

A. Canevaro, D. Ianes (a cura di), **Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di**

ordinaria didattica inclusiva, Erikson, Trento 2022

UN'ALTRA DIDATTICA E' POSSIBILE. ESEMPI E PRATICHE DI ORDINARIA DIDATTICA INCLUSIVA

La scuola inclusiva ha bisogno di un sostegno inclusivo per una didattica realmente inclusiva e, soprattutto, di un'altra didattica. Un'altra didattica intesa come ordinaria, comune a tutti, che non debba più chiamarsi inclusiva. Oltre l'inclusione → Il termine inclusione evoca specifiche categorie di alunni/e con problemi vari diagnosticati/identificati. Se vogliamo prendere sul serio il percorso verso una scuola inclusiva è meglio abbandonare il termine inclusione per parlare del 100% degli alunni. Scuola universale ed equa → Una scuola che non ha più bisogno dell'inclusione è quella fondata, innanzitutto, sull'equità. Una scuola fondata sui diritti umani e sulla giustizia sociale. Importante parlare anche di universalità. Ogni alunno/a è diverso ma spesso ciò viene dimenticato dando a tutti/e le stesse spiegazioni, libri e tempi di apprendimento. Se vogliamo muoverci verso l'universalità dovremmo scoprire, comprendere, valorizzare in ogni modo le differenze dei nostri alunni/e. E' necessario uno studio costante delle differenze tra gli alunni/e perché si evolvono, cambiano con il cambiare rapido della società. Inoltre, importante è l'arricchimento delle proposte didattiche per renderle efficaci per una gamma più ampia possibile di alunni/e. Una proposta didattica tradizionale come una scheda, una lettura, capitoli da studiare, diventa subito universale se la arricchiamo con qualcosa di utile per chi la affronta. Altro passo verso una didattica universale è quello della pluralità delle occasioni di apprendimento, offrire una gamma il più ampia possibile di situazioni in cui apprendere e partecipare socialmente. Una gamma diversificata di opportunità di apprendimento dove si esercita la libertà di scelta. Per apertura e pluralità della didattica sono necessarie alcune condizioni: 1. disponibilità di una gamma ampia di materiali/proposte/idee; 2. conquista di sempre più spazi fisici dove creare varie stazioni di lavoro. Liberando spazi tradizionali e conquistandone di nuovi (le aule all'aperto, le attività negli spazi comuni); 3. libertà di scegliere. Libertà di scegliere da parte degli alunni/e il tipo di attività, materiale, situazione. Valutare la realtà dell'inclusione scolastica → Rispetto all'inclusione scolastica di tutti i giorni è necessario conoscere ciò che accade realmente nelle nostre scuole. Questa conoscenza della realtà serve a comprenderla e migliorarla. Grande importanza è data alla ricerca, come prassi di conoscenza, comprensione e miglioramento della realtà. In Italia la ricerca è sottovalutata, soprattutto quella empirica. La gran parte della ricerca italiana evita i temi del monitoraggio dell'inclusione, della sua valutazione però produce innumerevoli riflessioni teoriche, giuridiche, descrizioni dei vari processi. Sul fronte della ricerca, per comprendere ed evolvere in senso inclusivo le prassi scolastiche dobbiamo ancora fare molti passi avanti. Nuove ecologie di supporto all'inclusione → Importante l'adozione di una prospettiva bio-psico-sociale che si ispira all'antropologia per orientare le proposte volte a promuovere l'inclusione scolastica realmente significativa ed efficiente. L'adozione di una prospettiva di questo tipo trova attuazione concreta nella progettazione educativa individualizzata. **Il contributo fondamentale è una visione antropologica del funzionamento umano che è globale, interconnesso e relazionale.** Il funzionamento di un

alunno/a non si può ridurre soltanto a qualche singolo aspetto, va analizzato e compreso nella sua globalità, nella sua interezza. Gli ecosistemi hanno un'identità propria e si relazionano tra di loro. Un ecosistema è un sistema di persone e entità varie, materiali e immateriali (regole, norme, oggetti), interconnesse tra di loro attraverso relazioni di reciproca influenza. Le caratteristiche degli ecosistemi: 1. in un ecosistema ci sono molte e diverse attività di comunicazione. La pragmatica della comunicazione ci insegna che non si può non comunicare (i canali e i mezzi sono molteplici: verbale, non verbale, prossemico, simbolico) e che ogni comunicazione ha un livello di contenuto (concetti, parole, decisioni, valutazioni) e un livello di relazione (potere, affetto, empatia); 2. in ogni ecosistema si attivano anelli retroattivi che legano insieme gli input in ingresso (richieste di attività, scadenze), i processi attivati (procedure) e gli output prodotti (documenti, deliberazioni) con un feedback circolare che fa apprendere nel bene e nel male; 3. ogni ecosistema ha al suo interno diverse dimensioni spaziali (il collegio docenti, il consiglio di classe) e temporali (passato-presente-futuro: le pratiche abitudinarie di sempre, le decisioni innovative oggi e gli obiettivi di automiglioramento nel futuro) che interagiscono tra di loro e con gli attori del sistema; 4. ogni ecosistema è in relazione con gli altri ecosistemi. Importanti i sei grandi ecosistemi in cui ci troviamo immersi: 1. ecosistema della corresponsabilità educativa e didattica. GLO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione), i colleghi, famiglia, alunni, alunno/a con disabilità, operatori esterni, dirigente, per definire il PEI (Piano educativo Individualizzato), realizzarlo e verificarlo nei suoi esiti ai vari livelli e nelle varie comunità. 2. ecosistema delle comunità scolastiche. L'inclusione si realizza giorno dopo giorno in una serie di comunità scolastiche in cui si apprende e si partecipa socialmente. Tra le comunità troviamo la comunità adulto-alunni formale per l'apprendimento, la comunità alunni-alunni formale per l'apprendimento, la comunità adulto-alunni formale per altre attività, la comunità adulto-alunni informale, la comunità alunni-alunni organizzati, la comunità alunni-alunni informale. In ognuna di queste comunità il livello realizzato di inclusione può variare da esclusione, semplice presenza, coinvolgimento attivo fino a senso profondo di appartenenza; 3. ecosistema delle strutture inclusive a livello di scuola e di amministrazione scolastica; 4. ecosistema delle leadership. Comprende le relazioni tra i vari leader e i manager dell'istituzione con i vari compiti di orientamento, supporto, visione e gestione, controllo delle procedure, definizione della tempistica; 5. ecosistema dei supporti specialistici esterni. Operatori dei servizi sanitari e sociali, assistenti per l'autonomia e la comunicazione, educatori, pedagogisti; 6. ecosistema degli ambienti di sviluppo/reti territoriali. E' necessaria un'evoluzione della figura dell'insegnante di sostegno verso due direzioni: la normalizzazione piena e la specializzazione vera. L'insegnante di sostegno diventa contitolare curricolare. Per questo è necessario ripensare il ruolo del docente di sostegno liberandolo dal vincolo della certificazione e facendolo diventare un insegnante curricolare a tutti gli effetti, che lavori in presenza didattica inclusiva con tutti gli alunni/e. La scuola inclusiva ha bisogno di molti e diversi supporti specialistici esterni e interni all'amministrazione scolastica. Concretamente possiamo pensare a otto Aree di Risorse professionali specialistiche (RPS) definite sulla base dell'antropologia bio-psico-sociale e che comprendono in sé diverse professioni. In ciascuna area collaborano diverse professioni 3. la consapevolezza e la motivazione. La consapevolezza rispetto ai contenuti e agli obiettivi

chiarisce ciò che ogni studente sa oppure ignora, ciò che ama oppure detesta, ciò che considera facile oppure difficile; 4. l'autodeterminazione e le scelte. Gli studenti vanno guidati e, se necessario, aiutati. La possibilità di scegliere tra più opzioni in un percorso resta l'elemento inclusivo che garantisce la qualità del percorso; 5. la visibilità nei processi e nei prodotti, avere un ruolo visibile nei processi relazionali che si costruiscono in classe.

2.2 Datemi un'immagine e imparerò il mondo!

Le immagini sono uno strumento fondamentale per facilitare e semplificare le informazioni e i contenuti disciplinari. Luca è un ragazzino con la sindrome down, deve frequentare la prima classe della scuola secondaria di primo grado. Apprendere con le immagini → Le illustrazioni possono essere adattate partendo da una base comune a tutta la classe: il libro di testo in adozione per una data materia. Luca, nonostante le sue difficoltà, i libri di testo li aveva e li portava a scuola ogni giorno. Si è adottato il criterio degli apprendimenti essenziali, cioè semplificati e facilitati in modo da rispondere ad esigenze reali. Le immagini hanno dato la possibilità di creare una serie di sussidi utili per i diversi momenti e le diverse fasi dell'apprendimento di Luca. In particolare, nel corso dell'anno scolastico, sono stati realizzati materiali di quattro tipologie: 1. flash card, per l'apprendimento e la memorizzazione di singoli concetti o informazioni. In formato metà foglio A4. Ad esempio, Luca ha disegnato un guerriero longobardo a cavallo trascrivendo alcune informazioni facilmente individuabili dall'immagine (i Longobardi erano un popolo di guerrieri e andavano a cavallo); 2. poster, per l'apprendimento e la memorizzazione di un singolo evento. Schede formato A4 in cui sono state proposte informazioni importanti relative a un singolo contenuto disciplinare; 3. tabelloni, sono utili a sintetizzare un intero argomento disciplinare o le sequenze di una narrazione. In formato A3 4. figurine mobili, per la narrazione di storie o avvenimenti complessi. Hanno un formato pari a 1/9 di foglio A4. Utile per ricostruire e raccontare narrazioni complesse. Conclusioni → L'uso delle immagini ha contribuito all'inclusione di Luca. La possibilità di costruire in forma laboratoriale i sussidi e le diverse tipologie di strumenti di aiuto ha permesso a tutti gli altri alunni e alunne della classe di rielaborare i contenuti.

Cap 3 - Strategie logico-visive, mappe, schemi e aiuti visivi

Alcune delle più frequenti criticità segnalate riguardo l'utilizzo delle mappe sono:

- costruire le mappe richiede troppo tempo e quindi anche i ragazzi che sanno farle non le usano in modo abituale e quotidiano;
- le mappe dovrebbero essere costruite dagli studenti ma spesso non sono in grado di farlo da soli;
- se l'argomento è complesso costruire una mappa chiara da consultare è complicato;
- per costruire una mappa efficace bisogna conoscere l'argomento;
- la costruzione della mappa da parte dello studente deve necessariamente avvenire dopo la lettura attenta, globale o analitica;
- l'efficacia delle mappe diminuisce rapidamente poiché funzionano bene oggi ma meno tra un mese. Per sostenere il processo di sintesi si usano parole-chiave che con il tempo rischiano di perdere significato per l'autore stesso;
- le mappe già pronte non possono sostenere un efficace apprendimento e tendono ad assumere un ruolo dispersivo;
- le mappe non sono finalizzate a sostenere e organizzare l'apprendimento ma a migliorare le probabilità di successo nelle verifiche. Quindi:
- l'uso delle mappe rientra nell'autonomia di studio ed esse vanno predisposte dall'alunno stesso;
- se non le sa fare, è compito della scuola insegnarglielo;
- nell'attesa che impari a farle da solo si deciderà caso per caso come intervenire.

3.1 Mappando il percorso laboratoriale

Mappando ha l'obiettivo di sviluppare le abilità

e le conoscenze necessarie a utilizzare e costruire mappe in autonomia contrastando i limiti che ne viziano l'utilizzo. I principali sono: ● ruolo passivo. Realizzare una mappa richiede tempo e impegno da parte dello studente e spesso ciò viene ritenuto una gran perdita di tempo e così si preferisce ripiegare su prodotti già pronti. Così vengono neutralizzati gli aspetti che fanno di una mappa uno strumento efficace; ● ruolo dispensativo della mappa. Sempre più spesso prevale nella scuola la tendenza a sostituire il testo di studio con le mappe, ciò causa una riduzione dei contenuti; ● confusione nell'uso delle regole di composizione. Esistono tanti tipi di mappe e ognuna ha la propria sintassi. Attualmente nelle scuole, sotto l'espressione mappa concettuale si raggruppano le più svariate forme di schematizzazione ma manca la condivisione delle regole di composizione. Il progetto in tappe → Nella prima tappa è stato illustrato il laboratorio spiegando le modalità di svolgimento e chiedendo agli alunni di dare un significato della parola mappa. Una volta compreso che la mappa è una rappresentazione grafica composta da alcuni elementi fondamentali come parole-chiave, la disposizione nello spazio e i collegamenti, si è proceduto ad approfondirne gli elementi. Le prime esercitazioni richiedevano di inserire in un cartellone delle immagini o delle parole su una mappa dedicata ad argomenti noti. Nella seconda tappa si sono approfondite le diverse tipologie di mappe. La terza tappa è stata dedicata alla tecnica di disposizione gerarchica di un elenco e svolta nel laboratorio di informatica. L'obiettivo era focalizzare l'attenzione sulla struttura logica e gerarchica per rendere più rapida la costruzione della mappa. Nella quarta tappa si è richiesto agli alunni di identificare errori all'interno di mappe già elaborate. Infine, nella quinta tappa, sono stati forniti agli alunni testi da mappare.

Cap 4 - Processi cognitivi e stili di apprendimento Sono molti gli studiosi che si sono interessati allo sviluppo delle funzioni esecutive (FE) e alle competenze ad esse collegate. Interessante risulta la prospettiva di Joyce Cooper-Kahn e Laurie Dietzel, autrici che sottolineano l'importanza di lavorare sulle funzioni esecutive sviluppando empatia nei confronti dei bambini con fragilità, in modo tale che riescano a sperimentare con sempre maggiore frequenza successi nella gestione dei compiti. Secondo le studiose è essenziale individuare le competenze che un compito scolastico richiede; in questo senso considerano fondamentali le abilità di: ● allestire e gestire il proprio spazio fisico di lavoro; ● raccogliere il materiale necessario per svolgere compiti; ● stimare correttamente il tempo necessario per svolgere compiti; ● rispettare le scadenze per la consegna dei compiti; ● lavorare in modo adeguato sui compiti semplici e dare la giusta attenzione ai compiti complessi; ● verificare gli errori e correggerli. Per Barkley le funzioni esecutive consistono in attività di autoregolazione messe in atto al fine di modificare i comportamenti del soggetto così da favorire il raggiungimento di obiettivi prescelti. Le competenze esecutive sono comportamenti che permettono di scegliere un obiettivo, ad esempio risolvere un problema e individuare, mettere in atto e mantenere un piano d'azione distribuito nel tempo che tenga conto anche del contesto sociale e culturale. Peg Dawson e Richard Guare propongono un modello di funzioni esecutive centrato sul concetto di abilità e competenze. I due studiosi prospettano un elenco di undici competenze esecutive, nelle quali si manifestano i livelli di sviluppo raggiunti. Nello specifico si tratta delle abilità di: 1. inibire la risposta, cioè pensare prima di agire senza emettere la prima risposta che il soggetto d'impulso sarebbe propenso a dare; 2. utilizzare la memoria di lavoro, cioè tenere a mente le informazioni

necessarie mentre si sta svolgendo un compito complesso; 3. esercitare controllo emotivo, cioè governare le proprie emozioni con il fine di gestire adeguatamente un compito e giungere alla sua soluzione; 4. mantenere l'attenzione, cioè rimanere attenti al compito anche in presenza di distrazioni, noia; 5. avviare il compito, cioè iniziare le attività senza rimandare; 6. pianificare, cioè progettare un percorso per giungere con successo al termine del compito; 7. organizzare, cioè ideare e gestire un sistema che ci permetta di tenere ordinati e accessibili materiali e informazioni; 8. gestire il tempo; 9. perseverare verso l'obiettivo; 10. essere flessibili, cioè rivedere i propri piani sulla base di nuove informazioni, ostacoli e errori; 11. essere metacognitivi, cioè riflettere sul proprio modo di affrontare i compiti. Possiamo dunque definire le competenze esecutive in ambito scolastico come quelle abilità che permettono di attivare comportamenti di autocontrollo, organizzazione, pianificazione e verifica utili per gestire un compito in modo soddisfacente venendo incontro alle nostre principali attese o di chi lo ha assegnato (insegnante), tenendo presente che per gestire in modo soddisfacente un compito non occorre necessariamente completarlo in ogni sua parte e nemmeno eseguirlo senza errori ma piuttosto svolgerlo in modo tale che, una volta completato, l'alunno si senta competente e soddisfatto e l'insegnante riconosca la positività di quanto prodotto.

4.1 La gestione dello spazio e del tempo

Si propongono in una classe seconda della scuola primaria due attività connesse alle abilità di pianificazione e di gestione del tempo. Progettiamo uno spazio informativo: fasi del percorso laboratoriale → L'attività prevede lavoro sia individuale che di gruppo e richiede un cartellone, pennarelli colorati, calendari da muro, altro materiale in base a quanto concordato in seguito. Si consiglia di proporre questa attività all'inizio dell'anno scolastico. Per la prima fase del lavoro l'insegnante consegna a tutti gli alunni un cartellone sul cui retro è riportata una tabella con: i compiti che bisogna svolgere in classe e a casa (ad esempio un problema di matematica), le informazioni utili (ad esempio le pagine del libro in cui vengono trattati gli argomenti, le formule necessarie a attività scolastiche. Un percorso di questo tipo promuove lo sviluppo di ogni bambino e facilita lo sviluppo dell'identità di gruppo.

Cap 7 - Motivare ad apprendere

Il comportamento di un bambino in una classe dipende da molte cose: l'intelligenza, il temperamento, la motivazione, la capacità di controllare le emozioni, come viene educato in famiglia. Il comportamento dipende molto anche da quello degli altri bambini, dal fatto che i compagni siano tranquilli e silenziosi, oppure agitati e aggressivi. Ci sono cose rispetto a cui l'insegnante non ha controllo. L'insegnante non può intervenire direttamente sull'intelligenza di un allievo ma può proporgli degli esercizi che la potenziano. Tra le cose che, invece, dipendono dall'insegnante c'è: la coerenza delle consegne e la chiarezza degli obiettivi. Immaginiamo che abbia detto nel migliore modo a un allievo iperattivo di alzare la mano prima di prendere la parola. Ora immaginiamo che durante la discussione di gruppo il bambino alzi la mano, aspetti il suo turno e poi cominci a parlare. A questo punto possono accadere molte cose. L'insegnante può ascoltarlo attentamente e dirgli che è molto contento del fatto che stia imparando a rispettare le regole. Oppure può non accorgersi della mano alzata. Il bambino è lo stesso. La consegna dell'insegnante è la stessa. Il bambino può rispettare la consegna ma anche non rispettarla. In questo contesto è importante il concetto di token. Il token è un rinforzatore simbolico. Segnala che il bambino ha raggiunto il suo piccolo obiettivo. Quando lo raggiungerà di nuovo guadagnerà

un secondo token, poi un terzo, e così via. Quando tutti gli allievi avranno guadagnato un certo numero di token potranno, per esempio, guardare un film. Sotto questa procedura c'è impegno reciproco. L'alunno si impegna a migliorare il suo comportamento e l'insegnante si impegna a notare e gratificare questo miglioramento.

7.1 Token economy di gruppo alla scuola dell'infanzia

Premessa → L'ingresso nella scuola dell'infanzia consente al bambino di scoprire la vita collettiva in tutta la sua complessità. Le attività della scuola dell'infanzia sono rivolte all'acquisizione dei prerequisiti necessari per affrontare una maggiore strutturazione dei tempi scolastici. In questo contesto potrebbe essere utile applicare come strumento la token economy in modo collettivo. I presupposti teorici alla base di questo progetto erano: 1. le tecniche cognitivo-comportamentali di modificazione del comportamento al fine di contenere i comportamenti problema; 2. il principio montessoriano dell'educazione collettiva, che parte dal presupposto che il rispetto delle regole, anziché essere imposto, debba essere il frutto di una naturale tendenza del bambino. Il caso di Arturo → Arturo è un bambino di cinque anni con diagnosi di autismo. Punto di forza del bambino è la sua ricerca dell'altro. Fin dall'inserimento nella scuola dell'infanzia sono state usate strategie visive, come l'orario visivo, costruito con immagini familiari al bambino per gestire l'ansia anticipatoria e le transizioni, che provocano inevitabilmente crisi comportamentali di forte intensità. La classe → Arturo è inserito in una classe eterogenea di 21 alunni, dai tre ai cinque anni, in cui sono presenti anche un altro alunno con importanti difficoltà comportamentali e un alunno con mutismo selettivo. Il progetto → L'idea iniziale di una token economy singola, per migliorare l'adattamento alle regole, è mutata dopo aver osservato che anche i bambini di tre anni utilizzavano l'orario visivo di Arturo per capire la successione delle attività della giornata. La modalità guida utilizzata è stata il circle-time come mediatore inclusivo.

1. circle-time preparatori, sono stati svolti tre diversi circle-time. Il primo per condividere il valore delle regole, nel secondo sono state scelte le regole più importanti ed è stato spiegato il funzionamento del token economy, nel terzo c'è stata la preparazione collettiva dei materiali;
2. nel giorno stabilito, a un segnale specifico, i bambini si dispongono spontaneamente in cerchio e a turno vengono chiamati per decidere insieme all'adulto se, per ogni regola, il comportamento è stato adeguato e quindi viene assegnata la stellina;
3. l'alunno con mutismo selettivo ha fatto comprendere che apprezza questa attività;
4. l'autodisciplina degli alunni nello svolgere questa attività è migliorata notevolmente nel corso dei mesi.

Conclusioni → L'apprendimento è un fatto sociale. Il ruolo dell'educatore è quello di facilitatore di processi di crescita intensa come aspirazione alla autodeterminazione o, come diceva la Montessori, un'educazione alla libertà.

Cap 8 - Forme di valutazione, verifica e feedback in ottica formativa

A partire dall'anno scolastico 2020-21, le scuole primarie sono state chiamate ad attuare l'Ordinanza ministeriale n.172 del 4 dicembre 2020. In pratica, i voti in decimi introdotti nel 2008 sono stati sostituiti da giudizi descrittivi (in via di acquisizione, base, intermedio, avanzato) nella prospettiva formativa di valorizzare il miglioramento degli apprendimenti. La valutazione deve avere alcune caratteristiche specifiche: utilità, feedback, condivisione, supporto. Di queste caratteristiche spesso non c'è traccia nella valutazione scolastica. Una valutazione efficace chiede di ridefinire il setting dell'aula, necessita di materiali e procedure e altri accorgimenti. La valutazione efficace è quella che produce autovalutazione. E' l'uso di strumenti concreti a determinare la collocazione della valutazione sul

terreno dell'inclusione. Questo approccio alla valutazione può essere definito con l'aggettivo **solidale**. La valutazione è solidale quando: ● è compiuta mettendo insieme punti di vista diversi. La valutazione solidale fa entrare il punto di vista di chi impara nel processo valutativo. Mettere insieme punti di vista diversi vuol dire fare in modo che chi apprende sviluppi criteri efficaci di autovalutazione attraverso la guida del docente; ● è praticata nel riconoscimento del valore e della diversità dell'altro; ● insegnare può essere declinato in tanti modi ma uno degli effetti più importanti del lavoro del docente è rendere più forti, solidi e resilienti i propri alunni. Il riscontro è importante. Esso è definito **feedback**. Il feedback è la capacità di autoregolazione che permette di riutilizzare i risultati del proprio comportamento. Un feedback efficace deve: ● essere espresso in positivo, che cosa fare per migliorare e non fermarsi a definire che cosa non ha funzionato; ● riguardare le azioni, non la personalità di chi le compie; ● rivolgersi al futuro, darsi obiettivi a breve e medio termine; ● essere tempestivo e continuativo, fornire un feedback a distanza di tempo non ha senso; ● essere chiaro e specifico; ● essere emozionale e fiducioso, un buon feedback è lo strumento con il quale sollecitiamo gli alunni a migliori prestazioni. Fornire un feedback non è però condizione sufficiente, è necessario che chi lo riceve sia in grado di utilizzarlo.

8.1 Valuta come vorresti essere valutato

Per essere efficacemente formativa la valutazione deve essere condivisa. Per questo motivo, immaginiamo di definire gli obiettivi di tutta la classe e di riportarli in un cartellone condiviso in classe. A inizio anno. Nel cartellone saranno inclusi sia obiettivi di tipo disciplinare, sia obiettivi legati alla sfera sociale, relazionale ed emotiva. Secondo una cadenza periodica la classe si ritrova in un **circle-time**, davanti al cartellone, per fare una revisione degli obiettivi individuali. L'efficacia del **circle-time** è correlata al clima in classe che i docenti hanno saputo creare. Il monitoraggio costruttivo e il feedback → Una volta scelti gli obiettivi da raggiungere, ciascun alunno e alunna svolge delle attività specifiche e affronta prove più o meno strutturate, nelle quali mette in pratica le proprie conoscenze e abilità. Successivamente, in fase di correzione di un compito, l'insegnante farà attenzione a: ● creare il giusto clima di ascolto e comunicazione; ● commentare nel merito ogni aspetto della prestazione; ● individuare sviluppi futuri. Le azioni di monitoraggio e il feedback consentono al docente di osservare la costruzione degli apprendimenti da parte degli alunni e delle alunne.

Il diario di bordo

Il diario di bordo presenta le seguenti sezioni: ● una copertina con il nome del bambino o della bambina; ● il poster di classe, contenente gli stessi obiettivi definiti con la valutazione condivisa; ● una scheda nella quale riportare gli obiettivi mensili scelti dal singolo bambino o bambina; ● una valigia degli strumenti da portare con sé per raggiungere gli obiettivi mensili; ● una mappa degli aiuti, ovvero le persone che possono dare una mano a raggiungere gli obiettivi (familiari, amici e amiche, gli adulti della scuola); ● un piano scaccia-crisi, cioè un insieme di riflessioni e strategie per individuare e risolvere eventuali momenti di difficoltà; ● un diario settimanale contenente gli obiettivi da raggiungere e le osservazioni sul lavoro svolto (raccolta di feedback e delle autovalutazioni); ● uno schema per richiedere il feedback di qualcuno; ● una scheda di autovalutazione per fare il punto periodicamente.

La valutazione come sfida

→ Dopo aver definito gli obiettivi di classe e aver supportato bambini e bambine nella scelta e nel raggiungimento degli obiettivi individuali, è arrivato il momento di mettere alla prova le nuove acquisizioni. Deve essere organizzata una situazione complessa e

nuova, quanto più vicina al mondo reale, in cui alunni e alunne possono affrontare un problema aperto dove la soluzione non è unica ma aperta a più possibilità. Un contesto di questo tipo mette tutti nella condizione di trovare una propria pista risolutiva a partire dalle proprie risorse e competenze. E' un contesto sostanzialmente inclusivo. Nella sfida progettuale i docenti presentano alla classe un problema e organizzano tutti gli elementi di contesto funzionali alla sua soluzione (durante la didattica a distanza, ad esempio, è stato chiesto agli alunni di promuovere attività di lettura destinate ai loro coetanei). Il colloquio di restituzione → Alla fine dell'anno scolastico si arriva all'ultimo momento della valutazione: la restituzione, attraverso un colloquio, dei risultati ai genitori. Ci troviamo di fronte ad un paradosso. Per tutto l'anno si è cercato di lavorare per favorire l'autovalutazione degli alunni e alla fine del percorso i bambini vengono esclusi dalla comunicazione dei risultati per parlare con gli adulti? ciò non può avvenire. Più funzionale è coinvolgere i bambini e le bambine nel colloquio. I bambini e le bambine ricevono una cosa possono cambiare se la classe si apre a una pluralità di spazi di apprendimento che prevedono funzioni diverse.

10.1 In viaggio con te...per diventare grandi Aurora è una bambina di 11 anni con la sindrome di Down, molto solare e amata da tutti. Al termine della classe quinta, la famiglia, supportata dalla psicologa e dalla pediatra, dimostra la volontà di trattenere un ulteriore anno la bambina alla scuola primaria. La richiesta inizialmente lascia perplessi gli insegnanti ma, successivamente, decidono che fermare Aurora alla scuola primaria potrebbe diventare una buona opportunità, a patto che si progettino interventi mirati alla sua crescita personale. <<Sono grande>> è inteso come un progetto ponte tra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado e ha l'intento di affrontare due bisogni principali: 1. continuità. Accompagnare l'alunna nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado è importante. Permette di conoscere gli spazi del nuovo edificio scolastico, dell'ambiente in generale, del metodo di studio; 2. autonomie sociali. Responsabilizzare l'alunna, aiutandola a conquistare sempre maggiore autonomia sociale (sia all'interno degli edifici scolastici, sia in ambienti esterni). Il progetto prevede due uscite mensili una dedicata alla continuità e l'altra alle autonomie sociali. Il learning by doing è il filo conduttore dell'esperienza: come si fa in un vero e proprio viaggio, l'alunna inizia dalla pianificazione della meta, per poi passare al calcolo delle spese, l'itinerario da seguire, gli orari da rispettare. I primi spostamenti vengono fatti nell'ambiente circostante. Aurora ha la possibilità di andare in biblioteca e richiedere una tessera associativa per iniziare a prendere i libri in prestito e alla scuola secondaria di primo grado per iniziare a conoscere l'ambiente e le persone che l'accoglieranno il prossimo anno. Aurora tramite l'esperienza diretta impara ad utilizzare il denaro, ad acquistare e obliterare il biglietto del treno, a ordinare la colazione al bar, a leggere l'orologio, a seguire le indicazioni stradali. Tutte le uscite sono documentate con foto per costruire il diario di viaggio dell'alunna. Il progetto, nato per aiutare Aurora, si rivelerà un'esperienza di crescita personale per tutti gli attori coinvolti.

Cap 11 - Creatività e pensiero divergente Creatività non significa vivere nel mondo dei sogni ma saper riconoscere un problema e realizzare modi per trovare una soluzione. Questa è una prima definizione di creatività formulata da Alberto Manzi, a cui aggiunge che essa è la capacità produttiva della ragione, strettamente legata alla fantasia che offre quella inventiva necessaria ad affrontare con spirito nuovo e senza limitazioni derivanti da pregiudizi ogni problema. Inoltre, Manzi ci ricorda che

l'apprendimento è più efficace se viene fatto in maniera creativa, ossia se spinge a immaginare, a osservare, a dimostrare e esplorare, a sperimentare, a verificare. Sollecitare l'immaginazione è importante non solo perché è proprio l'immaginazione ad essere necessaria allo sviluppo di nuove ipotesi ma anche perché crea nel bambino l'abitudine a pensare in modo creativo. La creatività ha aperto alcune nuove strade portandoci a riflettere su: ● come usare le tecnologie in modo creativo; ● come ricercare esperienze di gioia e apprendimento collettivo; ● come preparare prima il necessario per ridurre poi il divario e l'ineguaglianza.

11.1 La mia scuola ha un nome da maschio

La scuola deve essere un concentrato di esperienze significative. L'arte e la poesia come alleate, laboratori, esperienze vere e dirette con il corpo protagonista. Il progetto nasce ad aprile 2020 e nel giro di un anno ha dato origini ad una sorta di urbanizzazione poetica. Nella proposta progettuale viene utilizzato spesso uno sfondo integratore per offrire al bambino un contesto. Vengono utilizzati lettere che un personaggio invia con tanto di sorprese: cartine, indizi, fotografie, oggetti magici o libri perché i bambini divengono ascoltatori e osservatori. Quest'anno Erri, questo è il nome del personaggio pittore giramondo, ha fatto scoprire ai bambini Mirò e Monet. Non si tratta di riprodurre le loro opere ma di cercare di entrare nel loro mondo, questo porta a sperimentare tante tecniche e materiali diversi. Ciò ha permesso di allestire delle mostre a cielo aperto. La scuola diventa luogo di scambi culturali, inserita attivamente nel tessuto urbano.

Cap 12 - Dove si impara: didattica in natura e natura degli apprendimenti

Come si può rendere consapevoli i bambini e le famiglie dell'influenza che i comportamenti hanno sull'ambiente e sulla sua salvaguardia? Tra gli ingredienti essenziali: ● incontrare, conoscere e fare esperienza a contatto diretto con l'ambiente naturale; ● promuovere una conoscenza sull'ambiente, comprenderne le caratteristiche, le funzioni, i rischi; ● fare in modo che i bambini possano attivarsi per fare qualcosa per l'ambiente di cui essi stessi sono parte, promuovendo l'etica ambientale. Parchi, giardini pubblici e spazi naturali in prossimità delle scuole sono luoghi privilegiati dove incontrare la natura. Fare scuola all'aperto e riscoprire il territorio significa aumentare le occasioni di apprendimento e dare alla relazione con la natura un valore importante nell'educazione. Quando l'apprendimento avviene in ambiente naturale la percezione multisensoriale si espande, il setting è mutevole e lo stimolo non è controllato.

12.1 Le molteplici possibilità del fare scuola sotto al cielo

La nostra realtà → La scuola primaria Tiziano Terzani, situata sull'alto Appennino bolognese, da oltre dieci anni sperimenta l'educazione all'aperto con tutti gli alunni delle cinque classi. E' caratterizzata da un piccolo edificio a un solo piano situato in comune con fitte aree boschive, campi spesso incolti e il fiume Reno che lo attraversa. Le attività che si possono svolgere all'aperto sono diverse, ad esempio: ● portare i banchi e le sedie sotto l'ampia tettoia e semplicemente svolgere lì le attività che si sarebbero svolte in classe; ● attività laboratoriali che offrono occasioni di esplorazioni e interazioni interdisciplinari e multisensoriali. Prima di tutto bisogna progettare lo sfondo integratore, un contesto in cui tutti i bambini, anche quelli più fragili, si sentano a proprio agio. E' necessario poi valutare quali possono essere gli elementi di un determinato spazio esterno che possono aggiungere stimoli e dare senso all'attività didattica. Un esempio è l'attività, in una classe quarta, di uno sfondo integratore incentrato su re Artù e i cavalieri della tavola rotonda. Le attività hanno coinvolto le varie materie scolastiche. Una mattina, per esempio, i bambini si trovavano nel boschetto e si

stava leggendo l'incoronazione di re Artù e hanno potuto vedere un cavaliere con tanto di spada e armatura che risaliva la collina e si avvicinava. Questo evento ha scatenato curiosità nei bambini e così anche la motivazione a produrre interviste, disegni, mappe; ● uscite sul territorio con cadenza regolare, in luoghi in prossimità della scuola. Dettagli di un'esperienza → A primavera, con gli alunni di classe quarta si è svolta un'uscita per esplorare un corso d'acqua che scorre in una valle accanto alla scuola. La scoperta delle forme di vita del fiume, anche le più piccole, hanno affascinato i bambini che, appena rientrati, hanno formulato domande su ciò che li aveva incuriositi, si sono divisi in gruppi per cercare risposte alle loro domande. Durante la lezione d'inglese, ascoltando la canzone I am the earth e riflettendo sul lessico, i bambini hanno immediatamente associato i luoghi esplorati alle immagini suggerite dalla canzone. Sono poi tornati sul luogo per scattare foto da abbinare a ogni verso. Anche la lettura di classici all'aperto può rivelarsi coinvolgente: un mattino, seduti in cima a una collina, con i ragazzi di classe quinta si è letto la poesia di Leopardi L'infinito. Per questa scuola utilizzare gli spazi esterni per accompagnare i bambini nel loro percorso di crescita personale e culturale rappresenta una condizione abituale. Cap 13 - Per una (ottimale) didattica integrata dal digitale Dopo la pandemia Covid-19, la priorità era quella di tornare a fare scuola in presenza ma senza dimenticare le esperienze vissute e contando sul supporto della tecnologia. E' importante riflettere su quali azioni concrete si possono intraprendere per ripensare una scuola che includa in modo ordinario gli strumenti digitali. Prima di tutto va chiarito che ogni istituto è a sé e deve individuare le migliori soluzioni in relazione al contesto. Inoltre, bisogna ricordare che la didattica si fonda contemporaneamente sullo sviluppo del curriculum e competenze trasversali. Quindi, bisogna superare i concetti di programma e libro di testo come veicolo univoco di contenuti. E' irrinunciabile formare le nuove generazioni a un utilizzo responsabile e consapevole della tecnologia e del web. Ciò è possibile con la disponibilità di strumenti tecnologici e la progressiva dimestichezza che si sviluppa con un dispositivo individuale. Nel nostro paese non siamo ancora arrivati a determinare che a ogni studente, almeno dalla secondaria di primo grado in su, serve necessariamente un dispositivo digitale personale. La maggior parte delle scuole si trova ancora a distribuire notebook o tablet ai suoi studenti. Si deve, inoltre, affrontare il tema dell'orario, mettendo al centro gli studenti. Le pause spesso sono sottovalutate ma assumono una rilevanza sia in presenza che a distanza. In presenza perché la stanchezza fisica e psicologica è sicuramente maggiore. A distanza perché la tenuta di attenzione deve essere agevolata da adeguati momenti di riposo. Altro elemento di fondamentale importanza è una scuola con ambienti confortevoli, non statici, laboratori, spazi comuni, aule all'aperto. Servono anche ambienti digitali. Questi ambienti, come le classi virtuali, permettono di proporre interventi incisivi di supporto agli studenti. E' necessario modificare alcune pratiche tradizionali e incentrate sulla trasmissività e proporre di nuove, stimolanti e motivanti. E' utile tutto ciò che mette gli studenti nelle condizioni di interagire e collaborare, anche a distanza. Anche a distanza è possibile attivare un apprendimento cooperativo. La maggior parte delle applicazioni di videoconferenza permette di creare delle stanze attraverso le quali poter lavorare prima per gruppo classe e poi per piccoli gruppi. 13.1 Ponte digitale. L'esperienza di una classe prima primaria Premessa → La chiave di lettura che molte scuole hanno privilegiato dopo l'esperienza

traumatica del lockdown è stata quella dell'integrazione del digitale nella didattica quotidiana. Molti insegnanti hanno percepito le potenzialità di un approccio che, accanto all'attività in presenza, includesse un alter ego digitale nella classe. Il progetto "Ponte digitale" → E' la narrazione dell'impianto metodologico che ha dato vita e sostegno al percorso di una classe prima di scuola primaria. Le insegnanti hanno fornito ai genitori le credenziali di accesso a Google workspace e in contemporanea hanno creato i corsi su classroom e mandato l'invito ad ogni alunno. Nei vari corsi, dapprima sono state inserite informazioni utili all'inserimento scolastico (orario, menù della mensa) e in seguito le proposte didattiche vere e proprie, spesso arricchite da documentazione fotografica delle attività svolte in classe. L'azione sinergica tra insegnanti, alunni e genitori ha portato lo spazio dell'aula oltre i confini della scuola. Le insegnanti preparano tutte le lezioni in formato