% ’" & !
($%" !’"(% ! $

%" !&" %"
"!% ’ !) %’ !"$

" * " $& i i)i" %%"#"&i i" i i"(# * # i & %%"

FIDAE FEDERAZIONE ISTITUTI DI ATTIVITÀ EDUCATIVE

La FIDAE (Federazione Istituti di Attività Educative), costituitasi a Roma nel 1945, è riconosciuta dalla Conferenza Episcopale Italiana e gode di personalità giuridica con DPR n. 296 del 18.05.1979.

- Rappresenta gli Istituti di Educazione e Istruzione di ogni ordine e grado, dipendenti o riconosciuti dall'Autorità Ecclesiastica.
- Non ha finalità di lucro. Promuove attività di formazione, aggiornamento, sperimentazione, innovazione e di coordinamento.
- Edita il periodico DOCETE (organo ufficiale della Federazione), Quaderni FIDAE, Notiziario, CD.
- Rappresenta gli Istituti federati presso le Autorità religiose e civili, nazionali ed internazionali.
- È membro dell'OIEC (Office International de l'Enseignement Catholique), del CEEC (Comité Européen pour l'Enseignement Catholique), del CNSC (Consiglio Nazionale Scuola Cattolica della CEI), del CSPI (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione).
- È ente di formazione accreditato presso il Ministero della Pubblica Istruzione.

ORGANISMI DELLA FEDERAZIONE

Presidente Nazionale
Virginia Kaladich

Vice Presidenti
Clara Biella
Sebastiano De Boni

Segretario
Francis Contessotto

Tesoriere
Andrea Forzoni

Giunta
Andrea Andretto
Pietro Cattaneo
Vitangelo Denora
Mariella D'Ippolito

Consiglieri
Bruna Calgaro
Francesco Macrì past-president
Maria Paola Murru
Stefano Serafin

Presidenti Regionali

ABRUZZO – MOLISE
Angelica Zippo

CALABRIA
M. Ausilia Chiellino

CAMPANIA Francesco Monti

EMILIA ROMAGNA
Saverio Gaggioli

FRIULI VENEZIA GIULIA
Lorenzo Teston

LAZIO Clara Biella

LIGURIA
Andrea Melis

LOMBARDIA
Giorgio Zucchelli

MARCHE – UMBRIA
Ines Buscain

PIEMONTE – VAL D'AOSTA
Piero Cattaneo

PUGLIA – BASILICATA
Giacomo Cecere

SARDEGNA
Silvia Argiolas

SICILIA
Vitangelo Denora

TOSCANA
Carmela Prencipe

TRENTINO ALTO ADIGE
Michele Canella

VENETO
Maria Chiara Cavaliere

SOMMARIO

2 **Editoriale del Presidente** — *#Vogliamofarescuola*
Virginia Kaladich

3 **Editoriale del Direttore** — L'eredità del Covid-19
Gianni Epifani

4 **Attualità** — La valutazione standardizzata, un lusso dei tempi agiati?
Roberto Ricci

10 Tiziana Pedrizzi — Quello che le prove Invalsi dicono... in quattro punti

15 **L'opinione** — Italia, 10 marzo 2000/2020. Legge 62: vent'anni di parità scolastica! Quale libertà di scelta educativa?
Virginia Kaladich

20 **Incontri** — La scuola italiana verso nuovi scenari
Simone Chiappetta

24 **Apprendere** — Il gioco e il giocare nell'attività formativa
Massimiliano Andreoletti

30 Luisa De Vita — Le opportunità della DAD per gli studenti in difficoltà

33 **Storie** — Miss Angela e i suoi "gnomi"
Stefania Careddu

37 Stefania Careddu — Chi l'avrebbe mai detto?

41 **Norme e sentenze** — Trasferimento di sede e revoca della parità
Novella Caterina

45 **Approcci** — Isolamento sociale: le conseguenze sui minori
Gabriella Picerno

49 **Sui passi di Papa Francesco** — Bartimeo. Una storia di coraggio, caparbietà e affidamento... proprio come l'educazione
Vincenzo Corrado

51 **Cinema** — Hunger Games – La saga
Alessandra De Tommasi

53 **Libri** — Il miracolo di dare voce al dolore
Emanuela Vinai

55 **Posta**
vk

#Vogliamofarescuola

Virginia Kaladich
Presidente nazionale
della Fidae

Per la scuola, dopo l'emergenza Covid-19, non possiamo utilizzare il verbo *ripartire*, ma quello di *continuare* perché la scuola, lavorando con una modalità nuova, non si è fermata! E in questa situazione, appare con grande chiarezza che non possiamo continuare a fare scuola da soli.

Per guardare avanti insieme bisogna sapersi ascoltare, dialogare e saper individuare strade da percorrere in sinergia con i genitori, i docenti, gli studenti, le istituzioni...

Per questo, la Fidae ha lanciato la campagna *#vogliamofarescuola*, un'iniziativa per approfondimenti e proposte su contenuti, spazi e tempi, con il supporto di massimi esperti nell'ambito antropologico cristiano, pedagogico, didattico, economico, urbanistico e sanitario. Tutto, per garantire, in una situazione nuova, il benessere delle bambine, dei bambini, dei ragazzi, dei giovani, di cui continueremo a prenderci cura.

L'iniziativa coinvolge anche genitori, docenti, personale amministrativo, tutti coloro che, anche in fase di emergenza, hanno permesso alla trasmissione del sapere di andare avanti e tutti quelli che hanno tenuto vivo il futuro del nostro Paese.

La campagna ha trovato già tante manifestazioni di interesse da parte di Scuole, Istituzioni, Associazioni, Enti, Fondazioni, Imprese.

Tutti insieme per sostenere il sistema pubblico scolastico: statale e paritario, perché la posta in gioco è grandissima: il futuro delle nuove generazioni.

https://www.fidae.it/vogliamofarescuola/

Duc in altum!

L´eredità del Covid-19

Gianni Epifani
Direttore responsabile di *Docete*

Chiudiamo l'ultimo numero dell'anno scolastico di *Docete* ancora sotto gli effetti dell'emergenza, con un comprensibile disorientamento, anche un po' di paura in qualche caso, ma non senza speranze e insegnamenti.

L'epidemia ci ha costretto, *ex abrupto*, a fare i conti con le difficoltà della didattica a distanza, a confrontarci, forse davvero per la prima volta, con le competenze e le abilità, di cui da anni si parla, ma che si è sempre fatto fatica a sostituire ai cari vecchi programmi. Ci ha catapultati in una nuova dimensione di insegnamento/apprendimento, che probabilmente diverrà, anche se in parte, una modalità usuale di fare scuola. Ci ha privati dell'insostituibile calore dei contatti fisici. Ma cosa ci lascia questa esperienza? Cosa ci ha insegnato?

Condivido una mia personale lista di cose che stanno in questa eredità e che sintetizzo in tre parole chiave: resilienza, innovazione, solidarietà. Inizio dalla prima, resilienza, cioè capacità di affrontare e superare eventi drammatici. La scuola ha retto l'urto e superato la prova.

Quanto all'innovazione, stavolta, volenti o nolenti, tutti hanno dovuto rinnovarsi, nei metodi, nelle strumentazioni, nella abitudini. Non c'è stato dato il tempo per pensare, pianificare, digerire, tutte cose che avrebbero richiesto ancora molti anni di discussioni, riflessioni, dibattiti. Il processo ormai è davvero avviato.

Ultima, ma non ultima, la solidarietà; è vero che la pandemia ci ha reso tutti più buoni? Un po' sì, tra colleghi. I docenti hanno saputo fare squadra, tra loro e con le famiglie. Si è visto l'aiuto reciproco, la comprensione per le difficoltà altrui, la disponibilità a collaborare.

«Malum quidem nullum esse sine aliquo bono».

LA VALUTAZIONE STANDARDIZZATA, UN LUSSO DEI TEMPI AGIATI?

Roberto Ricci
Responsabile nazionale prove Invalsi

L'emergenza ha ampliato il significato dei termini equità *e* inclusione*, già al centro del dibattito sulla scuola e delle prove Invalsi, perché ha posto problemi legati ai nuovi divari, di natura digitale. Ora più che mai i dati, compresi quelli restituiti dalle prove Invalsi*[1]*, possono aiutarci a rendere effettivi i concetti di* equità *e* inclusione.

Da molto tempo le espressioni equità, inclusione, livelli di apprendimento sono entrati a fare parte del dibattito sulla scuola. Come è normale che sia, i punti di vista, i modi in cui questi concetti sono interpretati sono molto diversi, partendo da presupposti differenti e giungendo a conclusioni talvolta anche molto distanti tra di loro. L'emergenza sanitaria scoppiata in queste ultime settimane ha reso il dibattito ancora più attuale, aggiungendo nuove dimensioni ai concetti di equità e inclusione, stabilendo un nuovo legame con gli apprendimenti e le competenze raggiunte dagli allievi. La necessità di ricorrere in modo molto più rilevante alle tecnologie per garantire la didattica ha messo in luce nuovi divari, sia in termini di disponibilità di strumenti tecnologici sia in termini di competenze digitali, ampiamente intese, di studenti, docenti e famiglie.

La necessità di ricorrere in modo molto più rilevante alle tecnologie per garantire la didattica ha messo in luce nuovi divari, sia in termini di disponibilità di strumenti tecnologici sia in termini di competenze digitali

Soprattutto in questo momento paiono riemergere nuove forme di resistenza verso la valutazione standardizzata, verso la possibilità di osservare le dimensioni dell'equità e dell'inclusione anche mediante dati solidi, disponibili per tutti e con una granularità molto fine. È un po' come se da parte di alcuni si volesse sostenere che la valutazione esterna è una sorta di lusso che il sistema si può permettere solo in condizioni di normalità e non certo in

[1] Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione (Invalsi). Le opinioni espresse sono da attribuirsi all'autore e non impegnano la responsabilità dell'Istituto di appartenenza.

uno stato di emergenza di dimensioni così importanti come quello che stiamo vivendo ultimamente. I dati, invece, possono aiutare a interpretare meglio il concetto di inclusione e equità, se si accetta il punto di vista che esse si realizzano positivamente solo se si ottengono risultati riscontrabili.

> ***La valutazione standardizzata diventa uno strumento... Le informazioni che traiamo da dati comparabili possono aiutare il sistema scolastico in tutte le sue articolazioni per trovare le soluzioni migliori***

Viceversa, la sola focalizzazione sui processi si può tradurre addirittura in un ampliamento dei divari, con l'aggravante che essi sono ancora meno percepiti poiché tutta l'attenzione è rivolta alle azioni messe in campo e non ai risultati che esse producono. Se si assume il primo punto di vista, allora la valutazione standardizzata diventa uno strumento, utile anche se certamente non esclusivo, fondamentale soprattutto nei momenti in cui le difficoltà aumentano. Le informazioni che traiamo da dati comparabili possono aiutare il sistema scolastico in tutte le sue articolazioni per trovare le soluzioni migliori, adeguate per gli specifici contesti di riferimento, ma senza perdere di vista che un'inclusione completa e solida si realizza solo nel momento in cui si garantiscono a tutti e a ciascuno buoni livelli di apprendimento.

Il contributo dei dati Invalsi

Se si assume che equità sostanziale e inclusione realmente agita si realizzano principalmente mediante il raggiungimento dei traguardi stabiliti dalle Indicazioni nazionali, il contributo dei dati Invalsi diviene ancora più importante in

un momento di crisi come quello che tutto il mondo sta attraversando in questo periodo. Come sostiene Dubnick, dati generalizzati, trasparenti, accessibili e affidabili rappresentano una *virtù* per un sistema di servizio pubblico, pubblico o privato che sia. Si tratta però di una virtù *modesta*, nel senso che il sistema dei dati non si sostituisce a ciò che caratterizza la qualità intrinseca del sistema educativo, ossia una buona didattica, ma la integra e ne favorisce il miglioramento. Viceversa, l'assenza della valutazione esterna, sia sugli apprendimenti sia sulla scuola più ampiamente intesa, favorisce diseguaglianze, tipicamente ascritte alla valutazione esterna stessa da chi ha una posizione critica verso di essa. Disporre solo della valutazione di scuola favorisce nei fatti una forte asimmetria informativa, naturalmente a favore dei più avvantaggiati, con l'aggravante di rendere poco visibili i problemi ai più deboli che vedono quindi aggravata la loro situazione di svantaggio, senza rendersene propriamente conto, se non quando è troppo tardi. Si realizza quindi un esempio plastico di eterogenesi dei fini, si favorisce nei fatti ciò che si vorrebbe contrastare.

Un'inclusione completa e solida si realizza solo nel momento in cui si garantiscono a tutti e a ciascuno buoni livelli di apprendimento

Vediamo due esempi di come la valutazione esterna, di supporto alla valutazione dei singoli docenti, può aiutare il sistema a progredire e a migliorare.

Grazie alle prove Invalsi 2019 è stato finalmente possibile aggiungere un tassello importante alla conoscenza del fenomeno della dispersione scolastica. Oltre alla dispersione scolastica tradizionalmente intesa, ossia la quota di studenti che abbandonano la scuola prima del diploma finale, esiste un'altra forma di dispersione, cosiddetta *implicita*, ancora più pericolosa poiché è ignota ai più, quanto meno nella sua dimensione effettiva. Se si guardano le sole valutazioni di scuola, tutti gli studenti che conseguono un diploma, la cosiddetta *maturità*, dovrebbero avere raggiunto una preparazione perlomeno sufficiente. Ma sappiamo tutti che non è così. Ma il punto è un altro. In quale misura non è così e qual è allora l'effettivo valore informativo del voto finale al termine scuola secondaria di secondo grado? La valutazione esterna degli apprendimenti può fornire un valido aiuto

L'assenza della valutazione esterna [...] favorisce nei fatti una forte asimmetria informativa, naturalmente a favore dei più avvantaggiati, con l'aggravante di rendere poco visibili i problemi ai più deboli

poiché consente di misurare in maniera uguale per tutti i livelli di uscita degli studenti rispetto ad alcuni apprendimenti di base (Italiano, Matematica e Inglese). Naturalmente questo non significa che la valutazione esterna standardizzata si sostituisca a quella di scuola, ma la integra, ne arricchisce il significato.

I dati delle prove Invalsi 2019, le ultime disponibili, ci mostrano che oltre a una quota di dispersione scolastica che si attesta a circa il 14,5% su scala nazionale si deve aggiungere un ulteriore 7% circa dei diplomati che, sempre su base nazionale, conseguono il titolo finale senza le competenze minime che ci si dovrebbe aspettare dopo 13 anni di scuola, di fatto con un livello di preparazione molto simile a quello in uscita dalla scuola secondaria di primo grado. Ma se si guarda il Paese attraverso le sue regioni emergono situazioni anche molto più preoccupanti. In alcune aree del Mezzogiorno (Sicilia, Campania, Calabria) la percentuale di allievi che termina il secondo ciclo d'istruzione con competenze da licenza media raggiunge il 15% che si va a sommare a quote di dispersione scolastica, tradizionalmente intesa, molto più elevate della media nazionale.

I dati delle prove Invalsi 2019, le ultime disponibili, ci mostrano che oltre a una quota di dispersione scolastica che si attesta a circa il 14,5% su scala nazionale si deve aggiungere un ulteriore 7% dei diplomati che, sempre su base nazionale, conseguono il titolo finale senza le competenze minime che ci si dovrebbe aspettare dopo 13 anni di scuola

Anche solo questo semplice esempio mostra in modo chiaro come la dicotomia tra valutazione di scuola, basata esclusivamente sui voti degli insegnanti, e la misurazione esterna standardizzata degli apprendimenti non trovi una giustificazione forte. Se l'obiettivo è l'inclusione e l'equità formativa di qualità, mirate entrambe a innalzare i livelli di competenza di tutti senza derubricare i traguardi che il legislatore ha posto, abbiamo bisogno della valutazione degli insegnanti e di quella standardizzata esterna. La prima è la sola in grado di dare un adeguato spazio al contesto specifico di apprendimento, la seconda, invece, permette di capire dove l'azione didattica di ciascuna scuola ha portato gli studenti, considerati insieme ai loro coetanei di tutta Italia con i quali dovranno relazionarsi e confrontarsi. Senza la valutazione di scuola non avremmo informazioni sui progressi di ciascun studente da misurare soprattutto in modo personalizzato e con tempi lunghi, ma senza valutazione esterna mancherebbe un pezzo importante di informazione, ossia il livello di preparazione raggiunto. Rimuovere questa informazione significa rimandare il problema a dopo il termine della scuola, lasciando che ciascuno affronti le sfide

Senza la valutazione di scuola non avremmo informazioni sui progressi di ciascun studente da misurare soprattutto in modo personalizzato e con tempi lunghi, ma senza valutazione esterna mancherebbe un pezzo importante di informazione, ossia il livello di preparazione raggiunto. Rimuovere questa informazione significa rimandare il problema a dopo il termine della scuola, lasciando che ciascuno affronti le sfide della società con le competenze acquisite

della società con le competenze acquisite, mai confrontate con quelli di allievi di realtà diverse, perdendo l'opportunità di intervenire quando più sarebbe stato utile e vantaggioso. Sarebbe come creare uno spazio protetto, quello di una valutazione solo interna, in cui ogni confronto è bandito, salvo poi, a un certo punto, costringere gli studenti a uscire da questo spazio e confrontarsi con i propri coetanei in mare aperto, principalmente sui livelli di apprendimento raggiunti, indipendentemente dalle determinanti che hanno prodotto tali risultati. Sarebbe questa equità? Inclusione? Forse è meglio immaginare uno spazio di apprendimento meno autoreferenziale, in cui sono introdotti anche alcuni momenti di valutazione standardizzata esterna, nel caso italiano cinque in tredici anni di scuola, in cui tutti gli attori in causa hanno informazioni su quello che succede al di fuori di quello spazio protetto che inevitabilmente ogni studente deve prima o poi affrontare.

Ma vediamo un altro esempio, particolarmente attuale in queste settimane, in cui i dati rilevati dall'Invalsi possono contribuire al miglioramento. A causa dell'emergenza sanitaria che interessa tutto il pianeta, gli studenti stanno perdendo diversi mesi di scuola in presenza, con effetti molto diversi da una realtà a un'altra, ma soprattutto tra diversi gradi scolastici. La necessità ineludibile di ricorrere alla *didattica a distanza* ha aperto quindi un nuovo fronte di potenziali differenze di opportunità, dovuto al divario tecnologico, ma anche alle differenti competenze digitali degli studenti e degli insegnanti. La ripresa delle lezioni sarà quindi resa ancora più difficile. Se non si potranno individuare velocemente e accuratamente le lacune accumulate, si rischia di mettere a rischio il successo formativo degli stu-

La* didattica a distanza *ha aperto un nuovo fronte di potenziali differenze di opportunità... La ripresa delle lezioni sarà quindi resa ancora più difficile... In questo senso le prove standardizzate, ridisegnate e adattate, possono essere utilizzate, a discrezione della scuola e a seconda dei vari casi, come strumento diagnostico-informativo per misurare il livello di preparazione iniziale degli studenti

denti, già penalizzati da tanti punti di vista dalla pandemia.

Per affrontare un problema così complesso non ci può essere un solo strumento, ma bisogna trovarne diversi, complementari tra di loro ed efficaci. Proprio in questo senso le prove standardizzate, ridisegnate e adattate, possono essere utilizzate, a discrezione della scuola e a seconda dei vari casi, come strumento diagnostico-informativo per misurare il livello di preparazione iniziale degli studenti. Non con finalità sommativa, ma per individuare un punto di partenza, solidamente ancorato alle Indicazioni nazionali, in base al quale progettare e attuare tempestivamente azioni di consolidamento e recupero. Anche in questo caso la valutazione di scuola e la misurazione standardizzata possono collaborare per raggiungere un unico obiettivo: l'inclusione data da livelli di competenza adeguati, unica garanzia per esercitare consapevolmente e autonomamente i diritti di cittadinanza.

Riflessioni conclusive

Le brevi considerazioni esposte in questo contributo portano a fornire una risposta negativa al quesito posto nel titolo. La valutazione degli apprendimenti e della scuola in generale ha bisogno di un approccio multidimensionale. Trascurare una dimensione o un'altra avrebbe un impatto molto pesante sulla qualità delle competenze che gli studenti sviluppano a scuola. La scuola non può essere osservata solo dall'interno o solo dall'esterno, ma ha bisogno di tutti i punti di vista, cercando strumenti e approcci adeguati e innovativi.

La valutazione standardizzata non è quindi un lusso dei tempi agiati, ma una necessità di ogni momento, soprattutto di quelli più difficili. Una *virtù* del sistema, che lo aiuta a migliorare, fornendo informazioni e che non può sostituire ciò che lo caratterizza intrinsecamente. Una virtù *modesta*, ma non per questo meno importante e utile per tutti, nessuno escluso.

QUELLO CHE LE PROVE INVALSI... DICONO, IN QUATTRO PUNTI

Tiziana Pedrizzi
Già dirigente scolastica
ed esperta in sistemi scolastici

Dal seminario annuale alcuni contributi interessanti per una maggiore efficacia dei test standardizzati nazionali. Dal data base GestInv alla piattaforma Socrates, passando per una ricerca sulle differenze culturali tra Nord e Sud desumibili dalle prove di italiano

Nel Seminario annuale che Invalsi ha dedicato dal 30 novembre al 2 dicembre 2019 agli approfondimenti sui risultati delle prove, uno spazio viene dedicato alle aree di competenza oggetto dell'indagine: Italiano e Matematica.

Si tratta di riflessioni e di approfondimenti tecnici offerti alla riflessione comune da parte di chi si occupa della predisposizione delle prove e dell'analisi dei risultati ma anche di contributi delle scuole che hanno segnalato le loro attività e che sono state invitate a partecipare. In proposito due cose sembrano da notarsi: la maggioranza dei contributi proviene dal Sud e questo sembra essere coerente, visto che in questa parte di Italia sono stati spesi significativi fondi di provenienza soprattutto europea per migliorare il livello degli apprendimenti (cosa che non esime certo il Nord dall'impegnarsi, contando sul fatto che sembra andare meglio). Tuttavia c'è da notare che molti contributi presentano esperienze o innovative o di autoriflessione interessanti, ma che poco hanno a che fare con le prove Invalsi.

Il Data base GestInv è per utilizzare in modo formativo le prove Invalsi. Obiettivo: raccogliere, indicizzare e descrivere le informazioni significative, creando un collegamento fra Indicazioni Nazionali, Prove Invalsi e ricerche nella didattica

1. Prove Invalsi, ricerca didattica e Indicazioni Nazionali = Data base GestInv

Una informazione molto utile per le scuole è stata la presentazione – a cura di Bononcini e Leonetti dell'Università di Bologna – del Data base GestInv, uno strumento per utiliz-

zare in modo formativo le prove Invalsi. Obiettivo: raccogliere, indicizzare e descrivere le informazioni significative restituite dalle prove, creando un collegamento fra Indicazioni Nazionali, Prove Invalsi e ricerche nella didattica. Il Database contiene attualmente 1.793 item di Matematica e 432 di Italiano di Riflessioni sulla Lingua, mentre devono ancora essere catalogate le prove di Comprensione del Testo, di Lessico e di Inglese. Tutti gli item sono raccolti per anno di somministrazione, grado scolastico, unità di comprensione del testo identificata da una lettera e dal titolo e tipo di testo (narrativo espositivo o argomentativo).Di ogni item sono registrati: uso (prova, simulazione o domanda rilasciata), testo, risposta corretta, percentuale di risposte corrette/ errate/ mancanti e non valide, curve caratteristiche insieme a traguardi ed obiettivi previsti dalle Indicazioni Nazionali, livello di competenza e parte della descrizione analitica relativa.

Quali ricerche è possibile condurre all'interno del database? Ricerche full-text, ricerche per Indicazioni Nazionali e Linee Guida e infine ricerche guidate per anno, grado scolastico, tipologia, utilizzo, testo, tipologia della sezione, ambiti, aspetti, micro e macro livello di competenza, Indicazioni Nazionali di riferimento etc.

2. La didattica della grammatica

Diverso ma sempre di grande interesse il contributo di Lo Duca. I quesiti di grammatica sono sempre stati presenti nelle prove, fin dalla prima rilevazione nazionale del 2008, e nel 2013 è stato definito il Quadro di Riferimento, rimasto poi invariato. Nella formulazione dei quesiti di grammatica si mira non già "a misurare la capacità di memorizzare, riconoscere e denominare classi e sotto-classi di elementi, ovvero di operare una categorizzazione astratta e fine a se stessa", ma si tende piuttosto a misurare "la capacità di operare analisi di tipo funzionale e formale", le quali vengono poi così descritte: integrare frasi per risolvere casi, anche problematici, proposti alla riflessione"; "mettere a fuoco fenomeni grammaticali anche nuovi rispetto alle consuete pratiche didattiche"; "confrontare parole, frasi, brevi testi per scoprirne le relazioni, le simmetrie e le dissimmetrie, risalendo alle regolarità"; "descrivere i fenomeni grammaticali accedendo a un approccio (pre)scientifico piuttosto che normativo".

Nella formulazione dei quesiti di grammatica si mira non già "a misurare la capacità di memorizzare, riconoscere e denominare classi e sotto-classi di elementi, ovvero di operare una categorizzazione astratta e fine a se stessa", ma si tende piuttosto a misurare "la capacità di operare analisi di tipo funzionale e formale"

Questa impostazione, in linea con le posizioni più avanzate a livello internazio-

GLI AMBITI GRAMMATICALI

1 **Ortografia:** Uso di accenti e apostrofi, maiuscole e minuscole, divisione delle parole (*gliel'ho detto*), uso delle doppie, casi di non corrispondenza tra fonemi e grafemi (uso dell'*h*, della *c/q*, ecc.).

2 **Morfologia**: Flessione (tratti grammaticali: genere, numero, grado, modo, tempo, persona, aspetto, diatesi); categorie lessicali (nome, aggettivo, verbo, ecc.) e sottocategorie (aggettivo possessivo, nome proprio, ecc.) e loro funzione nella frase. Elementi polifunzionali (*dopo*: preposizione o avverbio o congiunzione).

3 **Formazione delle parole**: Parole semplici e parole complesse; parole di base e parole derivate; parole alterate; parole composte; parole polirematiche (*ferro da stiro*, *asilo nido*).

4 **Lessico e semantica**: Relazioni di significato tra parole; campi semantici e famiglie lessicali; polisemia; usi figurati e principali figure retoriche; espressioni idiomatiche; struttura e uso del dizionario.

5 **Sintassi**: Accordo (tra articolo e nome, tra nome e aggettivo, tra soggetto e predicato, ecc.); sintagma (nominale, verbale, preposizionale); frase: minima o nucleare, semplice, complessa (o periodo); frase dichiarativa, interrogativa, ecc.; elementi della frase semplice: soggetto (esplicito o sottinteso, in posizione preverbale o post-verbale), precicato, complementi precicativi e altri complementi (obbligatori, facoltativi); gerarchia della frase complessa: frase principale, coordinate, subordinate (diverse tipologie); uso di tempi e modi nella frase.

6 **Testualità**: Segnali di organizzazione del testo e fenomeni di coesione: anafora, connettivi, punteggiatura, ecc.; aspetti pragmatici del linguaggio (fenomeni del parlato, funzioni dell'enunciato, ecc.).

nale della didattica della grammatica, è però minoritaria nelle scuole italiane dove si continua a privilegiare la grammatica delle definizioni, delle liste e dei paradigmi che poco serve a una corretta scrittura.

Il problema per chi formula le prove è che le disposizioni ministeriali non costituiscono un punto di riferimento per definire la progressione dei contenuti cioè una lista di argomenti "scandita per gradi scolari che dia luogo a una progressione unitaria e puntuale dei contenuti..." (QdR 2018).

In alcuni casi è semplice: alcuni argomenti come la frase complessa sono oggetto di rilevazione solo a partire dalla terza media e altri invece si fermano alla scuola primaria, come la scrittura corretta di parole isolate sul resto. Ma non sempre è così. Si riporta un esempio fra i numerosi proposti da Duca a proposito della formazione delle parole: obiettivo di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria: «Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole (parole semplici, derivate, composte)». E al termine della terza media: «Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole: derivazione, composizione».

La soluzione del problema sta nel prendere come riferimento, oltre alle indicazioni ministeriali, anche i suggerimenti della ricerca, la esperienza degli autori delle prove e degli esperti disciplinari e anche, specificamente, i risultati dei rilevamenti precedenti. In questo modo è possibile ritrovare progressioni simili, utili alla costruzione di un sillabo fondato su dati empirici e non sulle impressioni degli autori e degli esperti.

3. Dimmi come rispondi e ti dirò di dove sei

Una impostazione innovativa e interessante è quella di Marco Spampinato che cerca di spiegare le differenze culturali sottese alle diverse risposte ai test

fra gli studenti dell'estremo Sud (Calabria e Sicilia) e quelli del pieno Nord (Monza e Brianza). Un tentativo di utilizzare metodologie ed ispirazioni della antropologia culturale applicandole ai dati. Una tendenza che probabilmente vedremo ampliarsi, in parallelo con la valorizzazione della storia e delle ideologie dei diversi paesi per spiegare i livelli degli apprendimenti degli allievi.

Sembra che gli studenti siciliani e calabresi della terza media afferrino meglio i significati impliciti delle parole ed espressioni che si riferiscono alle azioni, attraverso percezioni immediate di una situazione descritta come un dispiegarsi immediato e contingente. D'altra parte sono meno capaci dei ragazzi di terza media lombardi di cogliere il significato di una autoriflessione esplicitamente riferita al testo. I ragazzi del Sud apparentemente preferiscono un ragionamento più olistico e mostrano una maggiore abilità nell'integrare differenti modalità di elementi visuali per costruire un significato. Gli studenti in Lombardia sembrano avere un vantaggio nei compiti senza coinvolgimento emozionale, nella ricerca di informazioni esplicite diffuse all'interno di uno o due paragrafi o nel creare ricostruzioni analitiche del significato globale di un racconto. La preferenza per modalità di categorizzazione analitiche piuttosto che contestuali e olistiche sono state testate su studenti della Lombardia (Milano e Monza) e delle regioni del Sud (Napoli e Crotone) anche in una ricerca del 2007 di Knight & Nisbett che hanno raggiunto risultati in linea con questa spiegazione. Potrebbe essere che questa differenza culturale derivi da una preferenza sociale al Sud per le motivazioni e le emozioni mentali, attraverso rappresentazioni dinamiche e percezioni sensoriali degli eventi quasi pittoriche, piuttosto che attraverso tratti stabili. Al contrario, in Lombardia una preferenza sociale per qualificare il modo di pensare di una persona in termini di tratti stabili può aiutare a evitare descrizioni di azioni e percezioni sensoriali variabili, orientando i giudizi verso la chiarezza e la stabilità attraverso le diverse situazioni. Una predilezione per gli aggettivi attributivi e altre parole a carattere relazionale invece che per i verbi completa questa ipotesi.

4. Socrates, chi era costui?

Una esperienza imitabile fra la offrono infine due Istituti Superiori di Avellino e Benevento con l'utilizzo della piattaforma Socrates per la somministrazione di prove comuni.

Anche le visite nelle scuole per il Servizio Nazionale di Valutazione avevano evidenziato che questa era la principale innovazione in corso, magari artigianale, nelle scuole soprattutto nella fascia dell'obbligo. Il suo utilizzo risale al prima della emergenza epidemiologica da Coronavirus e non è detto che questa circostanza non dia la spinta decisiva alla sua diffusione.

COME FUNZIONA LA PIATTAFORMA SOCRATES

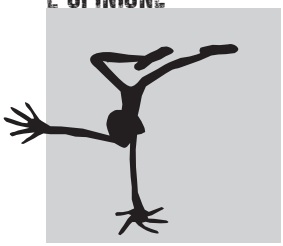
L*a commissione di supporto al Nucleo Interno di Valutazione ha provveduto a:*
a) selezionare i testi delle prove di ingresso;
b) abilitare gli accessi alla piattaforma per ogni docente della commissione;
c) organizzare il calendario delle prove da svolgere nei laboratori di informatica;
d) somministrare le prove e controllare il regolare svolgimento;
e) analizzare i risultati delle prove e predisporre un report per il NIV.

Tipologia di prove: prove strutturate (quesiti a scelta multipla, vero/falso, risposta aperta univoca)
a) Italiano A: comprensione del testo *b) Italiano B:* grammatica
c) Inglese: grammatica e lessico *d) Matematica:* algebra, geometria e logica

Durata: totale 75 minuti, così suddivisi:
a) italiano A 15 minuti *b) italiano B 15 minuti*
c) inglese 15 minuti *d) matematica 30 minuti*

Gli alunni entrano nel sito ***Socrative Student login***
https://b.socrative.com/login/student/
La piattaforma è gratuita e non richiede iscrizione per l'uso.
*Si deve inserire il nome della stanza (*room name*) corrispondente al docente somministratore. Una volta entrati nella stanza, gli studenti inseriscono cognome, nome e classe.*

Gli step successivi, al termine delle prove:
1. si inviano le cartelle dei report di ogni classe ai docenti di italiano, matematica, inglese e ai coordinatori di classe;
2. si analizzano le criticità riscontrate in seno ai dipartimenti;
3. si decide quindi «se» e «quando» ripetere le prove parallele con le stesse classi prime, eventualmente con cadenza intermedia (fine febbraio) e finale (maggio);
4. si codifica e sistematizza l'esperienza in un progetto di ricerca – azione con altre scuole, in modo da costruire e testare i «SOC»;
5. si valuta la possibilità di estendere le prove parallele ad altre classi.



ITALIA, 10 MARZO 2000/2020 Legge 62: vent´anni di parità scolastica! Quale libertà di scelta educativa?

a cura di
Virginia Kaladich
Presidente nazionale
della Fidae

Nel ventennale della Legge 62/2000 e in piena emergenza Covid-19, continua il viaggio di Docete *per offrire, una serie di riflessioni sul tema, intervistando vari esponenti rappresentativi delle scuole paritarie. In questo numero diamo la parola a un rettore, una pedagogista, una preside.*

L'emergenza dovuta a Covid-19 ha fatto parlare frequentemente delle scuole paritarie, anche con previsioni catastrofiche che i prossimi mesi (speriamo) smentiranno

A **don Cesare Contarini** – *presbitero diocesano, rettore Istituto Barbarigo Padova* – abbiamo posto la domanda: ***Covid-19 e libertà di educazione in Italia: come vanno le cose?***

«L'emergenza dovuta a Covid-19 ha fatto parlare frequentemente delle scuole paritarie, anche con previsioni catastrofiche che i prossimi mesi (speriamo) smentiranno. La sospensione ha infatti costretto a incrociare una serie di problemi connessi, quasi alimentando una guerra tra poveri: famiglie che non pagano la retta, non avendo goduto del servizio e/o avendo aggiunto spese di babysitter; docenti e personale che non possono stare senza stipendio; gestori costretti a ricorrere alle banche...

L'emergenza è di oggi, ma il nodo risale lontano: a una legge, la 62/2000, che sancisce un sistema nazionale di istruzione costituito dalle scuole pubbliche statali e dalle scuole pubbliche paritarie gestite da privati e da enti locali, ma non ha attivato gli strumenti per una reale parità. Se la scuola è un bene di interesse pubblico, la legge deve garantire almeno tre diritti: degli studenti di scegliere la scuola senza svantaggi, dei genitori di esercitare la propria responsabilità educativa in modo libero (senza pagare due volte la scuola), dei docenti di decidere dove insegnare senza discriminazioni economiche o di carriera. Ma non è così.

Ripartiamo insieme dal documento "Autonomia, parità e libertà di scelta educativa", per trovare vie di concreta attuazione

Dopo vent'anni di parità incompiuta, dopo tante battaglie di scuole, genitori, singoli parlamentari ed esponenti della cultura, c'è da chiedersi cosa si può fare ancora per ottenere il riconoscimento della pari dignità tra le diverse offerte formative, come avviene negli altri Paesi europei, eccetto la Grecia».

Che fare allora?

«Occorre cogliere qualsiasi occasione, *opportune et importune*, per riproporre l'esigenza di una parità scolastica – e quindi di giustizia – sostanziale e non solo nominale. Meglio se con un'autentica e fattiva unità d'intenti e di azione delle diverse realtà interessate alla parità e capaci di proposte concrete, condivise, convincenti.

Occorre lavorare sulla buona reputazione dei nostri istituti scolastici, presenti nell'educazione giovanile in fedeltà ai propri valori fondativi.

Occorre promuovere una maggiore partecipazione e consapevolezza dei genitori che scelgono i nostri istituti, perché siano non "clienti" e nelle debite sedi istituzionali facciano opinione e pressione.

Magari ripartiamo insieme dal documento "Autonomia parità e libertà di scelta educativa", per trovare vie di concreta attuazione. Iniziando dal problema, irrisolto, dell'accoglienza di studenti disabili nelle scuole paritarie».

A **Barbara Rossi** – *pedagogista* – abbiamo chiesto:
La parità e la tutela di scelta e dell'educazione. Questione irrinunciabile di libertà: a che punto siamo?

«Il cammino di attuazione della L. 62/2000 è stato tortuoso e difficile e i risultati raggiunti hanno fatto emergere la necessità sostanziale che si riconosca in essa l'occasione più importante per una parità vera. Una parità che è connessa al tema della continuità nella naturale diversità che vede il sistema nazionale composto da scuole statali e scuole non statali. Questo dovrebbe ricondurre a riconoscere il rispetto della libertà della scuola in un libero Stato. L'Unione Europea chiama a riferirci ai principi cardine che sviluppano i diritti dell'uomo e richiamati nella nostra Costituzione. Il principio della persona, della pluralità, della solidarietà, della sussidiarietà, del pluralismo educativo. Interessante notare come l'Italia dal lontano 1948, nella Costituzione, al suo art. 30 in cui definiva la responsabilità educativa come implicazione della libertà della scelta educativa, anticipava di fatto l'Europa che nel 1984 ben più di 30 anni dopo, nella risoluzione del Parlamento europeo del 13 marzo, indicava la Libertà di insegnamento nella Comunità europea. Questo è un passaggio nodale perché afferma che la libertà di insegnamento è possibile a condizione che sia rispettata la libertà di scelta educativa. Una connessione, questa, vitale e irrinunciabile.

Dal lontano 1948, nell'art. 30 della Costituzione, in cui definiva la responsabilità educativa come implicazione della libertà della scelta educativa, l'Italia anticipava di fatto l'Europa che, nel 1984, nella risoluzione del Parlamento del 13 marzo, indicava la Libertà di insegnamento nella Comunità europea

Sul tema della famiglia, in questi anni abbiamo assistito, da un lato, a una sua maggiore presenza e condivisione, questo ho consentito ai genitori la scelta delle nostre scuole. Riconoscono la qualità educativa del mandato, la professionalità dei docenti e lo specifico della visione cristiana che si "respira" nella quotidianità dell'esperienza e in un'educazione al discernimento, di cui sentono grande bisogno. Dall'altro, se la scuola ha la forza di una pedagogia chiara e vicina non è messa nella condizione di sostanziare questa vitalità e qualità del servizio con la gratuità della frequenza. Questo, al di là delle condizioni legate ai finanziamenti, limita fortemente la libertà individuale e di fatto inibisce la scelta delle famiglie che si orientano obbligatoriamente verso altri "lidi".

Sul piano delle prospettive ricordo il bellissimo passo evangelico in cui Gesù dice *"Sinite parvulos venire ad me"*. L'educazione è sempre l'esito di un incontro desiderato. Se però il desiderio dell'animo umano che intuisce l'incontro non può essere soddisfatto, quale esperienza di crescita faranno i nostri ragazzi?».

Quali percorsi adottare?

«In questo momento così particolare e dai toni di paura, abbiamo una grande possibilità. Fare che questa paura ci liberi dalla paura stessa. La scuola deve recuperare il tema della cura per l'esistenza. La pandemia ci chiama all'apertura, non alla chiusura, all'apertura verso il bene comune che si manifesta quando si superano i personalismi. Con un osservatorio permanente di confronto, dove le diverse professionalità (giuridiche, pedagogiche, sociologiche, docenti) siano in concerto, dobbiamo combattere la frammentazione che sta dilagando».

Se intendiamo per libertà di scelta pari opportunità di "poterselo permettere" economicamente, spiace dirlo ma solo in Italia siamo ancora ben lontani. La libertà di scelta della scuola non è un lusso, ma un diritto fondamentale (diritto allo studio) che va garantito a tutti, anche alle famiglie meno abbienti

A Sr. Maria Ausilia Chiellino, FMA – *Presidente FIDAE Calabria e preside*:

Libertà di educazione in Italia: a che punto siamo?

«Se guardiamo all'Italia e all'Europa attuali penso che dovremmo essere orgogliosi della libertà di educazione conquistata, a volte faticosamente, nel corso della storia; il panorama attuale infatti ci permette di ravvisare la presenza di una pluralità di offerta didattica ed educativa per niente scontata in altri continenti e nazioni. Tuttavia non possiamo affatto dire che tale libertà di scelta in Italia sia altrettanto soddisfatta come pari opportunità economica, siamo infatti l'unico Paese d'Europa che, pur riconoscendo la scuola paritaria come servizio pubblico con gli stessi doveri della scuola statale, di fatto non sempre ne ha gli stessi diritti. Mi preme evidenziare che cosa si intende per reale libertà di scelta. Se infatti intendiamo per libertà di scelta pari opportunità di "poterselo permettere" economicamente, spiace dirlo ma solo in Italia siamo ancora ben lontani. La libertà di scelta della scuola non è un lusso, ma un diritto fondamentale

(diritto allo studio) che va garantito a tutti, anche alle famiglie meno abbienti. La collaborazione tra istituzioni e scuole paritarie non è mancata nel corso di quest'ultimo ventennio. Tale "virtuosa" collaborazione ha senza dubbio aiutato la qualificazione della offerta formativa delle scuole paritarie che hanno fatto tesoro del poco ricevuto; se guardiamo però a quanto lo Stato investe nell'istruzione, grazie alle contribuzioni di tutti gli italiani, anche dei genitori delle scuole cattoliche medesime, le risorse destinate agli stessi cittadini italiani frequentanti le nostre scuole sono solo briciole.

Eppure, posso affermare con sicurezza, perché l'ho sperimentato in prima persona in contesti anche diversificati tra loro, che le scuole paritarie cattoliche hanno una marcia in più. Al loro interno infatti non solo il lavoro scolastico è svolto con una particolare attenzione alle varie dimensioni della persona, ma ciò che fa la differenza è il clima educativo, chiamiamolo così, che si crea tra i docenti e gli alunni, tra l'ambiente frequentato dagli allievi e le loro famiglie; qualsiasi sia il carisma specifico che lo anima, esso mette in atto una pedagogia d'ambiente che fa sì che l'allievo si senta seguito e accompagnato "a 360 gradi" nel suo percorso culturale e di apprendimento e nel realizzare il suo progetto di vita. Se la scelta iniziale non è stata sempre consapevole, lo è diventata però durante il percorso scolastico dei propri figli».

Le scuole paritarie cattoliche hanno una marcia in più. Al loro interno infatti non solo il lavoro scolastico è svolto con una particolare attenzione alle varie dimensioni della persona, ma ciò che fa la differenza è il clima educativo tra i docenti e gli alunni, tra l'ambiente frequentato dagli allievi e le loro famiglie

Quali prospettive?

«Dalle varie legislature che pur si alternano, sia a livello nazionale che regionale ci aspettiamo un passo avanti sulla strada del dialogo, del sostegno alla libertà di scelta della scuola da parte delle famiglie e della collaborazione tra Stato, Regione e Scuole paritarie in maniera stabile e continuativa. Siamo disponibili al confronto e a un lavoro comune, per ricercare gli strumenti più idonei per camminare su questa strada, ma ci chiediamo ancora una volta, nonostante gli sforzi fatti da più parti anche a livello centrale, esiste veramente questa volontà? È solo formale o può diventare sostanziale?».

LA SCUOLA ITALIANA VERSO NUOVI SCENARI

Simone Chiappetta
Giornalista

La pandemia non ha fermato l'azione educativa della scuola, mostrando, addirittura, potenzialità di rinnovamento. L'incontro con il Presidente dell'Indire ha svelato perché anche dopo il virus non si potrà tornare a scuola allo stesso modo di prima. L'utilizzo delle nuove tecnologie ha offerto consapevolezza di un mondo in continuo divenire.

«Moltissimi insegnanti hanno scoperto le potenzialità delle nuove tecnologie; questa esperienza sarà utile per il futuro»

«Non stiamo facendo una supplenza alla scuola normale, la stiamo arricchendo». È questo il messaggio di fiducia di Giovanni Biondi, raggiunto telefonicamente per comprendere più da vicino la riorganizzazione scolastica al tempo del Covid-19.

L'incontro con il presidente dell'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa era stato pensato per comprendere le difficoltà della scuola nella rielaborazione delle lezioni e nell'avanzamento dei programmi educativi e si è, invece, rivelato un'occasione utile per individuare la positività di questo modo diverso di fare scuola.

«Moltissimi insegnanti – ha esordito Biondi – hanno scoperto attraverso questo "obbligo" le potenzialità della tecnologia; questa esperienza sarà utile per il futuro».

E sì, perché non si può pensare di ritornare in classe come se nulla fosse accaduto e non soltanto per il distanziamento sociale, le mascherine e le dovute cautele nell'affrontare il virus, ma proprio per lo stretto rapporto tra metodologia e tecnologia.

«L'Indire ha sempre supportato l'utilizzo delle nuove tecnologie nei percorsi formativi, perché offrono una molteplicità di opportunità. Siamo chiamati a fare un salto: pensare digitale! Non è semplice, ma non andremmo troppo lontani se tentassimo di tradurre in digitale le stesse cose che si facevano nelle lezioni frontali».

Rielaborare improvvisamente una metodologia nuova è stata un'impresa ardua, ma «al momento, seppur inaspettato – ha assicurato il dirigente, presidente dell'Indire dal 2013, ma nell'Istituto da tempo come direttore generale – la scuola non è arrivata impreparata. Il movimento "Avanguardie educative" ha ormai raggiunto più di 1.100 scuole in Italia, è molto esteso e queste realtà non hanno avuto particolari problemi, non hanno interrotto il loro percorso formativo. Hanno iniziato direttamente a sviluppare le loro applicazioni come se la scuola non si fosse mai fermata. Per altre, ovviamente, è stato più difficile; in tanti hanno ripresentato la stessa idea di lezione in classe anche in videoconferenza. Ci sono scuole e insegnanti che inviano compiti ai ragazzi via Whatsapp o altri che ripropongono online il classico orario scolastico. È chiaro che è necessario ripensare la didattica e il modello educativo, perché non ci si può formare a distanza in questo modo. Riproporre le solite lezioni ha generato un impegno ingiustificato anche perché i ragazzi non sono capaci di sostenere 4-5 ore davanti a un pc, in ascolto di un insegnante che parla, senza il valore aggiuntivo della socialità».

«Non è la tecnologia in sé, il problema. Ciò che cambia la scuola è la metodologia. Banchi, lavagna, sedie sono oggetti di una sceneggiatura costruita per parlare e ascoltare»

Parla di difficoltà tecnologica o metodologica? «Mi riferisco al metodo. La tecnologia è neutra. Se dà lo scalpello a Michelangelo fa la *Pietà*, se lo dà a me faccio pietà – ha continuato, con ironia, Biondi, che di nuove tecnologie si occupa dal 1983, quando su incarico dell'Università Cattolica tenne uno dei primi corsi in Italia sul linguaggio di programmazione Logo –. Non è la tecnologia in sé, il problema. Ciò che cambia la scuola è la metodologia. Oggi abbiamo un modello scolastico che è basato, sia negli orari, sia nell'organizzazione – basta pensare agli arredi –, attorno a uno schema di trasmissione frontale del sapere, che è la lezione.

Banchi, lavagna, sedie sono oggetti di una sceneggiatura costruita per parlare e ascoltare; linguaggio scritto e parlato sono i due linguaggi della scuola. Oggi, però, la gran parte delle conoscenze viaggia su altri supporti, con altri linguaggi. Basta immaginare, per esempio, una lezione di arte. In pochi secondi possiamo vedere un'opera o addirittura confrontare sullo schermo un affresco

di Giotto e di altri pittori dello stesso periodo, custoditi in due luoghi diversi. Possiamo conoscere la geografia visitando virtualmente luoghi e possiamo analizzare una cellula non soltanto leggendo nozioni riguardo la sua struttura, ma anche attraverso simulazioni digitali. È ugualmente chiaro che se dovessimo leggere un testo, forse sarebbe più conveniente farlo su carta stampata che su un file. Il digitale, quindi offre possibilità immense, è sicuramente un valore aggiunto».

Ma la scuola italiana è pronta a questo cambiamento didattico? «Il problema non è solo della scuola italiana. Il sistema scolastico che viviamo, un po' come tutti i sistemi scolastici in Occidente, è stato costruito per un obiettivo: trasmettere delle conoscenze e traghettare una società, per lo più di analfabeti, verso la società industriale. È un sistema un po' terroristico, un po' legato all'idea di fabbrica: alla matematica segue la filosofia, alla filosofia l'italiano, e così via, come una vera e propria catena di montaggio; è un'organizzazione molto semplice, perché doveva essere replicata. Già l'allestimento delle aule può darci idea della standardizzazione.

Questo mondo, però, non c'è più. Non c'è più questo tipo di società! Si reclama, invece, flessibilità. Non si chiedono nozioni, perché le nozioni

INDIRE, DAL 1925 A FAVORE DELL´EVOLUZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO

L'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa è da oltre 90 anni il punto di riferimento per la ricerca educativa in Italia.

Fin dalla sua nascita nel 1925, l'Istituto accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola.

Oltre alla sede centrale a Firenze, ha tre nuclei territoriali a Torino, Roma e Napoli. L'ente è dotato di autonomia statutaria, scientifica, organizzativa, regolamentare, amministrativa, finanziaria, contabile e patrimoniale. Sviluppa nuovi modelli didattici, sperimenta l'utilizzo delle nuove tecnologie nei percorsi formativi, promuove la ridefinizione del rapporto fra spazi e tempi dell'apprendimento e dell'insegnamento. L'Istituto vanta una consolidata esperienza nella formazione in servizio del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario e dei dirigenti scolastici ed è stato protagonista di alcune delle più importanti esperienze di e-learning *a livello europeo.*

invecchiano rapidamente, cambiano, praticamente, gli scenari. Questo modello funzionale a un obiettivo ben chiaro va, dunque, ripensato totalmente. E non è affatto semplice».

Le buone pratiche messe in campo in questo periodo, però, oltre al percorso di innovazione proposto da tempo dall'Istituto Nazionale a diverse scuole, ci fanno ben sperare.

«Ha funzionato bene usare il tempo della connessione non perché l'insegnante raccontasse delle cose, ma perché i ragazzi utilizzassero il collegamento per essere loro i protagonisti del lavoro proposto. Tanti insegnanti hanno organizzato delle attività che i ragazzi hanno svolto costruendo una sorta di ambiente sociale e riproponendole in un secondo momento ai loro compagni.

Mi è piaciuta molto l'idea dei *debate*. La classe è stata divisa in due gruppi, per difendere una tesi, un concetto. Il momento online è stato il momento del dibattito. C'è stata una giuria e uno scambio di ruoli. Il *debate* funziona, evidentemente, benissimo, nella filosofia, o nella religione, su temi etici, ecologici, economici.

Ci sono scuole superiori, inoltre, che sono riuscite a fare robotica lavorando a distanza. Gli alunni hanno elaborato codici e li hanno sperimentati utilizzando in remoto il laboratorio della scuola e riuscendo a verificare la validità di quanto progettato».

«Flessibilità è pensare in un modo totalmente diverso, è flessibilità sugli orari, sulla organizzazione del lavoro, sul ruolo degli insegnanti. La flessibilità farebbe sicuramente bene alla nostra scuola»

Insomma, qual è la parola d'ordine per continuare a crescere e per pensare una scuola che vesta a pennello il nostro tempo? Una parola che, chissà, possiamo "rubare" da altri esempi europei?

«La scuola italiana non è indietro alle altre scuole europee – ha ribadito in conclusione Biondi –. Invidio, però, la flessibilità. Le scuole che hanno maggiore autonomia si adattano meglio a questi modelli. Flessibilità è pensare in un modo totalmente diverso, è flessibilità sugli orari, sull'organizzazione del lavoro, sul ruolo degli insegnanti. La flessibilità farebbe sicuramente bene alla nostra scuola».

IL GIOCO E IL GIOCARE NELL´ATTIVITÀ FORMATIVA

Massimiliano Andreoletti
Docente presso l'Università Cattolica di Milano

Chi dice che il gioco è solo un momento di svago? La sua funzione rileva in ambito relazionale come in quello comunicativo, assumendo un ruolo importante anche nell'educazione/formazione, e non solo nella scuola dell'infanzia o all'interno della disciplina motoria. Giocare è una palestra per allenare molteplici abilità e una risorsa per promuovere responsabilità e alti livelli di autonomia.

«*Si può scoprire di più su una persona in un'ora di gioco, che in un anno di conversazione*». Il celebre aforisma di Platone fa comprendere almeno un paio di questioni inerenti al gioco e al giocare, di primaria importanza per il mondo della formazione: la prima riguarda la rilevanza che il gioco assume nella costruzione e nel mantenimento delle relazioni tra le persone, che giocando assieme continuano ad approfondire l'infinito processo di conoscenza l'uno dell'altro; la seconda riguarda il processo comunicativo che si stabilisce tra due o più persone e che va oltre ciò che viene espresso a parole.

Nel rapporto diadico che instaura tra educatore/insegnante, ma anche genitore, e ragazzo/discente o figlio, basato su un processo costante di costruzione della relazione comunicativa, il gioco assume non solo la funzione di strumento/occasione per definire spazi di apprendimento, ma diviene quella risorsa/ambiente dove trovare le opportunità, il terreno, i momenti di incontro e di conoscenza profonda.

A livello metaforico, potremmo paragonare il gioco a un punto in cui convergono le opportunità per superare quei limiti, a volte invalicabili, che si creano tra persone che hanno età, ruoli e funzioni diverse e sono distanti tra loro.

Tuttavia, l'esperienza quotidiana della scuola evidenzia in modo chiaro come il gioco e il giocare facciano fatica a trovare spazi che vanno oltre l'attività motoria disciplinarmente strutturata e le brevi occa-

> ***L'esperienza quotidiana della scuola evidenzia in modo chiaro come il gioco e il giocare facciano fatica a trovare spazi che vanno oltre l'attività motoria disciplinarmente strutturata***

sioni che le persone si ritagliano tra una lezione e l'altra. Osservando come muti il ruolo che il gioco ha all'interno del sistema formativo, si può notare che da perno e ragion d'essere per la scuola dell'infanzia, che individua molteplici forme e modalità di gioco nella sua quotidianità formativa ed educativa, esso diventi pian piano marginale; è infatti sempre meno il tempo che si può definire ludico, con forme circoscritte alla "disciplinarizzata" attività motoria.

L'evidente difficoltà nel riconoscere all'attività ludica un ruolo all'interno delle agenzie formative ha un profondo radicamento sulle concezioni che il giocare ha assunto in chi pensa e vede la scuola.

Gioco, solo uno svago?

Il punto di partenza per la comprensione della complessa natura del gioco ruota attorno a due questioni centrali: l'attività ludica è spesso soggetta ad interpretazioni ideologizzate e preconcette, che contrappongono gioco a lavoro, e non è facilmente definibile.

Nel codice comunicativo dell'adulto spesso *gioco* e *svago* si contrappongono a *lavoro*: "il lavoro è utile e impegnativo; il gioco è piacevole ma non è costruttivo". In linea con tale concezione, è evidente che al termine "gioco" si possa difficilmente attribuire un ruolo formativo se il vocabolario attribuisce le seguenti definizioni al gioco e al giocare:

- "qualsiasi attività a cui si dedicano bambini o adulti per svago, ricreazione o per tenere in esercizio la mente, il corpo";
- "competizione in un'attività sportiva o di tipo sportivo, tra persone o squadre, che avviene secondo il regolamento proprio di quell'attività";
- "scherzo, celia; beffa, scherno".

Tuttavia, per Maria Montessori questa separazione basata su una concezione etico protestante della vita non esiste, in quanto *«**il bambino gioca e lavora allo stesso tempo**: si diverte, si rilassa ma con-*

temporaneamente fa qualcosa di estremamente importante e serio perché costruisce la sua persona».

Gli studi sul gioco nel tempo hanno evidenziato come esso sia connaturato da opposti che convivono contemporaneamente: divertimento/fatica, svago/concentrazione, piacere/rilassatezza, disimpegno/abilità, libertà/regole.

Riprendendo le parole di Callari Galli Matilde, si può dire che *«è quasi paradossale l'ambiguità concettuale delle definizioni di gioco, la difficoltà cioè di descrivere un'attività che, invece, a livello di pratica quotidiana, tutti sappiamo individuare e riconoscere»*. La difficoltà di giungere ad una definizione univoca e universalmente accettata è data dalla natura poliedrica di un fenomeno che copre un'ampia gamma di manifestazioni e condotte molto diverse tra loro. Osservando le diverse forme che il gioco assume nelle diverse età e culture non si riesce ad individuare degli elementi che possano agevolare una descrizione esaustiva dell'attività di gioco.

È evidente che al termine "gioco" si possa difficilmente attribuire un ruolo formativo se il vocabolario attribuisce le seguenti definizioni al gioco e al giocare: "qualsiasi attività a cui si dedicano bambini o adulti per svago, ricreazione o per tenere in esercizio la mente, il corpo"

Benché siano state ritrovate testimonianze antichissime di oggetti riferibili ad attività di gioco ("Venere di Willendorf", Dea Madre, 23000-19000 a.C.), una prima riflessione critica e approfondita si trova solamente nell'Ottocento, dove il gioco è inteso come sfogo di energie in eccesso, momento di riposo e svago, apprendistato. La persona, "stanca" a causa di attività serie e impegnate (lavoro), sceglie di giocare per ritemprare corpo e spirito. Il gioco è visto come un qualcosa di non necessario, che si contrappone alle attività serie e fondamentali e che, al più, si può ricorrere per passare il tempo.

È, tuttavia, il Novecento che vede crescere un interesse critico e maturo nei confronti del gioco, grazie, soprattutto, a tre figure di spicco: Johan Huizinga (1872-1945), Roger Caillois (1913-1978) e Brian Sutton-Smith (1924-2015).

Huizinga afferma che il gioco è *«un'azione, o un'occupazione volontaria compiuta entro certi limiti definiti di tempo e di spazio, secondo una regola volontariamente assunta e che tuttavia impegna in maniera assoluta, che ha un fine in se stessa»*. Lo studioso olandese descrive il gioco come una delle costanti dei comportamenti culturali e afferma che la cultura "sorge in forma ludica", "è dapprima giocata": il gioco come metafora di una cultura.

La riflessione sul gioco assume piena maturità con il sociologo/antropologo francese Caillois che evidenzia come il

gioco sia identificabile da sei caratteristiche: libero, incerto, separato, improduttivo, regolato, fittizio. Accanto a queste, lo studioso francese definisce quattro modalità, che sono comuni, con un grado diverso, a tutte le manifestazioni ludiche:

• **Agon** ha come caratteristica l'*istinto di gara* e si esprime nella dimensione *competizione*;

• **Alea**: ha come caratteristica il *piacere nel tentare la sorte* e si esprime nella dimensione *caso*;

• **Mimicry** ha come caratteristica la *tendenza al travestimento* e si esprime nella dimensione *simulacro*;

• **Ilinx** ha come caratteristica il *piacere nell'alterare la stabilità della percezione* e si esprime nella dimensione *vertigine*.

Caillois, inoltre, ordina il "giocare" fra due poli (potenze) antagonisti, che sono molto utili per comprendere come l'idea di cosa sia "gioco" e "giocare" possa cambiare con il variare delle età:

• **Paidia**: *«regna quasi incondizionatamente un principio comune di divertimento, di turbolenza, di libera improvvisazione e spensierata pienezza vitale, attraverso cui si manifesta una fantasia di tipo incontrollato»*;

• **Ludus**: *«l'esuberanza irrequieta e spontanea è quasi totalmente assorbita, disciplinata da un'esigenza crescente che mira a piegarla a delle convenzioni arbitrarie, imperative e di proposito ostacolanti, a contrastarla sempre più»*.

PAIDIA ⟷ **LUDUS**

Questa distinzione assume un forte significato educativo all'interno dei percorsi formativi; se da un lato infatti l'attività ludica evidenzia come possano esistere modalità di gioco diverse in base alle età – che portano l'allievo (bambino o ragazzo) a riconoscere come gioco un'azione dell'attività umana che per l'insegnante (adulto) non lo è – e viceversa, da un altro lato, il gioco diviene il luogo dell'inclusione, in quanto l'allievo o l'insegnante vengono accolti all'interno di un "polo" di gioco, che può non rispecchiare le proprie aspettative di piacere. All'interno dell'unicità del gioco si ha la convivenza delle diverse unicità, dove una persona è disposta a rinunciare ad alcuni aspetti del proprio piacere pur di entrare in comunicazione con l'altro.

Gli studi sull'attività ludica, nel corso del tempo, sono giunti a identificare il gioco come:

• una condotta **spontanea**;
• un'occupazione **volontaria**;
• un'attività **liberamente scelta** dal soggetto;
• un'azione che si fa per il **puro piacere** di farla;
• un'attività **al di fuori dalle urgenze e dai confini** della vita ordinaria.

Da questo deriva che il gioco è:

• definalizzazione;
• libertà;
• decontestualizzazione.

Per Caillois, infine, sono presenti due punti fermi in relazione al gioco:

• rapporto ambiguo tra **gioco** e **felicità**: il

gioco è anche *perturbante*, esperienza *inquietante*, irto di *rischi*;

• **non unicità** del gioco: il gioco non è uno, stabile e monolitico, bensì esistono *tanti giochi* e *tanti modi* di giocare.

Con Sutton-Smith la riflessione in ambito pedagogico giunge a descrivere i tre momenti fondamentali dell'attività ludica: **esplorazione**, **padronanza** e **immaginazione**. Per Sutton-Smith «*l'esplorazione tende a precedere la padronanza, che a sua volta tende a precedere il gioco, che consente l'immaginazione*». La riflessione di Sutton-Smith evidenzia le diverse concezioni inerenti al gioco presenti in due autori fondamentali della ricerca psicopedagogica del XX secolo: secondo Vygotskij, l'esplorazione è già gioco, mentre per Piaget solo con la padronanza si ha il gioco.

La natura sfuggente del gioco e la difficoltà di distinzione dal "non-gioco" rendono complesso comprendere se e come una persona stia giocando, in quanto il gioco è una dimensione dell'esperienza che per essere riconosciuta deve essere guardata sempre dal punto di vista del giocatore. La soluzione all'*impasse* può essere, quindi, quella di non definire il gioco in termini operazionali, ma di considerarlo a livello di atteggiamento, ossia non per il "cosa" si fa ma per il "come" lo si fa.

Gregory Bateson precisa che il gioco «*non è il nome di un atto o di un'azione; è il nome di una cornice per l'azione*». Ciò che definisce il gioco non è tanto il contenuto dell'attività in corso, ma il segnale che i giocatori si scambiano che porta il messaggio "questo è un gioco" e "io sto giocando". Un messaggio-cornice che implica una capacità di metacomunicazione.

È la paradossalità a distinguere il gioco dal non-gioco, in quanto il luogo del gioco è proprio quello in cui gli opposti possono convivere e toccarsi: **paidia/ludus**, **apollineo/dionisiaco**, **play/game**. La distinzione nella lingua inglese tra **play** (verbo) e **game** (sostantivo), non presente nella lingua italiana, evidenzia la distinzione/convivenza di due dimensioni relative al soggetto che gioca (play) e all'oggetto dell'attività ludica (game):

• **play**: comportamento caratterizzato dall'*interesse per le azioni in sé e per sé* nel quale il raggiungimento di un obiettivo è secondario; è **individuale**, **non socializzabile** e **non duraturo**;

• **game**: comportamento caratterizzato dalla *presenza di pattern ripetibili e risultati prevedibili*; presenza di **procedure** convenzionali, **regole** e proposta di **obiettivi** da raggiungere.

Il gioco a scuola

Quali aspetti occorre tenere in considerazione per poter iniziare a progettare attività formative che vedono nel gioco e nel giocare, anche in digitale, una risorsa per la scuola?

Possiamo identificare quattro aspetti con cui iniziare a confrontarsi per progettare attività formative supportate o me-

diate dal gioco (oggetto) e/o dal giocare (ambiente):

• **Educazione e formazione al gioco**: la scuola, intesa come luogo di promozione della cultura, dovrebbe prefiggersi l'obiettivo di formare le persone alle forme e alle caratteristiche del gioco e del giocare all'interno della nostra società, proponendo agli attori coinvolti nell'azione formativa (insegnanti, allievi e famiglie) percorsi di sperimentazione di quello che il mercato propone, di formazione sulla progettazione di oggetti e forme ludiche e di educazione per accrescere la consapevolezza delle persone su tutte le dimensioni che il (video)gioco propone.

• **Competenze trasversali verso traguardi disciplinari**: partendo dal presupposto che ogni intervento formativo ha come orizzonte di riferimento le Competenze Chiave Europee e le Indicazioni Nazionali, risulta impensabile considerare il (video)gioco solamente come oggetto che consenta l'apprendimento di una ben determinata conoscenza; l'attività ludica, digitale o analogica, deve essere vista come una palestra che consenta di allenare ben determinate abilità, un ambiente in cui sperimentare e verificare le competenze sviluppate nel percorso formativo;

Risulta impensabile considerare il (video)gioco solamente come oggetto che consenta l'apprendimento di una ben determinata conoscenza; l'attività ludica [...] deve essere vista come [...] un ambiente in cui sperimentare e verificare le competenze sviluppate nel percorso formativo

• **Architetture di istruzione e strategie didattiche**: progettare interventi formativi che considerino l'azione di gioco come risorsa per l'apprendimento, sia a livello motivazionale sia livello sperimentale,; si devono individuare strategie didattiche riconducibili a modelli di insegnamento (architetture di istruzione) simulativi, collaborativi, esplorativi e metacognitivo-autoregolativi; l'obiettivo principale è quello di considerare il gioco come risorsa che miri a promuovere nell'allievo un crescente coinvolgimento, una maggiore responsabilità e alti livelli di autonomia;

• **Luoghi e tempi**: l'introduzione dell'attività ludica nella scuola risulta spesso imbrigliata nella rigida organizzazione in ore e discipline, che comprimono, riducono o ostacolano le potenzialità del gioco. Come superare tale difficoltà? Il primo passo può essere quello di constatare che la classe può essere il luogo in cui si decidono i titoli/giochi a cui giocare dentro e fuori la scuola, in cui si riportano gli esiti dell'attività svolte all'esterno, in cui si condividono le modalità di partecipazione (strategie) e si individuano i diversi piani ludici che naturalmente ogni gioco porta con sé.

LE OPPORTUNITÀ DELLA DAD PER GLI STUDENTI IN DIFFICOLTÀ

Luisa De Vita
Docente

Personalizzazione, riservatezza, flessibilità sono i punti di forza di questa esperienza che aiuta gli alunni più deboli a sentirsi meno esposti e ad apprendere assecondando i propri tempi.

Con la didattica a distanza (DAD) sono cambiate le modalità di erogazione dell'insegnamento e siamo stati chiamati a ripensare, o meglio a riprogettare, il nostro modo di fare scuola, con beneficio possibile per gli studenti più fragili. Considerato che la ripresa della scuola a settembre sembra prevedere la DAD come dimensione integrata della scuola in presenza, dovremmo considerare questa fase come una significativa occasione per sperimentare e mettere a punto modalità di intervento diverse dal consueto.

Le premesse spazio-temporali

Con la DAD abbiamo l'opportunità di cogliere maggiori prospettive di sviluppo future per avvicinare in particolar modo gli studenti che incontrano difficoltà, potendo così incidere significativamente sui loro insuccessi.

L'ambiente virtuale per sua natura è più flessibile dell'ambiente scolastico tradizionale, sia in termini di spazi disponibili, sia in termini di tempi di fruizione.

Gli spazi virtuali necessitano di una ridefinizione organizzativa che, una volta ridisegnati, è utile condividere con gli studenti. Forniremo loro per esempio la "mappa" con la quale illustrare la ripartizione che abbiamo progettato per facilitare il reperimento delle diverse tipologie di materiali a disposizione: di studio, di ricerca, di lavoro individuale o di gruppo o ancora di verifica.

Considerato che la ripresa della scuola a settembre sembra prevedere la DAD come dimensione integrata della scuola in presenza, dovremmo considerare questa fase come una significativa occasione per sperimentare e mettere a punto modalità di intervento diverse dal consueto

Per quanto riguarda i tempi di fruizione, teniamo presente che con la DAD il tempo scuola per lo studente si amplifica e si svincola dalla rigidità dell'orario scolastico, diventando così più "disteso" e di conseguenza utilizzabile in modo più aderente ai propri ritmi di apprendimento. La dicotomia tra tempo di lavoro a scuola e tempo di lavoro a casa è così superata. Anche le situazioni di apprendimento si moltiplicano e si diversificano: infatti, lo studente può passare dalla videoconferenza in sincrono, durante la quale riceve dall'insegnante chiarimenti, indicazioni di lavoro, a poter disporre di materiali multimediali, diapositive, video o audio, predisposti dal docente e che l'allievo può rivedere più volte, *on demand*.

Con la DAD il tempo scuola per lo studente si amplifica e si svincola dalla rigidità dell'orario scolastico, diventando così più "disteso" e di conseguenza utilizzabile in modo più aderente ai propri ritmi di apprendimento

Una proposta per le fasi di lavoro

Per una stessa tematica o modulo che vogliamo presentare agli studenti è bene predisporre inizialmente un materiale utilizzabile da tutti nel quale fornire indicazioni generali che consentono di avere un quadro complessivo del tema indagato. Questa fase è possibile proporla sia in modalità sincrona che asincrona (registrando per esempio l'intervento live).

Il passo successivo è rendere disponibile per quella tematica materiali differenziati per livello, per esempio base, consolidamento e approfondimento. Dopo aver verificato con opportuni esercizi che i contenuti siano stati assimilati o meno, possiamo strutturare altri materiali diver-

sificati per esempio per tipologia di errore. Così da calibrare maggiormente la nostra azione, avere sotto controllo i processi di apprendimento di ciascuno studente e raccogliere gli elementi utili per una valutazione formativa.

Personalizzare e diversificare

Potremo utilizzare il video in sincrono per uno specifico gruppo di allievi, affidando agli altri attività da svolgere in modalità asincrona, per poi ritrovarci tutti insieme in modalità sincrona e dibattere sui diversi punti di vista emersi.

È utile prevedere attività obbligatorie e facoltative/opzionali, in modo tale che gli studenti abbiano l'opportunità di partecipare in modo attivo allo sviluppo del proprio apprendimento. Va inoltre previsto uno spazio da dedicare alla raccolta dei prodotti/progetti realizzati in itinere dagli allievi, singolarmente o in gruppo, così da superare l'idea della classe virtuale come semplice "contenitore di informazioni" e dare spazio alla rielaborazione proattiva dei contenuti.

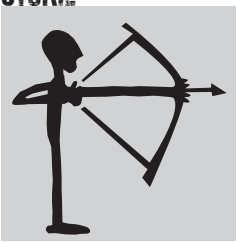
> ***I soggetti che incontrano difficoltà possono trovare maggiori spazi di riservatezza e di rielaborazione e sentirsi così meno esposti***

Un ulteriore vantaggio offerto dalla DAD è quello di favorire un nuovo clima comunicativo, che modifica in maniera profonda alcuni aspetti delle relazioni individuali e di gruppo: i soggetti che incontrano difficoltà possono trovare maggiori spazi di riservatezza e di rielaborazione e sentirsi così meno esposti.

Oltre l'ora di lezione

Una DAD sostenibile ci richiede sicuramente di rivedere l'idea del tempo di lavoro legato alla tradizionale ora di lezione. Non si lavora di più, si lavora diversamente, giocando sul sincrono e l'asincrono e impegnando i discenti con attività diverse anche se contemporanee.

Una DAD efficace ci richiede sicuramente anche fatiche ulteriori (riprogettazione della didattica, produzione di materiali...); ma queste fatiche vengono ampiamente ripagate, sia in termini di miglioramento delle relazioni interpersonali tra gli studenti, indipendentemente dalle differenze dovute alle capacità e alle caratteristiche di ciascuno, sia di successo formativo.



MISS ANGELA E I SUOI "GNOMI"

Stefania Careddu
Giornalista

L'esperienza, virtuosa, di una docente dell'Istituto Comprensivo Statale "Padre Pino Puglisi" di Buccinasco (Milano) alle prese con la didattica a distanza per gli alunni della scuola primaria.

Quando le scrivo per fissare l'intervista telefonica, mi risponde senza esitazione: "va benissimo, ma per me sarebbe meglio dopo le 19 perché fino a quell'ora sono in full-immersion nella didattica a distanza con videochiamate, test, preparazione...". Quando la chiamo, mi confessa che in realtà, dall'inizio dell'emergenza, le 18 ore settimanali di lavoro si sono praticamente trasformate in 18 ore giornaliere. "Di solito, dopo cena ricomincio e vado avanti fino alle prime ore del mattino: del resto, per creare 15 minuti in video servono 8 ore per la progettazione, per la creazione di app di rinforzo, di mini-siti e di materiali", confida sorridendo Angela Panzarella, docente all'Istituto Comprensivo Statale "Padre Pino Puglisi" di Buccinasco (Milano). Dalle sue parole anziché stanchezza, fastidio o disagio, traspaiono dinamicità, dedizione, voglia di fare e tanta, tanta passione per il suo *mestiere* e soprattutto per i suoi "gnomi".

"Gnomi". È così che chiama gli alunni delle quattro prime classi della scuola primaria a cui insegna inglese. E lei per loro è Miss Angela, la maestra rock (è anche una musicista e suona il basso) esperta di bilinguismo e della metodologia CLIL per l'apprendimento integrato di contenuti disciplinari in lingua straniera, avvezza ad usare video e contenuti multimediali già da tempi non sospetti.

Da subito al via con la didattica a distanza

Forte di un'esperienza consolidata che aveva introdotto i tablet in classe, quando è stata decretata la chiusura delle scuole per l'emergenza Coronavirus, l'Istituto di Buccinasco non si è perso d'animo: "abbiamo attivato immediatamente delle classi virtuali", conferma Panzarella che sin dai primi giorni ha riunito un gruppo di lavoro per fare formazione. "Ci siamo attivati da subito, in particolare

UNA SCUOLA "APERTA", NONOSTANTE TUTTO

"La paura, seppur presente in ogni attimo della nostra giornata, non ci ha fermati". Lo conferma la dirigente scolastica dell'Istituto di Buccinasco, Antonella Lacapra, che in una lettera inviata alle famiglie ricorda le iniziative avviate "per preservare la prossimità ai nostri studenti, per rimanere 'scuola' al di là di un edificio, fuori da uno spazio fisico ben determinato". "Siamo consapevoli – ammette – che non è la stessa cosa: la relazione educativa affonda le sue radici nella relazione, nel contatto degli sguardi, nei sorrisi che incoraggiano, nelle mani che supportano, nei passi che tracciano il sentiero". Nella didattica a distanza "tutto questo è assente", osserva evidenziando però che "lo sforzo di tutti preserva il nostro essere comunità educante". Di qui il grazie "a tutti coloro che, a diverso titolo e con ruoli differenti, si stanno prodigando per tenere aperta la nostra scuola, anche se in modo virtuale".

con il team dell'internazionalizzazione, e – spiega – in pochissimo tempo sono partite con la didattica online tutte le classi dei tre ordini, dall'infanzia alla secondaria di primo grado".

Perché nessuno rimanesse indietro, "la dirigente scolastica ha messo a disposizione dei dispositivi della scuola in comodato d'uso per chi ne avesse avuto necessità"

"C'è stato grande entusiasmo anche da parte dei colleghi meno *tecnologici*, addirittura prossimi alla pensione, che si sono incuriositi e si sono messi in gioco", sottolinea Miss Angela.

Quanto agli alunni, si è cercato di evitare il più possibile il fenomeno della dispersione: "il contesto in cui si colloca la scuola – rileva – è piuttosto ricco, quindi quasi tutti hanno a disposizione un tablet o un pc per poter fare le videolezioni". Ma perché nessuno rimanesse indietro, "la dirigente scolastica ha messo a disposizione dei dispositivi della scuola in comodato d'uso per chi ne avesse avuto necessità".

VICINI, ANCHE SE LONTANI

"Nei primi giorni dell'emergenza, i bambini pensavano fosse vacanza, poi hanno cominciato a capire la situazione e a manifestare il desiderio di vedersi", ricorda Miss Angela evidenziando che per colmare "il distacco dal microcontesto sociale", si è ricorso alle videochiamate multiple: "inizialmente i piccoli restavano in silenzio, bloccati dall'emozione; ora invece si sono abituati, hanno imparato a usare lo strumento tanto che si vedono anche al di fuori delle ore di didattica per giocare o chiacchierare".

Quanto alla nuova modalità di fare lezione, aggiunge, "i bambini stanno reagendo bene, anche se, ovviamente, manca loro il contatto e la quotidianità con i compagni". La loro capacità di adattarsi e di seguire sta consentendo di "continuare

la programmazione ordinaria, che viene certamente rimodulata ma non privata di alcuni argomenti".

Progettazione, la parola chiave

È proprio la fase di ideazione e realizzazione che necessita di competenze specifiche e di tempo. Non si tratta infatti di trasporre in video la lezione che si sarebbe fatta in presenza o di mostrare sullo schermo le pagine del libro da spiegare, ma di mettere a punto strategie per l'apprendimento a distanza. "La progettazione è fondamentale", osserva la docente per la quale è necessario, quando si creano dei materiali, chiedersi "cosa mi permette di fare quella attività, cosa voglio ottenere in 15 minuti di video, quali abilità voglio sviluppare".

LA PREGHIERA DI PAPA FRANCESCO PER STUDENTI E DOCENTI

"Preghiamo per gli insegnanti che devono lavorare tanto per fare lezioni via internet e altre vie mediatiche e preghiamo anche per gli studenti che devono fare gli esami in un modo nel quale non sono abituati". Papa Francesco non dimentica quanti si stanno adoperando perché, nonostante la chiusura 'fisica', le scuole possano restare 'aperte', in modalità online, per consentire ai bambini e ai ragazzi di continuare il loro percorso formativo. Così, il 24 aprile scorso, all'inizio della messa trasmessa in streaming *da Casa Santa Marta, ha invitato tutti ad "accompagnare con la preghiera" docenti e alunni.*

Non si tratta di trasporre in video la lezione che si sarebbe fatta in presenza o di mostrare sullo schermo le pagine del libro da spiegare, ma di mettere a punto strategie per l'apprendimento a distanza

Da questo primo step, importantissimo, nascono "i materiali *ad hoc*" di Miss Angel come, ad esempio, "Leopard's drum", la storia di un leopardo e del suo tamburo, realizzata con "Genially", una piattaforma gratuita che permette di creare presentazioni interattive ed infografiche con contenuti personalizzati, "StoryJumper", utile per costruire un libro online, e "Screencast-O-Matic" per la registrazione e l'editing video. O la lezione sui "giorni della settimana", realizzata sempre con "Genially" con l'inserimento di esercizi, giochi didattici, test, moduli interattivi progettati con "LearningApps". O ancora il "dettato muto" costruito con "Jolly Phonics", la metodologia per la corretta pronuncia, basata sul riconoscimento multisensoriale dei suoni. Fino ad arrivare al contest "MasterChef-Dwarfs edition": "ho chiesto ai miei gnomi di preparare una ricetta e di scrivere gli ingredienti utilizzati; hanno creato di tutto tanto che abbiamo deciso di realizzare un libricino

digitale di ricette con i bimbi in veste di cuochi", racconta Miss Angela che ha cambiato pelle anche al saggio di fine anno: i bambini reciteranno la loro parte e lei monterà il tutto in un video unico.

Rimodulare anche la valutazione

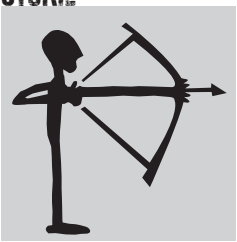
Come la didattica, anche la valutazione dovrà essere rimodulata. "Le competenze si possono valutare con i live e con i materiali di verifica, ma sarà bene tenere presente anche l'impegno e la partecipazione utilizzando l'*online interaction* come nuovo descrittore: è importante che un bambino sia riuscito ad approcciarsi ad uno strumento e abbia imparato, ad esempio, a fare gli *upload* dei compiti", suggerisce Panzarella che è solita accompagnare i materiali delle sue lezioni con "una rubrica di valutazione per avere un riscontro immediato su ogni attività" e "una scheda di autovalutazione per i bambini".

Un sogno possibile

Efficace, vulcanica, ma anche generosa. I video e i materiali che realizza, Miss Angela li condivide sulla pagina facebook "Miss Angela – English Rocks" e nel sottogruppo facebook "In Class with Miss Angela", e sul canale Padlet "Miss Angela" è disponibile l'archivio globale delle sue "creazioni". "Ho reso disponibili i contenuti perché tutti ne possano usufruire", sorride la docente il cui "grande sogno" è che "si possa creare uno spazio virtuale di archivio, una sorta di *plus* per la scuola, dove condividere materiali e buone prassi tra le scuole". Del resto, dice convinta, "la scuola deve essere di tutti e per tutti".

PROBLEMI CON LA DIDATTICA A DISTANZA? TI AIUTA IL TEAM DI "INSIEM.E."

Supporto tecnico e pedagogico la didattica digitale. È quello che offre "Insiem.e.", un gruppo di insegnanti ed educatori del corso di laurea magistrale in Media Education dell'Università Cattolica di Milano che ha deciso di mettere a disposizione, gratuitamente, competenze e professionalità per venire incontro a docenti, studenti e genitori alle prese con la didattica a distanza. "Alle richieste che arrivano via mail o attraverso la pagina Facebook, rispondiamo offrendo consulenze negli ambiti della formazione, dell'assistenza e della progettazione: dalle questioni tecniche a come implementare le piattaforme, dalla riflessione su come si costruisce una lezione a distanza alla scelta dei dispositivi per rendere efficace la comunicazione", spiega don Mimmo Beneventi, parroco nell'arcidiocesi di Acerenza e docente. Oltre al sostegno personalizzato, il team (supportato dal Cremit fondato dal professor Pier Cesare Rivoltella) rende disponibili approfondimenti per orientarsi nel mondo della didattica digitale.



CHI L'AVREBBE MAI DETTO?

Stefania Careddu
Giornalista

Da Nord a Sud, la didattica a distanza ha permesso a milioni di studenti, di ogni ordine e grado, di non interrompere il percorso formativo, ma la maggior parte di loro ha nostalgia della "scuola reale". Ecco alcune testimonianze.

Mai avrebbero pensato di rimpiangere la *routine* quotidiana, le corse sulle scale per non fare tardi, i giochi alla ricreazione, le chiacchiere con i compagni e perfino lo sguardo indagatore del prof durante la verifica o i lunghi pomeriggi passati in biblioteca a studiare. Eppure, sono tanti gli studenti – di ogni età – che, a più di due mesi dalla chiusura a causa del Coronavirus, cominciano ad avere nostalgia della scuola, di quella "reale", come dicono loro. Perché sì, la didattica a distanza ha i suoi vantaggi, ma non è "come stare in aula".

Samuele: **il liceo, l'antidoto al senso di vuoto di questa quarantena**

"Credo di poter parlare a nome della maggioranza dei miei coetanei affermando che, per quanto una lunga pausa dalla martellante monotonia del quotidiano fosse attesa con ansia, paradossalmente sto sentendo la forte mancanza della scuola", sintetizza Samuele, che frequenta il terzo anno del Liceo classico "Aristofane" di Roma. Gli mancano "l'ambiente e l'atmosfera" del suo liceo, "quel liceo che fino a pochi mesi fa avrei definito come fonte di ogni mia momentanea ansia, stressante ai limiti della nausea, e che adesso mi guarirebbe dal senso di vuoto e nostalgia che questa quarantena mi sta lasciando". Non si tratta, spiega Samuele, "esclusivamente di rivedere compagni di classe e amici, per quanto questo influisca in modo sostanziale sul mio umore". Quello che manca è "il suono della campanella, persino di quella che scandiva l'inizio prima ora", ma anche "gli sguardi amichevoli e affettuosi di Bruno e Angela, i bidelli che, fischiettando e talvolta lanciando di qua e di là per i corridoi coloriti rimproveri, lasciavano un sorriso persino sul volto di un interrogato". "Mi manca – continua - il cancello, dove ci salutavamo la mattina con fare assonnato e voglia di

affrontare la giornata pari a zero. Dove ci innamoravamo. Dove scambiavamo battute sul modo di vestire o di camminare dei professori più stravaganti, intenti a loro volta a ripassare in vista della spiegazione. O chissà, magari invece ripassavano l'elenco di vittime da interrogare inaspettatamente". Del resto, rivela, "addirittura quegli attimi di panico che precedevano un *chi possiamo interrogare oggi...* stanno facendo sentire la loro mancanza". Ora invece è tutto "troppo facile". "Troppo facile evitare una verifica fingendo di avere improvvisi problemi di connessione", osserva Samuele per il quale "basterebbe inventarsi scuse anche meno credibili legate agli strumenti e alle piattaforme, visto che più della metà dei professori non ha alcun tipo di dimestichezza con la tecnologia". E così, "prima mi lamentavo di quanto pesante fosse il lunedì mattina, ora mi lamento di quanto non lo sia a tratti". Insomma, dice senza esitazione Samuele, "rivoglio indietro la mia classe perché la mia stanza comincia a starmi piccola".

> *Samuele:* ***"Quel liceo che fino a pochi mesi fa avrei definito come fonte di ogni mia momentanea ansia, adesso mi guarirebbe dal senso di vuoto e nostalgia"***

RICCARDO: CLIMA PIÙ RILASSATO, MA STARE TRA I BANCHI È UN'ALTRA COSA

"Il Covid-19 ha fermato tutto, ci ha lasciati sospesi in un tempo che sembra ripetersi ogni giorno, sempre uguale, costringendoci a casa, bloccando ogni nostra attività, obiettivo e destinazione che c'eravamo prefissi", gli fa eco Riccardo, 16 anni, studente della seconda classe del Liceo classico "G. Leopardi" di Recanati (Macerata), anche lui alle prese con "le videolezioni o, per usare una sigla che tanto amiamo, DaD, *Didattica a Distanza*". Ammette che "sono state necessarie una o due settimane per abituarsi a vedere i professori in un contesto diverso". "Dalla classe li abbiamo riscoperti nelle loro case, nel loro mondo personale, e ogni tanto cerchiamo di sbirciare particolari curiosi della loro vita privata, una foto appesa al muro, un soprammobile curioso, la tazza del tè appoggiata sulla scrivania", racconta Riccardo che commenta: "fa quasi tenerezza guardarli barcamenarsi tra i meandri sconosciuti della tecnologia, tentando di far funzionare un computer, sfidando conoscenze che vanno al di là dei miti greci". Se c'è un elemento che ha accomunato studenti e docenti è stata proprio "la difficoltà di accettare l'idea che siamo diventati virtuali, al di là di uno schermo e non più a quattr'occhi".

Certo, ricorda il ragazzo, "i primi giorni, è stato bello svegliarsi più tranquilli, dormendo un po' di più, per poi presentarci davanti al computer, con felpa e ben pettinati sopra, e pigiama e ciabatte

sotto, senza neanche lavarci la faccia, per assistere a quelle che faticavamo a chiamare lezioni". Ma è bastato poco tempo, "per capire che quella non era una vacanza e bisognava prendere questa nuova modalità di insegnamento con più serietà". Secondo Riccardo, "c'è un clima più rilassante che circonda queste lezioni: a parte problemi tecnici e di connessione, può essere piacevole partecipare alle lezioni nell'intimità della propria casa, con calma, con meno ansia". Ora però, nonostante abbia "cercato fino ad ora di trovare tutti i lati positivi di questa situazione", pure lui comincia "a rimpiangere e desiderare (non pensavo che l'avrei mai detto!) anche le cose che prima sembravano noiose o pesanti, quelle scontate". L'auspicio è dunque quello di "tornare presto sui nostri banchi a rivedere il mondo reale, perché questo di ora di reale ha ben poco".

Riccardo: ***È bastato poco tempo, "per capire che quella non era una vacanza e bisognava prendere questa nuova modalità di insegnamento con più serietà"***

Caterina: quel qualcosa in più dell'aula universitaria

Le lezioni in presenza mancano pure agli universitari. Caterina, 21 anni, studentessa al terzo anno di giurisprudenza alla Statale di Milano, dice che "per la sua facoltà, andare in aula è fondamentale: poter ascoltare i professori parlare è bellissimo e molto formativo". "Sentire la spiegazione, potersi confrontare e avere il supporto di un esperto sono elementi importantissimi che solo in parte si possono avere con le videolezioni", afferma Caterina evidenziando che "la possibilità offerta dai docenti di comunicare via mail o attraverso la chat della piattaforma 'Teams' non permette lo scambio che si può avere dal vivo".

"Di quattro materie – racconta – solo i docenti di due si sono attivati per la didattica online, mentre gli altri condividono materiali e lezioni registrate così che lo studente deve procedere autonomamente". Se per chi non frequenta, "questo è normale", "per chi come me e molti colleghi è abituato ad andare in aula cambia molto", sottolinea Caterina che a fronte di una frequenza giornaliera si ritrova adesso a fare due ore di lezione di diritto amministrativo per tre giorni alla settimana e altre due ore di diritto dell'Unione Europea. "Per chi ama l'ambiente dell'aula e fare domande, è un vero peccato", lamenta la studentessa precisando tuttavia che questa è la situazione della sua facoltà, mentre altre – anche nello stesso ateneo – hanno da subito attivato la didattica a distanza. Come al Politecnico "dove si fa lezione tutti i giorni e si continuano ad assegnare progetti da consegnare come da programma".

Giovanni: **preparare la tesi ai tempi del Coronavirus**

In tempi di Covid-19, anche preparare la tesi ha un sapore diverso. È quello che sta sperimentando Giovanni, classe 1995, laureando in economia e commercio all'Università di Cassino e del Lazio Meridionale che ha avanzato la richiesta ufficiale di tesi e depositato il titolo "a distanza". "Rispetto a quando c'era la possibilità di confrontarsi quotidianamente con il docente o con l'assistente" ora, confida, "devo aspettare una settimana per avere un riscontro". "I ricevimenti online sono stati attivati fin da subito – spiega – ma sono fissati a cadenza settimanale e questo impedisce un *feedback* rapido su alcuni quesiti, rallentando i tempi di studio e elaborazione della tesi".

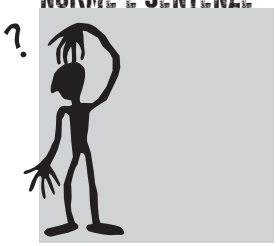
Rocco: **meno elementi per la valutazione**

"Anche a distanza, attraverso un computer, si può fare un buon lavoro perché si rispettano i programmi e si eseguono i compiti, ma si fa molto meno rispetto a quello che si faceva in classe", aggiunge Rocco, 12 anni, alunno della prima classe della scuola di primo grado della Scuola Pontificia Pio IX di Roma, per il quale questo fattore va a incidere negativamente sulla valutazione. "Siccome sono costretti a ridurre le spiegazioni a causa del minor numero di ore a disposizione, gli insegnanti avranno meno elementi per la valutazione degli studenti che sarà quindi più vaga", riflette Rocco che trova "un po' assurde" le verifiche scritte "perché, se si vuole, si può copiare". Occorrerebbe che tutti "attivassero le telecamere, ma forse la piattaforma non ne reggerebbe 25/30 accese contemporaneamente".

> *Mario:* ***Sebbene ci si possa "alzare più tardi la mattina" e non ci sia "bisogno di prepararsi", gli svantaggi della didattica a distanza superano le note positive***

Mario: **stare super-attenti**

"Non l'avrei mai detto, ma non vedo l'ora di andare a scuola", sorride Mario, 11 anni, al primo anno della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto "Anna Compagnone" di Palau (Sassari). Sebbene ci si possa "alzare più tardi la mattina" e non ci sia "bisogno di prepararsi", gli svantaggi della didattica a distanza superano le note positive: "stiamo andando avanti con il programma, ma è più difficile seguire perché, dato che il tempo è poco, i professori spiegano più velocemente". Insomma, occorre "stare super attenti e sicuramente il prossimo anno sarà complicato recuperare", taglia corto Mario, convinto del fatto che "quando questa quarantena finirà, apprezzeremo molto di più ciò che avevamo".



TRASFERIMENTO DI SEDE E REVOCA DELLA PARITÀ

Novella Caterina
Coordinatore scientifico ed editoriale di *Docete*

Il cambio di sede va comunicato tempestivamente dalla scuola all'Amministrazione. In assenza di detta comunicazione, atta a originare un procedimento di verifica dell'idoneità dei nuovi locali per il rilascio dell'autorizzazione, è legittima la revoca della parità per grave irregolarità.

T.A.R. ROMA (LAZIO), SEZ. III, 28/10/2019, N. 12387

Ai sensi del decreto ministeriale 10 ottobre 2008 n. 83, il trasferimento della sede scolastica deve essere comunicato tempestivamente e deve essere oggetto di provvedimento di modifica del riconoscimento della parità da parte del Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale competente per territorio, previo accertamento, per la nuova sede, dell'idoneità dei locali e della loro conformità alla normativa vigente. Ne discende che, in mancanza di tale attività procedimentale, non si può ritenere che sussistano adeguati elementi probatori atti a ritenere efficace il trasferimento e, quindi, autorizzata la presenza degli studenti nell'altra sede. In sostanza, intanto è possibile effettuare il trasferimento degli alunni in quanto si sia ottenuto il relativo provvedimento ad effetti incrementativi, di carattere costitutivo e non meramente dichiarativo. La mancanza dell'autorizzazione è idonea a integrare il requisito della grave irregolarità richiesto ai fini della revoca dello status di scuola paritaria.

I fatti

Durante una visita ispettiva, i dirigenti tecnici incaricati di effettuare le verifiche inerenti al mantenimento dello status di scuola paritaria, rilevano, tra le varie irregolarità, che alcuni alunni, risultati iscritti nell'anagrafe scolastica, frequentano le lezioni in una sede diversa da quella ufficiale, risultata non autorizzata. Invitata a rappresentare le proprie controdeduzioni, la

scuola eccepisce di aver inoltrato domanda di trasferimento; tale istanza, tuttavia, era stata dichiarata irricevibile dall'Amministrazione per l'assenza di indirizzo, numero civico e prescritta documentazione.

Stante dunque la situazione sopra descritta, l'Ufficio Scolastico Regionale procede con la revoca della parità.

Ricorre innanzi al giudice amministrativo la scuola, chiedendo l'annullamento del provvedimento in questione.

La "Disciplina delle modalità procedimentali per il riconoscimento della parità scolastica e per il suo mantenimento"

Il provvedimento con cui l'Amministrazione, verificata l'idoneità dei nuovi locali e la conformità alla normativa vigente, modifica l'iniziale decreto di riconoscimento, ha carattere costitutivo e non meramente dichiarativo

Posto che tra i requisiti per il riconoscimento della parità scolastica, la legge 62/200, all'articolo 1, comma 4, lettera b) annovera *"la disponibilità di locali, arredi e attrezzature didattiche propri del tipo di scuola e conformi alle norme vigenti"*, il decreto ministeriale n. 83 del 2008, nel regolamentare il mantenimento della parità, all'articolo 5, punto 6, precisa che: *"il trasferimento della sede scolastica deve essere comunicato tempestivamente e deve essere oggetto di provvedimento di modifica del riconoscimento della parità da parte dell'ufficio Scolastico Regionale competente per territorio, previo accertamento, per la nuova sede, dell'idoneità dei locali e della conformità alla normativa vigente"*.

La pronuncia del TAR Lazio

Con la sentenza *de qua*, il giudice amministrativo di primo grado, rigetta il ricorso presentato dalla scuola.

Chiarisce, quindi, che il provvedimento con cui l'Amministrazione, verificata l'idoneità dei nuovi locali e la conformità alla normativa vigente, autorizza lo spostamento ha carattere costitutivo e non meramente dichiarativo.

La mancata comunicazione del trasferimento di sede (o meglio, nel caso di specie, l'incompleta istanza, priva di qualsivoglia elemento utile a identificare l'ubicazione dell'edificio e il rispetto delle norme di sicurezza) impedisce all'Ufficio Scolastico Regio-

nale competente di avviare il procedimento di verifica di cui sopra e di emettere, alla chiusura dello stesso e in caso di suo esito positivo, un provvedimento di modifica dell'originario decreto con cui è stata riconosciuta la parità. *"Ne discende* – precisa il TAR – *che, in mancanza di tale attività procedimentale, non si può ritenere che sussistano adeguati elementi probatori atti a ritenere efficace il trasferimento e, quindi, autorizzata la presenza degli studenti nell'altra sede. In sostanza intanto è possibile effettuare il trasferimento di alunni in quanto si sia ottenuto il relativo provvedimento".*

Rebus sic stantibus, dovendo essere autorizzato espressamente l'utilizzo di nuova sede scolastica *"che non può arbitrariamente essere attuato prima del relativo provvedimento"*, si crea una condizione per cui gli alunni risultano *"frequentanti presso altra sede della scuola non autorizzata e non paritaria, quindi da qualificarsi come meramente privata".*

La rilevanza della irregolarità, fa notare il giudice, *"emerge dal fatto che, poiché tali alunni stavano in realtà frequentando una scuola privata e non paritaria, erano tenuti a sostenere al termine dell'anno scolastico l'esame di idoneità alla classe successiva".*

L'avvio del procedimento, con la richiesta alla scuola interessata di far pervenire le proprie controdeduzioni e il conseguente esame delle stesse da parte dell'amministrazione, è condizione necessaria per la legittimità del provvedimento finale di revoca, emesso in conseguenza di mancata o inidonea replica da parte della scuola

Il procedimento di revoca

Sotto il profilo procedimentale l'iter seguito dall'Ufficio Scolastico competente è risultato corretto e conforme sia alle prescrizioni della legge 241/90 (che contiene le norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi) che al richiamato D.M. 83/2008. Dal combinato disposto delle due fonti si evince che l'Amministrazione deve procedere rilevando puntualmente le violazioni riscontrate e assegnando alla scuola un termine di 30 giorni per far pervenire una memoria e, in caso, sanare (sempre che sia possibile) quanto non conforme.

L'avvio del procedimento, con la richiesta alla scuola interessata di far pervenire le proprie controdeduzioni e il conseguente esame delle stesse da parte dell'amministrazione, è dunque condizione necessaria per la legittimità del provvedi-

mento finale di revoca, emesso in conseguenza di mancata o inidonea replica da parte della scuola.

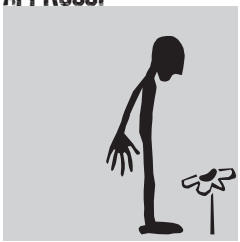
Tale iter, se non rispettato, rende nullo l'atto conclusivo del procedimento amministrativo. È quanto chiarito dal TAR Campania, con la sentenza n. 3959 del 13/06/2018. Il giudice, chiamato a esprimersi su un provvedimento di revoca della parità scolastica, ha precisato che è illegittimo se "*sia stato adottato in violazione del procedimento di cui all'art. 5 del d.m. n. 83/2008, che contiene le Linee Guida per lo svolgimento del procedimento per il riconoscimento della parità scolastica e per il suo mantenimento, qualora, come nella specie, sia mancato l'invito alla scuola da parte del competente Ufficio Scolastico Regionale a ripristinare il requisito o i requisiti mancanti entro un termine di norma non superiore a 30 giorni*". "*La revoca* – ha aggiunto il giudice – *sarebbe avvenuta senza la verifica della situazione esistente in fatto, senza prendere atto e recepire le controdeduzioni formulate dall'Istituto, e riportando una motivazione generica che si pone, pertanto, in violazione dell'art. 10 bis della legge 241/90*".

"*La procedura seguita* – quindi – *non avrebbe consentito alla ricorrente di comprendere quale dei requisiti previsti dalla legge sarebbe stato assente*".

Il provvedimento di revoca della parità scolastica è illegittimo se adottato in violazione del procedimento di cui all'art. 5 del d.m. n. 83/2008

SUL RIPRISTINO DEI REQUISITI MANCANTI

C*on sentenza n. 365 del 5/02/2008, il TAR Puglia ha chiarito che* «La disposizione secondo la quale in caso di accertamento negativo di uno o più requisiti per la parità scolastica il dirigente dell'Ufficio scolastico indica gli interventi idonei al tempestivo ripristino dei requisiti mancanti, assegnando un congruo termine, è dettata per le **violazioni sanabili**».



ISOLAMENTO SOCIALE: LE CONSEGUENZE SUI MINORI

Gabriella Picerno
Psicologa
e pedagogista
drpicerno@gmail.com

Non sono solo l'assenza della scuola e degli amici o la vita sedentaria a pesare sui più piccoli; anche le condizioni di vita e familiari incidono sul loro stato d'animo in questo periodo difficile, in cui un ruolo fondamentale lo giocano i genitori, attraverso l'ascolto e il dialogo.

Non tutte le situazioni sono uguali, ci sono bambini che vivono in spazi ristretti o in famiglie altamente conflittuali e problematiche che conducono l'esistenza in uno stato di povertà educativa e sociale... Esistono poi realtà più fortunate in cui ci sono genitori attenti e presenti, spazi più ampi e attrezzature tecnologiche, libri, giochi...

La situazione che abbiamo vissuto in questi mesi e che ancora dovremo affrontare comporta una serie di considerazioni che riguardano soprattutto i bambini e i ragazzi. Molto si è parlato in questo periodo soprattutto di noi adulti, ma come hanno vissuto l'emergenza i bambini e i ragazzi non è molto chiaro e lo stato di isolamento sociale dalle figure affettive, quali i nonni, gli amici e altre persone importanti sta creando e creerà conseguenze ancora non ben decifrabili.

Alcuni bambini hanno reagito con atteggiamenti di iperattività, comportamenti regressivi, stati di irritabilità, disturbi del sonno.

Non tutte le situazioni sono uguali, ci sono bambini che vivono in spazi ristretti o in famiglie altamente conflittuali e problematiche che conducono l'esistenza in uno stato di povertà educativa e sociale significativa.

Esistono poi realtà più vivibili e fortunate in cui ci sono genitori attenti e presenti che si occupano dei figli i quali si muovono in spazi più ampi e posseggono attrezzature tecnologiche, libri, giochi.

Ma in molte situazioni l'isolamento prolungato dagli altri ha creato non pochi disagi, anche l'impossibilità di frequentare la scuola ha comportato un'assenza di contatti essenziali non solo per la socializzazione ma per il benessere complessivo del bambino. Non si va a scuola solo per apprendere le discipline, ma anche per

imparare a stare con gli altri a condividere momenti di studio e di gioco. In situazioni ancora più difficili sono venuti a trovarsi i bambini con disturbi dell'apprendimento, i quali improvvisamente hanno dovuto interrompere anche i rapporti con i tutor per lo svolgimento dei compiti e adattarsi in modo repentino a una didattica a distanza di difficile gestione.

Anche i docenti dovrebbero riflettere sulla quantità di compiti da assegnare in queste circostanze senza farsi prendere dalle ansie dei programmi da portare a termine, forse bisogna chiedersi se questa sia la vera priorità. In condizioni di emergenza andrebbe applicato il principio della lentezza, evitando ansie da prestazione invitando alla calma. Meglio pochi argomenti ma approfonditi che "la fretta di fare il più possibile".

L'impossibilità di frequentare la scuola ha comportato un'assenza di contatti essenziali non solo per la socializzazione ma per il benessere complessivo del bambino

L'assenza prolungata dalla scuola, se all'inizio poteva essere percepita dai bambini come una sorta di vacanza, con l'andare dei giorni ha comportato difficoltà legate alle esperienze relazionali non vissute in classe, contenuti non consolidati, argomenti non appresi. Soprattutto i bambini dai 4 ai 7 anni, in un'età in cui le capacità cognitive, attentive e motorie necessitano di attività più costanti di potenziamento, possono aver subito un ritardo nell'acquisizione del loro sviluppo soprattutto se provenienti da nuclei familiari svantaggiati.

I bambini e gli adolescenti relegati ad una eccessiva sedentarietà tra le mura domestiche possono aver incrementato comportamenti di dipendenza nell'uso di dispositivi digitali con un peggioramento di atteggiamenti aggressivi e effetti negativi sui ritmi del sonno.

Anche i comportamenti di adattamento in molti casi sono stati spia di soggetti che hanno manifestato maggiore irritabilità, intolleranza alle regole, stati d'ansia, cambiamenti di umore, disturbi del sonno.

Ascoltiamo i bambini e i ragazzi e andiamo oltre le apparenze, a volte dietro un sorriso superficiale può nascondersi un malessere emotivo che non riescono ad esprimere in modo chiaro e palese, ma stando accanto a loro possiamo capire le domande, i dubbi e le paure che pervadono la loro mente.

Indicazioni e suggerimenti

Trasmettere calma e tranquillità. È importante prendere cura di se stessi come adulti per raggiungere, nonostante le circostanze, un benessere personale attraverso l'esercizio fisico, l'ascolto della musica e la pratica di attività creative. I bambini e i ragazzi imparano da noi adulti la gestione dello stress in situazioni difficili.

Organizzare una* routine *strutturata ma flessibile. Dopo i primi giorni in cui gli orari probabilmente erano un po' stravolti, poi è utile riprendere un ritmo più regolare anche nelle attività che devono avere una loro programmazione organizzata, anche se flessibile e non troppo rigida, ma lasciare spazio all'ascolto, al dialogo e assecondare le emozioni aiutando anche il bambino ad accettare i suoi stati d'animo. Un minimo di strutturazione della giornata comunque permette ai bambini di sentirsi più "al sicuro" e non in balia della confusione del momento di emergenza.

L'assenza prolungata dalla scuola, se all'inizio poteva essere percepita dai bambini come una sorta di vacanza, con l'andare dei giorni ha comportato difficoltà legate alle esperienze relazionali non vissute in classe, contenuti non consolidati, argomenti non appresi

Dialogare con i bambini in modo onesto. Spesso in questo periodo gli adulti si sono chiesti cosa dire ai bambini, cosa spiegare e non spiegare. È importante comunicare con loro in modo sincero ciò che sta succedendo con un linguaggio adeguato all'età. Con i bambini molto piccoli, parlare con frasi concise in quanto la loro capacità di attenzione è più limitata, ma spiegare in modo semplice perché non è possibile giocare con gli amici. Se raccontiamo qualcosa in cui noi non crediamo, non saremo attendibili neanche con i bambini e ciò può indurre ansia e incertezza.

Fare attenzione alle emozioni. Durante la giornata sono molte le emozioni che viviamo; in situazioni di emergenza tale possibilità diventa ancora più significativa sia negli adulti che nei bambini. Dialogare con loro e comprendere le emozioni prevalenti, ascoltare la rabbia, la paura e non banalizzare il racconto dei bambini in merito a ciò che provano o sentono interiormente. L'intensità di alcune emozioni può variare nel corso della stessa giornata e per imparare a controllarle è necessario ascoltarsi e ascoltare.

Limitare l'uso dei media. Il tempo a disposizione oltre alla didattica a distanza e i compiti è sempre piuttosto ampio, la tentazione di trascorrere davanti allo schermo il resto della giornata è forte. Per limitare nei bambini il tempo a contatto dei media è necessario indicare un orario di permanenza sullo schermo. Può essere piacevole guardare un film con loro e parlarne al termine. La Tv sempre accesa per essere aggiornati sulle notizie dell'emergenza è fonte di ansia per adulti e bambini e non è un modo sano di prendersi cura di se stessi. L'esempio che noi diamo ai bambini anche su l'uso delle notizie è molto importante.

Favorire l'attività motoria. Dove è possibile organizzare durante la settimana attività motorie per i bambini in giardino, in terrazza o nei cortili. L'inattività e la sedentarietà prolungata oltre a portare problemi fisici, comportano anche disagi psichici legati all'ansia, sbalzi d'umore, apatia. L'esercizio fisico è necessario anche per rafforzare lo sviluppo del sistema muscolo-scheletrico. Potrebbe essere utile, oltre che divertente organizzare insieme un piccolo allenamento giornaliero anche di 20 minuti.

L'ascolto, il dialogo e l'apertura verso le emozioni dei bambini e dei ragazzi sono [...] strategie efficaci per poter affrontare in modo più sereno e positivo anche l'emergenza

Il ruolo della famiglia

Le conseguenze che dovranno affrontare non solo gli adulti, ma soprattutto i bambini e i ragazzi non sono al momento perfettamente ascrivibili in fattori ben precisi, lo scopriremo solo quando tutto questo sarà finito.

Credo che molto dipenderà anche da come i minori hanno vissuto la quarantena in famiglia. Soprattutto i bambini piccoli, grandi osservatori, assorbono le emozioni degli adulti e in particolare dei genitori. Se sono stati esposti in modo costante alle tensioni, alle notizie di cronaca senza aver ricevuto spiegazioni adeguate, ciò può aver provocato già conseguenze a breve termine.

L'ascolto, il dialogo e l'apertura verso le emozioni dei bambini e dei ragazzi sono, soprattutto in questo particolare periodo, strategie efficaci per poter affrontare in modo più sereno e positivo anche l'emergenza.

SUI PASSI DI PAPA FRANCESCO

BARTIMEO. Una storia di coraggio, caparbietà e affidamento... proprio come l´educazione

Vincenzo Corrado
Direttore dell'Ufficio nazionale per le Comunicazioni Sociali della CEI

François-Xavier de Boissoudy, 2015

"*Più forte di qualsiasi argomentazione contraria, nel cuore dell'uomo c'è una voce che invoca. Tutti abbiamo questa voce, dentro. Una voce che esce spontanea, senza che nessuno la comandi, una voce che s'interroga sul senso del nostro cammino quaggiù, soprattutto quando ci troviamo nel buio... Ma forse, queste parole, non sono scolpite nell'intero creato? Tutto invoca e supplica perché il mistero della misericordia trovi il suo compimento definitivo. Non pregano solo i cristiani: essi condividono il grido della preghiera con tutti gli uomini e le donne. Ma l'orizzonte può essere ancora allargato: Paolo afferma che l'intera creazione «geme e soffre le doglie del parto» (*Rm *8,22). Gli artisti si fanno spesso interpreti di questo grido silenzioso del creato, che preme in ogni creatura ed emerge soprattutto nel cuore dell'uomo, perché l'uomo è un* mendicante di Dio *(cfr* CCC, *2559). Bella definizione dell'uomo".*

(Papa Francesco, udienza generale, 6 maggio 2020)

Il nuovo ciclo di catechesi sulla preghiera proposto da Papa Francesco durante le udienze del mercoledì ha avuto, nella storia del cieco Bartimeo, il preludio e il rimando alle vicende di ciascuno di noi. Coraggio, caparbietà, perseveranza, affidamento e integralità: la prospettiva aperta dal cammino di fede di quest'uomo, di cui narrano i Vangeli, schiude un itinerario unico ed esclusivo proprio come il percorso educativo.

Bartimeo, ha spiegato il Papa, *«non ci vede; non sa se Gesù sia vicino o lontano, ma lo sente, lo capisce dalla folla, che a un certo punto aumenta e si avvicina... Ma lui è completamente solo, e nessuno se ne preoccupa. E Bartimeo cosa fa? Grida. E grida, e continua a gridare. Usa l'unica arma in suo possesso: la voce»*. Una scelta di coraggio, certo, quella del cieco, che unisce caparbietà e

perseveranza. Non importa il giudizio altrui. Quello che conta è il progetto, l'architettura, la costruzione da realizzare. E in questo la testimonianza di Bartimeo è quanto mai efficace. Coraggio nell'affrontare la folla, e quindi il pregiudizio, ovvero la cecità altrui che impedisce di allargare lo sguardo verso l'orizzonte. Caparbietà nel portare a compimento la propria volontà attraverso «l'unica arma in suo possesso: la voce». Credere nei propri mezzi, crederci sempre, anche quando tutto sembra remare contro o serrare lo spiraglio all'unico soffio di speranza. Anche l'educazione è un'arte che richiede coraggio e caparbietà: la mano del genitore, dell'educatore, del docente afferrerà sempre quella del figlio, dell'alunno, per condurlo su un tracciato sicuro.

Anche l'educazione è un'arte che richiede coraggio e caparbietà: la mano del genitore, dell'educatore, del docente afferrerà sempre quella del figlio, dell'alunno, per condurlo su un tracciato sicuro.

L'atto di coraggio sta proprio nella mano tesa dell'uno e dell'altro. La caparbietà è la presa sicura, quella che dà certezza e ancoraggio, alleggerendo il passo e indirizzando il cammino. Con la perseveranza, la virtù dei forti, quel "dono" che impegna i cristiani a lottare nel conseguimento del bene senza cedere ad ostacoli, stanchezza e sconforto. Ricchi sì, anche se poveri. Il contrasto sta proprio nell'essere o meno perseveranti. La fede è un dono e un atto di affidamento. E se iniziassimo a sentirci tutti "mendicanti"? Sant'Agostino diceva: *«Tu che sei? Ricco, o povero? Molti mi dicono: Sono povero, e dicono il vero. Ma c'è pure chi possiede in abbondanza: oh se si riconoscesse povero! Si riconosce povero solo chi s'accorge d'avere accanto a sé un povero. Com'è? Per quanto tu sia ricco, sei il mendicante di Dio. Viene l'ora della preghiera e proprio adesso ti metto alla prova. Che fai con la preghiera? Chiedi! Ma come, non sei povero e chiedi? Dirò di più: chiedi pane! Non stai, forse, per dire: Dacci il nostro pane quotidiano? E allora, sei povero o ricco? Eppure Cristo (che quaggiù è tuttora povero, soffre la fame, la sete ed è nudo) ti dice: Dammi di ciò che ti ho dato»* (cfr. *Serm.* 123, 4-5: PL 38, 686).

Anche nel campo educativo: siamo ricchi o poveri? Ma se abbiamo tanto nel nostro cuore, perché non donarlo? L'educazione, proprio come la preghiera, è un fidarsi e un affidarsi.

HUNGER GAMES – La saga

ALESSANDRA DE TOMMASI

TITOLO: *Hunger Games – La saga*
DISPONIBILE SU: Amazon Prime Video, Netflix, Rakuten TV
REGISTA: Gary Ross (1° film), Francis Lawrence (2°, 3°, 4° film)
CAST: Jennifer Lawrence, Josh Hutcherson

La saga di *Hunger Games*, nata dalla penna di Suzanne Collins, sta per tornare in libreria con il romanzo *prequel* Ballata dell'usignolo e del serpente (Mondadori), di cui è già in programma un adattamento cinematografico. I primi quattro film, oltre a trasformare Jennifer Lawrence da semisconosciuta a star Premio Oscar, hanno anche lasciato il segno a Hollywood. E non solo per l'estetica glamour della tirannica Capitol City, quanto per il messaggio di resilienza e libertà che sprigionano. La trilogia di libri, infatti, aveva già ispirato un'intera generazione di ragazzi perché parla con la voce della 17enne protagonista, Katniss Everdeen, che passa dall'essere la figlia di un minatore e vivere nel distretto più povero della nazione di Panem, il n. 12, al diventare il volto di una rivolta contro l'oppressione.

ARENA E LOTTATORI

Il nome di questo territorio in un futuro distopico e indeterminato prende spunto dall'uso romano di offrire pane e spettacoli nelle arene, per distrarre il popolo dai problemi reali. Succede anche qui, ma nell'Arena dei giochi della fame (gli *Hunger Games*) a sfidarsi fino alla morte sono 24 adolescenti provenienti a coppie dalle province del regno. Ogni anno rimane vivo solo uno di loro per ricordare agli abitanti di non sfidare mai la supremazia della capitale.

GIOVANE RIBELLE

Katniss non è ancora maggiorenne eppure ha subito torture, privazioni e perdite. Si offre volontaria al posto della sorella Prim e finisce a lottare per la vita con un concittadino, Peeta (Josh Hutcherson), innamorato di lei e che da sempre le ha guardato le spalle. Con lui vince la gentilezza sulla forza bruta, la speranza sull'odio, il perdono sulla vendetta. Un racconto crudo, senza retorica, ma salvifico per l'umanità. Oggi più necessario che mai, in un momento in cui serve ricordarsi che siamo interconnessi e interdipendenti e non ci può essere bene per uno, se tutti gli altri sono lasciati indietro.

DIVERGENT – La saga

TITOLO: Divergent – La saga
DISPONIBILE SU: Amazon Prime Video, Rakuten TV, Google Play
REGISTA: Neil Burger (1° film), Robert Schwentke (2° e 3° film)
CAST: Shailene Woodley, Theo James

Un altro cult letterario del genere *young adult* è la saga di *Divergent* (De Agostini), firmata da Veronica Roth, che a luglio torna in libreria con Chosen Ones (Mondadori), un nuovo universo dedicato ai più giovani. I tre film tratti dai suoi romanzi mettono in scena una società distopica basata su cinque fazioni molto rigide, che tendono all'omologazione basata sui tratti caratteriali.

La protagonista Beatrice Prior, detta Tris, è interpretata dall'allora nastro nascente – e ora conferma dello *showbusiness* – Shailene Woodley: ha 16 anni e molla la tradizione familiare per abbracciare gli Intrepidi, ossia il gruppo più scalmanato di questo mondo post-apocalittico. In realtà in lei c'è qualcosa di diverso, incontrollabile, che la fa rientrare in una categoria alquanto pericolosa, quella dei Divergenti.

ALLEATI CORAGGIOSI

Questa ragazzina all'inizio minuta e indifesa trova subito alleati in gamba, come Tobias Eaton, detto Quattro (Theo James), e insieme a loro inizia a smascherare dei piani governativi per il controllo della mente. Ancora una volta la chiave dell'oppressione è nella sete del potere e di nuovo sono loro, le nuove generazioni, a voler cambiare la situazione a ogni costo.

FORZA E DEBOLEZZA

In quello che sembra un trattato sociologico sui punti di forza e sulle debolezze di ogni essere umano, si riscoprono tutti quei valori che in questo scenario tremendo vengono annichiliti. Per controllare i cittadini, le più alte sfere provano a catalogarli, etichettarti, incasellarli in regole rigide che proibiscono loro di avere accesso a informazioni attendibili. La più preziosa riguarda il fatto che questa società, che si supponeva fosse l'ultimo scampolo della civiltà umana, è in realtà un esperimento sulla capacità di adattamento. Cosa ci rende vittime e cosa carnefici? I ragazzi al centro della storia dimostrano come un solo atto di dissidenza possa cambiare il corso della storia, se spinto da nobili ideali, ma il fine non giustifica mai i mezzi.

Il miracolo di dare voce al dolore

Emanuela Vinai
Giornalista

«Yui pensò allora che la cornetta, più che incanalare e guidare le voci verso un solo orecchio, avesse il compito di diffonderle in aria. Si domandò se quei morti richiamati alla vita di qua, in quella di là non si tenessero invece per mano, se non finissero per conoscenza tra loro, e per dar vita a storie che i vivi ignoravano completamente».

TITOLO: *Quel che affidiamo al vento*
AUTORE: Laura Imai Messina
EDITORE: Piemme
PAGINE: 256
PREZZO: € 17.50

Quando scompare qualcuno che amiamo, resta sempre il pensiero di quello che non siamo riusciti a dichiarare, che vorremmo ancora condividere, ciò di cui abbiamo ancora bisogno di parlare. Quanto di non detto abita il nostro cuore?

In Giappone, sul fianco scosceso di Kujira-yama, la Montagna della Balena, si spalanca un immenso giardino chiamato Bell Gardia. In mezzo è installata una cabina, al cui interno riposa un telefono non collegato. Ogni anno, da tutto il Paese, migliaia di persone arrivano fin là e alzano la cornetta per parlare con chi non c'è più.

Da questa notizia vera, Laura Imai Messina prende le mosse per raccontarci la storia di Yui, una giovane donna che ha perso madre e figlia nello tsunami del 2011. E mentre si dipana il racconto della ricerca del senso del dolore della protagonista, si intrecciano le storie di altri uomini e donne (e bambini) che salgono alla cabina telefonica per affidare al vento il groviglio del proprio cuore. Ed è proprio imparando a dare voce al proprio dolore che si affronta il lutto e si torna a vivere. Per rimarginare le ferite della vita servono coraggio, fortuna e una persona che ascolti. Serve ricominciare, un passo alla volta, serve il miracolo di comprendere che non siamo mai soli e persi. E nemmeno, soprattutto, dimenticati: né ora, né mai.

Laura Imai Messina è nata a Roma nel 1981. A 23 anni si è trasferita a Tokyo dove ha conseguito un PhD presso la Tokyo University of Foreign Studies. Insegna in alcune delle più prestigiose università della capitale. Ha esordito con successo nel 2014 *con Tokyo Orizzontale* (Piemme).

CONSIGLIATO
IL MONDO SENZA DI NOI

TITOLO: *Il mondo senza di noi*
AUTORE: Alan Weisman
EDITORE: Einaudi Stile Libero Extra
PAGINE: 376
PREZZO: € 14.50

Fa un certo effetto (ri)leggere questo saggio ora, in piena pandemia, con negli occhi le immagini delle città svuotate che vedono la ricomparsa degli animali e della natura. Weisman ha scritto questo libro nel 2007, immaginando il mondo nel momento in cui l'umanità è stata spazzata via da una catastrofe a scelta e cercando di dare risposte scientifiche e documentali a poche, semplici domande: se sparisse l'uomo, che cosa succederebbe sul nostro pianeta dopo 48 ore? E dopo 5 giorni? E dopo 100 anni o 500 milioni di anni? Ma, soprattutto, che cosa resterebbe della nostra civiltà? History Channel ha tratto da qui la serie di documentari "La Terra dopo l'uomo".

Alan Weisman è un giornalista, scrittore e docente presso l'Università dell'Arizona. È autore di numerosi articoli di divulgazione scientifica, Nel 2013 ha ricevuto il Los Angeles Times Book Prize (Scienza e Tecnologia) per *Countdown: our last, best hope for a future on earth?* (*Conto alla rovescia*) pubblicato in Italia nel 2014.

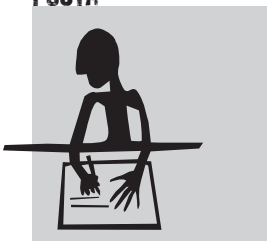
CAPIRE
DIGITAL AGE

TITOLO: *Digital Age. Teoria del cambio d'epoca, persona, famiglia e società*
AUTORE: Paolo Benanti
EDITORE: San Paolo
PAGINE: 208
PREZZO: € 18.00

Il potere della tecnologia sta davvero cambiando tutto ed è bene comprendere quanto ci stia trasformando. Benanti delinea prima di tutto la teoria del cambio d'epoca: in che mondo viviamo? Quali i suoi strumenti e i suoi linguaggi? Quale la nuova cultura che preme sulle nostre abitudini e ci costringe a cambiarle? Chi è l'uomo nuovo del Digital Age? Quali sono le nuove coordinate esistenziali che la nuova epoca ci suggerisce, in primo luogo a proposito delle nostre relazioni fondamentali? A queste domande, l'autore cerca di dare risposte di senso e di orizzonte etico.

Paolo Benanti è un francescano del Terzo Ordine Regolare e teologo. Si occupa di etica, bioetica ed etica delle tecnologie. Dal 2008 è docente presso la Pontificia Università Gregoriana: oltre ai corsi di morale sessuale e bioetica si occupa di neuroetica, etica delle tecnologie, intelligenza artificiale e postumano. Ha fatto parte della Task Force Intelligenza Artificiale per coadiuvare l'Agenzia per l'Italia digitale.

POSTA



Risponde **Virginia Kaladich**
Presidente nazionale Fidae – posta@docete.it

LA POVERTÀ EDUCATIVA DOPO L'EMERGENZA

C*ara Presidente, cito un passaggio di un articolo che ho letto tempo fa su un quotidiano nazionale: «In Italia ci sono più di un milione e duecentomila minori che vivono in famiglie che non possono permettersi le spese minime per condurre uno stile di vita appena accettabile. Mezzo milione sono concentrati nel Mezzogiorno, [...] ben ventimila vivono nella ricca Milano». La povertà economica è anche povertà educativa che rischia di diventare irrecuperabile dopo l'emergenza da Covid-19. Quale contributo può offrire la scuola cattolica?* **Lucia, Stresa (VB)**

Gentilissima Lucia,
Le rispondo riportando uno stralcio dal documento della Congregazione per l'Educazione *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, che al n. 9 ci dice: «La scuola cattolica si configura come scuola per la persona e delle persone. La persona di ciascuno, nei suoi bisogni materiali e spirituali, è al centro del magistero di Gesù: per questo la promozione della persona umana è il fine della scuola cattolica». Le scuole cattoliche, nelle loro ispirazioni fondative, hanno dato risposta alle esigenze e ai problemi della realtà in cui sono nate. Questa è la *mission* della scuola cattolica, e in questa emergenza Covid-19, ancora di più. Speriamo che nel pensare al nostro fare scuola, da settembre 2020, rimaniamo fedeli alle ispirazioni evangeliche originarie!

DIDATTICA A DISTANZA: SOLO CONFUSIONE?

G*entile Presidente, sicuramente lei avrà avuto uno sguardo ampio sulle esperienze di didattica a distanza condotte in questi mesi difficili. La mia impressione, da genitore, è che sia stata fatta tanta confusione a livello di indicazioni e che, a volte, ci sia stata una certa improvvisazione da parte di scuole e docenti, seppur in buona fede. Può aiutarmi a rivalutare questa esperienza?*
Giancarlo, Messina

Gentilissimo Giancarlo,
l'emergenza, in modo dirompente, ha imposto modalità nuove di fare scuola, in particolare con la cosiddetta "Didattica a distanza". Posso dirLe che la stragrande maggioranza dei docenti, con grande passione educativa, ha cercato di dare il meglio. Non eravamo preparati, non c'erano modelli consolidati a cui far riferimento. In alcuni casi, forse, si è ingenerata anche un po' di confusione. Forse non tutti i Dirigenti scolastici sono stati pronti a dare direttive chiare. D'altra parte tutti siamo stati colti all'improvviso.

Adesso abbiamo più elementi per fare scuola da settembre 2020, certamente la didattica sarà rinnovata! L'emergenza sarà pur servita a qualcosa!

SCUOLE CATTOLICHE, NON MOLLATE!

Gentile Virginia, ho letto e condiviso le riflessioni sullo stato dell'arte della libertà di scelta educativa in Italia. Mi sento di dire però che, oltre a guardare quello che non va, dobbiamo anche gioire dei successi che, faticosamente, siamo riusciti a portare a casa. Trovo sia sintomo della capacità di noi cattolici di non mollare. Lei che ne pensa? **Ludovico, Gemona del Friuli (UD)**

Gentile Ludovico,
guardo anche io, sempre, il bicchiere mezzo pieno! Non possiamo pensare a un'Italia dove è negata, ai genitori, la possibilità di scegliere liberamente l'educazione e la formazione che vogliono per i propri figli. Concordo con Lei: non dobbiamo mollare!

COME RIAPRIREMO LE SCUOLE A SETTEMBRE?

Gentilissima Presidente, i problemi sulla riapertura delle scuole a settembre sono legati principalmente all'inadeguatezza degli edifici pubblici, che non permettono i necessari distanziamenti, anche in ragione del numero troppo elevato di alunni per classe. La scuola cattolica e i suoi studenti come sono coinvolti in questa nuova e diversa riprogrammazione del ritorno a scuola? **Carla, Napoli**

Gentilissima Carla,
nell'editoriale ho presentato il progetto *#vogliamofarescuola*, le assicuro che la FIDAE sta impegnando tutte le migliori forze e risorse per accompagnare le scuole cattoliche e non solo.

Inoltre, sono iniziati già i lavori per elaborare una Prassi di Riferimento che definirà le linee guida uniche per la nuova didattica, applicabili a ogni scuola di ordine e grado.

Il progetto è portato avanti dall'Ente Italiano di Normazione (UNI) con il partenariato della FIDAE, la Federazione delle scuole paritarie cattoliche. È un'opportunità per tutte le scuole.

Pubblicazioni FIDAE

QUADERNI

1. Una presenza educativa al servizio della comunità (1982)
2. La sperimentazione nelle scuole cattoliche (1983)
3. Attualità e prospettive della scuola cattolica (1983)
4. Scuola e comunità europea (1984)
5. Libertà scolastica nella costituzione italiana (1984)
6. Costituzione, scuola e libertà (1985)
7. Educazione cristiana e scuola cattolica (1986)
8. Quale scuola per una società più libera (1987)
9. Ipotesi sperimentali (1987)
10. Scuola cattolica e modelli di sviluppo (1988)
11. Presenza e identità della scuola cattolica italiana (1989)
12. Itinerari di programmazione educativa (1990)
13. Valenze educative (1991)
14. Una scuola nuova per una società nuova (1998)
15. Alla ricerca della qualità (1999)
16. I contenuti essenziali della formazione nella S. C. (1999)
17. Scuole Cattoliche in difficoltà (1999)
18. L'educazione multimediale nella scuola dell'autonomia (2000)
19. Qualità a confronto (2001)
20. L'educazione, frontiera avanzata della scuola (2002)
21. La scuola di fronte alle sfide della post-modernità (2005)
22. Educare. Un compito, una responsabilità, una vocazione (2006)
23. Sui sentieri dell'educazione (2008)
24. Parità ed autonomia (2008)
25. Protagonisti di un mondo più vero (2009)
26. I.C.T. to support new ways of lifelong learning (2012)
27. Il Tablet a scuola. Come e perché (2014)
28. Protagonisti del cambiamento (2014)
29. QPA – Nuove metodologie contro l'abbandono scolastico (2015)

CD

1. L'Utopia della pace (2004)
2. L'Europa della conoscenza nell'era digitale (2005)
3. La scuola nei documenti del Magistero (2007)
4. I.C.T. to support new ways of lifelong learning (2012)

- EDUCARE OGGI E DOMANI. Una passione che si rinnova (2017)
- *Design for Change* – Un movimento educativo per cambiare il mondo (2018)
- Leadership e management nelle scuole cattoliche – Profilo e funzione (2018)
- Didattica a distanza nelle scuole paritarie FIDAE (2020)

docete

Iscrizione al ROC 11 ottobre 1989 – n. 1208
Registraz. al Tribunale Civile di Roma 26 Settembre 2016, al n. 177/2016

periodico di pedagogia e didattica

Direttore responsabile: Gianni Epifani
Coordinatore scientifico ed editoriale: Novella Caterina
Comitato di redazione: Virginia Kaladich, Sebastiano De Boni
Caporedattore: Simone Chiappetta
Grafica: Giancarlo Olcuire

Associato USPI

Direzione e Amministrazione: FIDAE – Via della Pigna 13/a – 00186 Roma
Tel. 06 69880624 – 06 6791341 – www.fidae.it – info@fidae.it
Stampa: Futura Grafica 70 srl – Via Polia 37 – 00178 Roma • cod. ISSN 0391-6324