospettiva in Italia

Il contesto europeo: le raccomandazioni e i quadri di riferimento

3. La valutazione come attribuzione di valore a osservazioni e misurazioni

Il ruolo sociale della scuola e la valutazione

La valutazione quotidiana

Informazioni complesse, valutazioni complesse

Tipologie di valutazione e attività valutative

La rilevazione: accertamento, osservazione

La verifica: comparazione e principi di attribuzione

La valutazione come processo di descrizione: costruire profili

Tre scenari: tra didattica e valutazione

Parte seconda

Dalla teoria alla pratica

4. L'importanza di un repertorio di evidenze condivise

Che cosa intendiamo quando parliamo di evidenze delle competenze?

Organizzazione di repertori di evidenze per competenze chiave

Elementi costitutivi dell'evidenza

Quali evidenze nel repertorio?

I repertori ampliati con le *soft skills* per i PCTO

Repertori sinottici

Valore dei repertori per la valutazione e l'autovalutazione

Rapporto tra evidenze condivise, programmazioni disciplinari, piani di lavoro individuali

5. Rubriche valutative: progettazione e applicazione

Dai repertori di evidenze alle rubriche

Che cos'è la rubrica

Processi e riferimenti per elaborare rubriche

La progressione dei livelli e il linguaggio delle rubriche

Rubriche e check-list: strumenti complementari e/o alternativi

Un esempio di rubrica e di check-list correlata

Criteri per la valutazione del prodotto e relative rubriche

6. Ambienti di apprendimento e strumenti

La metafora del funzionalismo

L'ambiente di apprendimento

Il compito autentico

Tre declinazioni del compito autentico

Progettare compiti autentici: elementi principali

Formulare il compito autentico ed esplicitare il prodotto

Costruire il piano di lavoro

Definire le rubriche per l'osservazione

Un compito autentico particolare: la prova esperta

Evitare i rischi della pratica professionale ripetitiva e meccanica

Il compito autentico e l'attività metacognitiva

7. La valutazione integrata. Tra discipline e competenze

Premessa: valutare tra primo e secondo ciclo

Avere stoffa! Trama e ordito nel tessuto degli apprendimenti personali

Competenze chiave e conoscenze disciplinari

Il contributo delle competenze chiave agli apprendimenti disciplinari
(discipline e componenti metodologiche)

Alcune evidenze di competenza essenziali in tutte le discipline

Integrare le valutazioni: valutazione disciplinare e valutazione delle competenze

Uno scenario realistico: correlare discipline e competenze

Lo spessore competente. Suggestioni per la Scuola secondaria

Scenari valutativi e strumenti per l'osservazione e la registrazione
(esempio riferito alla Scuola secondaria)

Un potenziale alleato: il registro elettronico

Altri aspetti della valutazione integrata: la valutazione del comportamento

8. Centralità dello studente nella valutazione

Attività e strumenti autovalutativi

Centralità di chi apprende nel processo valutativo

Ad autovalutarsi si impara: ruolo dello studente, ruolo del docente

Attività e strumenti autovalutativi

Il questionario finale di autovalutazione

Uso delle rubriche con gli studenti: linee di lavoro

La covalutazione

Il ruolo dello studente nell'uso di rubriche: esempi

Alcuni rischi da evitare

9. Strumenti per l'esame di Stato

L'esame come prova di competenza

Esempi di strumenti per l'esame di Stato per la Scuola secondaria di secondo grado

Esempi di strumenti per l'esame di Stato della Scuola secondaria di primo grado: il colloquio orale

Bibliografia

Scheda autori

Alberto Ferrari è stato membro del Comitato Tecnico Scientifico di Rete Veneta per le Competenze. È formatore, esperto di didattica per competenze. Insegna "Disegno e Storia dell'Arte" presso il Liceo Scientifico Leonardo da Vinci di Treviso.

Maria Renata Zanchin è stata membro del Comitato Tecnico Scientifico di Rete Veneta per le Competenze. È formatrice, esperta in ricerca didattica e counselling formativo. Insegna "Didattica generale" presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona.



Ornella Scandella

Il futuro oggi. Storie per orientarsi tra studi e lavori

FrancoAngeli, Milano, 2019, pp. 197, € 24,00

Recensione di Elefteria Morosini



Attraverso un racconto corale, che si snoda in narrazioni autobiografiche, si propone una riflessione sugli elementi che intervengono nelle scelte di orientamento negli studi e nel lavoro di un gruppo variegato di soggetti lungo il periodo che va dal dopoguerra a oggi. A ogni storia seguono le “riflessioni sulle scelte”, da cui si possono trarre fertili spunti di discussione sulle concomitanze e sulla molteplicità di fattori che intervengono.

Prendendo spunto da storie vere, si delinea come nel corso degli anni l’idea stessa di orientamento abbia cambiato parametri, passando da una visione fondata sulla capacità di dare risposte adatte alle esigenze del mondo del lavoro a

una visione dell’orientamento centrato sulla realizzazione di sé sul piano personale, sociale e professionale.

Il volume — che si avvale anche dei contributi di Laura Nota e Salvatore Soresi — si rivolge soprattutto ai giovani, che devono affrontare momenti di transizione e fare scelte importanti per la propria vita, e a genitori, insegnanti e orientatrici e orientatori, che sono loro accanto nel percorso formativo.

Le storie di orientamento che costituiscono la prima parte del libro raccontano percorsi professionali di soddisfazione e realizzazione personale. Ogni storia si sviluppa in un intreccio di contesti familiari, scolastici, amicali e sociali, scandita da episodi che hanno influenzato scelte importanti nella vita. Sono storie che hanno uno sviluppo felice, ma non ci sono automatismi che garantiscano il successo e la riuscita di progetti e aspirazioni che non sempre erano del tutto chiare e lineari agli stessi protagonisti.

I campi professionali sono eterogenei, così come l'età e il genere, allo scopo di ricercare nuove informazioni, non di individuare un campione rappresentativo. Si va dal professore al dirigente aziendale, dall'astrofisica, all'atleta, dal musicista all'imprenditrice, ecc. Per le fasce più giovani sono inclusi studenti o chi ancora non ha scelto una professione, o non la trova. La prospettiva storica permette di inquadrare le scelte effettuate in una determinata fase dello sviluppo della società e della scuola italiana, dagli anni del *boom* a quelli della scolarità di massa, per arrivare a quelli della globalizzazione.

Le "storie di orientamento" sono suddivise in base agli anni in cui sono state compiute le prime scelte formative: negli anni '50-'60 della ripresa economica; negli anni '70-'80, quelli della piena scolarità; negli anni '90, quelli della società della conoscenza e della globalizzazione. Tra gli intervistati per gli anni che preludono al *boom* economico Dante Bellamio, Emma Bonino, Cristina Comencini, Salvatore Natoli e Lunetta Savino, l'attrice che proprio di recente abbiamo rivisto sugli schermi TV nei panni di Felicia Impastato. Orientare in quegli anni significava trovare "l'uomo giusto per il posto giusto" e le prassi di orientamento si basavano su visioni centrate su un "sé adattivo", per diagnosticare risorse personali per un efficace adattamento a una determinata attività professionale, o "sulla realtà esterna", per individuare le caratteristiche sociali ed economiche per un adattamento alle esigenze del mercato.

Nelle storie contano i contesti sociali e familiari, pur senza essere determinanti. Ma si nota soprattutto la segnalazione dell'importanza di figure di insegnanti e maestri in grado di aprire prospettive di vita e di far emergere aspirazioni e talenti.

A ogni storia seguono le "riflessioni sulle scelte": «Riconosco agli adulti che ho incontrato sul mio percorso di crescita di aver influito sul mio orientamento in termini di relazioni di fiducia» (D. Bellamio citato a p. 23); «Gli incontri sono importanti, servono» (E. Bonino, citata a p. 26); «Pensavo spesso a un cambiamento: — Lo faccio? Non lo faccio? Che fare? — erano i miei pensieri» (C. Comencini, citata a p. 35); «Non sempre si è artefici delle proprie scelte» (P. Locatelli, citato a p. 44); «La disposizione non è un condizionamento assoluto [...] ci si accorge che si possono fare tante cose, ma che c'è qualcosa in cui si funziona meglio» (S. Natoli, citato a p. 49); «Ho imparato dai miei genitori che non ci si improvvisa» (L. Savino, citata a p. 53).

Negli anni della piena scolarità, conseguenza della riforma della scuola media unica e della liberalizzazione degli accessi all'università ('70-'80), dalle storie emerge la richiesta alla scuola di insegnare come affrontare la vita,

in generale. Il mondo dell'orientamento è pervaso da pratiche psicometriche per l'individuazione delle caratteristiche personali da abbinare a mansioni professionali, o da proposte di informazioni per favorire un adeguamento alle esigenze della realtà produttiva. Si aprono nuove prospettive per l'orientamento nelle maxisperimentazioni, che promuovono e introducono percorsi orientativi nelle scuole, dove si uniscono formazione e informazione sulle prospettive di prosecuzione degli studi e sul mondo del lavoro.

Nelle storie narrate emergono come significative esperienze di studio in sedi universitarie diverse, anche nell'ambito di scambi internazionali, come il progetto Erasmus. «Forse si è chiamati da molte più cose, ma quelle su cui finiamo per posare l'attenzione sono quelle che già ci attraggono, come in un incontro» (C. Mismetti Capua, citata a p. 71).

E poi si arriva al periodo che va dagli anni '90 a oggi, in cui la scuola è sollecitata da molte domande e deve fare i conti con il cambiamento continuo, l'abbattimento di barriere e confini, la diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, sempre più veloci e sorprendenti, la presenza di stranieri nelle classi, la persistenza del fenomeno della dispersione scolastica.

L'orientamento cambia parametri e si fonda sul "sé attivo", sulla persona considerata nella sua globalità e in rapporto ai fattori sociali che influiscono sul suo sviluppo personale e professionale. La scuola si vede attribuire questo compito da una specifica normativa, mentre gli scenari futuri si fanno sempre più incerti. I tratti comuni alle storie relative a questa fase propongono una generazione che si misura con *stage* sottopagati, stipendi da fame, pseudo-partite IVA, alla ricerca di un lavoro che non c'è, tra disoccupazione giovanile crescente e aziende che non riescono a trovare e assumere giovani con le competenze tecniche richieste (si parla di circa 500.000 unità). E poi i NEET (in inglese: *Neither in Employment nor in Education or Training*), troppi in Italia e in Europa. Nelle storie si racconta di tentativi in direzioni professionali diverse, di master in giro per l'Europa, di esperienze interessanti ma non risolutive, di una creatività che fatica a trovare sbocchi concreti. Nella riflessione che riprende la filigrana delle storie emerge come non si sceglie mai da soli, come non si è sempre artefici delle proprie scelte — risultanti, piuttosto, da una concomitanza di fattori che interagiscono in modo casuale.

Si distinguono alcuni fattori: le relazioni generative, ovvero l'incontro con persone che diventano straordinarie per l'influenza che hanno sulle storie e in genere non sono i genitori ma gli insegnanti, non per competenza disciplinare, ma «per la capacità di iniziare alla vita» (p. 112); le risorse personali, quali resilienza, speranza, coraggio, ottimismo, caratte-

ristiche strategiche in tema di orientamento e per far fronte all'incertezza e alla precarietà lavorativa; i ricordi di famiglia che riportano al ruolo dei genitori, in cui si nota la prevalenza della figura materna; i ricordi di scuola, tempo e luogo in cui sono nate amicizie e si sono conosciuti e condivisi valori all'interno di una relazione educativa.

Il repertorio di storie — arricchite da quelle riportate nell'allegato *online* — può stimolare utili riflessioni per le attività di accompagnamento dei processi di scelta, in contesti scolastici, università e strutture di orientamento.

La seconda parte passa, come recita il titolo, «dalle storie alle pratiche di orientamento», affrontando tre aspetti: il ruolo dei genitori nel processo di orientamento dei figli; il ruolo della scuola, cui è stata attribuita la funzione orientativa fin dalla riforma della media unica del 1962, rinnovata negli anni '80 attraverso le sperimentazioni di singoli istituti, tra cui spiccano le *maxisperimentazioni* che nel curriculum del biennio dell'obbligo di istruzione avevano inserito ore dedicate all'orientamento scolastico e lavorativo; le pratiche utili a supportare le scelte di studio e di lavoro.

Abbiamo già detto del compito della scuola nell'orientamento. Al di là della progettazione di percorsi dedicati, la didattica di ogni disciplina che si proponga di contribuire a formare *una testa ben fatta* (secondo la formula di Edgar Morin, 1999) concorre allo sviluppo di competenze orientative. Viene sottolineata l'importanza di un'alleanza educativa tra studenti–insegnanti–genitori, in cui i due poli adulti devono avere consapevolezza e intenzionalità. Importante per l'orientamento è anche l'alternanza scuola–lavoro (ora PCTO, Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento) che mette a contatto diretto con diverse situazioni lavorative, in una dimensione formativa. Infine si conclude aprendo alle prospettive suggerite dall'Agenda 2030 dell'ONU a favore di uno sviluppo sostenibile, in uno scenario dominato dal cambiamento e dall'incertezza, ancor più accentuata dalla fase di pandemia causata dalla diffusione del coronavirus a inizio 2020.

Ornella Scandella, che da anni opera nel campo presso l'Università degli Studi di Milano e ha collaborato con CISEM e ISFOL, ha scritto questo testo per i giovani, che devono affrontare momenti di transizione e fare scelte importanti per la propria vita, in uno scenario sempre più dominato dalla complessità e dall'incertezza. È lettura utile anche per tutti coloro (genitori, insegnanti, orientatrici/ori) che sono accanto a i giovani nel momento di scegliere e progettare il proprio percorso di vita, di studio e di lavoro, di compiere scelte che delineano le prospettive per il futuro e per la piena realizzazione di sé. Le storie raccontate propongono di condividere esperienze che mostrano in concreto come interagiscono tra loro elemen-

ti emotivi, sentimentali, strutturali, economici, logistici, come reagiscono di fronte a contingenze casuali, eventi più o meno prevedibili, trasformazioni accelerate ed epocali nella comunicazione e nella produzione. Di fronte a tutto ciò si procede passo dopo passo, guidati dalla conoscenza di sé e dalla capacità di autoriflessione.

Indice



Introduzione

Parte I. Storie di orientamento

Nella ripresa economica

(*Dante Bellamìo*, Incontri e relazioni forieri di nuovi orizzonti; *Emma Bonino*, Passione per la politica, studio e incontri; *Rosa Bottino*, Costanza e impegno nel perseguire obiettivi; *Cristina Comencini*, Il coraggio di cambiare direzione per fare ciò che piace; *Linda Gilli*, All'insegna del passaggio generazionale d'impresa; *Pia Locatelli*, Tessere una trama con interessi, opportunità e competenze; *Salvatore Natoli*, Un incontro tra disposizione e occasioni; *Lunetta Savino*, La passione per il teatro tra inciampi e soddisfazioni, senza mollare mai)

Nella piena scolarità

(*Sara Anzanello*, Resilienza e un bicchiere mezzo pieno; *Valentina Braitto*, Seguire la stella della passione con impegno; *Carlotta Mismetti Capua*, Il baule, tra passioni e incontri; *Marco Morganti*, Scegliere bene, non sapendo cosa; *Simone Moro*, Passione per la montagna, tra studio e inseguimento di un sogno; *Laura Pigozzi*, Passione per il sapere, curiosità per l'umano)

Nella società della conoscenza e della globalizzazione

(*Luca Cuomo*, Cura degli interessi, capacità di affrontare difficoltà e imprevisti; *Francesco Rocchetti*, Collezionare esperienze per trovare la strada; *Elena Vedovello*, Contesti di vita e interessi; *Matteo Romeo Zanaboni*, Nel nome di una passione sfrenata per la giocoleria)

La filigrana delle storie

(Nessuna scelta è un'isola; Relazioni generative; Risorse personali; Ricordi di famiglia; Ricordi di scuola; Ieri e oggi)

Parte II. Dalle storie alle pratiche di orientamento

Genitori di ieri e di oggi, di *Laura Nota*

(Le capacità “nutritive” dei contesti; Supporto familiare: dati di ricerca e voce dei protagonisti delle storie; Uno sguardo ai genitori di oggi; Considerazioni conclusive: dalla parte dei genitori)

La scuola che orienta

(A orientarsi si impara; La scuola per l’orientamento; Insegnare una disciplina con un occhio all’orientamento; Il percorso del “pensamento”; Il counselling a scuola; Il consiglio orientativo; Orientamento e alternanza scuola–lavoro)

Per un orientamento di qualità a vantaggio di uno sviluppo equo e sostenibile per tutti, di *Salvatore Soresi*

(Premessa; L’orientamento in storie di successo e soddisfazione professionale; Per un nuovo orientamento)

Post–it per pensare e costruire futuro

Ringraziamenti



Scheda autrice

Ornella Scandella, laurea in Lettere a indirizzo pedagogico, master in Pedagogia, diploma in Counselling sistemico relazionale, ha insegnato in istituti secondari di secondo grado, è stata docente di Scienze dell’educazione presso le Università degli Studi di Milano, Bergamo, Milano–Bicocca e il Politecnico di Milano, ricercatrice presso il CISEM. È iscritta all’albo degli esperti ISFOL ed è autrice dei volumi *Tutorship e apprendimento* (1995, insignito de “Lo Stilo d’oro”, Premio nazionale di Pedagogia e didattica), *La scuola che orienta* (2002), *Interpretare la tutorship* (2007), oltre ad articoli e saggi in riviste e libri collettanei.

Fernando M. Reimers, Giovanna Barzanò, Loredana Fisichella,
Maria Lissoni (a cura di)

Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile

60 lezioni per un curriculum verticale

Pearson Academy, I Quaderni, 2018, Pearson Italia, Milano-Torino
scaricabile in versione .pdf: <https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/Pearson%20Academy/PEARSON-ACADEMY-QUADERNI-PDF-cittadinanza-globale-sviluppo-sostenibile.pdf>

Recensione di Luisanna Paggiaro



“Qual è il mio posto nel mondo?” è il titolo di una delle ultime lezioni descritte nel libro *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile. 60 lezioni per un curriculum verticale*, ed è insieme un interrogativo che costituisce il *fil rouge* del libro stesso, il cui principale obiettivo è offrire a insegnanti ed educatori percorsi di educazione alla cittadinanza globale per favorire una crescita umana, culturale e professionale, nel cammino verso la realizzazione di una società aperta, realmente democratica e solidale. Vorremmo partire proprio da questa domanda finale perché essa riassume in sé il senso profondo delle proposte didattiche presentate nel testo e rende valide e consistenti le motivazioni per la sua recensione e diffusione.

Il libro, tradotto e adattato dall'inglese *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons* (Reimers, 2017)¹, da parte di diversi docenti di Rete Dialogues (retedialogues.it) e attraverso il lavoro di ricerca-azione che ha coinvolto più di venti scuole, ha una struttura chiara e lineare: due parti, la prima di Fernando M. Reimers, dedicata a descrivere obiettivi e approcci possibili per un'educazione alla cittadinanza globale, la seconda costituita da 60 lezioni — dalla scuola primaria alla secondaria di II grado — entrambe precedute da una *Prefazione* di Massimiliano Fiorucci e dalla *Presentazione dell'edizione italiana*.

¹ Creative Commons Attribution 4.0 International License. https://www.researchgate.net/publication/316890922_Empowering_Students_to_Improve_the_World_in_Sixty_Lessons.

Nella *Prefazione* Fiorucci, ordinario di Educazione Interculturale presso l'Università Roma Tre, sottolinea come sia stato importante che gli autori e i traduttori-sperimentatori italiani si siano incontrati e abbiano collaborato in rete sul tema della cittadinanza globale, e citando il monito di Todorov: «La paura dei barbari è ciò che rischia di renderci barbari»², osserva che la “cultura della convivenza” deve essere coltivata e sviluppata attraverso l'educazione, per cui il sistema di istruzione ha il compito fondamentale di fornire sia conoscenze relative ai gruppi minoritari e ai sottogruppi (religiosi, di genere, minoranze linguistico-culturali, ecc.), sia conoscenze relative alle altre nazioni e alle loro popolazioni. La conoscenza, infatti, aiuta a superare stereotipi e pregiudizi: solo così «l'individuo potrà prendere coscienza dell'identità del proprio gruppo e diventare capace di osservarlo mettendosi nei panni dell'altro e analizzando con occhio critico il proprio passato, per cogliere sia tracce di umanità, sia di barbarie» (p. 7). L'intervento di Fiorucci indica come ci sia uno stretto rapporto fra interculturalità e cittadinanza globale, e come questo sia alla base di una corretta e completa educazione scolastica, in quanto coniuga il diritto all'istruzione con quello all'inclusione, e più in generale con i diritti dell'uomo e del cittadino.

L'iniziativa di traduzione dal testo inglese e il lavoro di ricerca-azione nelle scuole vengono ben descritti nella *Presentazione dell'edizione italiana* a cura di Fernando M. Reimers, Giovanna Barzanò, Loredana Fisichella e Maria Lissoni, dove si spiegano i presupposti del lavoro e si chiarisce la metodologia adottata (intergenerazionale e comunità di pratiche), e si afferma anche la necessità di un intreccio fra “locale” e “globale”, in cui «sempre più oggi per stare bene nel proprio locale, contribuendo in modo attivo alla sua crescita e a una conservazione dinamica della sua storia, è indispensabile conoscerlo e comprenderlo nel suo appartenere al mondo e nel suo collocarsi in uno scenario globale diventato ineludibile» (p. 10). I punti forti delle *60 lezioni* sono l'ottica progettuale centrata sullo studente, la verticalità e la trasparenza valutativa: il tutto nella direzione degli Obiettivi di sviluppo sostenibile dell'ONU e dell'Agenda 2030, che richiama infatti le scuole a questo compito di sensibilizzazione ed educazione. E qui il riferimento preciso allo sviluppo sostenibile è un invito ad approfondire tale concetto in tutte le sue sfaccettature, non solo nel senso della definizione, data dall'ONU nel 1987, che recita: «Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs»³, ma anche in una prospettiva sociale (qualità della

2 Todorov, T. (2009). *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*. Milano: Garzanti, p. 16.

3 «Lo sviluppo sostenibile è quello sviluppo che soddisfa i bisogni della generazione presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri» (traduzione nostra),

vita, inclusione, partecipazione ai processi politici, ecc.) ed economica (crescita, occupazione, produzione sostenibile, ecc.) oltre che ambientale.

Entrando poi nel vivo dell'educazione alla cittadinanza globale, la *Parte prima. Educare alla cittadinanza globale: le emergenze e gli approcci possibili. Proposte per costruire percorsi operativi* esamina cosa significa "essere cittadino del mondo", cioè: «comprendere le forze che uniscono il mondo a una velocità accelerata ed essere capaci di operare concretamente oltre i confini di una singola nazione per affrontare le sfide che esse creano, o per catturare le opportunità che offrono» (p. 15), e presenta percezioni e dati riguardo al sentirsi "cittadino globale" in vari paesi del mondo. Così, secondo un'indagine realizzata dalla BBC nel 2016 e riportata attraverso due grafici interessanti e significativi, la percentuale della popolazione che considera se stesso come cittadino globale cresce nel tempo, ma esistono delle notevoli differenze fra le popolazioni di molti paesi: mentre i paesi OCSE hanno un numero stabile di persone che si sentono cittadini globali (in Canada un cittadino su quattro), i paesi non OCSE hanno aumentato negli anni la loro percentuale (con punte significative come: in Nigeria, 73%; in Cina, 71%; in Perù, 70%). Si sostiene anche che, mentre «la maggior parte dei sistemi educativi si concentra sull'alfabetizzazione di base nella lingua, nella matematica e nelle scienze» (p. 20), l'istruzione globale dovrebbe essere al centro dell'educazione per tutti, idea quest'ultima affermata come risultato del pensiero politico liberale dall'Illuminismo in poi e consolidatasi nel tempo fino a oggi, quando forme di populismo sempre più diffuse rappresentano una minaccia per i sistemi e le istituzioni democratiche. In questo senso l'educazione alla cittadinanza globale può essere di aiuto contro i rischi del populismo, che riguardano «il concetto stesso di diritti umani, maggiori difficoltà nell'affrontare le sfide globali, il collasso delle istituzioni e la possibilità di disordini e conflitti sociali» (p. 21).

La *Parte seconda. 60 lezioni per responsabilizzare studentesse e studenti e metterli in grado di migliorare il mondo* costituisce il vero centro del libro, fornendo un curriculum completo, dal primo anno della scuola primaria al quinto anno della secondaria di II grado. Per ogni grado di scuola sono stati identificati gli obiettivi di apprendimento, la struttura dell'unità e gli obiettivi formativi, e all'interno per ogni lezione si segue uno schema comune, articolato secondo i seguenti parametri: durata, discipline, finalità, sommario e motivazioni. Ogni lezione ha un titolo; si va dal primo: *Chi*

sono io? *Che cosa mi rende felice e mi fa star bene?* all'ultimo: *Agire a livello locale per migliorare il mondo*, passando attraverso un'enorme varietà di tematiche, di cui si possono solo indicare alcune tra le più significative: *Sviluppare una propria identità* (Scuola primaria – Quarto anno, p. 79); *Che cos'è la dignità umana? Perché dovremmo essere trattati tutti nello stesso modo?* (Scuola secondaria di I grado – Terzo anno, p. 137); *Sviluppo di un progetto per affrontare le diseguaglianze di genere* (Scuola secondaria di II grado – Primo anno, p. 151). Tutti i 17 obiettivi dello sviluppo sostenibile sono ben rappresentati e costituiscono il *backbone* dei percorsi didattici.

Alla luce di queste considerazioni il libro risulta uno strumento prezioso, ricco di risorse (link a video e pagine web) e indicazioni pratiche, suggerendo anche ai lettori piste di approfondimento sui significati e sulle interpretazioni dei concetti fondamentali: chi intende lavorare nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza globale ha solo da metterselo sotto braccio ed entrare in classe!



Indice

Prefazione

di Massimiliano Fiorucci

Presentazione dell'edizione italiana

di Fernando M. Reimers, Giovanna Barzanò, Loredana Fisichella, Maria Lissoni

PARTE PRIMA

Di Fernando M. Reimers

Educare alla cittadinanza globale: le emergenze e gli approcci possibili. Proposte per costruire percorsi operativi

Obiettivi del capitolo e del libro

1. Educare alla cittadinanza globale
2. Un approccio per lo sviluppo di un curriculum di cittadinanza globale
3. La didattica universitaria nel settore educativo come occasione di costruzione collaborativa di strumenti
4. 13 tappe per educare alla cittadinanza globale

Conclusioni

I 17 obiettivi di sviluppo sostenibile dell'ONU e le 60 lezioni

PARTE SECONDA

60 lezioni per responsabilizzare studentesse e studenti e metterli in grado di migliorare il mondo

Scuola primaria

PRIMO ANNO – Visione d'insieme

Lezione 1. Chi sono io? Che cosa mi rende felice e mi fa stare bene?

Lezione 2. Che cos'è una comunità: la mia famiglia, la mia classe, il mio quartiere

Lezione 3. Disuguaglianza

Lezione 4. Uguaglianza ed equità

Lezione 5. La nostra Dichiarazione universale dei diritti umani

SECONDO ANNO – Visione d'insieme

Lezione 1. Indagine sulla realtà che ci circonda: interrogarsi su altre culture, luoghi ed esperienze

Lezione 2. Intervista a un compagno di classe

Lezione 3. Presentazione di un compagno di classe

Lezione 4. Conosciamoci con i grafici a barre

Lezione 5. Riepilogo e riflessione

TERZO ANNO – Visione d'insieme

Lezione 1. Le origini del cibo

Lezione 2. Avvicinarsi al mondo dell'agricoltura con l'aiuto di un esperto

Lezione 3. Come crescono le piante

Lezione 4. L'orto di classe

Lezione 5. Il cibo nei sistemi complessi: un'attività di discussione

QUARTO ANNO – Visione d'insieme

Lezione 1. Sviluppare una propria identità

Lezione 2. Conoscere l'ambiente: comunità, società, ecologia

Lezione 3. Le nazioni e le risorse

Lezione 4. Gli Obiettivi di sviluppo sostenibile e le azioni da intraprendere

Lezione 5. Colleghiamo tutte le idee elaborate: il prodotto finale

QUINTO ANNO – Visione d'insieme

Lezione 1. Come si collegano i miei valori a quelli degli altri?

Lezione 2. Le religioni nella mia comunità

Lezione 3. La religione nel mondo

Lezione 4. Alla scoperta della religione

Lezione 5. Comunicazione, conflitto e collaborazione fra tutte le religioni

Scuola secondaria di I grado

PRIMO ANNO – Visione d'insieme

Lezione 1. Identità personale, privilegi e ineguaglianze

Lezione 2. Il mio posto nella comunità

Lezione 3. Il mio posto nel mio paese

Lezione 4. Il mio posto nel mondo

Lezione 5. Cambiare qualcosa nella mia vita quotidiana

SECONDO ANNO – Visione d'insieme

Lezione 1. Gli obiettivi di sviluppo sostenibile nella nostra vita

Lezione 2. Documentarsi sulle persone che promuovono il cambiamento nella comunità

Lezione 3. Intervistare e porre domande

Lezione 4. Imparare dai leader del cambiamento

Lezione 5. In attesa del cambiamento futuro

TERZO ANNO – Visione d'insieme

Lezione 1. Che cos'è l'ingiustizia verso di me?

Lezione 2. Che cos'è l'ingiustizia verso gli altri?

Lezione 3. Che cos'è la dignità umana? Perché dovremmo essere trattati tutti nello stesso modo?

Lezione 4. Che cosa possiamo fare?

Lezione 5. Alla ricerca di soluzioni creative per affrontare situazioni ingiuste

Scuola secondaria di II grado

PRIMO ANNO – Visione d'insieme

Lezione 1. I movimenti e i diritti delle donne. Viaggio nella letteratura

Lezione 2. Come sono rappresentate le donne nella loro comunità. Analisi di testi letterari

Lezione 3. Le donne nella nostra comunità. Stabilire connessioni fra letteratura e attualità

Lezione 4. Sviluppo di un progetto per affrontare le diseguaglianze di genere

Lezione 5. Realizzazione di un progetto

SECONDO ANNO – Visione d’insieme

Lezione 1. Me stesso

Lezione 2. La mia comunità

Lezione 3. Dare spazio alla voce di tutti sulle questioni globali

Lezione 4. Il mondo

Lezione 5. Un progetto disciplinare

TERZO ANNO – Visione d’insieme

Lezione 1. Identità, ruoli di genere e stereotipi

Lezione 2. Le dinamiche di genere nella mia comunità

Lezione 3. *Trying it all together*: il prodotto finale

Lezione 4. Garantire l’equità di genere

Lezione 5. Contribuire a una comunità senza distinzioni di genere

QUARTO/QUINTO ANNO – Visione d’insieme

Lezione 1. Il ruolo dell’impegno sociale

Lezione 2. Professioni: qual è il mio posto nel mondo?

Lezione 3. Il ruolo delle istituzioni nella società moderna

Lezione 4. Un paradigma economico sostenibile

Lezione 5. Agire a livello locale per migliorare il mondo

Autori e curatori

Note biografiche

Scheda autori

Fernando M. Reimers è *Ford Foundation Professor* presso la cattedra di *Practice of International Education* ed è direttore di *Global Education Innovation Initiative* e del master all’*International Policy* presso l’Università di Harvard (USA). È stato membro della Commissione statunitense dell’UNESCO e nel 2017 ha ricevuto il *Global Citizen Award* delle Nazioni Unite per il lavoro svolto sulla cittadinanza globale.

Giovanna Barzanò è stata dirigente tecnico alla Direzione generale per gli ordinamenti e la valutazione del sistema scolastico del MIUR e *Associate* al *Centre for Leadership in Learning*, dello University College, London. Ha una vasta esperienza in educazione comparata e interculturale. Dal 2011 coordina Rete Dialogues.



Loredana Fisichella è docente di lingua e civiltà inglese alla scuola secondaria di II grado e insegna al Liceo Scientifico “Galileo Galilei” di Catania. Dal 2013 collabora con Rete Dialogues e con *Generation Global* per diffondere nelle scuole la cultura dell’incontro, del dialogo e dell’ascolto.

Maria Lissoni è docente di matematica e scienze presso la scuola secondaria di I grado “Norberto Bobbio” di Torino, dopo un’esperienza decennale di docenza in scuole dell’UE. Si occupa in particolare di progetti contro la dispersione e dal 2012 è *leadteacher* di Rete Dialogues e responsabile del sito web.

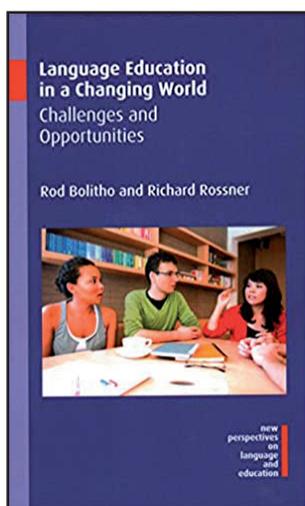
Rod Bolitho, Richard Rossner

Language Education in a Changing World

Challenges and Opportunities

Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, Bristol, 2020, pp. 388, € 28,80
eBook–PDF (Kindle: € 14,56)

Recensione di Luisanna Paggiaro



Three questions for reflection and discussion close the book, directly addressing readers and inviting them to relate the main ideas and proposals so far presented to their own educational context and personal experience (1. What curriculum reform is necessary? 2. What advantage is to be taken of linguistic and cultural diversity? 3. How intensively should language and language awareness be focused on?). These questions link the end with the beginning and the core content of the volume, thus establishing a circle of theory and practice. This is typical of Anglo–Saxon pragmatic methodology and literature, of which the book is an excellent example.

In fact, written by two well–known linguists and teacher trainers, Rod Bolitho and Richard Rossner, *Language Education in a Changing World* seems to be a sort of “Bible”, a compendium of all that teachers, teacher trainers, policy makers and stakeholders should know about the educational systems, the methodological developments, the open questions, the necessary changes and the future perspectives of language education all over the world. In particular, in the *Introduction*, the authors underline how much language and communication influence our lives and society at large, and express their intention to write a book on the relationship between foreign language teaching, the teaching of additional languages and language across the curriculum, a book addressed to teacher educators, researchers, postgraduate students and to all those who are involved in the development of policy for language education.

The structure is designed in 3 Parts which define three areas of analysis: 1) *Language and Languages in Education*; 2) *Teacher Education and Training*; 3) *Stakeholder Interests*.

Part 1 examines the term “language education”, which has usually been associated with the teaching and learning of foreign or additional languages, while today it is not so much different from the “language of schooling”, as the students have various levels of literacy and represent the multilingual and multicultural society they live in. Because of this the role of language in education is crucial, and following the examples of Piaget and Vygotsky, who proposed that «thinking and concept development are only possible with the help of language» (p. 26¹), we should focus on the following aspects:

- *Classroom language*: that is the “exploratory talk” or “dialogic teaching” as a means of research in order to move from the traditional transmissive routine and encourage genuine dialogue.
- *Questioning*: trying to move from “questions which elicit information” to “questions which shape understanding” and above all to “questions which press for reflection”.
- *Scaffolding*: supporting students in their learning difficulties in the right way and at the right time, being ready at the same time to gradually reduce or remove such support.
- *Multiliteracies*: because of the fast-moving evolution of modes of communication in multicultural societies and global communities learners need to develop transversal skills and a multifaceted literacy.

In the *Concluding Remarks* (a section which closes each chapter summarising and highlighting the main points dealt with — a good practice quite common in academic literature) it is asserted that, as there is a close relationship between language, thinking and learning, all subject teachers should frame their educational objectives linguistically.

In *Part 1* there are two other interesting chapters dedicated to both the changes occurred in second and foreign language education and the growing influence of English. In the first case a short historical overview covers the milestones of the development of second/foreign languages from the collapse of the British and French Empires to post-war Europe and its language issues (in particular the *Threshold Level* in 1975, and the *Common European Framework* or CEFR published by the Council of Eu-

1 All page numbers are referred to the eBook-PDF.

rope in 2001 and used by publishers, syllabus designers, examination authorities and for self-assessment in order to identify standards). The Council of Europe has also been influential, through its Language Policy Programme, in supporting multilingualism and plurilingualism, because «multilingualism represents a move away from “one nation, one language” trend of the 19th and 20th centuries, which disadvantaged and threatened the very existence of minority languages» (p. 65). Language policies in many European countries have become more and more complex because of the large-scale movement of people from the Middle East and Africa from the 1950s onward — migrants and refugees — whose «children have always needed to be assimilated into state education systems, a process which has required attention to acculturation as well as to the development of language proficiency» (p. 75).

As for the emergence of English as the preferred foreign language there are many reasons for it: first of all “the hegemony” of English is the consequence of British colonialism; then the language is seen as a relatively easy one to learn and use (but David Crystal², cited on page 90, contradicts this view, asserting that there is «one chief reason: the political power of its people — especially their military power»); and finally English belongs to its native and non-native speakers at the same time, and this guarantees more acceptability and diversity in the way in which English is spoken, taught and learnt all over the world. In this way English is used as lingua franca because of globalization and its future evolution is uncontrollable and unpredictable.

Part 2 deals with teacher education and training: it starts focusing on the so-called “Philological Route” in pre-service education, that is a model, embedded in traditions and practices in most European countries, and based on “language knowledge” and not so much on “communicative skills”. It is underlined that the teaching of a foreign language is seen as the teaching of any other school subject and «the students planning a career as a teacher have little in terms of practical orientation: they start their career late, and they teach in the same way in which they were taught, which results in the perpetuation of grammar-translation methods such as reading a text aloud and translating it, reciting grammatical rules and learning lists of vocabulary by heart» (p. 124). This is a great fault, but in some countries reforms have taken place to provide suitable and val-

2 A British linguist (born in 1941 in Northern Ireland), academic and author; an expert on the evolution of the English language (he has authored, co-authored and edited over 120 books, reference works like the *Cambridge Encyclopedia of Language* (1987, 1997, 2010) and the *Cambridge Encyclopedia of the English Language* (1995, 2003, 2019).

id initial teacher training. In order to show the link between pre-service teacher education and the school curriculum a couple of interesting case studies are provided (Uzbekistan, Ukraine).

The relationship between research and practice in the field of education has been quite fruitful throughout the years (from the *European Profile for Language Teacher Education*, by M. Kelly and M. Grenfell in 2004, to the rise of Pedagogical Institutes and Colleges of Education, like the International House in 1962, and to the many requests for certifications).

Continuing Professional Development (CPD) or In-service training (INSET in the UK) share the same objectives and key points as initial teacher training, but «it needs to respond to clear needs, which may derive from the teachers themselves, from learners or from the institutions. It should also be ongoing rather than a one-off, embedded in the reality of teachers' work, and involve collaboration among teachers and between teachers and management» (p. 182). As stated before, language and communication have a paramount importance for all teachers, not just the teachers of a foreign language, and this implies that linguistic, communicative and plurilingual skills are key elements in CPD as well as in curricula, as indicated by the Council of Europe in its *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (2018)³.

The last section of the book (Part 3: *Stakeholder Interests*) deals with the influence and expectations of the various stakeholders in language education, specifying that stakeholders include a wide range of people: from learners themselves and parents, to teachers, employers, ministries of education, institutions, policy makers, associations and publishers. All of them usually value the socio-educational model of language learning by Gardner (2005), which sees «the individual's motivation to learn a second language as related to two classes of variables: 1) *attitudes towards the learning situation* (such as, for example, a devoted skilled teacher, an exciting curriculum, meaningful evaluation procedures); 2) *integrativeness* (individuals whose ethnicity is not a major component, and who are interested in other cultural communities)» (p. 234). Because of this, stakeholders usually provide educational offers and services, as they are concerned about social cohesion and collective wellbeing and trust that young people of school age may grow up to feel comfortable in societies which are evolving in a diverse, multilingual and multicultural way.

Another important aspect that is presented and debated is policy making, particularly what political and cultural decisions about the teaching of

3 <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> (retrieved 24/09/2020).

the language of schooling and the development of literacy in school-age children have to be taken at the national and regional level. Political decisions, academic inquiry and classroom realities should interact and come together, but this does not always happen: sometimes linguistic conservatism prevails (i.e. the suppression of regional languages through insistence on the national language as the sole medium of communication in educational institutions), even though this trend has been reversed in many countries in the last few years, and multilingual competence is being promoted.

Further on, *Chapter 9: Commercial Interests in Language Education* is a detailed account of institutions (like the *British Council*), examination and teacher training providers, and also of publishers who have greatly contributed to improving language teaching and learning, identifying quality standards and introducing certifications (for example, Cambridge CELTA, DELTA, TKT).

Finally, the last chapter (10), *Language in Education and in Teacher Education: Towards New Paradigms*, is both a good synthesis of the main pillars of the book and a sort of omen concerning which changes and reforms may affect school systems in the near future. Two models are presented: 1. Change initiated “top-down” at national level; 2. Change that starts in the classroom and works “bottom-up” (pp. 355–356).

Referring once again to *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture* and its educational objectives, the conclusion is summarised in these words: «to achieve these goals, it is crucial for each individual to be able to use a well-developed language repertoire across disciplines, and in all aspects of life outside and beyond education, and it is essential that teachers and curricula in schools enable them to do this» (p. 359).

In conclusion, in the wealth of topics and materials given in the book, readers can either choose to focus on the area they are mainly interested in, examine it more closely, and find out the most suitable suggestions and guidelines in order to plan and implement their educational work, or they can have a general overview of the “state-of-the-art” of language education through time and space. In both cases the “ways forward” have been clearly shown: now it is mainly teachers’ and decision makers’ responsibility to carry them out in relation to their context and needs.

Contents

Acknowledgements

Introduction



Part 1: Language and Languages in Education

1 The Crucial Role of Language in Education

Language, Thought and Learning
Language and Learning Objectives
Classroom Language
Questioning
Scaffolding
Multiliteracies
Some UK Initiatives around Language and Education
Language Repertoire
Concluding Remarks

2 Changes in Second and Foreign Language Education

The End of the Colonial Era and Language Policy
Language Issues in Post–War Europe
The Common European Framework of Reference for Languages
Multilingualism and Plurilingualism
Early Language Learning
The European Centre for Modern Languages
The Bologna Process
Developments in East and Central Europe
Migration
The Growth of Language Teaching as an Industry
Information Technology and Corpus Studies, and their Impact on Language Education
Impact on Language Education
Concluding Remarks

3 The Growing Influence of English in Education

The Special Case of English
Who Does English Belong To?
Intercultural Communicative Competence
The Future Evolution of English
The Impact of English on Education
The Role and Impact of English in Higher Education
The Challenges Implied by the Upsurge of English in Education

English and the Learning of Other Languages
Concluding Remarks

Part 2: Teacher Education and Training

4 Initial Language Teacher Education: Traditions, Trends and Relevance

The 'Philological Route'
Linking Teacher Education to the School Curriculum
Research and Language Teacher Education
Pedagogical Institutes and Colleges of Education
Initial Qualifications
Gatekeeping and Assessment Practices
The Cultural Dimension in Language Teacher Education
Teacher Educator Preparation and Trainer Training
Concluding Remarks

5 Language Teachers' Professional Development

What Does Teachers' Professional Development Include?
Decision-Making about Professional Development
The Role of the Institution
Observation of Teaching as Part of Professional Development
Reflective Practice and the Use of Competence Frameworks
Criteria for Effective CPD for Language Teachers
Autonomous Teacher Development
Concluding Remarks

6 Language in Pre-Service and In-Service Teacher Education for Teachers of all Subjects

Literacy and Oracy
The Place of Language and Communication in Curricula for Teacher Education
Concluding Remarks

Part 3: Stakeholder Interests

7 The Perspectives of Stakeholders in Language Education

Language Learners
Parents and their Role
Employers
Admission to Higher Education
Society as a Beneficiary
The Service Providers
The Key Role of Consultation with Stakeholders
Concluding Remarks

8 Policy Making

Policies Affecting the Teaching of the Main National or Regional Language
Policies in Post-Colonial Countries
Policies on the Teaching of Foreign Languages
Policies on the Status and Teaching of Migrants and Migrant Languages
Policies in Multilingual Contexts
Concluding Remarks

9 Commercial Interests in Language Education

Examination Providers
Publishers
The Role of the British Council
Language Schools
Quality Assurance Bodies
Teacher Training Providers
Concluding Remarks

10 Language in Education and in Teacher Education: Towards New Paradigms

The Story So Far
Where Do We Go From Here?
Ways Forward
Concluding Remarks

References

About the authors



Rod Bolitho has worked in language education as teacher, teacher trainer and manager for over 40 years in both the public and private sectors. He has an international reputation as author, trainer and consultant to major ELT projects in Europe and beyond. He has worked regularly on Masters programmes in TESOL and trainer training, directed numerous British Council specialist seminars and has current research interests in language awareness, trainer training and materials development.

Richard Rossner has spent his career in the field of English language teaching. Following 10 years in Mexico and a period of 6 years as editor of *ELT Journal*, he worked for the Bell Educational Trust in various capacities and was its Chief Executive from 1998 to 2005. Then, from 2006 to 2011 he served as Executive Director of EAQUALS, an international association of language centres with its own quality accreditation system. He now represents EAQUALS in various capacities: on a Council of Europe working group, on three EU-funded projects, and as an EAQUALS inspector. He is also leader of the UK delegation to ISO TC 232, and was project editor for a new ISO standard for language learning services.



Le traduzioni

Il linguaggio del rispetto e della dignità per la comprensione interculturale e la risoluzione dei conflitti nell'ambito della diplomazia e dell'educazione¹

Noriko Ishihara

Traduzione di Cristina Richieri²

1. Introduzione

In questa nostra era di globalizzazione sono sempre più frequenti viaggi e interazioni al di là dei confini nazionali, culturali e linguistici. In tali interazioni interculturali, il linguaggio del rispetto e della dignità è particolarmente importante per stabilire e mantenere rapporti in tutti gli ambiti della comunicazione, ivi comprese le relazioni personali, sociali, educative, commerciali, politiche e diplomatiche. Tuttavia, la ricerca sul linguaggio della cortesia e sulla comunicazione interculturale dimostra che le nozioni e le manifestazioni che fanno riferimento a “faccia”³ e a “cortesia” variano a seconda delle culture e possono essere fonte di incomprensioni, imbarazzo, umiliazione, conflitto ed essenzializzazione delle culture

1 Titolo originale in inglese: *The Language of Respect and Dignity for Intercultural Understanding and Conflict Resolution: Application to Diplomacy and Education*. In C. Chowdhury, & M. Britton (Eds.) (2020), *Human Dignity: Practices, Discourses, and Transformations* (pp. 97-111). Lake Oswego, OR: Dignity Press. Questa traduzione presenta qualche lieve modifica effettuata dall'Autrice rispetto all'originale nonché l'aggiunta di una fotografia eseguita da Terumi Orihashi. Ulteriori dettagli del progetto descritto in questo articolo si trovano in: Ishihara, N., Orihashi, T., & Clark, Z. (2019). *Innovations in elementary classrooms: Integrating the teaching of English, history, and peace linguistics*. In H. Reinders, S. Ryan, & S. Nakao (Eds.), *Innovations in language learning and teaching: The case of Japan* (pp. 47-69). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan; Ishihara, N. (2016). *Softening or intensifying your language in oppositional talk: Disagreeing agreeably or defiantly*. In P. Friedrich (Ed.), *English for Diplomatic Purposes* (pp. 20-41). Bristol: Multilingual Matters. (N.d.T.).

2 Alla traduzione di questo articolo ha partecipato anche Alberto Gelmi al quale va il mio più sentito ringraziamento per il suo prezioso contributo (N.d.T.).

3 Il termine “faccia” traduce l'inglese “face”. Anche nella lingua italiana è presente la nozione di “faccia” nelle espressioni “perdere la faccia” (perdere la reputazione, squalificarsi), “salvare la faccia” (salvare le apparenze, la reputazione). La nozione di “faccia” fa, dunque, riferimento all'identità della persona e alla sua immagine sociale (N.d.T.).

diverse dalla nostra (ad esempio, Culpeper & Haugh, 2014; Holmes & Brown, 1987; Ishihara & Cohen, 2010; Spencer-Oatey, 2000; Piller, 2011). Studi sulla dignità umana e l'umiliazione (HDHS)⁴ suggeriscono, infatti, che “perdere la faccia” può degenerare ulteriormente nella percezione intensa di sentimenti di aggressività, rabbia e umiliazione. L'umiliazione ha un impatto cumulativo che, se lasciata isolata e senza supporto, può trasformarsi in emarginazione, depressione o, talvolta, violenza (Hartling, 2007, comunicazione personale citata in Lindner, 2009, p. 48). Lindner (2009, 2016) sostiene che le esperienze di umiliazione possano portare alla depressione o all'apatia quando sono rivolte verso l'interno e alla violenza quando sono, invece, rivolte all'esterno. Sebbene il potenziale legame tra incomprensione interculturale, umiliazione e violenza meriti di essere maggiormente esplorato, con questo contributo intendo invitare a una maggiore consapevolezza del ruolo della lingua e della cultura nella comunicazione globalizzata. Lo faccio fornendo due esempi di come tale consapevolezza (meta)linguistica possa essere stimolata e come si possano acquisire concrete strategie linguistiche applicabili nei contesti della diplomazia e dell'educazione.



2. Il ruolo del linguaggio nella comunicazione interculturale

Vorrei iniziare ricordando la saggezza di alcuni tra i tanti studiosi e scrittori che hanno affrontato la questione della rilevanza del linguaggio nella realizzazione di cambiamenti sociali positivi e nella costruzione della pace. Nel loro lavoro sulla *Appreciative Inquiry*⁵, Whitney e Trosten-Bloom (2010) sostengono che creiamo il mondo attraverso il linguaggio, il che significa che il mondo diventa una realtà concreta quando viene descritto attraverso il linguaggio. La lingua, quindi, è importante perché «dà vita alle cose, creando il mondo come lo conosciamo»⁶. Sulla stessa linea, nella sua opera

4 Human Dignity and Humiliation Studies. Maggiori informazioni su questo ambito di studi sono reperibili tramite questo link: <http://www.humiliationstudies.org/> (consultazione 19/08/2020) (N.d.T.).

5 Letteralmente “indagine elogiativa”, metodo strutturato per la gestione del cambiamento organizzativo. Per maggiori informazioni consultare https://en.wikipedia.org/wiki/Appreciative_inquiry e il breve videoclip reperibile tramite questo link: <https://www.youtube.com/watch?v=QzW22wwh1J4> (consultazione 19/08/2020) (N.d.T.).

6 Questa citazione è nostra traduzione dell'originale: «bring[s] things to life, creating the world as we know it» (p. 53).

poetica ispiratrice, lo studioso di *peace linguistics*⁷ Gomes de Matos (2013) propone modi per nobilitare le nostre conversazioni quotidiane. Uno di questi è costituito dal parlare agli altri con «un linguaggio rispettoso e un vocabolario ottimistico»; un altro è quello di «esprimere disaccordo attraverso un linguaggio empatico», concetto che spiega ulteriormente attraverso l'immagine del “mettersi nei panni altrui”; un altro modo ancora è quello di «usare *positivizzatori*», ossia parole che possono valorizzare i tratti positivi degli altri (p. 76)⁸.

Quando si parla di comunicazione interculturale, i livelli di complessità si accentuano. «Le parole creano mondi» (Whitney & Trosten-Bloom, 2010, p. 51), eppure i parlanti di lingue diverse vedono il mondo che creano secondo modalità connotate dalla cultura e quindi, almeno in parte, in modo diverso. Ciò che viene generalmente visto come comportamento “rispettoso” o linguaggio “empatico” varia da cultura e cultura. L'uso che facciamo della lingua è così strettamente connesso ai nostri orientamenti culturali e alla nostra soggettività che se questa consapevolezza non viene attivata, siamo inclini a valutare il comportamento altrui usando il nostro metro di giudizio causando potenziali incomprensioni, conflitti, stereotipi culturali negativi e forse anche episodi di umiliazione. Prendiamo in considerazione alcuni esempi tratti dalla ricerca sulla cortesia linguistica nell'ambito della pragmatica interculturale.

Kirkpatrick (2015) cita uno studio in cui sono state messe a confronto le modalità espressive utilizzate da parlanti cinesi e americani per formulare delle richieste (Kirkpatrick & Xu, 2002). Mentre i parlanti cinesi, nell'usare la lingua inglese, tendevano a far precedere la richiesta dai motivi che la giustificavano, i parlanti americani preferivano osservare un ordine inverso, in genere presentando la richiesta all'inizio. I ricercatori sostengono che i madrelingua cinesi possano percepire le richieste in inglese ameri-

7 Letteralmente “linguistica di pace”. David Crystal nel suo *A Dictionary of Language*, pubblicato nel 1999, definisce la *peace linguistics* in questi termini: «an approach which emerged in the 1990s among many linguists and language teachers in which linguistic principles, methods, findings and applications were seen as a means of promoting peace and human rights at a global level. It emphasized the value of linguistic diversity and multilingualism» (p. 415) ovvero: «un approccio emerso negli anni '90 tra molti linguisti e insegnanti di lingue in cui i principi, i metodi, i risultati della ricerca e gli usi linguistici erano visti come un mezzo per promuovere la pace e i diritti umani a livello globale. Questo approccio sottolineava il valore della diversità linguistica e del multilinguismo». Ulteriori informazioni accessibili tramite questi link: <https://www.peace-ed-campaign.org/peace-linguistics-francisco-gomes-de-matos/>, https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502014000200415&lng=en&nrm=iso&tlng=en (consultazione 03/10/2020) (N.d.T.).

8 Le citazioni riportate sono nostra traduzione. Citazioni originali: «respectful language and optimistic vocabulary», «disagreeing through emphatic language», «placing oneself in other's shoes» e «using *positivisers*» (p. 76) (N.d.T.).

cano come «scortesi e brusche», mentre gli americani potrebbero considerare i parlanti cinesi come «insicuri, incerti, se non imperscrutabili» (Kirkpatrick, 2015, p. 463). Come affermato in precedenza, questi giudizi negativi possono portare a un conflitto interculturale. In questo confronto l'inglese risulta diretto mentre il cinese indiretto. Tuttavia, se paragoniamo l'inglese con alcune lingue slave, le richieste espresse in inglese che assumono la forma retorica di domande (ad esempio, *Could you close the door?*⁹) ricadono nella categoria delle formulazioni indirette visto che le più dirette forme imperative (ad esempio, *Close the door!*¹⁰) sono comuni nelle lingue slave (Kirkpatrick, 2015). Alla luce di tale variazione nell'uso della lingua, la consapevolezza di varie pratiche linguistiche nelle diverse culture diventa cruciale per instaurare interazioni rispettose e appropriate in molti ambiti sociali.

Un altro esempio viene dal linguaggio del rifiuto e dai valori socioculturali che stanno alla base di tale comportamento linguistico. In termini relativi, l'inglese americano preferisce l'onestà nel fornire una ragione per rifiutare un invito, una richiesta, una offerta o un suggerimento; innocenti carinerie sociali, le cosiddette *white lies*, sono invece socialmente più accettate in altre lingue, per esempio in giapponese, come strategie per “salvare la faccia” sia di chi parla che di chi ascolta (Kubota, 1996; Moriyama, 1990). Gli studenti americani di giapponese a volte trovano questa convenzione difficile da emulare, almeno inizialmente, poiché tendono a interpretarla come un segno di disonestà (Kubota, 1996; Takamiya & Ishihara, 2013).

Al termine di una mia presentazione a una conferenza di linguistica applicata in Indiana nel 2005 in cui si era discusso di questa sfida interculturale, uno studente americano tra il pubblico mi si avvicinò per dirmi come questa informazione gli avesse aperto gli occhi offrendogli una diversa interpretazione del comportamento della moglie giapponese, solita a ricorrere ad affermazioni innocentemente non veritiere nel rifiutare gli inviti, un comportamento che lui aveva interpretato come ingannevole e che lo aveva portato a iniziare a dubitare degli standard morali della moglie. Non gli era mai venuto in mente che si trattasse, invece, di una convenzione culturale; aveva, invece, attribuito il comportamento a un problema legato alla personalità della donna. Questo aneddoto chiarisce molto bene quanto siamo inclini a usare la nostra lente culturale per valutare il comportamento altrui se non siamo consapevoli delle rispettive differenze interculturali.

9 *Potresti chiudere la porta?* (N.d.T.).

10 *Chiudi la porta* (N.d.T.).

Ad ogni modo è raccomandabile cautela perché con i rapidi sviluppi della migrazione e dell'interazione al di là dei confini linguistici e culturali, i modelli culturali riconosciuti possono diventare sempre più sfocati considerato il fatto che gli individui multilingue intrecciano linguaggi e codici comportamentali in modo complesso e unico (Canagarajah, 2013). È importante tenere a mente la contingenza contestuale e la fluidità dinamica di queste norme comportamentali, soprattutto per l'inglese usato come lingua internazionale. L'obiettivo di un comunicatore rispettoso dovrebbe essere quello di non essenzializzare le culture o gli utenti della lingua, ma piuttosto quello di accrescere la consapevolezza critica delle variazioni nelle norme comportamentali in relazione alle nozioni di "faccia" e "cortesia linguistica", insieme a quello di coltivare interesse, rispetto e apprezzamento per tale diversità. Nelle sezioni seguenti discuto come questa consapevolezza possa essere messa a profitto in due diversi ambiti: la formazione professionale dei diplomatici e l'educazione alla pace nella scuola primaria.

3. Stimolare consapevolezza rispetto al linguaggio oppositivo in diplomazia



Nel contesto della diplomazia, gran parte degli sforzi per il mantenimento della pace volti a risolvere o evitare i conflitti vengono realizzati facendo generalmente ricorso alla lingua inglese come lingua internazionale che oggi è usata da almeno 1,5 miliardi di persone nel mondo (Selvi & Yazan, 2013; Statista, 2016; i numeri variano a seconda delle fonti). Durante negoziazioni per promuovere interessi nazionali e internazionali, i diplomatici possono mostrare consapevolezza di un uso rispettoso del linguaggio mantenendo atteggiamenti di apertura, empatia e comprensione (LeBlanc, 2016; Friedrich & Gomes de Matos, 2016). Il loro linguaggio dovrebbe trovare un buon equilibrio tra l'essere diretti e indiretti (ad esempio, Bjørge, 2012), energici e garbati (Scott, 2016), assertivi ed empatici, persuasivi e aperti al compromesso. Considerata questa sfida, è evidente che il linguaggio verbale e il linguaggio non verbale assumono un ruolo cruciale se i negoziatori devono mostrare tatto sul piano contestuale e interculturale. Pertanto, la consapevolezza del linguaggio del rispetto e della dignità e le effettive strategie linguistiche e meta-linguistiche di una lingua, e in particolare dell'inglese come lingua internazionale, possono essere affrontate nei programmi di formazione professionale per diplomatici, beneficiando dei risultati della ricerca sulla "cortesia linguistica". Qui di seguito viene riportato un esempio di questo tipo di consapevolezza linguistica che si basa sulla nozione di

“faccia” e su come essa possa essere applicata alla comunicazione di atteggiamenti oppositivi come disaccordi, sfide, dinieghi o accuse.

Come accennato in precedenza, il significato delle parole “faccia” e “cortesia” varia a seconda delle lingue e delle culture e può influenzare la nostra percezione degli altri poiché siamo inclini a interpretare le maniere altrui secondo le norme di comportamento cui noi stessi ci atteniamo. La nozione di “faccia” in linguistica (pragmatica) si riferisce al valore sociale positivo o alle immagini pubbliche di noi stessi che ci sforziamo di mantenere a vantaggio nostro e dei nostri partner nella conversazione (Goffman, 1967), un concetto simile al rispetto o alla dignità. Non si può presumere che la “faccia” sia in gioco in tutte le interazioni, tuttavia deve essere protetta, salvata e mantenuta reciprocamente. La “perdita della faccia” può essere equiparata a imbarazzo e umiliazione (Culpeper & Haugh, 2014; Lindner, 2009) e nella comunicazione c’è sempre il rischio di minacciare, perdere o danneggiare la “faccia” (Bremner, 2013; Locher, 2012). Ciò significa che in tutte le interazioni umane dobbiamo impegnarci in modo collaborativo nel mutuo processo di co-costruzione del rispetto, della dignità e dell’integrità.

Il concetto di *cortesia positiva* e *negativa* (Brown & Levinson, 1987; Goffman, 1967) può anche essere utile per comprendere i diversi orientamenti linguistici nell’esprimere la cortesia. In questo caso, gli aggettivi *positiva* e *negativa* si riferiscono alla propria posizione ottimistica o pessimistica nell’esprimere cortesia piuttosto che a un giudizio di valore (cortesia buona o cattiva). Le prerogative della *negative face* includono il nostro desiderio di indipendenza, libertà e rispetto. In genere, per salvare o migliorare la “faccia negativa” del nostro interlocutore, esprimiamo deferenza, sottolineiamo il nostro riconoscimento dell’importanza del tempo e della libertà altrui, ci scusiamo per l’imposizione o l’interruzione o usiamo l’autoironia. Ad esempio, quando diciamo *Mi scusi, mi dispiace interromperla, ma se ha un momento*¹¹, attingiamo a strategie di cortesia negativa: una espressione formale che catturi l’attenzione, una scusa, un atteggiamento negativo o pessimistico che lasci intendere una nostra potenziale violazione della libertà o dell’indipendenza del nostro interlocutore, o ancora, una espressione tesa a ridurre al minimo i costi per l’interlocutore (*un momento*). Alcune culture, come la cultura britannica tradizionale, fanno generalmente più ricorso alla cortesia negativa (Johnson, 2006).

Al contrario, altre culture come quella spagnola o quella greca sono generalmente orientate verso la cortesia positiva (Johnson, 2006). Per far fronte al bisogno di *positive face*, esprimiamo solidarietà con i nostri interlocutori.

11 Nell’originale: *Excuse me, I’m sorry to interrupt you, but if you have a moment, ...* (N.d.T.).

cutori e sottolineiamo il nostro obiettivo comune o la nostra vicinanza nella relazione (Goffman, 1967). La cortesia positiva è spesso espressa attraverso il presupposto ottimistico che il destinatario condivida il nostro stesso obiettivo e, quindi, debba essere disponibile e collaborativo. Il linguaggio della cortesia positiva attinge, perciò, dal cameratismo e dalla solidarietà come ad esempio in: *Ehi ragazzi, abbiamo delle notizie fantastiche che sono certo volete sentire immediatamente*¹². Anziché rivolgersi in modo formale scusandosi per l'interruzione, chi parla usa una modalità informale che attira l'attenzione, parole selezionate e contrazioni (*ehi ragazzi, fantastiche, wanna* in inglese), un pronome personale inclusivo (noi) e un atteggiamento positivo nei confronti dell'armonia volta a sottolineare l'interesse comune.

Come discusso in precedenza, la preferenza verso determinate opzioni in merito a strategie di cortesia positiva o negativa e la loro accettabilità in un dato contesto variano in base alle culture e alle comunità di riferimento. Possono verificarsi incomprensioni in presenza di difformità di visione rispetto alla nozione di cortesia. Ad esempio, parlando in inglese con un amico proveniente da una cultura in cui viene spesso enfatizzata la cortesia positiva, una richiesta carica di strategie di cortesia negativa (ad esempio *Mi rendo conto che non hai molto tempo, ma mi chiedevo se ti fosse possibile aiutarmi a traslocare questo fine settimana*¹³) può essere percepita come fredda e impacciata. Al contrario, l'enfasi sulla cortesia positiva (ad esempio *Ehi bello, mi dai una mano a traslocare questo fine settimana?*¹⁴) può essere interpretata come perentoria o addirittura prepotente da un destinatario con una propensione per la cortesia negativa. Sfortunatamente, tali percezioni e interpretazioni negative possono essere facilmente ricondotte a un limite nella personalità di chi parla piuttosto che ai diversi orientamenti negli stili di comunicazione, inducendo potenzialmente giudizi negativi, animosità o essenzializzazione delle culture.

Allo stesso modo, nelle negoziazioni diplomatiche che coinvolgono soggetti provenienti da una pluralità di *background* culturali, strategie di cortesia positiva che possono essere intese come cameratesche, amichevoli o cordiali possono essere interpretate erroneamente come intrusive, eccessivamente informali o semplicemente maleducate. Di contro, strategie di cortesia negativa, sebbene usate con le migliori intenzioni, potrebbero indurre l'errata impressione di essere eccessivamente distanti, freddi o sostenuti. In diplomazia, essere consapevoli dei vari orientamenti culturali nell'uso della

12 Nell'originale: *Hey guys, we've got some awesome news you wanna hear right now* (N.d.T.).

13 Nell'originale: *I realize your schedule is tight, but I was wondering if it might be possible to get some help with my relocation this weekend* (N.d.T.).

14 Nell'originale: *Dude, you wanna help me move this weekend?* (N.d.T.).

cortesia può aiutare a rimanere aperti e comprensivi nei confronti di altre culture che possono propendere per convenzioni linguistiche e sociali diverse. Inoltre, questa consapevolezza può essere di aiuto nella scelta strategica e nell'uso della cortesia linguistica sulla base del contesto e del destinatario.

Più specificamente, quando si tratta di esprimere posizioni oppositive, come per esempio disaccordi, le strategie di cortesia negativa funzionano bene per ridurre al minimo le potenziali minacce alla “faccia” altrui, vale a dire disagio, imbarazzo o umiliazione provocati, appunto, da posizioni oppositive. Queste strategie includono l'uso di una varietà di dispositivi attenuanti e indicatori di posizione pessimistica. Un diplomatico linguisticamente preparato può anche adottare strategicamente un atteggiamento di cortesia positiva, facendo ricorso a complimenti, accordo parziale, battute o pronomi inclusivi (ad esempio, *noi* e *ci*) per sottolineare la comunanza di opinioni e la cooperazione (Holtgraves, 1997; Johnson, 2006; Malamed, 2010). Ad esempio, una espressione di disaccordo come *Fantastico, questa mi sembra un'idea eccellente, ma penso che potrebbe essere un po' prematuro*¹⁵ include una combinazione di strategie di cortesia positiva e negativa (cfr. Ishihara, 2016 per approfondimenti sui dispositivi di mitigazione specifici per esprimere disaccordo e indicatori meta-linguistici che permettono ai diplomatici esperti di monitorare il processo di negoziazione in presenza di disaccordi).

Come indicato nell'ultimo esempio, va sottolineato che varie strategie di cortesia positiva e negativa sono spesso impiegate congiuntamente per esprimersi secondo diversi gradi di sfumature e che tale uso del linguaggio dipende dal contesto. Ciò significa che gli interagenti negoziano strategie linguistiche basate su fattori che includono il rispettivo stato sociale, l'età, il livello di conoscenza reciproca, il sesso e la posta in gioco nella situazione, oltre ai rispettivi orientamenti linguistici e culturali. Pertanto, la negoziazione della cortesia linguistica dovrebbe essere considerata dinamica e soggetta a cambiamenti sia diacronici che sincronici (Culpeper & Haugh, 2014), co-costruita in modo interattivo e dipendente dal contesto.



4. Stimolare la consapevolezza rispetto al linguaggio empatico in ambito educativo

Nel contesto educativo, il linguaggio del rispetto e della dignità può essere inglobato nell'educazione linguistica. Anzi, Gomes de Matos (2012, 2013) si spinge oltre fino a sostenere che i bambini meritino un curricu-

¹⁵ Nell'originale: *Great, that sounds like an excellent idea, but I think it might be a bit premature* (N.d.T.).

lum orientato alla pace e incoraggia gli educatori a stimolare sempre gli studenti a raffinare la loro percezione di dignità, giustizia e pace nella comunicazione. Per illustrare questa visione, permettetemi di presentare uno studio di caso relativo all'istruzione primaria in Giappone (Ishihara, Orihashi, & Clark, 2019) in cui l'educazione alla pace ha incluso l'insegnamento del *linguaggio dell'empatia* dalle prospettive della *linguistica della pace* (Friedrich, 2012; Gomes de Matos, 2014) e delle teorie sulla cortesia linguistica (Brown & Levinson, 1987). Il percorso educativo fu progettato collaborativamente dagli insegnanti, da un coordinatore educativo distrettuale (Orihashi), da un assistente di lingua americano (Clark) e un esperto di linguistica applicata (Ishihara). Gli obiettivi didattici includevano anche: 1) conoscere a livello di comunità scolastica la storia delle "bambole dell'amicizia" donate da cittadini statunitensi come segni di pace e amicizia; e 2) sviluppare solidarietà con gli "amici" che vissero atrocità in tempo di guerra attraverso l'uso del linguaggio dell'empatia.

Nel 1927, oltre 12.700 bambole in rappresentanza degli [allora] 48 stati degli Stati Uniti furono donate al Giappone da cittadini americani in segno di pace e amicizia e distribuite in scuole materne e primarie in tutto il Giappone, attirando l'attenzione dei bambini e suscitando la loro ammirazione. Durante la seconda guerra mondiale, a seguito di un ordine militare dall'alto, molte di queste bambole furono distrutte, spesso crudelmente, bruciandole o trafiggendole poiché venivano identificate con il nemico. Solo circa 240 bambole sono sopravvissute grazie a coraggiosi custodi; una di loro fu rinvenuta nella scuola dove ha avuto luogo il percorso educativo.

Fin dal 2012 il coordinatore distrettuale Orihashi aveva suggerito percorsi educativi progettati per avvalersi di questa storia locale da un lato come parte dell'educazione alla pace, dall'altro per stimolare la motivazione degli alunni a comunicare in inglese. Questo in virtù del fatto che essi furono chiamati a interagire con la bambola sopravvissuta, la cui voce fu fatta rivivere da Clark nascosto dietro una tenda (Orihashi, 2016). Nel 2016, Ishihara si unì al gruppo in qualità di ricercatrice universitaria e suggerì di contemplare una ulteriore componente educativa, il linguaggio dell'empatia, per incorporare la prospettiva della linguistica della pace e la ricerca sulla cortesia linguistica. Il percorso educativo fu realizzato in una piccola città del Giappone centrale con un totale di 57 alunni dell'ultimo anno della scuola primaria. I dati relativi a questo studio di caso etnografico furono rilevati tramite documenti (ad esempio piani di lezione, schede, poster), registrazioni video delle lezioni ed elaborati scritti di carattere riflessivo degli alunni e degli educatori coinvolti.

Nella fase iniziale del progetto durante le lezioni di educazione civica, gli alunni furono chiamati a discutere il contesto storico e a documentarsi su fatti rilevanti in base ai loro interessi. Le riflessioni sollecitate alla fine di questa fase dimostrarono che gli alunni avevano gradualmente ma complessivamente compreso la storia locale e una serie di modi di pensare in tempo di guerra, e nel contempo avevano sviluppato empatia per l'amica bambola che aveva incontrato difficoltà ma che era sopravvissuta fino ai 90 anni.

Nella seconda fase, gli alunni prepararono delle domande in inglese da rivolgere alla bambola e alla sua nuova compagna donata nel 2007 (Figura 1); interagirono, poi, con loro in inglese, un'attività molto entusiasmante per la maggior parte degli alunni che non avevano quasi mai usato questa lingua in una comunicazione autentica. Mentre per la maggior parte si trattava di domande innocue, un certo numero erano, invece, potenzialmente offensive o spinose per le bambole: *Perché hai gli occhi azzurri? Perché la tua pelle si rompe e si sbiadisce?*¹⁶ Udendo queste domande, Clark iniziò a singhiozzare e, con la voce delle due bambole, rivolse una domanda retorica agli alunni, *Perché i tuoi occhi sono marroni?*¹⁷, incoraggiando, così, gli alunni — in modo indiretto — ad accettare un aspetto diverso. La nostra intenzione era che gli alunni sperimentassero direttamente le conseguenze di queste domande. Con il supporto di Orihashi, che facilitava costantemente l'interazione mescolando inglese e giapponese, gli insegnanti riuscirono nell'intento di co-costruire con gli alunni una esperienza diretta di come l'uso incauto della lingua possa ferire seriamente i sentimenti di un interlocutore.



Figura 1. La bambola rinvenuta nella scuola sede del percorso educativo e una, più recente, regalata nel 2007 (photo: Terumi Orihashi).

16 Nell'originale: *Why do you have blue eyes? Why does your skin break and fade?* (N.d.T.).

17 Nell'originale: *Why are your eyes brown?* (N.d.T.).

Successivamente, in due lezioni di Educazione morale, gli alunni ebbero l'opportunità di riflettere a livello meta-linguistico sul loro apprendimento avvalendosi del linguaggio dell'empatia. Nella prima lezione vennero affrontate le possibili strategie per formulare domande potenzialmente spinose. In considerazione delle ricerche condotte sul significato di "faccia" e sulla cortesia, queste strategie meta-linguistiche inclusero le seguenti misure: (1) allertare l'interlocutore in merito a una domanda imminente (utilizzando dei segnali di preavviso, ad esempio varianti di *Posso farti una domanda personale?*¹⁸); (2) porre la domanda in modo indiretto facendo ricorso a un linguaggio non minaccioso (ad esempio, *Cosa è successo ai tuoi amici?*¹⁹ oppure *Perché i tuoi amici sono morti?*²⁰); e (3) desistere dal porre una domanda diretta per rivolgerla piuttosto a qualcun altro oppure esplorare altre modalità o attendere un momento migliore. Le osservazioni scritte dagli alunni dimostrarono che tutti avevano compreso il punto e riconoscevano il potenziale impatto del linguaggio dell'empatia. Furono anche in grado di dimostrare la loro maggiore consapevolezza (meta) linguistica attraverso una varietà di esempi linguistici che sostanziavano l'empatia (ad esempio, equivalenti giapponesi di: *Potrebbe essere una domanda difficile a cui rispondere, ma posso chiedere...? Non devi rispondere, ma... Sarei felice di sentire, se tu potessi dirmelo... e concludendo la conversazione Mi dispiace di averlo chiesto*²¹).

Nella seconda lezione di Educazione morale ci si dedicò all'utilizzo del linguaggio dell'empatia nell'ambito di una attività nella quale gli studenti furono chiamati a individuare il linguaggio specifico che avrebbero potuto usare in una simile situazione futura. Gli alunni dimostrarono una sofisticata capacità di usare una serie di espressioni che caratterizzano il linguaggio dell'empatia. Oltre ai segnali di preavviso (cfr. sopra) e alle scuse, seppero utilizzare una serie di minimizzatori di costi (ad esempio, *Se possibile*²²), ammissioni di non responsabilità (ad esempio *Non devi dirmelo se non vuoi*²³) e formule onorifiche proprie della lingua di rispetto chiamata *keigo*²⁴ per

18 Nell'originale: *Can I ask you a personal question?* (N.d.T.).

19 Nell'originale: *What happened to your friends?* (N.d.T.).

20 Nell'originale: *Why did your friends die?* (N.d.T.).

21 Nell'originale: *It may be a difficult question to answer, but may I ask...? You don't have to answer, but ..., I'd be happy to hear if you could tell me ...; I'm sorry for having asked* (N.d.T.).

22 Nell'originale: *If possible* (N.d.T.).

23 Nell'originale: *You don't have to tell me if you don't want to* (N.d.T.).

24 È il linguaggio onorifico giapponese caratterizzato da un insieme di modalità linguistiche utilizzate per enfatizzare il rapporto interpersonale fra gli interlocutori, in relazione all'età, alla posizione sociale e al grado di intimità (N.d.T.).

aumentare il livello generale di cortesia (ad esempio forme verbali per esprimere umiltà e particelle di cortesia²⁵). Seppero persino concentrarsi sulla cortesia positiva e talvolta prestarono attenzione all'organizzazione sequenziale dei loro messaggi per attutire l'effetto negativo della loro domanda. I loro elaborati scritti, inoltre, dimostrarono che realizzare questa esplorazione del linguaggio come attività di gruppo aveva fornito una ulteriore opportunità di collaborazione e aveva fatto loro notare le strategie linguistiche altrui che avevano imparato a usare.

Inoltre, osservando in modo informale questi studenti una volta terminata la scuola primaria, Orihashi fu in grado di rilevare che almeno alcuni di loro avevano mantenuto la consapevolezza del linguaggio dell'empatia e ne facevano uso per coltivare amicizie nella nuova scuola secondaria. Ci auguriamo di continuare a osservare il potenziale impatto a lungo termine di questo tipo di educazione ora che Orihashi e Clark insegnano regolarmente a questi allievi. L'apprendimento che abbiamo documentato può essere attribuito a una proficua collaborazione in vari campi tematici e ambiti disciplinari. Ciò consente un insegnamento ricorsivo capace di rinforzare l'apprendimento in diverse discipline e da più prospettive. I nostri risultati dimostrano come usare il linguaggio in modo rispettoso e averne consapevolezza possano costituire dei vantaggi per l'educazione dei piccoli (cfr. Ishihara, Orihashi, & Clark, 2019).



5. Conclusione

La preparazione di questo capitolo mi ha fornito una sfida stimolante nel cercare di scoprire come un filo comune all'educazione linguistica (pragmatica), alla *peace linguistics* e agli studi sulla dignità umana e l'umiliazione (HDHS) si intrecci e possa raccogliere congiuntamente i benefici di intuizioni condivise. Faccio riferimento, in particolare, al modo in cui la *peace linguistics* e l'HDHS possono offrire una più ampia prospettiva di costruzione di pace e giustizia sociale al tipo di ricerca di cui mi occupo, all'insegnamento di una seconda lingua e all'aggiornamento professionale degli insegnanti, settori in cui mi impegno quotidianamente. I due esempi in ambito diplomatico ed educativo rappresentano il mio crescente impegno nel cercare di costruire questo ponte. Per spingerci oltre, possiamo dire che la nozione di umiliazione di Linder (2009, 2016) è abbastanza ampia da comprendere aggressività, conflitto, rabbia, mi-

25 Qui si sta facendo riferimento a particolari aspetti della lingua giapponese (N.d.T.).

nacce e insulti trasmessi attraverso il linguaggio e chiaramente si sovrappone all'oggetto delle indagini sulla pragmatica e sulla *peace linguistics*. In effetti, il campo della pragmatica ha recentemente iniziato a rivolgere una maggiore attenzione alla scortesia e alla maleducazione a lato di una tradizionale attenzione alla cortesia. Una estensione di questa linea di ricerca può (e dovrebbe) includere l'umiliazione che nel campo della pragmatica può svilupparsi, ad esempio, nella struttura del linguaggio dell'umiliazione e nell'analisi approfondita del suo sviluppo co-costruito in interazione. Ancora più importante, l'esplorazione olistica delle emozioni e degli impatti dell'esperienza di umiliazione su individui e comunità getterà una luce umanitaria su questioni di dignità, integrità, emarginazione, pregiudizi, giustizia sociale, diritti umani e pace e potrà, forse, essere realizzata più efficacemente attraverso le contaminazioni derivanti da una ricerca interdisciplinare.

Riferimenti bibliografici

- BJØRGE, A.K. (2012). Expressing disagreement in ELF business negotiations: Theory and practice. *Applied Linguistics*, 33(4), 406–427.
- BREMNER, S. (2013). Politeness and face research. In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1–6). Oxford: Blackwell Publishing.
- BROWN, P., & LEVINSON, S.C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANAGARAJAH, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge.
- CULPEPER, J., & HAUGH, M. (2014). *Pragmatics and the English Language*. New York: Palgrave Macmillan.
- FRIEDRICH, P. (Ed.) (2012). *Nonkilling Linguistics: Practical Applications*. Honolulu, HI: Center for Global Nonkilling.
- FRIEDRICH, P., & GOMES DE MATOS, F. (2016). Toward a nonkilling linguistics. In P. Friedrich (Ed.), *English for Diplomatic Purposes* (pp. 1–19). Bristol: Multilingual Matters.
- GOFFMAN, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Pantheon.
- GOMES DE MATOS, F. (2012). *Innovation in Language Teaching: A Checklist*. ABA Poster Series. Recife: ABA Global Education.
- GOMES DE MATOS, F. (2013). *Dignity: A Multidimensional View*. Lake Oswego, OR: Dignity Press.
- GOMES DE MATOS, F. (2014). Language, peace, and conflict resolution. In P.T. Coleman, M. Deutsch, & E.C. Marcus (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice* (pp. 182–202). San Francisco: Jossey-Bass.



- HARTLING, L.M. (2007). Personal communication cited in E. Lindner (2009), *Emotion and conflict: How human rights can dignify emotion and help us wage good conflict* (p. 48), May 12, 2007. Westport, CT: Praeger.
- HOLMES, J., & BROWN, D.F. (1987). Teachers and students learning about compliments. *TESOL Quarterly*, 21(3), 523–546.
- HOLTGRAVES, T. (1997). Yes, but...: Positive politeness in conversation arguments. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(2), 222–239.
- ISHIHARA, N. (2016). Softening or intensifying your language in oppositional talk: Disagreeing agreeably or defiantly. In P. Friedrich (Ed.), *English for Diplomatic Purposes* (pp. 20–41). Bristol: Multilingual Matters.
- ISHIHARA, N., & COHEN, A.D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow: Pearson Education (republished in 2014, Abingdon: Routledge).
- ISHIHARA, N., ORIHASHI, T., & CLARK, Z. (2019). Innovation in Elementary Classrooms: Integrating the Teaching of English, History and Peace Linguistics. In H. Reinders, S. Ryan, & S. Nakamura (Eds.), *Innovation in Language Teaching and Learning, The Case of Japan. New Language Learning and Teaching Environments* (pp. 47–69). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- JOHNSON, F. (2006). Agreement and disagreement: A cross-cultural comparison. *BISAL*, 1, 41–67.
- KIRKPATRICK, A. (2015). World Englishes and local cultures. In F. Sharifian (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Culture* (pp. 460–470). Oxford: Routledge.
- KIRKPATRICK, A., & XU, Z. (2002). Chinese pragmatic norms and 'China English'. *World Englishes*, 21(2), 269–279.
- KUBOTA, M. (1996). Acquaintance or fiancée: Pragmatic differences in requests. *Working Papers in Educational Linguistics*, 12(1), 24–38.
- LEBLANC, J. (2016). Compassionate English communication for diplomatic purposes. In P. Friedrich (Ed.), *English for Diplomatic Purposes* (pp. 42–74). Bristol: Multilingual Matters.
- LINDNER, E. (2009). *Emotion and Conflict: How Human Rights Can Dignify Emotion and Help Us Wage Good Conflict*. Westport, CT: Praeger.
- LINDNER, E. (2016). The journey of humiliation and dignity and the significance of the year 1757, <http://www.humiliationstudies.org/documents/evelin/Significanceof1757.pdf> (retrieved 24/08/2020).
- LOCHER, M.A. (2012). Situated impoliteness: The interface between relational work and identity construction. In B.L. Davies, M. Haugh, & A.J. Merrison (Eds.), *Situated Politeness* (pp. 187–208). London: Bloomsbury.
- MALAMED, L.H. (2010). Disagreement: How to disagree agreeably. In A. Martínez-Flor, & E. Usó-Juan (Eds.), *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical, and Methodological Issues* (pp. 199–215). Amsterdam: John Benjamins.
- MORIYAMA, T. (1990). 'Kotowari' no hourlyaku: Taijin kankei chouseito komyunikeishon [Strategies of refusals: Interpersonal adjustments and communication]. *Gengo*, 19(8), 59–66.

- ORIHASHI, T. (2016). Kataraseru gengo katsudokara kataridasu gengo katsudoe: Aoi menō ningyowō daizaini shite [Improving English education: Change of focus from repetition and pattern practice to communication with motivation using the 'Japanese blue-eyed doll' story as a case study]. *JES Journal*, 16, 4–17.
- PILLER, I. (2011). *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- SCOTT, B. (2016). Force and grace. In P. Friedrich (Ed.), *English for Diplomatic Purposes* (pp. 149–172). Bristol: Multilingual Matters.
- SELVI, A.F., & YAZAN, B. (2013). *Teaching English as an International Language*. Alexandria, VA: TESOL.
- SPENCER-OATEY, H. (2000). *Culturally Speaking: Managing Rapport through Talk Across Cultures*. London: Continuum.
- STATISTA (2016). The most spoken languages worldwide, <http://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/> (retrieved 14/05/2017).
- TAKAMIYA, Y., & ISHIHARA, N. (2013). Blogging: Cross-cultural interaction for pragmatic development. In N. Taguchi, & J. Sykes (Eds.), *Technology in Interlanguage Pragmatics Research and Teaching* (pp. 185–214). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- WHITNEY, D., & TROSTEN-BLOOM, A. (2010). *The Power of Appreciative Inquiry: A Practical Guide to Positive Change* (2nd edition). Oakland, CA: Berrett-Koehler.

Cristina Richieri insegna inglese e si occupa di formazione del personale docente. Fa parte del Consiglio Direttivo di ANFIS ed è Direttrice Responsabile di *Idee in Form@zione* – Periodico per la formazione degli insegnanti, organo ufficiale dell'ANFIS. È docente a contratto di Lingua Inglese presso i Dipartimenti di Scienze Sociologiche e Scienze Biomediche dell'Università degli Studi di Padova e presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Verona. Le sue pubblicazioni scientifiche sono attinenti all'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 *counselling* formativo. È Capo Redattrice di *Idee in Form@zione* ed è docente a contratto di Didattica generale all'Università degli Studi di Verona. Ha collaborato con l'Università Ca' Foscari di Venezia, 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, i PCTO. Sulle medesime tematiche ha pubblicato numerosi saggi e articoli. È membro del CTS della Rete Nazionale IPSECOM per il passaggio al Nuovo Ordinamento degli Istituti Professionali.

Finito di stampare nel mese di marzo del 2021
dalla tipografia «The Factory S.r.l.»
00156 Roma – via Tiburtina, 912
per conto della «Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale»
di Canterano (RM)