

Versione definitiva: dicembre 2021

Il Convegno Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca empirica è stato patrocinato dall'Istituto "Vladimiro Spallanzani" (Sassuolo, MO; Sant'Antonino, RE) e dal Dipartimento delle Arti (DAR) dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

Indice

La scuola ai tempi della DAD: insegnanti creativi nella “scuola della distanza”	3
<i>Tommaso Rompianesi</i>	
Esperienze per un insegnamento delle materie creative in didattica a distanza	10
<i>Luca Barbieri</i>	
Resistiamo insieme al <i>languishing</i> per riaccendere le stelle	12
<i>Elisa Bedini</i>	
La sincronizzazione tecnologica dell’insegnamento	14
<i>Francesca Bergamini</i>	
DAD, qual buon vento ti porta?	16
<i>Sabina Berselli</i>	
Brutti anatroccoli e cigni neri: quando le difficoltà diventano occasioni.....	18
<i>Silvia Cocchi</i>	
La DAD: un’occasione per ripensare la programmazione	21
<i>Daniela Corradini</i>	
In classe... “Non uno di meno”	23
<i>Barbara Degni</i>	
La narrazione come strumento per la conoscenza di sé: il Diario di bordo digitale	25
<i>Monica Ferri</i>	
“Legati nella rete”: un’esperienza di inclusione a distanza.....	27
<i>Elena Nenz</i>	
La scuola in DAD: dalle lezioni con gli alunni al dialogo con i genitori	29
<i>Emilia Orlandini</i>	
DAD come occasione di cambiamento e di crescita?	33
<i>Patrizia Reggiani</i>	
La matematica in digitale	46
<i>Virginia Rinaldi</i>	
Integrazione degli apprendimenti linguistici: riflessioni su un’esperienza	48
<i>Laura Togni</i>	

Ha partecipato al Panel anche la prof.ssa Marica Bassi (IEXS – International Experiential School, Reggio Emilia).

Il link alla videoregistrazione dell’intero Panel è disponibile sulla pagina web del Gruppo di ricerca RES: <https://site.unibo.it/res/it/agenda/convegno-1>.

La scuola ai tempi della DAD: insegnanti creativi nella “scuola della distanza”

TOMMASO ROMPIANESI

Dottorando in Pedagogia - Università di Bergen

Gruppo di ricerca RES (Ricerche Educative con le Scuole) - DAR, Università di Bologna

Una “scuola della distanza”?

L’adozione della didattica a distanza (DAD) all’interno della scuola italiana in risposta all’emergenza sanitaria è un fenomeno che ha profondamente influenzato il sistema educativo di istruzione e formazione a tutti i livelli, e che ha modificato radicalmente il “modo di fare scuola”. La percezione della portata di questo cambiamento – del quale è al momento impossibile prevedere con certezza le conseguenze a lungo termine – emerge trasversalmente all’interno di questo volume, che raccoglie i contributi dei docenti intervenuti nell’ambito del Panel 1 del Convegno *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna: una ricerca sul campo*¹.

Allo stesso tempo, come il lettore avrà modo di constatare nelle pagine a seguire, in questi stessi contributi emerge, a fianco della “percezione comune” della portata trasformativa della DAD, un’immagine quantomai variopinta e poliedrica di che cosa *sia stata* – e che cosa *sia ancora* – la “distanza” all’interno della scuola. In altri termini, la ormai consolidata familiarità sviluppata dai docenti della scuola italiana nei confronti della “didattica a distanza” non ne implica, in realtà, una presunta omogeneità sul piano del vissuto personale.

Da questo punto di vista, il Panel “La scuola ai tempi della DAD” si è configurato come occasione per offrire, in uno scenario magmatico e in continua evoluzione come quello attuale, uno spazio di condivisione di esperienze vissute all’interno di una scuola che ha visto modificare, in tempi rapidissimi, i propri paradigmi strutturali. Il Panel affronta il tema della DAD dal punto di vista specifico e personale dei docenti che l’hanno vissuta, con l’intenzione – lontana da ogni retorica vuota – di creare un’occasione per il confronto orizzontale sulle metodologie didattiche, per la condivisione di iniziative “creative”, e anche per lo sviluppo di nuove possibilità per la ricerca pedagogica, rinsaldando e rinvigorendo il legame fra

¹ Il Convegno si è tenuto a Sassuolo (MO) presso l’Istituto “Vladimiro Spallanzani” il 9-10 settembre 2021: nel presente volume sono raccolti gli Atti relativi al Panel 1, “La scuola ai tempi della DAD”. Il Convegno ha concluso un percorso di ricerca, coordinato dalla dott.ssa Giorgia Pinelli, orientato all’analisi di alcune declinazioni del concetto di “comunità di pratiche”. Il progetto, della durata di tre anni (2018-2021), ha previsto (fra le altre cose) la somministrazione di interviste e attività di osservazione partecipante e non partecipante all’interno di sei istituti scolastici dell’area emiliana. Per maggiori informazioni sulla ricerca, cfr. <https://site.unibo.it/res/it/ricerca-azione-scuola-spallanzani> [21 dicembre 2021].

quest'ultima e la scuola². La condivisione di esperienze è intrinsecamente, a ben vedere, un dispositivo formativo “in potenza”: la messa in comune del proprio vissuto può divenire infatti, allo stesso tempo, “rielaborazione” e “riflessione di secondo livello” su di esso, generando un punto di incontro, un'intersezione nella “complessità”, e una possibilità di ricategorizzazione della propria esperienza alla luce del confronto con quella dell'altro³.

In realtà, il titolo stesso del Panel rappresenta già un primo tentativo di “categorizzazione”. L'oggetto di interesse non è infatti la DAD in sé e per sé, ma la “scuola ai tempi della DAD”: il Panel, in altri termini, nasce primariamente come riflessione sulla *scuola* – su una specifica *forma* di scuola, ovvero la “scuola ai tempi della distanza”. Si potrebbe teorizzare, in effetti, l'esistenza di due stratificazioni semantiche intorno alla locuzione “didattica a distanza”. V'è una “DAD” intesa in senso *stretto*, relativa alla dimensione tecnico-didattica e normativa e con cui si identifica lo strumento specifico adottato dalla scuola italiana nella prima fase dell'emergenza sanitaria (sostituita poi dalla DDI⁴); e una DAD in senso *ampio*, che si riferisce invece a quelle trasformazioni profonde avvenute nella scuola italiana a livello di sistema che hanno investito il vissuto degli studenti, dei docenti e di tutti coloro che sono in contatto (più o meno ravvicinato) con il mondo della scuola. In questo secondo senso, la “scuola ai tempi della DAD” può essere pensata come una “scuola della distanza”, cioè una scuola che da un anno e mezzo a questa parte ha introdotto, suo malgrado e in varie forme e modalità, la distanza come propria *cifra caratterizzante*. La “distanza”, intesa in questa seconda, ampia e più profonda accezione, non si colloca soltanto sul piano didattico ma penetra nelle strutture organizzative, comunicative, relazionali della scuola: è difficile pensare a riunioni degli organi collegiali, a colloqui con i genitori, a relazioni e scambi più o meno formali fra colleghi (le classiche “due chiacchiere al volo” in corridoio fra un'ora e l'altra) che non siano stati influenzati, in un modo o nell'altro, dalla “distanza”.

Da questo punto di vista, la DAD intesa in senso ampio – la “scuola della distanza” – non è stata semplicemente una “parte” o un “aspetto” dell'esperienza scolastica, relegata al periodo di lockdown e alla pura “didattica d'aula”. La “distanza” è stata comune denominatore di tutte le esperienze scolastiche, e ha rappresentato un riorientamento sostanziale del sistema-scuola.

² Nell'ambito delle ricerche sulla DAD, un significativo tentativo in questa direzione è costituito dalla ricerca nazionale della SIRD (2020) sulle modalità di didattica a distanza adottate dalle scuole italiane nel periodo di lockdown: <https://www.sird.it/ricerca-nazionale-sird-2020/> [21 dicembre 2021]. La ricerca si è caratterizzata per un'intensa collaborazione fra gli Atenei partecipanti e gli Istituti scolastici, alla luce di un comune e primario interesse alla *comprensione* del “fenomeno DAD” (piuttosto che alla “valutazione” dell'operato delle scuole). Cfr. Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. *Lifelong Lifewild Learning*, 17(36), pp. 3-25.

³ Il principio non è nuovo alla riflessione pedagogica, specialmente nell'ambito della formazione docenti e della pedagogia interculturale – anche se tende ad essere facilmente “rimosso”, almeno nell'opinione di chi scrive. Cfr. Caputo, M., Pinelli, G., Rompianesi, T. (2018). Identità e conflitti religiosi: piste di formazione interculturale per gli educatori. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 20, pp. 17-32; Moscato, M.T. (1994). *Il viaggio come metafora pedagogica: introduzione alla pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.

⁴ Didattica Digitale Integrata. Cfr. il D.M. n.39 del 26/06/2020, *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021*; e le Linee Guida sulla DDI, allegate al D.M. n.89 del 7/09/2020, *Decreto recante “Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39”*.

La natura intrinsecamente complessa e stratificata nel “fenomeno-DAD” costituisce senza dubbio una sfida per la ricerca pedagogica, e impone un approccio multidimensionale. Ad una veloce – e non esaustiva – lettura di alcune delle ricerche di matrice pedagogica effettuate a livello nazionale, particolarmente significative per l’ampiezza e la rappresentatività del campione⁵, quello che è emerso è un ampio spettro di temi spesso interconnessi, che intrecciano (fra le altre cose) la dimensione didattica e dell’apprendimento, la tecnologia e l’uso delle TIC, la formazione dei docenti, la comunicazione, l’inclusione, il vissuto emotivo-affettivo degli studenti, la questione delle relazioni fra pari.

Azioni didattiche “creative” nella “scuola della distanza”

I contributi contenuti in questa raccolta riflettono questa poliedricità, che si riverbera nel vissuto esperienziale dei singoli docenti intervenuti al Convegno. Dal punto di vista didattico, la DAD ha riorientato profondamente gli stili e le modalità comunicative dei docenti: gli aspetti costitutivi della dimensione comunicativa dell’azione didattica – primo fra tutti, l’ascolto attivo o empatico⁶ –, comprese le componenti para-verbali e non verbali, subiscono profonde modifiche all’interno di un ambiente di apprendimento “a distanza”. In questo senso, la “mediazione dell’oggetto didattico”⁷ in contesto digitale (totale o integrato) incontra nuove sfide e difficoltà, e non può limitarsi alla semplice trasposizione online della didattica in presenza.

Gli interventi raccolti in questo volume mostrano azioni didattiche di docenti che hanno saputo inventare modalità e strumenti di mediazione “creativi” nella “scuola della distanza”. Come ci mostra Daniela Corradini all’interno del suo contributo, la DAD è stata anche, per questi docenti, «un’occasione»⁸ per modificare la progettazione didattica alla luce di rinnovate esigenze educative e, con le parole di Francesca Bergamini, la “scuola della distanza” ha

⁵ Mi riferisco, solo per citarne alcune, alla già menzionata ricerca nazionale sulla DAD a cura della SIRD (<https://www.sird.it/ricerca-nazionale-sird-2020/>, 21 dicembre 2021); alla ricerca a cura della Fondazione Agnelli e del CRENoS (2021), *La DaD nell’anno scolastico 2020-21: una fotografia. Il punto di vista di studenti, docenti e dirigenti*, <https://www.fondazioneagnelli.it/2021/07/09/la-dad-alle-scuole-superiori-nell'anno-scolastico-2020-21-una-fotografia/> [21 dicembre 2021]; ai due report sulle pratiche didattiche durante il lockdown a cura dell’Indire (2020), *Indagine tra i docenti italiani: pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare, 20 luglio 2020*, Firenze: Indire, e Indire (2020), *Indagine tra i docenti italiani: pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo, dicembre 2020*, Firenze: Indire; allo studio sugli studenti della secondaria di secondo grado condotto da Almalaura e Almadiploma (2020), *Indagine sulla DAD*, <https://www.almalaura.it/comunicati/2020/indagine-dad> [21 dicembre 2021]. Alcuni studi affrontano il tema, complesso, del vissuto delle famiglie: è il caso della ricerca promossa dall’Unicef (Mascheroni, G. *et al.*, 2021, *La didattica a distanza durante l’emergenza Covid-19: l’esperienza italiana*, Firenze: Centro di Ricerca Innocenti dell’Unicef), e di quella condotta dall’Istituto per le Tecnologie Didattiche (ITD) del CNR (2020), *La didattica a distanza secondo le famiglie: un quadro in chiaroscuro*, <https://www.cnr.it/it/news/9890/la-didattica-a-distanza-secondo-le-famiglie-un-quadro-in-chiaroscuro> [21 dicembre 2021].

⁶ Rogers, C.R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company; Moscato, M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola: insegnare nella scuola secondaria di primo grado*. Milano: Mondadori.

⁷ Moscato, M.T. (2008). *Diventare insegnanti: verso una teoria pedagogica dell’insegnamento*. Brescia: La Scuola.

⁸ Corradini, D. (2021). La DAD: un’occasione per ripensare la programmazione. In Rompianesi T. (a cura di), *La scuola ai tempi della DAD. Atti del Convegno “Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna: una ricerca sul campo” – Panel 1*. Bologna: AMS Acta, p. 20.

fornito opportunità formative e la possibilità di una «sincronizzazione tecnologica dell'insegnamento»⁹ del corpo docente.

L'azione educativa è prima di tutto *risposta ai bisogni* dell'educando¹⁰ – un educando non teorizzato aprioristicamente, ma prima di tutto incontrato nella concretezza di una relazione educativa. Da questo punto di vista, i “docenti creativi” hanno saputo sfruttare creativamente la “distanza” per riproporre i contenuti disciplinari alla luce dei nuovi (e imprevisi) bisogni educativi degli studenti e delle studentesse. Virginia Rinaldi ci illustra un'esperienza didattica di matematica in digitale e la possibilità, offerta dalla DAD, di «riscoprire “vecchi” strumenti e di sperimentarne di nuovi»¹¹, come Demos e Geogebra. Luca Barbieri propone, nel suo intervento, idee per «accogliere la condizione della casa non come un obbligo ma come una possibilità»¹², e per utilizzare gli spazi della propria abitazione anche con una finalità didattica per l'insegnamento delle materie creative; Laura Togni descrive l'utilizzo creativo di strumenti digitali per gli apprendimenti linguistici e per la didattica della lingua straniera, mentre Sabina Berselli ci illustra la possibilità di progettare percorsi per un uso consapevole delle nuove tecnologie – i percorsi di «etica-etichetta informatica»¹³ –, con l'obiettivo di formare gli studenti (e i docenti) alle nuove modalità comunicative della “scuola della distanza”. Patrizia Reggiani incornicia alcune attività didattiche organizzate dal suo istituto all'interno di una prospettiva ad ampio respiro, in cui vengono messe in luce le modalità organizzative adottate dall'istituto in risposta alla situazione pandemica e i principi ispiratori dell'azione educativa “a distanza”. I contributi non si limitano solo all'ambito della scuola secondaria: Emilia Orlandini ci mostra la possibilità, anche alla scuola primaria, di realizzare attività laboratoriali e di utilizzare metodologie induttivo-attive¹⁴ in un ambiente di apprendimento digitale, e propone un utilizzo dello “sfondo integratore” all'interno della “scuola della distanza”.

L'azione “creativa” dei docenti “creativi” non ha soltanto rivoluzionato l'ambito degli specifici contenuti disciplinari, ma si è anche mostrata attenta al vissuto emotivo-affettivo degli studenti e delle studentesse, e all'impatto che la “scuola della distanza” può avere sullo sviluppo evolutivo degli adolescenti. La “scuola della distanza” rappresenta un contesto socio-relazionale per certi aspetti nuovo – o di certo mai sperimentato in termini così “radicali” –, sia per gli allievi che per gli insegnanti. È interessante leggere cosa scriveva Bauman già nel 2010 a proposito delle “comunità virtuali”:

«Potranno anche essere divertenti, queste comunità virtuali, ma esse creano soltanto un'illusione di intimità e una finzione di comunità». Non sono validi sostituti del «sedersi insieme intorno a un tavolo, guardarsi in faccia e avere una conversazione reale». Né sono in grado, queste «comunità virtuali», di dare sostanza all'identità personale, la ragione

⁹ Bergamini, F. (2021). La sincronizzazione tecnologica dell'insegnamento. In Rompianesi T. (a cura di), *op. cit.*, p. 14.

¹⁰ Moscato, M.T. (1994). *Il viaggio...* cit.

¹¹ Rinaldi, V. (2021). La matematica in digitale. In Rompianesi T. (a cura di), *op. cit.*, p. 45.

¹² Barbieri, L. (2021). Esperienze per un insegnamento delle materie creative in didattica a distanza. In Rompianesi T. (a cura di), *op. cit.*, p. 10.

¹³ Berselli, S. (2021). DAD, qual buon vento ti porta? In Rompianesi T. (a cura di), *op. cit.*, p. 16.

¹⁴ Moscato, M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola...* cit.

primaria per cui le si cerca. Rendono semmai più difficile di quanto già non sia accordarsi con se stessi¹⁵.

Bauman sta citando Charles Handy, un teorico del management, e dunque non ci sta parlando – per ragioni sia tematiche che, naturalmente, cronologiche – della “scuola della distanza”. Nonostante questo, credo che il brano possa facilmente entrare in risonanza con il vissuto di molti dei docenti e degli studenti della “scuola della distanza”.

È significativo che, nel problematizzare le “comunità virtuali”, Bauman si soffermi in particolare sulla necessità da parte del soggetto di «dare sostanza all’identità personale». Nella scuola secondaria di primo e secondo grado il tema della formazione dell’identità è un tema cruciale, e la ricerca (non solo) psicologica ha ormai da tempo evidenziato che l’identità dell’adolescente si genera e struttura anche attraverso la relazione con il gruppo di pari¹⁶. In termini psicanalitici, l’identità può essere rappresentata come un vero e proprio compito di sviluppo: con le parole di Erikson, in questa fase evolutiva la “polarità” oppositiva dominante è quella fra *identità e dispersione di identità*, la cui soluzione positiva comporta la maturazione del compito evolutivo (cioè la “virtù”¹⁷) caratteristico dell’adolescenza, la *fedeltà*, ovvero la «capacità di restare coerenti con i principi liberamente scelti nonostante le inevitabili contraddizioni dei sistemi di valore»¹⁸. Per Erikson è proprio la fedeltà, ovvero la “virtù” che caratterizza l’adolescenza, ad essere «la chiave di volta dell’identità»¹⁹.

Da questo punto di vista, una direzione della futura ricerca pedagogica potrebbe investigare l’impatto della “digitalizzazione” della scuola secondaria nella formazione e costruzione dell’identità, e più in generale l’influenza della “scuola della distanza” sul vissuto emotivo, affettivo e relazionale degli studenti. Il tema è percepito come significativo dai docenti intervenuti al Convegno, e compare con frequenza all’interno dei contributi che compongono questo volume. Elisa Bedini ci parla, a questo proposito, del *languishing*, uno stato emotivo «caratterizzato da uno stato di stagnazione, mancanza di voglia di fare e di prospettive»²⁰, apatia e senso di vuoto: un costrutto individuato dallo psicologo delle organizzazioni Adam Grant che sembra aver caratterizzato in maniera diffusa il vissuto emotivo nei tempi di pandemia. Monica Ferri illustra, nel suo contributo, il valore intrinsecamente educativo della rielaborazione del proprio vissuto personale e dello strumento della narrazione per la conoscenza di sé, attraverso un diario personale a distanza realizzato digitalmente con Google Classroom. Silvia Cocchi ci mostra la possibilità di concepire la didattica a distanza come una nuova occasione

¹⁵ Bauman, Z. (2010). *Intervista sull’identità*. Roma-Bari: Laterza, p. 26.

¹⁶ Palmonari, A. (2011). I gruppi di coetanei. In Id. (a cura di), *Psicologia dell’adolescenza*, Bologna: Il Mulino, pp. 209-228; Crocetti, E., Palmonari, A. (2011). Identità e concetto di sé. In Palmonari, A. (a cura di), *Psicologia dell’adolescenza*, Bologna: Il Mulino, pp. 67-90.

¹⁷ Erikson divide lo sviluppo evolutivo umano in otto fasi orientate ad un progressivo consolidamento dell’identità dell’Io. Ognuna di queste fasi è caratterizzata da un compito di sviluppo preciso, o «virtù», «qualità umane di forza» poste «in rapporto con quel processo tramite il quale la forza dell’Io può venire sviluppata di grado in grado» (Erikson E.H., 1968. La forza dell’uomo e il ciclo delle generazioni. In Id. (a cura di), *Introspezione e responsabilità*, Roma: Armando, p. 117). Per una più ampia analisi del modello eriksoniano in relazione alle tematiche educative, cfr. Moscato, M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola...* cit., pp. 63-82.

¹⁸ Erikson E.H. (1968). *Op. cit.*, p. 128.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Bedini, E. (2021). Resistiamo insieme al *languishing* per riaccendere le stelle. In Rompianesi T. (a cura di), *op. cit.*, p. 12.

per entrare in relazione con gli studenti e le studentesse (anche, ma non solo, attraverso i contenuti disciplinari): un'opportunità per riscoprire lo «sguardo come strumento di lezione, come strumento di relazione»²¹.

Anche il tema dell'inclusione emerge in una posizione di rilievo: Elena Nenz propone un'esperienza di inclusione a distanza, realizzata attraverso la metodologia della *peer education* e consentendo agli studenti, seppur a distanza, di essere «legati nella rete»²²; Barbara Degni mostra, attraverso la creazione di prodotti digitali da parte degli stessi studenti, la possibilità di costruire nuovi strumenti per l'inclusione, muovendosi nell'ottica di «una scuola e una comunità educante che non “lascia indietro nessuno”»²³.

Per (non) concludere, e per ricominciare: l'orientamento alla speranza

Come si diceva, la “scuola della distanza” ha stravolto profondamente non soltanto le prassi didattiche, ma l'intera organizzazione del sistema-scuola – una condizione di “straordinarietà” che, al contempo, ha aperto la strada a strategie didattiche e educative nuove, diverse, senz'altro “creative”. In questo senso, se pensiamo all'insegnamento come un'attività umana di *mediazione dell'esperienza* dell'allievo²⁴, la “scuola della distanza” è anche una scuola in cui è stato possibile ripensare, riprogettare, e più in generale reinventare le modalità di mediazione di tale esperienza – esperienza nuova non solo per i docenti, ma per gli stessi studenti, e che dunque aveva la *necessità* di essere “mediata”, rielaborata, ricompresa. In altri termini, la “scuola della distanza” è stata anche una scuola della sperimentazione e della messa alla prova “sul campo” di metodologie didattiche “creative”: con le parole di Sabina Berselli, la DAD può essere portata da «buon vento»²⁵; e seguendo la prospettiva messa in luce da Patrizia Reggiani, la DAD può anche essere pensata come «occasione di cambiamento e di crescita»²⁶.

Questo approccio positivo alle (indiscutibili) difficoltà della “scuola della distanza” caratterizza in maniera pervasiva tutti gli interventi del Panel 1, e costituisce quello che può essere definito come un trasversale “orientamento alla speranza”. Questo tipo di orientamento sottintende una disposizione personale di apertura al “nuovo”, al “diverso”, all’“inatteso”, e consente perciò di concepire la “scuola della distanza” come una *possibilità* – una possibilità che non “rimuove dal tavolo” l'eventualità del fallimento, ma che la reintegra all'interno di una prospettiva di crescita condivisa come comunità educante. D'altra parte, saper «correre il rischio del fallimento della comunicazione»²⁷ è una competenza che fa parte a tutti gli effetti della professionalità dell'insegnante.

Il Panel “La scuola ai tempi della DAD” ha messo in luce le difficoltà intrinseche ad una “scuola della distanza”, ma ha anche dato la possibilità di evidenziare l'azione didattica di do-

²¹ Cocchi, S. (2021). Brutti anatroccoli e cigni neri: quando le difficoltà diventano occasioni. In Rompianesi T. (a cura di), *op. cit.*, p. 19.

²² Nenz, E. (2021). “Legati nella rete”: un'esperienza di inclusione a distanza. In Rompianesi T. (a cura di), *op. cit.*, p. 26.

²³ Degni, B. (2021). In classe... “Non uno di meno”. In Rompianesi T. (a cura di), *op. cit.*, p. 23.

²⁴ Moscato, M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola...* cit.; Moscato, M.T. (2008). *Diventare insegnanti...* cit.

²⁵ Berselli, S. (2021). *Op. cit.*, p. 16.

²⁶ Reggiani, P. (2021). DAD come occasione di cambiamento e di crescita? In Rompianesi T. (a cura di), *op. cit.*, p. 32.

²⁷ Moscato, M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola...* cit., p. 137 ssg.

centi “creativi” che ha rimesso l’alunno – e i suoi bisogni – al centro, costruendo attività in termini “sartoriali” anche attraverso l’uso creativo delle TIC e consentendo agli studenti la rielaborazione del proprio vissuto emotivo. Nella “scuola della distanza”, i docenti “creativi” sono riusciti a rimettere al centro la necessità di partire dalla concretezza dei bisogni educativi degli studenti e delle studentesse, anche in ottica inclusiva, sperimentando nuovi modi di lavorare insieme – anche nella prospettiva della “comunità di pratiche”²⁸ – e ripensando la propria disciplina e le abituali metodologie didattiche.

Ad un secondo livello, “l’orientamento alla speranza” che caratterizza i contributi raccolti in questo volume costituisce, in realtà, anche una sorta di “contenuto implicito” (e condiviso) in termini strettamente educativi, e una fondamentale indicazione di metodo. L’apertura personale e speranzosa alla possibilità di un “futuro buono”, nonostante le avversità del presente, è infatti indissolubilmente legata alla “fiducia di base” nei confronti del mondo: una “speranza” che, in termini eriksoniani, è il nucleo palpitante dello sviluppo positivo dell’Io e dunque della crescita di ogni ragazzo e di ogni ragazza²⁹. Tale “orientamento alla speranza” può essere suscitato e stimolato da ogni insegnante e da ogni educatore, anche nella “scuola della distanza”.

²⁸ Cfr. Turrini M. (a cura di) (2021). *Le comunità di pratica nella scuola. Atti del Convegno “Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna: una ricerca sul campo” – Panel 3*. Bologna: AMS Acta.

²⁹ Cfr. Moscato, M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola...* cit.; Erikson E.H. (a cura di) (1968). *Op. cit.*

Esperienze per un insegnamento delle materie creative in didattica a distanza

LUCA BARBIERI

Scuola secondaria di I grado “Vladimiro Spallanzani”, Sant’Antonino (RE)/ Sassuolo (MO)

L’esperienza della Didattica a Distanza è stata una sfida complessa per insegnanti e alunni. Di colpo, in maniera improvvisa, quella presenza che è alla base della trasmissione di saperi è venuta meno e ci si è trovati catapultati dietro lo schermo, in un non-luogo dove il tempo appare dilatato e compresso contemporaneamente.

Se l’insegnamento è prima di tutto una questione di corpi – l’esserci, la presenza, sono già di per sé frutto di un’esperienza e di un’assimilazione di contenuti che vengono com-presi nella propria individualità ed emotività –, questo aspetto è ancora più importante in materie che richiedono una componente manuale e tecnica. Nella scuola secondaria di primo grado sono diverse le discipline che prevedono una parte di attività pratica: educazione tecnica, educazione musicale, arte e immagine. In ognuna di esse il “sapere” passa anche necessariamente attraverso il fare e il creare, che acquistano un’importanza paritaria a quella dei contenuti teorici.

In particolare, l’arte chiama in causa l’emotività dell’individuo. Insegnare all’arte significa aprire nuovi orizzonti di vita, chiamare in causa la propria storia e identità, osservare modi differenti di reagire a situazioni simili: proprio come noi anche gli artisti hanno amato, sofferto, riso, pianto e hanno deciso di descrivere le proprie vicissitudini in un’opera, restituendola al mondo. Attraverso queste creazioni ognuno di noi può ritrovare modelli di comportamento e paradigmi con cui interpretare la propria vita e la propria quotidianità. Insegnare l’arte dietro ad uno schermo significa quindi privarla di ogni contenuto esperienziale ed emotivo per ridurla ad una mera sequenza di date, nomi, aneddoti.

Tuttavia, credo che la situazione della DAD abbia anche permesso di sperimentare nuove modalità e nuovi approcci educativi: prima di tutto, diluendo gli argomenti senza doverli concentrare obbligatoriamente nelle ore di lezione. Secondariamente, accogliere la condizione della casa non come un obbligo ma come una possibilità. Il computer ci ha concesso il grosso privilegio di poter entrare nelle camere dei nostri ragazzi, visti solitamente in uno scenario neutro come quello delle aule scolastiche. Se questo ha rappresentato, da un lato, motivo di tranquillità e sicurezza per loro, dall’altro ha fatto emergere tutte le loro fragilità. Ecco, quindi, che il contesto domestico permette di proporre esperimenti, esercizi, attività di riflessione e osservazione da sviluppare nel lungo periodo volti ad una maggiore interiorizzazione degli artisti. Ciò che di solito non sarebbe possibile in classe o che dovrebbe essere svolto in autonomia a casa può invece diventare pretesto per delle vere e proprie esperienze estetiche, come la tavola dedicata a Van Gogh in cui ho chiesto ai ragazzi di annotare le impressioni e le sensa-

zioni suscitate dal contatto con l'ambiente naturale: l'erba sotto ai piedi, il vento sulla pelle, che colori hanno? Che tratto posso usare per descriverli?

Non so se le esperienze proposte siano state veramente messe in atto dai ragazzi, ma sicuramente hanno rappresentato delle possibilità e delle potenzialità di insegnamento che potranno essere utili in futuro. Tutto questo può dar vita a qualcosa di positivo e deve avere un risvolto ottimistico, sempre nell'ottica di trasmettere dei saperi attivi e non "riempire" delle "bottiglie vuote". Spero veramente che possano essere messe in atto le parole del filosofo Michel Serres:

Mi piace che il sapere faccia vivere, che sia capace di coltivare; mi piace farne carne e casa; mi piace che aiuti a bere e a mangiare, a camminare lentamente, ad amare, a morire, talvolta a rinascere, mi piace dormire tra le sue lenzuola, mi piace che non sia esterno a me¹.

¹ Serres, M. (1985). *Les Cinq Sens*. Paris: Grasset.

Resistiamo insieme al *languishing* per riaccendere le stelle

ELISA BEDINI

IIS “A. Volta”, Sassuolo (MO)

Che cosa c'è di più bello in una sera d'estate che ammirare un cielo stellato e fantasticare su ciò che siamo o vorremmo essere, a considerare quella volta stellata che accende il potenziale insito in ciascuno di noi – oltre ad assaporare l'onda benefica e positiva di quanto ci sentiamo in grado di poter fare? Poi chiudiamo gli occhi, ma il desiderare attraverso la mancanza ci spinge a proseguire, a uscire dal nostro piccolo, a confrontarci con gli altri e con il mondo, a coltivare i nostri sogni ri-accendendoci.

Questo è probabilmente quello che ci è mancato in questo secondo anno di pandemia; a noi docenti, sì, ma soprattutto ai nostri studenti. Tutti abbiamo percepito, vissuto e sofferto “*quel certo non so che*” che ha continuato a tenerci tra lo spento e il sospeso, lasciandoci in ciabatte e alla luce fredda artificiale di uno schermo solitario e tiranno... Da aprile, grazie ad uno psicologo americano (Adam Grant) che ha pubblicato un articolo sul *New York Times*¹, abbiamo anche un nome per questo comune sentire: il “*languishing*”. Esso è caratterizzato appunto dal languire in uno stato di malessere, caratterizzato da uno stato di stagnazione, mancanza di voglia di fare e di prospettive. «È come se guardassi la tua vita da un finestrino appannato, il *languishing* spegne le tue motivazioni e distrugge la tua capacità di concentrarti»² scrive Grant.

Nominare una cosa è sempre un buon punto di partenza per cercare di affrontarla. Gli adolescenti hanno sofferto più degli adulti l'isolamento perché in loro è molto più forte la necessità di relazionarsi fra pari e di uscire dalla famiglia per ri-uscire a trovare la loro strada. Ho percepito la loro insofferenza e frustrazione in particolare nell'ultima chiusura prepasquale, quando la cameretta in alcuni casi è diventata un luogo in cui es-porsi il meno possibile.

In autunno avevo rivisto la mia programmazione per competenze, “chiarificata” per nuclei essenziali, rimodulata sulla lezione segmentata e cementata su risorse digitali ludiche e interattive, ma la primavera per fiorire (*flourishing*) richiedeva uno sforzo in più, desiderare per attivare l'innesco della... gioia!

Basta catastrofismi, i nostri giovani non sono i “ragazzi del '99” in primis perché non sono morti. A loro sono stati chiesti sì grossi sacrifici, è vero, verissimo, ma la pandemia resterà un

¹ Grant, A. (2021). There's a Name for the Blah You're Feeling: It's Called Languishing. The neglected middle child of mental health can dull your motivation and focus – and it may be the dominant emotion of 2021. *New York Times*, 19 aprile 2021. <https://www.nytimes.com/2021/04/19/well/mind/covid-mental-health-languishing.html> [12 novembre 2021].

² Ivi (traduzione mia).

episodio della loro vita, se sapremo riattivare la fiducia nelle loro capacità e la speranza nei loro desideri (che spesso non sanno di avere).

Resistere all'apatia. Parlare con loro, ascoltarli, sentire che cosa piace e che cosa più loro manca. Trasformare ogni stimolo, errore, *impasse* o disturbo in una possibilità di fare e di apprendere in maniera collaborativa, creativa ed efficace. Creare un ambiente di lezione positivo e accogliente, in cui si sdrammatizza, in cui si guarda alla strada fatta – valutazione, non solo voto. In questo la DDI ci ha dato un ventaglio molto più ampio di elementi su cui lavorare, in cui non si ha paura di imparare insieme ma si ha il coraggio di essere onesti in quel mare di complessità che è la vita. Ricordare a noi stessi che se siamo insegnanti è prima di tutto perché amiamo la nostra disciplina e ci rende felici trasmetterla agli altri, non perché sappiamo tante cose (di conseguenza, evitiamo di ingozzare i nostri studenti).

Rieccoci alla gioia, la benzina del nostro insegnamento, attraverso parole, esperienze di vita, autori, discussioni, ricerche, artefatti ritengo che si possa riattivare l'interesse virtuoso dei nostri studenti. Qualche esempio? *“Ti racconto Dante a modo mio”*, anche con i Lego di Star wars. *“Una boccata d'aria: esci e scatta una foto di uno scorcio o di un paesaggio (vicino a casa) che ti faccia stare bene o che ti inquieti”*, e se qualcuno prende la foto dal web si sdrammatizza e si dà un nuovo compito, come fare una ricerca per immagini su Google.

In questo le parole della prof.ssa Lucangeli ci possono essere di grande aiuto:

Le nozioni si fissano nel cervello insieme alle emozioni. Se imparo con curiosità e gioia, la lezione si incide nella memoria con curiosità e gioia. Se imparo con noia, paura, ansia, si attiva l'allerta. La reazione istintiva della mente è: scappa da qui che ti fa male³.

Creare quindi un clima positivo nel quale far interagire gli studenti fra loro utilizzando numerosi applicativi (Kialo, Flipgrid...), piattaforme interattive di autoapprendimento (Ed Puzzle e Quizlet), costruzione di nuvole di parole (Answergarden) e mappe, approfondire qualche loro interesse (ad esempio, i manga), sempre tenendo gli occhi aperti su quello che accade nel mondo. Tutto questo senza mai dimenticare di personalizzare il percorso di ciascuno: «non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali»⁴, e tanta “pedagogia dell'errore” (Montessori *docet*).

Costruiamo insieme ai nostri studenti un'esperienza di apprendimento co-stellata di gioia, possibilità, opportunità di crescita, per riaccendere le stelle⁵!

³ Lucangeli, D. (2019), citata in D'Incerti, M. (2019). Daniela Lucangeli, l'importanza di insegnare con gioia. <https://www.donnamoderna.com/news/societa/daniela-lucangeli-disturbi-apprendimento-emozioni> [21 novembre 2021].

⁴ Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina, p. 50.

⁵ Cfr. Calabresi, M. (2011). *Cosa tiene accese le stelle*, Milano: Mondadori; Boitani, P. (2014). *Il grande racconto delle stelle*, Bologna: Il Mulino; e il video *Cosa tiene accese le stelle*, prodotto in occasione del Festival della Lentezza (11-13 giugno 2021, Reggio di Colorno), <https://www.youtube.com/watch?v=lnEseLaFtW8> [21 novembre 2021].

La sincronizzazione tecnologica dell'insegnamento

FRANCESCA BERGAMINI

IIS "A. Volta", Sassuolo (MO)

Durante l'emergenza legata alla diffusione del Coronavirus la scuola italiana ha optato per la didattica a distanza (DAD)¹ quale pratica di insegnamento-apprendimento digitale che ha richiesto un'azione di sincronizzazione tecnologica da parte di tutto il corpo docente sia scolastico che universitario².

L'introduzione su larga scala della DAD (nei recenti documenti ministeriali denominata DDI, Didattica Digitale Integrata) ha certamente rappresentato una pronta e attenta risposta delle scuole determinando una veloce acquisizione di competenze digitali del personale scolastico e degli studenti³. Lo sforzo collettivo dei docenti nel continuare a educare e istruire, nonostante la chiusura delle scuole, si è intrecciato con la complessità degli atteggiamenti e delle prospettive degli studenti, entrambi accomunati dal voler surrogare la didattica in presenza in nome dell'educazione alla vicinanza⁴.

Se da una parte la DAD ha messo in crisi l'importante sfera relazionale che coinvolge studenti e docenti, dall'altra ha visto da subito la necessità di un nuovo modo di progettare e trasmettere i contenuti didattici.

L'insegnante si è quindi riscoperto creatore di nuovi percorsi disciplinari che potessero fondere l'insegnamento tradizionale, impregnato di carica emotiva, con un approccio da remoto confinato nell'ambiente domestico, spesso sentito come passivo e distaccato. La lezione frontale, che è sempre stata la componente fondamentale della didattica tradizionale, si è quindi arricchita di materiali digitali che spingessero gli allievi a prendere parte in maniera attiva al dialogo educativo anche davanti allo schermo del PC.

Le attività di esercitazione e verifica sono state quindi ripensate, proposte e testate con gli alunni in modo che fossero il più possibile stimolanti, pratiche e oggettivamente valutabili anche in DAD.

¹ Roncaglia, G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*. Bari: Laterza.

² Montanari, M. (2021). La scuola ai tempi del Coronavirus: esperienze, narrazioni, emozioni, riflessioni. *Journal of Health, Care, Education in Practice (JHCEinP)*, 3(1), pp. 100-104. <https://jhce.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2021-1-10.pdf> [15 ottobre 2021].

³ *Ivi*.

⁴ De Carli, S. (2020). Il messaggio di Educa 2020: "una vicinanza educativa forte è possibile anche in epoca Covid". <http://www.vita.it/it/article/2020/11/25/il-messaggio-di-educa-2020-una-vicinanza-educativa-forte-e-possibile-a/157485> [15 ottobre 2021]

La necessità di avere un appoggio didattico digitale, il continuo aggiornamento delle piattaforme educative (Classroom, Padlet, Flipgrid, Kahoot per citarne alcune) e la collaborazione tra i docenti ha sicuramente portato a nuovi e stimolanti ambienti digitali interdisciplinari condivisi.

L'utilizzo di alcune di queste piattaforme ha portato noi docenti e studenti ad una riflessione congiunta su ciò che poteva essere davvero funzionale e stimolante digitalmente e ciò che invece poteva essere mantenuto della didattica classica.

Una vera scoperta è stata Flipgrid, una piattaforma didattica di video-discussione che promuove un ambiente di apprendimento supportivo e sociale. Chiedendo agli allievi di registrare un video che verrà successivamente visto e commentato da tutti i compagni si fa leva sulla sfera emotiva dei ragazzi. È proprio l'idea di mostrare il proprio contenuto e contributo ai compagni a spronare gli alunni a caricare sulla piattaforma la loro migliore performance, costringendoli a provare più volte prima di arrivare ad un risultato soddisfacente. La ripetizione e la voglia di mostrare il proprio valore alla classe hanno portato a risultati sorprendenti sia a livello didattico che emotivo, in particolare in termini di sicurezza in se stessi.

L'utilizzo di Classroom e Padlet come "contenitori" di materiali ha portato invece ad una rivalutazione dei supporti classici. Proprio gli studenti, che inizialmente erano elettrizzati dall'utilizzo di piattaforme digitali che potevano consultare sia da PC che da cellulare, si sono resi conti di aver bisogno di materiali concreti su cui concentrarsi e seguire la lezione. Infatti, sono stati proprio loro a esprimere il desiderio di tornare a utilizzare il libro di testo come strumento tangibile su cui studiare, sottolineare e prendere appunti. Nonostante fossero costanti fruitori di contenuti digitali, la sequenzialità delle pagine del libro di testo è risultata essere il mezzo migliore per lo studio didattico.

La DAD, quindi, ha messo in luce due aspetti: se da un lato la digitalizzazione e la creatività hanno portato a nuove forme didattiche, dall'altro hanno portato alla rivalutazione dei tradizionali materiali didattici come strumenti ancora efficaci.

DAD, qual buon vento ti porta?

SABINA BERSELLI

Scuola secondaria di primo grado “San Tommaso” – Istituto “Farlottine”, Bologna

Insieme alla dott.ssa Mirella Lorenzini coordino la Scuola media “San Tommaso d’Aquino” di Bologna. All’Istituto Farlottine di Bologna, in particolare alle medie, nessuno si aspettava il primo lockdown il 24 febbraio 2020: ma eravamo pronti, con tutte le tecnologie in regola. Da cinque anni, grazie al maestro di musica Remo Baldi, avevamo fatto entrare i nostri insegnanti e i nostri ragazzi nel mondo di Classroom, ovvero di Google. Ma non c’è voluto molto tempo per capire come questo piccolo “vantaggio” rispetto ad altre scuole ci abbia fatto entrare in contatto con ben altre problematiche, cioè quelle del rapporto a distanza con i ragazzi. Due campi da esplorare, quello tecnologico e quello di relazione, che a ben guardare sono intimamente intrecciati.

Google è un universo interessante e sicuramente “interessato” sotto tanti punti di vista, ma per il mondo della scuola è stato un compagno fondamentale di viaggio della DAD, sempre in aggiornamento e sempre pronto a fornire nuove soluzioni e nuove comodità. Abbiamo scoperto presto, e sulla nostra pelle, che però è un sistema pensato per la scuola americana, per cui è normale che uno studente possa, ad esempio, creare un corso e invitare altri studenti. Per il nostro studente italiano (più furbetto) ci è voluto un attimo per capire come crearne uno e utilizzarlo a discapito del più debole della classe, escludendolo così dai giochi; ma abbiamo scoperto anche un lato buono degli altri compagni, che ne hanno subito fatto partecipi i genitori e gli insegnanti. Da lì il nostro dialogo tra generazioni sul tema informatico ha cominciato a prendere un altro sapore: da un lato un insegnamento circolare sull’utilizzo tecnico di questi strumenti, dove ci si può insegnare a vicenda (e spesso ci si viene in mutuo soccorso), dall’altro la domanda su come usare bene questi strumenti.

Ecco che, in questo caso, è l’adulto che deve far scorgere al ragazzo nuovi orizzonti. Prima di tutto abbiamo capito che era possibile imporre numerose restrizioni dal lato dell’amministratore: era possibile “blindare” il sistema, ma non sarebbe stato sufficiente, né era questo il nostro fine. Dovevamo invece lavorare sull’etica-etichetta informatica, cioè su come mi relaziono attraverso questi oggetti, che sono strumenti dietro cui ci sono altre persone. Ancora, il nostro prof. Remo Baldi si è occupato nello specifico di questo aspetto con un percorso dedicato a ciascuna classe; ma, come sempre, il corpo docente ha avviato un dialogo con i ragazzi su come usare bene questi strumenti, interrogandoci tutti insieme su dove vogliamo portare i nostri ragazzi, verso quale meta, con quale fine. Per allargare questo cerchio virtuoso, abbiamo anche cercato di dare occasioni alle famiglie, seppur on-line, di incontrare persone come la dott.ssa Stefania Garassini, che studiano da tempo il digitale fra i giovanissimi. Abbiamo scoperto insieme l’importanza, ancora una volta, di dare delle regole spiegando

done il fine, come chiodi ben piantati nella roccia lungo una scalata, che ci assicurano il cammino e il raggiungimento della meta. Ma abbiamo scoperto anche l'importanza di pretendere che vengano rispettate: dalle regole più banali, come avere durante le videolezioni la webcam sempre accesa, o silenziare il microfono e accenderlo solo quando si è chiamati a prendere la parola, a quelle relative all'ambiente di casa, come svegliarsi per tempo, presenziare vestiti normalmente e non in pigiama, senza fare vedere il letto disfatto, ma rifarlo prima di mettersi all'opera, ad altre più prettamente didattiche, come interloquire in gruppi e sviluppare la propria creatività senza appassire.

Abbiamo poi visto una notevole differenza tra la prima e la seconda chiusura: quest'ultima era qualcosa di già sperimentato, e abbiamo fatto tesoro dell'esperienza e degli errori.

Nessuno di noi avrebbe scelto la DAD, ma in altri tempi non ci sarebbe stato altro che la sospensione delle lezioni. È stata quindi un'occasione che ci siamo dovuti e voluti giocare al meglio, traendone tutto il buono possibile: una maggiore confidenza e un uso più consapevole degli strumenti informatici, un maggiore apprezzamento, una volta tornati, delle relazioni vere, in una scuola che non è fatta certo solo di apprendimenti, ma di scambi continui, di un cammino comune che rende partecipe la totalità della persona, che ancora qui necessita di una fisicità, di una presenza. Lunedì prossimo incominciamo appieno l'anno nuovo, sperando di avere tutti fatto tesoro del buono che c'è in ogni cosa. È bello, oggi, unirici e sentirci unite come scuole in questo sforzo, nell'aiutare i nostri ragazzi a desiderare questa bontà insita in ogni situazione, a volte però difficile da vedere.

Brutti anatroccoli e cigni neri: quando le difficoltà diventano occasioni

SILVIA COCCHI

Scuola secondaria di primo grado “Galileo Galilei” – IC “Galilei”, Reggio Emilia

In che tempi stiamo vivendo? Certamente in tempo di crisi... Anche se in realtà non ho memoria nella mia vita di un tempo che non fosse di crisi (sociale, culturale, economica, etc.). Forse il problema è mal posto, o meglio non posso ragionare sul tempo della mia vita, che è brevissimo rispetto alle ragioni e alla estensione della Storia. Tuttavia, ripercorrendo come in successione di clip (che sono poi le antiche diapositive) la Storia, non trovo un tempo che non sia stato ferito da un qualche genere di crisi. Fermandoci alla Storia umana, non resta che constatare che la crisi è un segno distintivo di ogni epoca. Non mi soffermo ora sulla ricognizione e l'analisi dei motivi, benché sarebbe alquanto interessante, ma piuttosto sul senso della crisi: ogni esperienza di crisi può essere esperienza di crescita, esperienza generante, esperienza creativa. Non dobbiamo lasciarci ingannare dai “brutti anatroccoli”, lo sappiamo da Hans Christian Andersen in poi, nemmeno se il “brutto anatroccolo”¹ siamo noi stessi. Il dottor Versari, in qualità di provveditore agli studi della Regione, a marzo 2020 ha inviato agli studenti dell'Emilia-Romagna una lettera² in cui faceva riferimento alle potenzialità dei “cigni neri”, avendo definito la pandemia in corso uno di essi. Cos'è un cigno nero? Un'anomalia, una realtà incredibile, che fino al giorno prima sarebbe stata rubricata alla categoria del “figurati se...”. E così il libro *Il cigno nero* di Nassim Nicholas Taleb³ è diventato un *best seller*, venendo riscoperto e tornando assolutamente di moda, anche se uscì nel 2008.

Così, sulle ali di un cigno nero arriviamo alla questione: la scuola in epoca di Covid, che spesso ha fatto rima con DAD. Insomma, il Covid-19 ci ha catapultato nell'era della DAD, lasciandoci sotto *choc* per alcuni mesi, in cui in ogni caso abbiamo dovuto reagire in fretta – e l'abbiamo fatto: non appena potremo diamoci grandi pacche sulle spalle, perché ce le meritiamo! DAD che nell'a.s. 2020/2021 diventa anche DID, senza essere la medesima cosa... Al ministero, al MIUR, piacciono tantissimo le sigle.

Tuttavia, al di là delle percezioni e delle soggettive convinzioni, i ragazzi come hanno vissuto questo periodo? Nel primo anno di DAD eravamo tutti sotto *choc*, come ho già accennato (docenti, famiglie, ragazzi), eppure ci siamo attivati in tempi incredibili. La frase più ricorrente? “Figurati se la nostra utenza ce la fa...”, e anche il collega che scrive ancora con la penna d'oca e il pennino. Ebbene ce l'abbiamo fatta, e quel collega ha realizzato video lezioni nel giro di due mesi.

¹ Andersen, H.C. (2005). *Il brutto anatroccolo*. Segrate: Rizzoli.

² Versari, S. (2020). “Cigni neri” al tempo del Coronavirus: un messaggio ai giovani che fanno scuola ma non a scuola. MI – Ministero dell'Istruzione, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

³ Taleb, N.N. (2008). *Il cigno nero. Come l'improbabile governa la nostra vita*. Milano: Il Saggiatore.

Nemmeno un corso di aggiornamento decennale avrebbe ottenuto risultati simili, anche perché non tutti l'avrebbero frequentato. Nel corso dell'a.s. 2020/2021 alla secondaria di primo grado del nostro istituto abbiamo avuto periodi di DAD di un mese e di DID a macchia di leopardo. Ritengo sia stato il periodo più complesso per i ragazzi, certamente da un punto di vista didattico, ma anche e soprattutto per i preadolescenti da un punto di vista relazionale-emotivo. Se una difficoltà resta soltanto una difficoltà, diventa tempo sprecato. Occorre, ne sono convinta anche come principio educativo, che una difficoltà, una sofferenza, diventino occasioni. Il primo compito di realtà che ho chiesto ai ragazzi all'inizio della DAD in marzo 2020 è stato un loro contributo (un testo scritto, un disegno o una fotografia) che esprimesse il loro vissuto in quella situazione tanto strana e che mi parlassero a loro modo della paura. Interessante, sorprendente, commovente: accanto alla foto dei primi "balconi canori", sono arrivati testi sulla bellezza di poter avere tempo per parlare e giocare con il papà... Ma anche testi che dicevano la paura di chi aveva un genitore, o entrambi, impegnati nel servizio sanitario ed era a casa con i nonni, senza contatti con il resto della famiglia. C'era anche chi non accendeva la video camera, altrimenti avrebbe inquadrato il papà in mutande o la mamma che allattava il fratellino, poiché vivevano tutti in pochi metri quadrati (e mi fermo a ciò che può essere reso pubblico). In questi due anni si sono create crepe che hanno mostrato l'*umanità*, non solo alunni e docenti. Dobbiamo assolutamente entrare in quelle crepe e usare quella splendida arte giapponese che si chiama *kintsugi* e che consiste nel riparare con l'oro, ovvero rendere preziosa la fragilità.

L'esperienza della pandemia e della DAD ha lati negativi, anche molto negativi, certamente perché ignoti e inesplorati, ma anche potenzialità e positività, che occorre scoprire, evidenziare e fare emergere, comprendere e definire. La DAD o la DID non sono la scuola, che è fatta di relazioni e di presenza, di profumi e di odori, di sguardi, ma uno strumento della scuola e come tale è necessario conoscerlo, utilizzarlo al meglio e non assolutizzarlo, ma nemmeno demonizzarlo o rinnegarlo totalmente. Abbiamo riscoperto tanti aspetti del nostro essere insegnanti in questi anni di pandemia che davamo per scontati, a cui ho accennato prima e che non possono prescindere dal nostro corpo e dal suo corretto uso come strumento di comunicazione. Vorrei soffermarmi brevemente sulla riscoperta dello sguardo come strumento di lezione, come strumento di relazione: perdonate la deformazione personale, ma vorrei proprio partire da un versetto del Vangelo di Matteo: «Guardatolo, lo amò e gli disse»⁴. Prima di parlare con la bocca, colui che gli ebrei e i cristiani del I secolo d.C. chiamavano anche Maestro (*Rabbi* in ebraico) ha parlato con gli occhi e il messaggio è arrivato forte e chiaro. Quando un docente entra in classe, anche con la mascherina, o in video lezione e dice "buongiorno", deve essere vero e lo si comprende dallo sguardo. Se devo riprendere un ragazzo o gli devo comunicare una valutazione negativa o una verità scomoda circa le sue competenze, prima deve esercitare quello sguardo. I ragazzi sanno accogliere la realtà riguardo a se stessi e al mondo, tutto dipende da dove e come guardiamo, quando diventiamo messaggeri, ovvero che genere di messaggeri (*àngheloi* in greco) siamo. Piuttosto che pensare soltanto alla DAD come alternativa alla scuola in presenza, o viceversa, penserei alla scuola come strumento creativo di co-

⁴ Mt 10, 21 (la versione di riferimento è quella della CEI, 2008).

scienza e libertà, ad una scuola che ha fatto della relazione il suo propulsore, attraverso ogni
genere di strumento.

La DAD: un'occasione per ripensare la programmazione

DANIELA CORRADINI

IIS "A. Volta", Sassuolo (MO)

Le mie scelte di docente

Ad oggi i criteri che guidano le mie scelte come docente sono senz'altro la DAD, la DDP, la DDI; tutte drammaticamente catapultate nelle nostre vite a seguito del distanziamento forzato imposto dalla diffusione della pandemia. In primo piano sta la percezione che non possiamo escludere dalle nostre lezioni il mondo nel quale i nostri ragazzi sono immersi; anzi, penso sia necessario partire da lì con l'intenzione di ancorarli al sistema di conoscenze che la scuola propone da secoli: la strutturazione dei saperi sulla quale ci siamo formati.

La profonda immersione nel web di questi ultimi mesi ha imposto regole e tempi propri: *rapidità, sintesi e semplificazione*. Queste credo siano le parole chiave che sin dai primi mesi di DAD hanno accompagnato le mie riflessioni e il mio essere docente. Certamente il fatto di insegnare in una classe prima e in una classe quinta della scuola secondaria di secondo grado mi ha costretto, per motivi diversi, a ripensare e a modificare la tradizionale programmazione.

I miei studenti di prima non erano ancora un gruppo classe, non conoscevano il mondo della scuola superiore e non possedevano ancora un metodo di studio sicuro ed efficace. Come la mia materia e la mia persona avrebbero potuto rappresentare il tassello necessario per il loro successo scolastico in un frangente così complesso? Per favorire la conoscenza reciproca ho organizzato lavori di gruppo suddivisi in stanze su Google Meet. All'interno di questi piccoli gruppi i ragazzi hanno potuto conoscersi e imparare a lavorare insieme, e allo stesso tempo la mia presenza nella stanza principale garantiva una serietà del lavoro che ci ha consentito di raggiungere competenze e conoscenze tanto preziose. Per migliorare il metodo di studio abbiamo costruito mappe concettuali condivise, abbiamo svolto attività di stesura di appunti per lo studio e per l'ascolto delle lezioni attraverso un procedimento di scrittura sincrona; la lettura a voce alta poi ha accompagnato i nostri pomeriggi consentendoci di riflettere e scrivere.

I miei studenti quinta invece si affidavano a me e ai miei colleghi per preparare l'esame finale, ma ben poco sapevamo di come si sarebbe svolto. Si aveva solo la netta sensazione che a prevalere sarebbe stata la competenza orale: gli studenti avrebbero dovuto esporre la loro esperienza pregressa, fosse essa di alternanza scuola lavoro, di educazione civica o delle singole discipline. Come potenziare questa competenza in pochi mesi quando la scuola tradizionale, fino a qualche mese prima, come esclusiva occasione di cimentarsi in un discorso orale prevedeva una o due interrogazioni a quadrimestre? Quali strumenti consigliare ai miei studenti per riuscire a raccontare di sé, della propria formazione? E ancora, come stimolare la capacità di individuare collegamenti tra i saperi?

Ho cominciato a confrontarmi con colleghi e a ricercare modalità che sviluppessero la competenza orale e che allo stesso tempo veicolassero un rigore nel ragionamento e una ricercatezza nella modalità espositiva. Ho introdotto un approccio sistematico al testo espositivo-informativo ed ho proposto delle interrogazioni di letteratura secondo la modalità della micro-conferenza (*public speaking*). Gli alunni, pertanto, dopo aver pianificato il discorso lo hanno registrato e lo hanno sottoposto al vaglio di un compagno che aveva il medesimo compito e che, seguendo una griglia di valutazione condivisa, ha fornito la propria valutazione al lavoro del compagno.

Per dare rilevanza all'attività che ho proposto ho mostrato come la micro-conferenza potesse essere una modalità accattivante per mettersi alla prova e migliorarsi, e ho sollecitato gli studenti a prendere parte a gare nelle quali ragazzi della loro età si sfidano¹. Per favorire nei miei studenti lo sviluppo della capacità di selezionare i contenuti essenziali e corredarli di strategie comunicative accattivanti ho chiesto loro di preparare un *pitch* che mettesse in luce i caratteri essenziali di un progetto relativo alla realizzazione del PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale) al quale abbiamo partecipato²; il loro sforzo ci ha permesso di arrivare in finale.

Ho utilizzato il *Pecha-Kucha*³ per insegnare ai miei studenti a pianificare e pronunciare un discorso in pubblico che rispettasse vincoli precisi: il numero di slide, le caratteristiche delle slide stesse e il numero di secondi da dedicare a ciascuna di esse. In questo modo gli studenti hanno sostenuto alcune interrogazioni di storia registrando il loro intervento e sottoponendolo alla mia valutazione e a quella dei compagni. Questa attività è stata svolta anche a coppie proprio per favorire tra loro il dialogo e il confronto.

Per suscitare nei miei alunni una riflessione critica sulle fonti di informazione e spronarli ad ascoltare le opinioni altrui ho introdotto una pratica semplificata di *debate*⁴.

In occasione della Giornata della Memoria ho predisposto un'attività che abbiamo chiamato "La grammatica del negazionismo". Dopo aver visionato film, docufilm e articoli, abbiamo preso in esame il fenomeno del negazionismo, fosse esso relativo all'olocausto o alla presenza del Covid-19. Si è proceduto individuando e riflettendo sulle numerose somiglianze e coincidenze quanto a strategie argomentative.

Per concludere ho accompagnato i miei studenti nella costruzione di un Google Site per elaborare una sorta di portfolio che consentisse loro di fruire di tutti i materiali utili per la discussione finale. Questo spazio web è diventato uno spazio nel quale raccontare e documentare le loro riflessioni e dettagliare i possibili collegamenti tra le diverse discipline.

¹ Cfr. <https://www.amoreperilsapere.it/microconferenze-2021/>; <https://www.innorete.it/> [13 novembre 2021].

² Qui il link al video del premio "Scuola Digitale" 2019-2020, con le indicazioni per la creazione di un *pitch*: <https://www.youtube.com/watch?v=E3AGqKU4cDM>; qui il video realizzato dagli studenti: <https://www.youtube.com/watch?v=INzXL6eayf0> [13 novembre 2021].

³ Cfr. Novali, M. (2016). *La novità di Power Point: Il metodo Pecha Kucha*, <https://meeting-hub.net/blog/pechakucha> [13 novembre 2021].

⁴ Cfr. il sito del progetto "Parole alla sbarra", <https://www.paroleallasbarra.it/>; <https://forzadiologo.istitutocomprensivosarzana.edu.it/>; <https://www.letsdebate.it/> [13 novembre 2021].

In classe... “Non uno di meno”

BARBARA DEGNI

Scuola secondaria di primo grado “Galileo Galilei” – IC “Galilei”, Reggio Emilia

Credo sia utile partire da un assunto: la DAD, nonostante si sia rivelata spesso una grossa occasione di innovazione delle conoscenze tecnologiche, non può e non deve sostituire la didattica in presenza.

Risulta superfluo, infatti, ribadire e dilungarsi sui danni della DAD, sia pure integrata, perché lo stesso Ministero ha ammesso seppur implicitamente il grosso limite, soprattutto in riferimento al calo di motivazione e interesse rilevato negli studenti. Spesso, infatti, sono stati segnalati i rischi in riferimento alla sfera emotivo-relazionale e sottolineati più volte i limiti in termini di apprendimento e benessere psicofisico. L'isolamento e la didattica a distanza, infatti, hanno avuto un impatto significativo sulla vita degli adolescenti, soprattutto se teniamo in considerazione che il momento scuola in una comunità scolastica, il contatto con i compagni di classe, rappresentano una delle esperienze fondamentali che contribuiscono a creare l'identità sociale in un ragazzo e a sviluppare quel senso di solidarietà e appartenenza al gruppo. La DAD, togliendo il luogo fisico della classe, ha portato, in diverse realtà, i ragazzi a sentirsi più lontani e distanti, non solo fisicamente, ma anche emotivamente e di conseguenza a sentirsi più soli.

Ma nonostante queste premesse i mesi trascorsi sono stati anche una sfida per i docenti e un'occasione di crescita umana per i ragazzi. L'attenzione che ho trovato nel mio Istituto all'inclusione e all'integrazione ritengo sia stata e sia tutt'ora il punto di forza di una scuola che presenta al suo interno le più varie e complesse realtà riguardanti l'utenza scolastica. Questa scelta di puntare sull'inclusione potrebbe trovare esplicitazione nel motto “*Non uno di meno*”, che rende perfettamente lo spirito con il quale abbiamo cercato di lavorare e si inquadra pienamente con lo stile e il pensiero dell'insegnamento di Don Milani, il grande maestro di vita e di cultura che ha contribuito in modo notevole alla crescita civile e morale di molte generazioni, e che rappresenta il modello a cui diversi insegnanti di ordine di scuola diversi si ispirano da sempre.

Seguendo gli insegnamenti del maestro di Barbiana anche in un periodo così complesso, che ha sottoposto quotidianamente alunni e docenti a costanti cambiamenti e adattamenti, ci si è adoperati e ci si adopera tutt'ora affinché la scuola sia impegno, assunzione di responsabilità e adesione alla situazione, alle difficoltà dell'altro. Concetto, questo, mirabilmente espresso dal motto *I care*, vale a dire “mi importa”, “mi sta a cuore”. Il sentirsi responsabili e coinvolti nella sfera emotiva, nella situazione dell'altro, ci pone in una dinamica di ascolto e di conoscenza (anzi oserei dire che rappresenta una condizione fondamentale). L'*I care* implica la capacità di uscire da sé per comprendere e cercare di sostenere l'altro, specialmente i più fragili, e riconoscere in questo una grande opportunità di crescita umana.

La scuola dovrebbe partire sempre da questo tipo di presupposti, soprattutto in un momento difficile come quello che stiamo vivendo e che ricorderemo come “gli anni del Covid-19”.

Vorrei sottolineare e ribadire, quindi, che non è tutto da “buttare” perché dovremmo e bisognerà ricordare questi anni anche come un periodo di grande opportunità didattica, di sensibilità e di rinnovamento delle tecnologie nelle scuole. Come già ampiamente detto, in questo periodo abbiamo sperimentato e apprezzato le potenzialità della rete e ci siamo resi conto, per esempio, che Google “è un amico che non ti abbandona mai”, dunque nemmeno in classe (si pensi alla piattaforma G-suite). Sono state proprio le nuove tecnologie che hanno costruito un utile ponte verso chi, a causa delle sue fragilità, non ha potuto essere presente “fisicamente” in classe per tutto l’anno.

Questa situazione di fragilità verificatasi in una delle nostre classi ha comportato, infatti, l’esonero dalle lezioni in presenza di un alunno con certificazione (l. 104/1992). La didattica a distanza integrativa, in linea con quella già sperimentata nell’anno scolastico precedente, è stata quel “ponte” costruito per unire due sponde, scuola e famiglia, e mantenere un legame costante tra il gruppo classe ed il compagno costretto a restare a casa. L’esigenza dei ragazzi di tenere “agganciato” il loro compagno ha fatto sì che si creasse, nonostante le problematiche sopra esposte, un senso di partecipazione e di collaborazione per far sentire il loro compagno incluso nelle loro giornate. In questo modo anche il semplice studiare Dante o leggere un libro ha acquistato un significato molto più importante: organizzare un’attività da inviare al compagno per non farlo sentire lontano e solo. Anche il gruppo classe non si è sentito solo, perché per organizzare un percorso di vicinanza emotiva bisogna fare tutti rete, bisogna viverla l’empatia, perché a nulla servono i manuali che la descrivono se non la si sperimenta insieme.

Hanno raccontato brevi storie o interi libri come *Il Piccolo Principe* o *La Gabbianella e il gatto* con video fatti da loro stessi; declamato poesie con ausilio di immagini e ideato dei podcast sulle curiosità del mondo dei gatti, costruiti anche attraverso forme geometriche (Tangram). Insomma, non è venuto meno lo stimolo ad imparare e a mettersi in gioco per mantenere un contatto con il loro compagno. Non sono mancati neppure momenti di cronache scolastiche, idee, esperienze da condividere: basti pensare all’edizione speciale inviata per raccontare dell’arrivo di un alunno speciale con quattro zampe e tanto di coda!

Insomma, tutto è confluito in attività prima strutturate dai ragazzi e poi inviate al compagno per mantenere vivo il ricordo di una scuola e una comunità educante che non “lascia indietro nessuno”.

La narrazione come strumento per la conoscenza di sé: il Diario di bordo digitale, a.s. 2019/2020

MONICA FERRI

Scuola secondaria di primo grado “Galileo Galilei” – IC “Stradi”, Maranello (MO)

Il contributo che oggi vorrei portarvi è davvero qualcosa di semplice e modesto, ma è il frutto dell’esperienza del primo periodo di lockdown quindi della primavera 2020, quando la scuola si è trovata ad affrontare la didattica a distanza.

Sono una docente della scuola secondaria di primo grado “Galileo Galilei” presso l’Istituto comprensivo “Carlo Stradi” di Maranello, e insegno lettere da quindici anni dopo altre esperienze lavorative successive alla laurea. Il desiderio di insegnare è sempre stato presente sin dai primi anni di liceo, ma le vicende della vita mi hanno fatto percorrere sentieri diversi e sono arrivata a questa professione quando già avevo una famiglia e tre figlie. Ciò che mi ha sempre attratto di questo lavoro è la relazione con le persone e con gli studenti, oltre alla passione per la conoscenza e i suoi ambiti (letteratura e storia in particolare).

Quando il 23 febbraio 2020 la scuola è stata chiusa per la pandemia, ciò che ho provato oltre allo smarrimento, comune a tutti, è stato il senso di lontananza dai ragazzi e la paura di “perderli”. In quei primi giorni la sfida che ho avvertito in modo più acceso e forte è stata quella di “trovare un modo” per stare loro vicina, per poter insieme continuare a camminare e a crescere sia nella conoscenza di sé e della realtà, sia nell’esperienza.

Nell’a.s. 2019/2020 avevo due classi: una classe terza molto accogliente in cui insegnavo lettere dalla prima e una seconda molto impegnativa che ereditavo da una bravissima collega. È stato proprio con la classe seconda che ho svolto l’attività del diario.

All’inizio dell’anno avevo presentato ai ragazzi di seconda un film che amo e che mi offre diversi spunti educativi di metodo, *The Freedom Writers* (regia di Richard LaGravenese, 2007). Il film è tratto da una storia vera ed è ambientato negli Stati Uniti: racconta di una docente di lettere che inizia ad insegnare in una classe “molto difficile” di un liceo e che utilizzerà la scrittura di un diario proprio per arrivare ai ragazzi, per conoscerli e per stabilire un legame con loro.

Dopo la visione in aula, ho raccontato ai ragazzi di un’esperienza proprio nata da quel film svolta in un’altra classe qualche anno prima: la scrittura di un diario di bordo che si era poi conclusa con la stampa cartacea. I ragazzi ne sono rimasti entusiasti e mi hanno proposto di fare la stessa cosa. A ottobre, dunque, il progetto era quello di un “classico diario di bordo cartaceo”.

Come dicevo poc’anzi, la chiusura della scuola ha cambiato tutto. A marzo, quando è stato evidente che a scuola non si sarebbe rientrati, è stato necessario riprogettare l’attività: con un *nuovo metodo* per realizzare un *nuovo prodotto*. Ho deciso di proporre loro di scrivere il diario a distanza utilizzando il computer e Google Classroom. Così è nato il progetto di scrittura creativa:

DIARIO DELLA CLASSE 2^A B, A.S. 2019-2020
UN ANNO DA NON DIMENTICARE!!!

L'attività è stata scandita da passi che corrispondevano all'assegnazione di una pagina di diario da scrivere ogni tre settimane e da consegnare su Google Classroom.

Con il primo passo ognuno si è presentato, qualcuno ha inserito anche una foto, e ha raccontato di sé, dei propri interessi e passioni; con il secondo abbiamo voluto lasciare una traccia attraverso la cronaca delle giornate vissute nella cosiddetta "fase 1" che ci ha visti chiusi nelle nostre case nell'impossibilità di fare tante cose; con il terzo passo ognuno si è sentito libero di esprimere le proprie paure, preoccupazioni e ansie perché ciò può aiutare a vincerle e superarle; infine il quarto passo, in cui ognuno ha scelto cosa raccontare sogni, progetti, riflessioni in vista dell'estate e del successivo anno scolastico.

In ultimo è stato necessario "confezionare" il prodotto finale, attività che ha richiesto un lavoro di squadra per:

- la stesura di una conclusione (*epilogo*) e introduzione;
- la realizzazione della copertina in collaborazione con la docente di arte;
- l'impaginazione e la grafica del diario ad opera del collega di sostegno che ha utilizzato un'applicazione gratuita "e-pub".

Infine, l'attività è stata presentata a distanza l'ultimo giorno di scuola alle famiglie, ai docenti e alla dirigente riscuotendo molto interesse.

A conclusione del mio contributo condivido alcune riflessioni che sono alla base della partecipazione a questo convegno. Questa attività didattica a distanza è stata una grande occasione di prossimità e condivisione con i ragazzi e i colleghi e personalmente è il ricordo più bello e significativo della DAD e del primo lockdown. La scrittura si è confermata uno strumento prezioso per stimolare la riflessione e la conoscenza di sé, per esprimere e rielaborare emozioni e sentimenti e sentirsi meno soli. I ragazzi hanno migliorato le loro competenze linguistiche e digitali e tutti hanno potuto esprimersi senza alcuna preclusione. Le famiglie hanno sostenuto e condiviso l'esperienza e i docenti coinvolti hanno collaborato in modo costruttivo.

Le dediche scritte dai ragazzi alla fine dell'attività, inserite poi all'inizio del diario, sono forse il modo più eloquente per esprimere il senso di questo progetto:

Dedicato a tutti i professori della 2^AB perché sono riusciti a farci superare questi mesi di sofferenza, tristezza e felicità con la didattica a distanza. Vorrei ringraziare moltissimo la prof.ssa *** perché si è sempre impegnata ad insegnarci tutto con chiarezza ed è fantastica. Inoltre vorrei ringraziare il prof *** perché ha lavorato molto nella realizzazione del nostro diario di bordo anche se è molto impegnato con i suoi familiari. Loro hanno fatto tanto per rendere il nostro diario di bordo magnifico, ci hanno sostenuto tantissimo, ma con molta pazienza. Questa avventura non sarà mai dimenticata come si può dire: "Un anno da non dimenticare".

“Legati nella rete”: un’esperienza di inclusione a distanza

ELENA NENZ

IIS “A. Volta”, Sassuolo (MO)

La Didattica a Distanza ha messo di fronte agli occhi di tutti la necessità di infrangere la tradizionale ritrosia verso l’uso della tecnologia nella didattica, nello studio personale e nella comunicazione tra compagni. Ha evidenziato, però, anche l’estrema fragilità degli apprendimenti e delle relazioni interpersonali nel mondo della scuola, che rischiavano di “liquefarsi” dietro a un monitor.

La nostra scuola ha quindi colto una richiesta da parte degli studenti di tenere l’attenzione sui ragazzi più fragili e ha rimodulato progetti di sostegno al metodo di studio già realizzati in passato, creando un progetto basato sulla *peer education* “a distanza”.

Come è noto, la *peer education*, o educazione tra pari, è una metodologia didattica in base alla quale alcuni membri di un gruppo vengono formati per svolgere un ruolo di educatore e tutor per il gruppo dei propri coetanei. Implica, un po’ come per le *flipped classroom*, un netto cambio di prospettiva nel processo di apprendimento, perché vede gli studenti, e non i docenti, al centro del sistema educativo. Il gruppo dei pari costituisce una sorta di laboratorio sociale in cui sviluppare consapevolezza, testare nuove attività, progettare e condividere insieme, dando la possibilità agli studenti di migliorare la propria autostima e le capacità sociali, relazionali e comunicative. Evidenze scientifiche¹ nell’ambito dell’integrazione scolastica e dell’apprendimento tra pari riportano che gli alunni che ricevono spiegazioni da altri alunni apprendono maggiormente rispetto a coloro che lavorano da soli e, ancor più importante, coloro i quali si preoccupano di fornire le spiegazioni agli altri pari assimilano ancor di più ed in maniera più efficace rispetto a chi riceve la spiegazione, perché in questo modo rinforzano le proprie strategie di apprendimento. Inoltre, lo studente *peer educator* sarà valorizzato e responsabilizzato da questo ruolo e svilupperà, conseguentemente, un comportamento sempre più propositivo nei confronti della scuola e del percorso didattico; l’altro studente trarrà vantaggio dal lavorare in un ambiente protetto con una persona considerata più vicina a lui².

Nella *peer education* il docente deve imparare a non essere l’unico dispensatore del sapere per i propri discenti, rimanendo in disparte e lasciando spazio e tempo agli alunni. Il docente deve accettare che il tipo di comunicazione che si può instaurare tra due coetanei, alle volte, può essere più efficace rispetto a quella che si può instaurare tra un ragazzo e un adulto. Le condizioni in cui ci siamo trovati a lavorare durante la pandemia ci hanno costretto proprio a sperimentare l’efficacia di questo spostamento del focus.

¹ Topping, K.J. (2000). *Tutoring. L’insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.

² Cfr. <http://www.metodologiedidattiche.it/> [15.10.2021].

È chiaro anche che la *peer education* permette di veicolare con maggiore efficacia l'insegnamento delle *life skills*, quelle competenze necessarie al raggiungimento del successo formativo da parte di ogni studente³.

Con queste premesse metodologiche, già da tempo sperimentate da molti docenti nella nostra scuola, abbiamo realizzato il progetto “Legati nella rete”, un percorso di supporto per alunni con DSA e BES del biennio in modalità *peer to peer*, grazie agli studenti del triennio dei tre indirizzi dell'Istituto (Professionale, Tecnico e Liceo) che si sono resi disponibili ad accompagnare nello studio pomeridiano e nella pianificazione del lavoro scolastico gli studenti più piccoli nonostante le distanze.

Il progetto si è strutturato in due fasi: nella prima il gruppo di studenti *peer educators* è stato formato da sei docenti interni per implementare le proprie capacità comunicative e le metodologie a sostegno dello studio; i ragazzi hanno messo a tema con gli insegnanti le problematiche che presumibilmente si sarebbero trovati a dover affrontare: come consultare i libri digitali, elaborare mappe digitali, come condurre un supporto allo studio mediante piattaforma, come interagire con i compagni a distanza, come coordinare il gruppo attraverso strumenti digitali, ma anche come favorire il processo di inclusione, come comprendere le difficoltà dovute ai disturbi di apprendimento, e così via.

Nella seconda fase i 14 *peer* hanno pianificato gli incontri pomeridiani con i 40 studenti del biennio tramite la piattaforma Google Meet, per condividere quanto sperimentato; il tutto sempre supervisionato dalla presenza costante, seppur a distanza, dei docenti formatori che hanno fornito supporto e consigli utili. Al termine di ogni incontro pomeridiano i *peer* hanno redatto un diario di bordo sulle attività svolte, le difficoltà incontrate e le strategie messe in atto per superarle. In alcuni casi hanno anche fornito un feedback sulla loro attività e sulle loro osservazioni ai docenti dei ragazzi più piccoli.

I ragazzi si sono messi nei panni dei docenti senza per questo sostituirsi al loro ruolo e hanno tentato la creazione di relazioni personali tra pari, superando le distanze in un momento in cui il “distanziamento” era necessario.

Il progetto ha avuto un riscontro positivo anche all'esterno: è stato premiato con un secondo posto al concorso Premio Scuola Digitale (2020-21).

³ OMS, Organizzazione Mondiale della Sanità (1994). *Life skills education per bambini ed adolescenti nelle scuole*. Ginevra: OMS. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552> [15.10.2021].

La scuola in DAD: dalle lezioni con gli alunni al dialogo con i genitori

EMILIA ORLANDINI

Scuola primaria "Vladimiro Spallanzani", Sant'Antonino (RE)

Esperienze di laboratorio di scienze in DAD

Questo contributo nasce da un'esperienza diretta svolta lo scorso anno scolastico, quando ero insegnante prevalente in una classe seconda della scuola primaria e insegnante di scienze in una classe terza. In entrambe le classi avevo iniziato ad avvicinarmi alla scienza proponendo il metodo scientifico, ovviamente calato nella realtà dei bimbi della scuola primaria.

Passavo diverso tempo a osservare la realtà, a dialogare con i bambini su quello che vedevano, su quello che pensavano e quello che sentivano. Le tante domande che ho posto loro hanno prodotto moltissime ore di dialogo. Abbiamo formulato ipotesi e teorie, dalle più semplici alle più strampalate, e ho curato molto la fase sperimentale: a volte per verificare la veridicità delle teorie che avevamo formulato, altre volte per riprodurre in classe una esperienza reale. Ad esempio, per mostrare ai bambini la composizione del suolo, nella impossibilità di riprodurlo in scala reale, ci siamo serviti di una bottiglia, dentro la quale abbiamo ricreato le varie zone in cui è suddiviso il terreno. Questi piccoli esperimenti sono serviti per fare imparare tante cose nuove.

Quando, a marzo di quest'anno, si è iniziato a parlare di DAD, mi sono chiesta se e come sarebbe stato possibile continuare a lavorare in questo modo, con tutte le difficoltà che presenta la lezione a distanza e che conosciamo: le telecamere che non proiettano immagini chiare, i microfoni che non funzionano, il bambino che non si fa vedere, i bambini che parlano tutti insieme... problema quest'ultimo che è tipico delle elementari, come ben sappiamo, per cui tutti vogliono dire una cosa, probabilmente la stessa, nel preciso momento in cui stanno parlando tutti gli altri.

La strada più facile da seguire sarebbe stata, naturalmente, quella della lezione frontale: i bimbi tutti in silenzio, io che parlo e che, finita l'ora, affido come compito alcune pagine del libro da leggere. Ma i bambini, dato che anche loro avevano sentito parlare di DAD, hanno manifestato il desiderio di continuare con le sperimentazioni, anche perché alcune le avevo già promesse. "Maestra, ma possiamo continuare a fare gli esperimenti?" era la domanda più ricorrente. Davanti a questa manifestazione di entusiasmo non me la sono sentita di dire di no e ho pensato che, con un po' di creatività e un po' di pazienza, ci saremmo potuti riuscire. E soprattutto con l'aiuto dei rappresentanti di classe e dei genitori, che avevo nominato "il mio braccio armato".

Per fare gli esperimenti, ovviamente, avrei avuto bisogno di fare maneggiare materiali e di avere spazio a disposizione, per cui era necessaria la collaborazione di chi assisteva i bambini da vicino a casa. Così in seconda elementare, a marzo, mi sono proposta di lavorare sui diversi materiali e in una lezione ho proposto ai bambini di andare in giro per casa a cercare alcuni

oggetti: li ho invitati a procurarsi dei pezzi di carta, che poi abbiamo manipolato. Li abbiamo tagliati, piegati, arrotolati, strappati, appallottolati, qualcuno più intraprendente ha proposto di bagnarli: immaginate in questi casi la pazienza che hanno dovuto portare i genitori, che si sono visti trasformare la loro sala immacolata in un campo di coriandoli. In questo modo i bambini hanno fatto una piccola esperienza che ha consentito loro di scoprire che ci sono tanti tipi di carta, che non sono uguali fra di loro e che non hanno tutti le stesse caratteristiche. E proprio per questo ognuno di questi tipi di carta ha un suo proprio utilizzo che risponde a un diverso scopo: c'è la carta da imballaggio, la carta dello scottex, etc. È stato interessante vedere come queste scoperte venivano fatte da loro pian piano: non era la mia parola che doveva essere accettata, ma la loro esperienza che li portava a imparare qualcosa di nuovo. Stessa cosa per i materiali ferrosi: avevo procurato loro una calamita quando eravamo ancora in classe e li ho invitati a una specie di caccia al tesoro da fare a casa. Andavano in giro con la loro calamita a cercare oggetti di ferro.

È stato interessante il dialogo che si è sviluppato in seguito perché c'era chi aveva trovato oggetti all'apparenza uguali, ma che scopriva essere di materiali diversi: ad esempio le posate e le pentole. Tutti volevano riferire l'esito delle loro ricerche: "Le mie sono di ferro, perché la calamita si attacca" "Le mie no, la calamita non è attratta". Interessante anche l'esperienza di un bimbo che ha provato la sua calamita sulla biro e ha visto che si attaccava nonostante questa fosse di plastica: un altro bambino gli ha fatto notare che all'interno dell'involucro di plastica c'era una molla metallica e che era questa che era attratta dalla calamita. Il dato significativo era vedere che cercavano loro stessi di spiegare non solo la propria esperienza, ma anche a quella dei compagni.

In terza invece stavamo affrontando l'argomento "suolo": i vulcani, la crosta terrestre etc. Avevo raccontato loro la vita di Wegener e le sue scoperte sulla deriva dei continenti, ovviamente in modo adeguato alla loro età. Tra l'altro era un argomento di cui avevano già qualche nozione perché l'insegnante di storia aveva parlato loro della Pangea.

Per fare capire loro come erano avvenuti questi movimenti e queste fratture nella crosta terrestre avevo chiesto ai bimbi di preparare un piatto cosperso di marmellata su cui appoggiare delle fette biscottate. Con un'immagine plastica avevamo paragonato la marmellata al magma e la fetta biscottata alla crosta terrestre. I bambini, spostandola e manipolandola, l'hanno rotta e questo ha rappresentato la formazione dei continenti. Questa è stata poi l'occasione per un simpatico fuori programma in quanto, vista la disponibilità della materia prima, la crosta terrestre e il magma si sono trasformati in una gustosa colazione e molti genitori mi hanno scritto per chiedere un attimo di sospensione in attesa che i bimbi finissero di "distruggere" i resti dell'esperimento.

In questa esperienza, così come anche in quella di seconda, è stato bello vedere come i bambini si sono impegnati: hanno fatto vedere ai loro compagni lo schermo, per fare apprezzare i loro sforzi, ma soprattutto è stata fondamentale la seconda parte, quando hanno provato a raccontare: si sono resi conto, infatti, che il far vedere attraverso lo schermo non era sufficiente per fare partecipare gli altri della propria esperienza. Per cui hanno dovuto imparare a raccontare quello che stavano facendo. Questo è avvenuto sia in seconda che in terza e mi sono poi accorta, in seguito, che questa cosa si è ripetuta anche in altri tanti ambiti: confrontandomi con le maestre di italiano, geografia, storia, abbiamo constatato che la DAD ha spinto i bambini a imparare a raccontare, a trovare le parole giuste per spiegare il loro lavoro in scien-

ze, oppure quello che stavano pensando nelle altre materie; o le domande, o le dimostrazioni di matematica. Si sono davvero impegnati ad argomentare il loro pensiero; cosa che difficilmente avviene in classe, dove i bambini spesso si limitano a dire “Maestra, guarda” per fare vedere che hanno risolto il problema, io guardo e tutto finisce lì. Nella DAD, perlomeno alle elementari, questo non è sufficiente perché non è semplice attraverso la telecamera fornire una visione immediata e soddisfacente. Quindi hanno dovuto sforzarsi di trovare il lessico adeguato per spiegare e argomentare, per farlo capire a me e ai loro compagni.

Lo sfondo integratore in DAD: una nuova opportunità

Un'altra novità che la DAD ha portato nel mio modo di essere insegnante è stato un uso nuovo dello sfondo integratore.

Parlare di “sfondo integratore” alla scuola primaria significa scegliere, di anno in anno, a seconda della classe a cui si è chiamati ad insegnare, un libro, una storia, un tema, un argomento, etc. che accompagna maestra e alunni durante tutto l'anno scolastico. Attraverso lo sfondo integratore si collegano le diverse materie, oppure è lo spunto per riflettere insieme ai bimbi su alcuni temi importanti per la loro vita. Ad esempio, in una prima elementare qualche anno fa avevo utilizzato come sfondo integratore “Gli animali”: ogni lettera dell'alfabeto veniva proposta a partire da un animale che poi studiavamo in scienze, sull'animale presentato poi leggevamo diverse storie oppure scrivevamo alcuni pensieri lavorando in questo modo sia in storia che in italiano.

Lo scorso anno come sfondo integratore avevo scelto “Le fiabe” e avevo in mente di leggere in classe alcune fiabe per allenare i bimbi ad un ascolto sempre più lungo e più attento; ogni fiaba mi sarebbe servita anche per introdurre alcuni argomenti di diverse materie. Solo per fare qualche esempio cito i seguenti titoli:

- *I tre porcellini*: i materiali in scienze;
- *Cenerentola*: l'orologio in storia;
- *I vestiti nuovi dell'imperatore*: le tabelline in matematica;
- *Il gigante gentile*: il sacrificio di Gesù in religione.

Anche in questo caso la DAD ha scombinato i piani, e non necessariamente in peggio.

Come è stato detto durante la presentazione del Panel mi sono accorta che essere in DAD non riguarda solo le ore di lezione con i bimbi, ma si sta in DAD anche quando si fanno i collegi docenti, anche quando si programma insieme alle altre insegnanti e anche quando si fanno le riunioni con i genitori. Infatti nella riunione online che ho fatto con loro proprio nel periodo della DAD, dopo aver raccontato l'andamento della classe e dato tutte le informazioni concrete sulle lezioni successive e sulla valutazione, ho desiderato lasciare loro un pensiero di speranza e ho citato proprio una frase di una fiaba, perché sono convinta che guardare alle fiabe non è guardare lontano da noi, verso un mondo onirico, ma è «tenere gli occhi aperti»¹ sulla realtà, conoscendola, abbracciandola e affrontandola con coraggio e speranza.

Ecco di seguito la citazione che ho scelto dal ciclo de *Il Signore degli anelli*:

¹ Cfr. *Le cronache di Narnia - Il leone, la strega e l'armadio* (2005), regia di Andrew Adamson.

Sam: «È come nelle grandi storie, padron Frodo, quelle che contano davvero. Erano piene di oscurità e pericolo, e a volte non volevi sapere il finale, perché come poteva esserci un finale allegro? Come poteva il mondo tornare com'era dopo che erano successe tante cose brutte? Ma alla fine è solo una cosa passeggera, quest'ombra; anche l'oscurità deve passare. Arriverà un nuovo giorno, e quando il sole splenderà sarà ancora più luminoso. Quelle erano le storie che ti restavano dentro, anche se eri troppo piccolo per capire il perché. Ma credo, padron Frodo, di capire ora: le persone di quelle storie avevano molte occasioni di tornare indietro e non l'hanno fatto... andavano avanti, perché loro erano aggrappati a qualcosa».

Frodo: «Noi a cosa siamo aggrappati Sam?»².

Avevo chiuso l'intervento ricordando che nelle fiabe i protagonisti devono subire delle avversità, che costano fatica, sudore e lacrime, ma tutto questo serve per raggiungere quel lieto fine che è già stato preparato per loro. Ecco, quest'anno durante la DAD, lo sfondo integratore mi è servito anche per parlare ai genitori, per lasciare loro un messaggio di speranza verso il futuro, per rinnovare in loro quel coraggio che sono chiamati a testimoniare ai loro figli.

² *Il Signore degli anelli: Le due torri* (2002), regia di Peter Jackson.

DAD come occasione di cambiamento e di crescita?

PATRIZIA REGGIANI

*Scuola secondaria di primo grado “San Giuseppe” - Centro scolastico “La Carovana”,
Modena*

Durante gli anni scolastici 2019-2020 e 2020-2021 il mondo della scuola si è trovato a fare i conti con la DAD, didattica a distanza, evoluzione della FAD formazione a distanza e risalente alla metà del XIX secolo¹.

La *Società Italiana di Ricerca Didattica*, SIRD, da aprile a giugno dell'anno 2020 ha condotto una prima ricerca nazionale² che ha visto la collaborazione di diversi atenei e le principali Associazioni Insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). Lo scopo di tale ricerca era duplice:

- 1) comprendere ed apprendere cosa era accaduto nel mondo scolastico durante una situazione di emergenza epidemiologica nazionale e mondiale;
- 2) ristabilire una solida alleanza tra insegnanti e ricercatori attraverso il confronto sulle pratiche educative.

La ricerca è stata articolata in due fasi:

- 1) somministrazione di un questionario online anonimo in cui gli insegnanti, di tutte le regioni italiane e di vari ordini di scuola dall'infanzia alla secondaria di secondo grado, hanno indicato il Comune in cui insegnavano al momento in cui hanno svolto la DAD, l'ordine di scuola, l'età, il ruolo e per la secondaria la disciplina insegnata. Il questionario era composto da centoventidue domande di cui sei aperte, che avevano lo scopo di “ascoltare” la voce degli insegnanti, le loro riflessioni e capire come avevano vissuto l'esperienza della DAD;
- 2) restituzione e analisi dei dati regione per regione.

Sono stati ricevuti 16.133 questionari nell'arco di undici settimane, dall'8 aprile al 15 giugno 2020; i periodi in cui c'è stata una più consistente restituzione sono stati quelli coincidenti con la quinta e la settima settimana durante il mese di maggio. Dai questionari restituiti è emerso che durante la DAD sono stati utilizzati diversi strumenti tecnologici per raggiungere gli studenti:

- strumenti di comunicazione individuale (telefono, SMS);
- strumenti di presentazione (Youtube, RayPlay, materiali online, blog, siti dei libri di testo);

¹ Fundarò, A. (2020). Didattica a distanza, consigli utili per la sua messa a punto ri-progettazione e valutazione. <https://www.orizzontescuola.it/didattica-a-distanza-consigli-utili-per-la-sua-messa-a-punto-ri-progettazione-e-valutazione/> [21 ottobre 2021]; Meschini, M. (2021). Quell'incontro tra vivi che salva ogni didattica (anche a distanza). <https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-quellincontro-tra-vivi-che-salva-ogni-didattica-anche-a-distanza/2121302/> [21 ottobre 2021].

² Cfr. <https://www.sird.it/ricerca-nazionale-sird-2020/> [21 ottobre 2021].

- strumenti di comunicazione sincrona (piattaforme, applicazioni interattive, classe virtuale).

Gli insegnanti di tutti gli ordini di scuola, in particolare infanzia e primaria, hanno investito gran parte delle loro energie nel raggiungere i singoli studenti attraverso telefonate, messaggi e ricerca sui social per assicurare la loro presenza costante alle lezioni durante la didattica a distanza.

Le strategie didattiche adottate sono state *tradizionali* e *attive*, le prime utilizzate in modo prevalente, non avendo i docenti escogitato nuove modalità in ragione dei tempi brevi in cui hanno dovuto attivare la didattica a distanza.

<i>Strategie tradizionali</i>	<i>Strategie attive</i>
<ul style="list-style-type: none"> - trasmissione di materiale, accompagnata da indicazioni specifiche - spiegazioni “in presenza” (frontali e videolezioni”) - spiegazioni registrate in differita (audio e video OBS) - restituzione successiva alla spiegazione - spiegazione scritta dei materiali trasmessi e inviati - esecuzione dei compiti a casa e studio individuale - uso dei libri di testo anche digitali 	<ul style="list-style-type: none"> - presentazioni individuali e di gruppo realizzate dagli studenti - classe capovolta - discussione collettiva sincrona - lavori di gruppo non strutturato - laboratori virtuali

Nell’adozione di queste differenti strategie didattiche i docenti hanno riscontrato molteplici criticità:

- aumento del tempo di lavoro, soprattutto per preparare i materiali, programmare le lezioni e rielaborare i contenuti;
- riorganizzazione delle modalità di valutazione, cambiando i criteri precedenti secondo le indicazioni del Ministero, dopo averle condivise con i colleghi. La valutazione è stata espressa in seguito alla correzione di compiti scritti e all’ascolto di interrogazioni orali;
- gestione degli strumenti e degli ambienti di lavoro;
- forme di contatto inadeguate con gli studenti;
- ridotta autonomia degli alunni;
- difficoltà a percepire la partecipazione dei singoli;
- riorganizzazione della didattica;
- difficoltà tecniche e organizzative nei collegamenti, legate a fattori di disturbo negli ambienti;

- impedimenti nella gestione della classe nel suo complesso;
- supporto dei genitori non sempre efficace³.

Nell'istituto in cui ero e sono tuttora docente di lettere, la scuola secondaria di primo grado paritaria "San Giuseppe" del Centro scolastico "La Carovana" di Modena, agli studenti è stata proposta l'autovalutazione sia in seguito alle prove orali e scritte affrontate durante la DAD, sia al termine dell'anno scolastico. Come noi docenti avevamo imparato durante una precedente formazione interna tenuta dal professor Rosario Mazzeo⁴, l'autovalutazione è un momento importante per la riflessione sull'esperienza dell'apprendimento, fino a diventare consapevolezza e assunzione "docile" dei parametri valutativi del docente.

Lo studente, reso consapevole che la valutazione di ciascun docente è tesa ad attribuire valore a ogni tipo di elaborato, può sentire il momento dell'autovalutazione come forma di apprendimento e di acquisizione di consapevolezza, come possibilità ulteriore di conoscenza di sé. Da questo processo, lo studente può percepire un modo per affrontare e modificare quello che lo mette in difficoltà, di sentire di poter sbagliare e di potersi mettere di nuovo alla prova, avendo consapevolezza delle proprie risorse e carenze e mettendole in relazione con la valutazione dei suoi docenti. Lo studente di fronte a una prova diventa quindi disponibile al cambiamento senza il timore di acquisire un nuovo metodo e accettando il rapporto con una guida, il docente, per leggere, ascoltare e affrontare i propri punti di debolezza.

Durante la DAD grazie all'autovalutazione successiva alle singole prove lo studente ha potuto intraprendere un nuovo cammino durante il quale ha compreso ciò a cui era necessario porre attenzione, quali strumenti usare e quali fossero le procedure e le strategie dell'apprendimento. Il risultato di questo percorso si è evidenziato nell'acquisizione di maggiore consapevolezza, autostima e autoefficacia⁵.

La valutazione, invece, potendo avere una forte incidenza su un percorso educativo anche quando è costretta a ritagliarsi nuovi spazi in un momento storico complicato come quello della diffusione del Covid-19, è stata applicata in modo diverso da quello che sottendeva l'insegnamento "tradizionale" in presenza in classe⁶.

All'inizio dell'emergenza ci si è affidati alle tecnologie a disposizione credendo che potessero sostituire o addirittura replicare quanto si era abituati a fare in presenza, secondo uno schema consolidato:

- 1) insegnare;
- 2) imparare;
- 3) valutare.

³ Cardarello, R., Vannini, I. (2021). Chi vorrà incamminarsi sulla via del rinnovamento dovrà per forza trarre da questa esperienza di DAD «forzata» un'occasione di crescita e miglioramento. *Rivista il Mulino*, 3/21, <https://www.rivistailmulino.it/a/la-scuola-in-emilia-romagna-al-tempo-della-dad> [21 ottobre 2021].

⁴ Mazzeo, R. (2019). *La valutazione liberata*. San lazzaro di Savena: Bonomo.

⁵ Mazzeo, R. (1997). *Insegnare un metodo di studio*. Torino: Il Capitello; Mazzeo R. (2005). *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*. Trento: Erickson; Mazzeo, R. (2011). *Studiare: missione impossibile?* Brescia: La Scuola.

⁶ Alla fine del XX secolo sono stati introdotti interventi formativi, incentrati sull'uso di diverse metodologie e di differenti strumenti per effettuare la valutazione, sottolineando quanto fosse importante un bilanciamento tra verifiche fondate su aspetti quantitativi e qualitativi. A questo si aggiungeva la considerazione che potevano aiutare una serie di metodologie: l'intervista, il questionario, l'analisi statistico-quantitativa dei messaggi, l'esperimento empirico, l'analisi dei contenuti delle interazioni in rete o il diario dei partecipanti.

In realtà con il trascorrere del tempo ci si è accorti che era possibile articolare la didattica a distanza attraverso tre diversi principi:

- 1) *I care*: “io mi prendo cura”, l’insegnante che si prendeva cura dell’alunno, facendo sentire la sua presenza e quella della scuola. Solo successivamente sono stati presi in considerazione altri fattori (la misurazione, il registro elettronico, la dispersione degli alunni durante le lezioni...);
- 2) *Slow learning*: gli studenti sono stati considerati come fiaccole da accendere e non come vasi da riempire, secondo la parafrasi di una citazione di Plutarco;
- 3) *Keep calm*: le mansioni sono state, dopo un primo disorientamento, svolte con calma senza ansia da prestazione e valutando con attenzione le priorità⁷.

L’autovalutazione e la nuova modalità di valutare durante il periodo della DAD sono state sostenute da altri elementi:

- positivo rapporto con i colleghi (collegio e consiglio di classe), con la dirigenza e la scuola in generale;
- collaborazione con le famiglie;
- l’affezione al servizio;
- il radicamento al territorio;
- il senso delle istituzioni;
- la centralità della relazione educativa come risorsa per le azioni didattiche;
- la forte responsabilità educativa del singolo;
- la volontà di rinnovamento, di sperimentazione e di innovazione della didattica.

La DAD, la didattica a distanza, ha consentito ai soggetti educativi di focalizzare i bisogni formativi e di apprendimento degli studenti, il valore e le caratteristiche che qualificano la professionalità dei dirigenti e dei docenti e di sperimentare nuove strade nella didattica e nell’innovazione⁸.

L’anno scolastico successivo, 2020/2021, in data 3 marzo è stata emessa un’Ordinanza con cui la provincia di Modena veniva dichiarata “zona rossa” a causa della diffusione del virus Covid-19 e del nuovo aggravarsi della situazione epidemiologica: i “decisori” politici avevano valutato la necessità di continuare con la didattica a distanza in un momento di emergenza sanitaria che faticava a rientrare al di sotto della soglia critica⁹.

⁷ Fundarò, A. (2020). Deve valere il principio della lentezza. Timesheet e diario di bordo, modelli da scaricare, <https://www.orizzontescuola.it/didattica-a-distanza-deve-valere-il-principio-della-lentezza-cosa-e-come-valutare-quali-errori-evitare/> [21 ottobre 2021]; Piras, M. (2020). Vademecum per docenti e studenti, https://www.ilsole24ore.com/art/didattica-distanza-vademecum-docenti-e-studenti-ADJLhvG?refresh_ce=1 [21 ottobre 2021].

⁸ Delfino, E. (2020). Autonomia, istruzioni per non soffocare il bambino nella culla, <https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-autonomia-istruzioni-per-non-soffocare-il-bambino-nella-culla/2081318/> [21 ottobre 2021].

⁹ Ordinanza ai sensi dell’articolo 32, comma 3 della legge 23 dicembre 1978, n. 833 in materia di igiene e sanità pubblica. Ulteriori misure per la prevenzione e gestione dell’emergenza epidemiologica da Covid-19 nei comuni ricadenti nel territorio della città metropolitana di Bologna e nei comuni delle province di Modena e Reggio-Emilia. «[...] ai sensi dell’art. 32, comma 3, della legge 23 dicembre 1978, n. 833 in materia di igiene e sanità pubblica, ferme restando le misure statali di contenimento del rischio di diffusione del virus già vigenti:

1) per i Comuni della Città Metropolitana di Bologna e per i comuni della provincia di Modena:

Dopo essere venuti a conoscenza di questa ordinanza, in accordo con il Consiglio Direttivo¹⁰ della scuola, abbiamo modificato l'ordine del giorno del Collegio Docenti della secondaria di primo grado che sarebbe stato proprio il pomeriggio del 3 marzo, per programmare il lavoro con i colleghi durante la DAD, che da settembre 2020 aveva cambiato denominazione, diventando DDI, didattica digitale integrata.

In apertura del Collegio Docenti, constatato che la situazione era analoga a quella dell'anno scolastico precedente, si è sottolineato però che due fattori erano mutati:

- 1) non ci si trovava di fronte ad un'esperienza nuova, quindi non si era completamente impreparati;
- 2) la situazione delle famiglie era mutata: l'Ordinanza non dichiarava un completo lockdown che prevedesse anche l'arresto dell'attività lavorativa, ma si profilava un periodo di sospensione della scuola in presenza in ragione dell'aggravarsi della situazione epidemiologica.

Oltre a questi due fattori, si sottolineava l'importanza di evitare la monotonia delle giornate, durante le quali il tempo poteva essere assolutizzato dalla presenza della scuola. L'intenzione del Collegio Docenti, come nel primo lockdown, era di aiutare i ragazzi a scoprire nelle ore di lezione la bellezza della vita in un momento dominato dal grigiore della pandemia, evitando una perdita di motivazione allo studio. I docenti, come comunità educante, si proponevano quindi di fare un nuovo tentativo, consapevoli di poter fallire, ma intenzionati a farlo perché i ragazzi non perdessero l'interesse per le proposte didattiche, ma soprattutto per la vita. Nelle menti degli insegnanti risuonavano le parole pronunciate da Papa Francesco nel 2015 durante un incontro con insegnanti e educatori:

In una società che fatica a trovare punti di riferimento, è necessario che i giovani trovino nella scuola un punto positivo. Essa può esserlo o diventarlo se al suo interno ci sono insegnanti capaci di dare un senso alla scuola, allo studio, alla cultura, senza ridurre tutto alla sola trasmissione di conoscenze tecniche, ma puntando a costruire una relazione educativa con ciascuno studente, che deve sentirsi accolto e amato per quello che è con tutti i suoi limiti e le sue potenzialità¹¹.

a) l'applicazione delle misure previste dalle disposizioni dettate dalla vigente normativa nazionale relativamente alle aree caratterizzate da uno scenario di massima gravità e da un livello di rischio alto;

b) nelle giornate del 4 e 5 marzo in ragione delle indicazioni pervenute dalle competenti Aziende sanitarie nelle note relative all'andamento epidemiologico della popolazione in età scolastica citate in premessa, l'applicazione delle seguenti misure:

- fermo restando lo svolgimento in presenza della scuola dell'infanzia, le attività scolastiche e didattiche si svolgono esclusivamente con modalità a distanza. Resta salva la possibilità di svolgere attività in presenza qualora sia necessario l'uso di laboratori o in ragione di mantenere una relazione educativa che realizzi l'effettiva inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali, secondo quanto previsto dal decreto del Ministro dell'Istruzione n. 89 del 7 agosto 2020, e dall'ordinanza del Ministro dell'istruzione n. 134 del 9 ottobre 2020, garantendo comunque il collegamento on line con gli alunni della classe che sono in didattica digitale integrata [...].».

¹⁰ Il Consiglio Direttivo è composto dal Rettore, dall'amministratore della scuola e dalle coordinatrici didattiche, e ha come principale condizione di lavoro la "disponibilità all'ascolto". Il suo scopo è quello di esprimere l'unità dell'Istituto, giudicare assieme quello che accade per imparare dall'esperienza, fare sintesi (autocoscienza del "cosa è" e "perché c'è" il nostro Istituto); imparare un metodo per condurre le scuole.

¹¹ Papa Francesco (2015). *Discorso del Santo Padre Francesco ai membri dell'Unione Cattolica Italiana Insegnanti, Dirigenti, Educatori, Formatori [UCIIM]*.

Parole che risuonavano più che mai attuali nel momento storico che si stava vivendo e che stimolavano a fare tentativi che richiedevano tanta energia: un lavoro faticoso per nulla codificato, sostenuto però dalla creatività e dalla libertà in azione¹².

Come coordinatrice delle attività educative, ho chiesto a tutti la massima collaborazione per garantire un'attività didattica che si articolasse secondo un orario il più simile possibile a quello in presenza, in modo che i ragazzi potessero mantenere un metodo di lavoro efficace e avessero tempo per dedicarsi ad altre attività, ad esempio quella sportiva agonistica che non aveva subito sospensioni. I membri del Collegio, accolta con titubanza la proposta, hanno accettato e collaborato fin da subito per attuarla. I più indecisi, i docenti di musica e attività motoria, per la modalità in cui potevano proporre le loro discipline, hanno accettato di fare il tentativo e nel momento in cui la proposta didattica non avesse risposto ai bisogni educativi dei ragazzi, si sarebbero confrontati nuovamente con me per riformularla insieme.

Successivamente abbiamo composto una mail a cui sarebbe stato allegato l'orario scolastico di ciascuna classe dal giorno successivo, pur non avendo la certezza che l'Ordinanza sarebbe stata emanata. Ogni coordinatrice, al termine del Collegio, avrebbe inviato a ciascuna famiglia della propria classe la mail e l'orario per dare comunicazione di quanto deciso dal corpo docenti.

Di seguito il testo della mail:

Gentili famiglie,

da domani, giovedì 4 marzo, se l'ordinanza della Regione viene approvata, come sembra, tutti i Comuni della provincia di Modena entrano in zona rossa, di conseguenza dal 4 al 21 marzo le attività didattiche della secondaria di primo grado si svolgeranno a distanza al 100%. Ogni classe manterrà il medesimo orario scolastico dalle ore 8 alle ore 13.20 e il martedì pomeriggio dalle 14.30 alle 16.15 con ore da 45 minuti. Si prevede una pausa tra una lezione e la successiva di dieci minuti. Quando la medesima disciplina si articolerà per due ore consecutive, può non esservi una pausa intermedia ma una più lunga finale di venti minuti al termine della seconda ora di lezione. Ogni docente invierà una mail all'indirizzo di posta elettronica istituzionale dello studente all'inizio dell'ora di lezione e il collegamento avverrà tramite piattaforma zoom.

Nelle giornate di giovedì 4 e venerdì 5 marzo l'orario delle classi potrà subire una variazione oraria, perché alcuni docenti si sottoporranno al vaccino.

Lo Study Point e il laboratorio teatrale saranno sospesi, mentre si mantengono il corso di latino del venerdì e quello di modellazione 3D il mercoledì. Il link di collegamento verrà inviato dal docente del corso il pomeriggio stesso sempre tramite zoom.

Il progetto "Teen Star" rivolto alle classi terze è sospeso, essendo la sua efficacia garantita in presenza.

Augurandoci di rivedere il prima possibile i ragazzi in presenza a scuola, rimaniamo a disposizione per ogni ulteriore chiarimento e necessità.

Professoressa Patrizia Reggiani, coordinatrice didattica, e professoressa *****, coordinatrice di classe¹³.

https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/march/documents/papa-francesco_20150314_ucim.html [23 ottobre 2021].

¹² Guariglia, G. (2021). Scuole chiuse in Campania, "Qui in Dad non capisco più che cosa voglio dalla vita" <https://www.ilsussidiario.net/news/scuole-chiuse-in-campania-qui-in-dad-non-capisco-piu-che-cosa-voglio-dalla-vita/2147612/> [21 ottobre 2021].

¹³ Lettera inviata a ciascuna famiglia della scuola secondaria di primo grado paritaria "San Giuseppe" di Modena.

Alla mail era allegato l'orario dei due giorni successivi di ciascuna classe:

1A

	Giovedì 4 marzo	Venerdì 5 marzo
8-8.45	Inglese	Epica
(pausa 10 min)		
8.55- 9.40	Storia	Epica
(pausa 10 min)		
intervallo (10 minuti)		
9.50 - 10.35	Storia	Spagnolo
(pausa 10 min)		
10.45-11.30	Spagnolo	Grammatica
(pausa 10 min)		
intervallo (10 minuti)		
11.40 -12.25	Arte	Aritmetica
(pausa 10 min)		
12.35-13.20	Arte	Geometria

Durante il periodo, come l'anno precedente, sono stati mantenuti costantemente i rapporti con le famiglie, inviando ogni settimana una mail e rimanendo disponibili a colloqui individuali, in modo da mantenere e sostenere il rapporto scuola-famiglia che è proprio il punto d'origine della nostra scuola. La relazione, anche se mantenuta a distanza, sia con i ragazzi che con le famiglie ha permesso di scoprire e riscoprire volti e voci che prima non erano così evidenti, e nuovi metodi didattici precedentemente non considerati.

Il Referente di Sostegno, invece, è stato incaricato di contattare le famiglie dei ragazzi con BES, bisogni educativi speciali in situazione di disabilità, per accordarsi in merito alla loro frequenza in presenza a scuola durante la DDI.

Nel periodo della Didattica Digitale Integrata il Collegio Docenti si è riunito una volta a settimana e in prossimità della Santa Pasqua ha deciso di organizzare un evento online rivolto ai ragazzi, alle loro famiglie e al personale educativo, prendendo spunto da un video in cui Papa Francesco si inginocchiava di fronte ad ambasciatori a lui giunti, trasmettendo un significativo messaggio di pace. L'evento è stato realizzato grazie alla collaborazione della professoressa di arte, del professore di musica e del tecnico informatico della scuola.

La classe prima ha realizzato una presentazione in PowerPoint da mostrare online, che si apriva con la parola "PACE" e che mostrava, oltre al video di papa Francesco, dipinti di vari pittori (Duccio di Buoninsegna, Domenichino, Piero della Francesca, Giovanni Agostino da Lodi, Leonardo Da Vinci, Tiziano Vecellio e Giovanni Bellini) raffiguranti gli ultimi momenti della vita di Cristo, dalla salita al Calvario alla Resurrezione. Dopo un'introduzione musicale e il saluto della coordinatrice didattica, la professoressa di arte ha condotto i ragazzi in un viaggio di scoperta e riflessione in previsione della Pasqua, che, nonostante la lontananza tra noi dovuta alla didattica digitale, avrebbe permesso di trascorrere alcuni giorni in famiglia alla riscoperta di un sentimento di pace.

Di seguito alcune immagini della presentazione in PowerPoint:

PACE

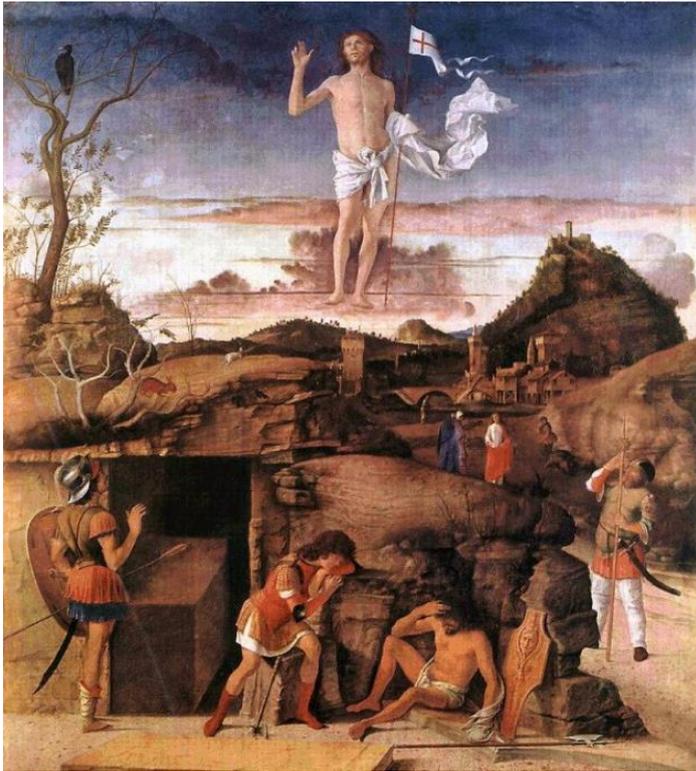
Slide introduttiva



Salita al Calvario
Domenichino, 1610



Video di Papa Francesco



La resurrezione di Cristo
Giovanni Bellini, 1475-1479

Durante la didattica digitale integrata dell'anno scolastico 2020-2021, i docenti, non essendo di fronte alla medesima esperienza dell'anno prima e non essendo completamente disorientati, hanno potuto far fronte ai "punti di debolezza" della precedente didattica a distanza e adottare nuove strategie facendo esperienza di una responsabilità, innanzitutto educativa, di iniziativa didattica e di valorizzazione del soggetto, sentendosi implicati nell'ideazione corresponsabile di proposte e di occasioni di verifica in cui i ragazzi si sono scoperti nella realizzazione del loro destino.

Personalmente, ho favorito il lavoro a gruppi per la realizzazione di elaborati in cui ciascun alunno potesse sentirsi protagonista e diventare "docente" dei compagni. Riporto l'esempio di questo metodo didattico applicato in due discipline, grammatica ed epica. Nella prima, dopo aver adottato una lezione dialogata in cui ho presentato un nuovo argomento, "Il nome", ho condiviso con i ragazzi di prima i miei appunti, chiedendo loro di realizzare una presentazione in PowerPoint come se fossero docenti che dovevano spiegare alla classe l'argomento.

Grammatica Appunti dell'insegnante

IL NOME

Funzione del nome

Nome → denominare = indicare qualcuno o qualcosa

Nome < "nomen substantivum"* = nome della realtà

Il nome può indicare

- oggetti
- esseri animati
- eventi
- concetti

che esistono nella realtà o nella fantasia.

* **NOMEN ADJECTIVUM** = nome che si aggiunge (aggettivo)

TIPOLOGIA DEL NOME

Tipologia → Gruppi

NOMI PROPRI E COMUNI

Nome proprio	Nome comune
Indica aspetti della realtà in modo esclusivo. VA SEMPRE, SEMPRE, SEMPRE SCRITTO CON LA LETTERA MAIUSCOLA.	Indica in modo generico aspetti della realtà di cui si conoscono le caratteristiche

NOMI CONCRETI E ASTRATTI

Nomi concreti	Nomi astratti
Indicano esseri animati e inanimati	Indicano idee ed eventi

Nome deaggettivali < aggettivi

Nomi deverbali < verbi

L'astrazione è un'operazione importantissima per l'uomo e solo lui è capace di farla. Senza di essa, infatti, non esisterebbero concetti fondamentali per l'esistenza umana: BELLEZZA, AMORE, AMICIZIA, GIUSTIZIA, VERITÀ...

L'astrazione è un'operazione complessa che però ci rende più coscienti.

NOMI NUMERABILI E NOMI DI MASSA

NUMERABILI	NOMI DI MASSA
Indicano OGGETTI che possono essere CONTATI	Indicano SOSTANZE che non hanno forma definita
	sabbia acqua vino caffè ...

NOTA BENE

I nomi di massa possono essere quantificati (contati) se vengono accompagnati da espressioni che indicano una quantità definita.

Esempi

Caffè → una tazza di caffè, un pacco di caffè

Acqua → un litro d'acqua, una bottiglia d'acqua

I nomi di massa possono essere preceduti dall'ARTICOLO

PARTITIVO

- DEL
- DELLO
- DELLA

Esempio

Mi scusi, vorrei dell'acqua.

↓

UN PO' DI

Nella lingua italiana uno stesso nome può essere sia numerabile che di massa, la sua tipologia è determinata dal CONTESTO.

Esempio

- Luca ha pescato un grosso pesce.
- Ieri dal pescivendolo ho comprato del pesce.

↓

articolo partitivo

NOMI INDIVIDUALI e COLLETTIVI

INDIVIDUALI	COLLETTIVI
Indicano esseri animati, considerati uno ad uno.	Indicano gruppi di esseri della realtà della stessa specie.

uomo → gente

uccello → stormo

pecora → gregge

lupo → branco

soldato → plotone

...

Grammatica
Presentazione PowerPoint di un gruppo di alunni

IL NOME

IL GENERE E IL NUMERO

CASI PARTICOLARI

CI SONO CASI CHE NON CAMBIANO IL GENERE (P.A. - SCALZI)

PERO' - LETTERE

PERIODO - PERIODE (PERIODO DI VACANZE) - SEMESTRE - SEMESTRI (SEMESTRE DI VACANZE)

QUI -> QUI (MASC) / QUI (FEMMINILE)

INTELLA -> INTELLA (FEMMINILE)

CI SONO NOMI CHE SONO INVARIABILI NEL MASCHILE E FEMMINILE

LA SPECIALITÀ -> LA SPECIALITÀ

IL CAPOCE -> LA CAPOCE

CI SONO NOMI CHE SONO INVARIABILI IN FEMMINILE CAMBIANO NEL MASCHILE

INTELLA -> INTELLA

INTELLA -> INTELLA

CI SONO NOMI CHE NON CAMBIANO IL GENERE (LETTERE) -> PERIODE

NOME -> FORMATO DA LESSEMA E MORFEMA

PARTE INVARIABILE

PARTE VARIABILE

INDICA

IL GENERE IL NUMERO

MASCHILE FEMMINILE SINGOLARE PLURALE

CI SONO CASI MOLTO RARI IN CUI UN NOME MASCHILE INDICA UN SOGGETTO FEMMINILE E UN NOME FEMMINILE UN SOGGETTO MASCHILE...

SENTINELLA = UOMO CHE FA LA GUARDIA/SORVEGLIA I NEMICI

SOPRANO = CANTANTE **SONNA**

CI SONO NOMI CHE HANNO SOLO FORMA SINGOLARE...

EQUATORE

OSSIGENO

...ALTRI CHE HANNO SOLO FORMA PLURALE

FERIE

SPEZIE

CI SONO ALCUNI NOMI IRREGOLARI CHE HANNO IL MORFEMA A PER IL PLURALE

CENTINAIO -> CENTINAIA

RISO -> RISA

CI SONO NOMI CON DUE FORME DEL PLURALE (A VOLTE CON SIGNIFICATO DIVERSO)

GESTO -> GESTA (DELL'EROE ACHILLE) - GESTI (DELLE MANI)

GENERE E NUMERO

I NOMI NELLA LINGUA ITALIANA SI COMPORTANO REGOLARMENTE COSÌ:

O = MASCHILE SINGOLARE

A = FEMMINILE SINGOLARE

I = MASCHILE PLURALE

E = FEMMINILE PLURALE

NELLA FRASE TUTTE LE VARIE PARTI DEVONO CONCORDARE, QUESTO FENOMENO SI CHIAMA CONCORDANZA

ESEMPIO: I **SCUOL** E **BELL**

CI SONO NOMI IN CUI L' ACCENTO TONICO CADE SULLA PENULTIMA LETTERA (PAROLE PIANE)

BACO = BACHI

LAGO = LAGHI

PERÒ

AMICO = A-MI-CO = AMICI

CI SONO NOMI IN CUI L' ACCENTO TONICO CADE SULLA TERZULTIMA LETTERA (PAROLE SDRUCCIOLE)

PSICOLOGO = PSI-CO-LO-GI = PSICOLOGI

PERÒ

INCARICO = IN-CAR-RI-CO = INCARICHI

BUCIA = BUCIE - LA I HA L'ACCENTO TONICO ED È PRECEDUTA DA UNA SOLA CONSONANTE

PIOCCEA = PIOCCE - LA I NON HA L'ACCENTO TONICO ED È PRECEDUTA DA DUE CONSONANTI

In epica, durante i tre anni della secondaria di primo grado, nella nostra scuola leggiamo il testo dell'*Iliade* tradotta da Vincenzo Monti. Durante il mese di aprile abbiamo letto insieme il libro V, in cui viene descritto il personaggio di Diomede e le gesta da lui compiute. Dopo la lettura e l'analisi fatta insieme online ho chiesto ai ragazzi di dividersi in gruppi, di scegliere la parte di testo che avevano preferito e di realizzare una presentazione per la classe in cui dovevano essere presenti:

- il testo scelto
- la sua parafrasi
- un'immagine, un disegno realizzato da loro, che mostrasse il momento più significativo della narrazione.

Epica
Iliade, libro V, la figura di Diomede
Presentazione PowerPoint degli alunni



ILIADE - LIBRO V - ARISTIA DI DIOMEDE

ILIADE LIBRO V, vv. 172-184

Diomede si posizionò in prima fila, pronto a combattere con chiunque gli si parasse davanti; in quel preciso momento senti traboccare la sua forza e il suo coraggio dal suo possente petto. Si lanciò contro i Troiani proprio come un leone che, ferito ma non ucciso, si abbatte contro un ovile contenente tremanti pecore terrorizzate.



ILIADE, LIBRO V, vv. 172-184

175 «Allor diè volta e si mischiò tra' primi combattenti il Tidide, a pugnar pronto più che prima d'assai; ché in quel momento triplice in petto si senti la forza. Come lion che, mentre il gregge assalta, ferito dal pastor, ma non ucciso, vie più s'infuria, e superando tutte resistenze si slancia entro l'ovile: derelitte, tremanti ed affollate l'una addosso dell'altra si riversano le pecorelle, ed ei vi salta in mezzo con ingordo furor: tal dentro ai Teucri diede il forte Tidide.»



180

Diomede assale con le sue armi e uccide senza pietà molti giovani guerrieri troiani, tra cui due figli di Priamo, Cromio ed Echomone (vv. 184-216)



I ragazzi durante la realizzazione delle presentazioni e la successiva esposizione sono diventati eroi, «temerari di una ricerca»¹⁴, secondo un'espressione di Nietzsche, avviando un cammino per diventare sé stessi attraverso la partecipazione a una «comunità di destino»¹⁵, per usare le parole di Gustave Thibon.

La didattica digitale integrata durante l'anno scolastico 2020-2021 ha offerto l'occasione per ri-pensare alla scuola, per pensare alla riscrittura dei curricoli disciplinari dei diversi ordini scolastici, di essenzializzarli e di renderli integrabili con le esigenze formative dei territori.

La DAD o DDI, come successivamente è stata denominata, figlia del PSND (Piano nazionale scuola digitale, varato dalla legge n. 107/2015) potrebbe restare una modalità da affiancare a quella in presenza. I processi di digitalizzazione della didattica dovrebbero trovare a partire da questa emergenza straordinaria ambiti di applicazione più diffusi, tanto che ciascuna scuola potrebbe scegliere di conservare il patrimonio di digitalizzazione maturato durante questa esperienza come opportunità di potenziamento curricolare. Le lezioni a distanza possono diventare un mezzo per sviluppare uno specifico percorso tematico, e tenere un collegio docenti a distanza può divenire un *modus operandi* non legato alle circostanze ma liberamente scelto. Gli stessi percorsi di educazione civica e i PCTO (Percorsi

¹⁴ Nietzsche, F. (1885). *Così parlò Zarathustra*. Milano: Adelphi (II ed. 1973, a cura di G. Colli e M. Montanari), p. 189.

¹⁵ Cfr. Thibon, G. (1973). *Diagnosi*. Milano: Volpe.

per le competenze trasversali e per l'orientamento) potrebbero essere proposti attraverso le nuove modalità didattiche emerse.

In merito alla didattica in presenza, ogni giorno potrebbero essere in sede non tutti gli alunni del medesimo istituto, assegnando gli spazi più ampi ai gruppi più numerosi e privilegiando alcune classi, ad esempio le prime di ogni percorso che hanno particolare necessità di un periodo di accoglienza, tutto questo mantenendo contemporaneamente due modalità didattiche: da un lato la DAD, dall'altro quella in presenza, con una strutturazione *ad hoc* dell'orario scolastico.

Le scuole già attive da un punto di vista digitale e dell'innovazione correlata hanno risposto prontamente alle esigenze della didattica digitale, spingendosi verso l'ammmodernamento dell'approccio metodologico della scuola a partire da certe premesse per corrispondere ai molteplici bisogni di una comunità scolastica che si trova costretta a limitare la costruzione quotidiana di uno spazio privilegiato di crescita individuale e collettiva¹⁶. In relazione a questo alla secondaria di primo grado "San Giuseppe" di Modena era in uso già da anni G-Suite for Education, piattaforma integrata di strumenti per l'attivazione di classi virtuali (Classroom) e lezioni online (Meet), per la condivisione di contenuti (Drive), documenti (Doc), fogli di calcolo (Fogli), Presentazioni e test (Moduli): una risorsa che è stata di grande supporto durante entrambi i periodi di lockdown.

Le circostanze di "crisi", secondo anche l'etimologia del termine, possono divenire quindi "fucina" di innovazione: gli strumenti digitali hanno permesso di stare uniti nonostante la distanza fisica, "umanizzando" le connessioni e provando ad arginare il distanziamento sociale. La sfida ora è quella di trasformare la criticità di questa scuola in opportunità, nel momento in cui ogni soggetto si mette in gioco in un contesto educativo e a cui preme "educare" nel senso etimologico del termine, "tirare fuori" dal ragazzo le sue potenzialità per far emergere la persona, pronta a stare di fronte alla realtà nonostante gli imprevisti che possono accadere.

La didattica a distanza, non sostitutiva di quella in presenza, non può compensare tutto ciò che accade in una normale giornata scolastica (le lezioni partecipate, le chiacchiere tra compagni, la campanella che salva dall'interrogazione, gli spostamenti tra aule e laboratori, l'ansia della verifica). Nonostante i suoi limiti la didattica a distanza può diventare però uno strumento digitale forte che permette di sostenere il diritto all'istruzione, di assicurare una vicinanza diretta tra gli studenti e di avviare strumenti di apprendimento digitali che in futuro potranno completare l'attività didattica per un'educazione sempre più aperta e inclusiva¹⁷.

¹⁶ Colantoni, L. (2020). DAD, orario e buone prassi: le leve della flessibilità per partire bene. <https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-dad-orario-e-buone-prassi-le-leve-della-flessibilita-per-ripartire-bene/2035132/> [21 ottobre 2021].

¹⁷ Fundarò, A. (2020). Didattica a distanza, consigli utili per la sua messa a punto, ri-progettazione e valutazione. <https://www.orizzontescuola.it/didattica-a-distanza-consigli-utili-per-la-sua-messa-a-punto-ri-progettazione-e-valutazione/> [21 ottobre 2021].

La matematica in digitale

VIRGINIA RINALDI

IIS "A. Volta", Sassuolo (MO)

La matematica è spesso vista come materia ostica, complessa e faticosa.

Numerosi sono i libri che invitano alla lettura per dimostrare che l'uguaglianza "matematica = difficoltà" è falsa o perlomeno non così drammatica come spesso appare. A dire il vero non so se questi volumi riescano nel loro intento ma inevitabilmente questa disciplina è spesso associata alla sua complessità e alla fatica che si può compiere per comprenderla realmente.

La pandemia mi ha obbligato ad interrogarmi maggiormente sulle difficoltà, sulla didattica e sul modo di far passare attraverso un monitor concetti che risultano già complessi di persona, quando gli sguardi perplessi o le mani alzate ti permettono di capire che qualcosa non va. Ho sperimentato, perciò, vari strumenti informatici, ma quello che maggiormente mi ha colpito è stato Desmos Teacher. L'ho scoperto grazie ad un corso di una famosa casa editrice che ne suggeriva l'utilizzo.

Questo strumento permette di creare delle attività guidate da proporre in diretta agli studenti. E fin qui si potrebbe obiettare: "E con questo? Ci sono tantissimi strumenti che hanno la stessa funzionalità!". Certo, è vero, ma Desmos è particolarmente adatto alle materie scientifiche: permette l'inserimento di grafici, tabelle e soprattutto ha un menu per l'inserimento delle funzioni.

Consente la realizzazione di attività per la costruzione di un percorso guidato interattivo che aiuta a seguire l'alunno passo passo e consente al docente di controllare tutta la classe contemporaneamente. L'ho sperimentato in varie classi su attività e contenuti molto diversi tra loro scoprendone funzionalità e limiti: purtroppo non è particolarmente adatto per le verifiche!

In particolare, ho creato e ho proposto ad una classe prima un percorso sull'importanza delle definizioni, per introdurre la geometria euclidea. Gli alunni hanno dovuto descrivere varie figure geometriche proposte come se dovessero dare indicazioni al telefono ad un compagno con l'obiettivo, pertanto, di essere il più precisi possibile. Ho potuto commentare le loro risposte, memorizzate nell'attività di Desmos, in diretta e individualmente per richiedere ulteriori approfondimenti man mano che l'attività veniva svolta; oppure, alla fine, mi ha permesso di mostrare alla classe alcuni interventi specifici per evidenziare aspetti importanti.

Desmos ha anche a disposizione un archivio di attività realizzate da altri utenti. Queste sono state particolarmente interessanti per comprendere meglio come utilizzarlo in classe e come sperimentare in seguito con gli studenti: alcuni esempi mi hanno particolarmente entusiasmato per la loro efficacia.

Un altro strumento, che avevo in passato utilizzato spesso, soprattutto durante le lezioni con le Scuole secondarie di primo grado e che, durante la chiusura, mi è servito molto, è stato Geogebra. Oltre alla possibilità di creare figure "in movimento" che permettono, quindi, di

“far vedere” una proprietà e scoprirne altre, ho imparato a creare delle vere e proprie lezioni dinamiche. Anche in questo caso l’archivio a disposizione degli utenti è molto ricco e mi ha consentito di trovare numerose proposte per gli argomenti più disparati: uno dei più interessanti è stato, per esempio, quello per l’introduzione agli integrali definiti per una classe quinta.

In conclusione, la DAD mi ha permesso di riscoprire “vecchi” strumenti e di sperimentarne dei nuovi per cercare di introdurre in modo diverso alcuni argomenti. I percorsi proposti hanno trovato un loro spazio su tutte le mie classi, dai più piccoli ai più grandi, e sono state particolarmente utili per avvicinare i ragazzi ad argomenti complessi in modo più intuitivo senza, peraltro, tralasciare gli aspetti più formali.

La pandemia mi ha forzato a rivedere molte cose e il passo successivo è stato e sarà quello di tentare di integrare questi strumenti nel mio nuovo modo di insegnare. Certamente non si può pensare che, dopo gli ultimi due anni, la didattica resti immutata e che le sperimentazioni e la formazione “obbligata” vengano perse.

L’idea di base non è sostituire ma integrare per potenziare e coinvolgere maggiormente gli studenti perché possano vedere la matematica nel loro quotidiano non un più come ostacolo quanto piuttosto come un aiutante.

Integrazione degli apprendimenti linguistici: riflessioni su un'esperienza

LAURA TOGNI

IIS "A. Volta", Sassuolo (MO)

Anche questo nuovo anno scolastico, che si apre con preoccupazioni e priorità di ordine sanitario, richiede agli attori della comunità educante di mettere in opera quanto maturato nell'ambito delle riflessioni di questi ormai due anni di DAD, poi ordinata in DDI.

Con il presente contributo desidero condividere la mia personale esperienza di come ho cercato di rispondere a tale inedita circostanza nel ruolo di insegnante di Inglese presso l'Istituto tecnico "A. Volta" di Sassuolo (MO), e soprattutto sottoporre le domande ancora aperte e quelle provocate dall'esperienza sul campo con colleghi e ragazzi di fronte alle sfide che man mano si ponevano e precisavano.

L'occasione di questo convegno credo incontri l'esigenza, da parte di diversi docenti, di un luogo di scambio professionale e di documentazione e partecipazione di quanto sperimentato in quei mesi, perché quanto abbiamo appreso non vada censurato e perduto ma diventi punto sorgivo di ulteriori elaborazioni e progettualità. L'ipotesi da cui intendo partire, dunque, è che, al di là delle inevitabili mancanze, permanga un fulcro positivo da cui ripartire a costruire e che questa crisi sia anzi un'occasione per rimettere a tema il vero significato e la consistenza del fare scuola.

La prontezza con cui i docenti e le Istituzioni scolastiche hanno risposto all'emergenza fin da subito sembra indicare che già spinte innovative fossero presenti, ma forse imbrigliate dalle consuetudini¹. Man mano che la DAD si affermava come "nuova normalità", è stato sempre più chiaro che la vera novità non era tanto costituita da PIA e PAI – la riflessione sui quali peraltro sembra essere decaduta e della cui introduzione non sono state unanimemente comprese e condivise le ragioni – ma dalla sperimentazione di chi lavorava "sul campo".

Di fronte a un'emergenza anche sociale e in seguito economica, a livello di dibattito pubblico sono state portate all'attenzione le carenze strutturali del sistema scolastico, e le criticità dell'introduzione inizialmente non ordinata né istituzionalizzata della DAD: inadeguatezza tecnologica, precarietà di tempi e spazi, invasione dell'ambito privato e diritto alla disconnessione, approfondimento del divario digitale in un'Italia a due velocità,

¹ L'impatto delle TIC sull'apprendimento è già noto da tempo: «È opinione diffusa in ambito accademico che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione consentano di attivare processi di apprendimento collaborativo che valorizzano la costruzione sociale della conoscenza» (Zagami V., 2021. Come cambia il processo di apprendimento grazie alle TIC. L'esempio dell'Istituto Leone XIII di Milano, <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/didattica-digitale/processo-apprendimento-tic.html> [27 novembre 2021]).

demotivazione e disagio psichico diffuso, rischio dispersione... Certamente tali fattori hanno gravato sul sistema scolastico, ma dal momento che esistono esperienze di efficace risposta al bisogno didattico ed educativo ritengo valga la pena partire da questi elementi positivi per elaborare una proposta di ripartenza così come sta avvenendo in tanti altri settori della vita civile.

Occorre innanzitutto chiedersi: che cosa salvare di questa esperienza didattica? Al di là delle carenze relazionali e dell'evidenziarsi di difficoltà preesistenti, è giusto dire che l'apprendimento è stato inevitabilmente e irreparabilmente compromesso? Quanto dell'insuccesso avrebbe potuto essere prevenuto, almeno in parte, con un'adeguata preparazione da parte di noi docenti alle sfide che comunque ci saremmo trovati a dover affrontare e che già la realtà ci poneva pre-pandemia²? Da dove partire per assecondare il cambiamento in modo che sia non una minaccia ma propulsore di crescita degli studenti in una realtà lavorativa e sociale in evoluzione? Ovvero: può una sfida trasformarsi in opportunità? Come?

In un questionario in Google moduli somministrato agli studenti dell'Istituto all'inizio dell'anno scorso (a.s. 2020-21) in fase di accoglienza, cui ha preso parte più della metà degli iscritti, emergevano i seguenti dati:

- la maggior parte dei partecipanti al sondaggio riteneva di aver avuto una presenza generalmente costante in DAD, anche se una buona percentuale ammetteva di non aver partecipato in modo particolarmente attivo;
- una percentuale rilevante riteneva di aver avuto una buona partecipazione alle attività asincrone e di non aver riscontrato particolari ostacoli a livello di strumenti;
- la maggior parte dei partecipanti riteneva di essere riuscita a mantenere la motivazione, ma una altrettanto nutrita "fetta" ha dichiarato di aver sofferto della mancanza del confronto diretto con compagni e insegnanti o di una percezione di ridotta efficacia ("mi sembrava di imparare meno o peggio");
- è interessante rilevare come le risposte siano risultate abbastanza omogeneamente divise e discordanti sull'aspetto degli esiti della DAD: in buona parte gli studenti hanno imparato a diventare più autonomi e che possono imparare tanto anche a distanza; un numero comunque notevole ha invece scoperto che la presenza è indispensabile per imparare, il che potrebbe suggerire una diffusa percezione della diversa efficacia di DAD e didattica in presenza;
- una certa percentuale degli studenti fa coincidere il benessere a scuola con un buon equilibrio tra vita scolastica e vita privata o in una buona relazione con i compagni; secondario sembra invece essere il rapporto con i docenti, confermando così l'assunto che vuole la scuola come luogo, di fatto, di ricerca di socializzazione tra pari, mentre è meno consolidata la coscienza che sia innanzitutto luogo di confronto con la proposta educativa e culturale di una comunità educante. I pari sembrano anche essere i confidenti privilegiati con cui aiutarsi a portare la fatica che la scuola a volte

² Papetti L., Ruta V. (2021). Dalla Didattica a Distanza a una didattica in presenza che accoglie il digitale: perché? <https://it.pearson.com/docenti/primaria/innovazione-didattica/didattica-innovazione/didattica-distanza-presenza-accoglie-digitale.html> [27 novembre 2021].

comporta, mentre è considerato meno utile il confronto con un adulto, compresi i genitori, o con figure esperte dedicate. Questo vale anche per la necessità di risolvere dubbi prettamente scolastici: si preferisce risolvere da sé o nel confronto con i compagni e chiedere eventualmente chiarimenti al docente in seguito, in caso non si riesca a risolvere diversamente. Di fronte al bisogno, i ragazzi preferiscono comunque rivolgersi, come figure di riferimento, ai docenti più che a figure esterne;

- risulta piuttosto condivisa la competenza di utilizzo di vari strumenti digitali, meno quella relativa all'utilizzo di software didattici per l'apprendimento, associata a un metodo di studio tradizionale: il digitale sembra essere più luogo di condivisione di indicazioni e materiali che strumento di potenziamento cognitivo;
- per una piccola ma significativa percentuale dei rispondenti l'ambiente domestico, luogo di lavoro forzato, non garantisce sempre le condizioni ideali per lo studio e presenta distrazioni; tuttavia, quasi nessuno utilizza biblioteche o sale studio, mentre la camera sembra essere il rifugio prediletto degli studenti, anche *post-lockdown*;
- tuttavia, i dati mostrano con evidenza che se le attività di studio più tradizionali piacciono moderatamente a un maggior numero di studenti, quelle che suscitano maggior entusiasmo sono lavori di gruppo e compiti creativi con creazione di prodotti originali;
- le attività ritenute più efficaci sono risultate essere quelle incentrate su una breve spiegazione del docente seguita da attività di rinforzo oppure attività asincrone di lavoro autonomo su materiali, sempre seguita da esercitazione guidata, comunque con una netta preferenza per attività guidate in sincrono;
- la ripresa delle attività in presenza è considerata urgente dai più soprattutto per recuperare le carenze e integrare gli apprendimenti e, in percentuale lievemente minore ma significativa, per vedere gli amici, motivazione che prevale sul "perché non si impara da soli": il fattore relazionale sembra prevalere su quello degli apprendimenti;
- un dato che ho trovato, personalmente, sorprendente: se gli studenti potessero scegliere, preferirebbero seguire la scuola in modalità integrata, in parte in presenza e in parte a distanza, più che seguire in presenza tutti i giorni;
- infine, nonostante la piena consapevolezza della possibilità del replicarsi delle condizioni dell'anno precedente, gli studenti si proponevano, come libero contributo in chiusura di questionario, di impegnarsi maggiormente nell'organizzazione dello studio, assumendosene, almeno come dichiarazione di intenti, la piena responsabilità.

Lo scenario che emerge da questi dati non sembra essere scoraggiante: il che può essere dovuto alla limitata consapevolezza da parte degli studenti della natura delle criticità, così come a un "effetto alone" di reticenza ad esprimere pubblicamente gli aspetti più sofferti del proprio vissuto in un questionario di Istituto.

Rileggendo la mia esperienza di insegnamento negli ultimi due anni emergono tanti esperimenti ed errori nel tentativo di trovare una misura "giusta", nel senso di adeguata alle mie classi, che ho scoperto non essere mai definitiva.

Da subito ho avvertito l'esigenza di un confronto: con i colleghi, innanzitutto, e con le colleghe di materia. Ritengo infatti che l'insegnamento della Lingua straniera a distanza ponga delle sfide particolari, per il fatto di essere eminentemente comunicativo³.

Nelle primissime settimane la risposta è stata reattiva, dettata dall'emergenza: si è partiti, ognuno con i propri mezzi, a cimentarsi con strumenti cui il Team digitale dell'Istituto già ci stava introducendo da anni; mai però la spinta motivazionale è stata così forte come di fronte alla necessità, come in tanti abbiamo dovuto constatare. In un primo momento ho privilegiato l'asincrono, condividendo lezioni registrate, quasi a disagio nel pensare di "mettere la faccia" in una relazione diretta, in tempo reale, con gli studenti, che mai avrebbe potuto essere paragonabile a quella in presenza.

Sono partita allora con registrazioni in Loom, e Classroom è diventato un *repository* di indicazioni di lavoro, linee guida, materiali ancora "statici" come scansioni di libri di testo, ma anche di qualche Padlet e Coggle, il primo più che altro come strumento di presentazione ragionata e ordinata di materiali, mentre il secondo è un esempio dei vari strumenti di elaborazione di mappe proposti per la restituzione da parte degli studenti. Infine, i test in Google form, talvolta con l'inserimento di qualche video su cui lavorare per la comprensione orale, e la ricerca di metodi che arginassero il "*cheating*". Si trattava ancora del tentativo un po' affannoso di una trasposizione di quanto avveniva in classe, che richiedeva molta autonomia, responsabilità e pazienza da parte degli studenti e grande investimento di tempo ed energie da parte di tutti.

In un secondo momento sono giunte le indicazioni Ministeriali, declinate in linee guida di Istituto che hanno aiutato a riequilibrare, in forma di patto con l'utenza, tempi e modi dell'agire didattico.

Dopo un anno tanto sofferto ho deciso di non lasciarmi sopraffare dall'ansia di controllare i processi a tutti i costi, e di divertirmi con i ragazzi a sperimentare qualche strumento per me nuovo, condividendo con loro anche la mia non perfetta *maîtrise*. Ci sono stati fallimenti, come la proposta di un "*All about me*" di inizio corso, in fase di accoglienza, con strumenti per mappe in digitale, per il quale molti hanno preferito consegnare il cartaceo. Riproposto a fine corso, quando già si era imparato a padroneggiare certi software, ha invece riscosso un discreto successo, così come i seguenti, suddivisi per abilità⁴:

- *Lessico e grammatica*

- compilazione di mappe lessicali e/o grammaticali allegate ai libri di testo e creazione di mappe digitali;
- test interattivi online in dotazione ai libri di testo;
- scrittura di un paragrafo relativo a propri ambiti di esperienza in Google docs, con correzioni e commenti visibili in modalità "suggerimento";

³ Aa.Vv. (2020). Costruire una didattica delle lingue a distanza efficace. Ostacoli e sfide di una situazione inedita per la scuola italiana. Intervista a M. Daliso <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/costruire-didattica-lingue-distanza/> [27 novembre 2021].

⁴ In questa ed altre sezioni del mio contributo ho utilizzato anglicismi e termini tecnici di uso comune nella didattica della lingua straniera (e dell'inglese in particolare), per mantenere una precisione terminologica insita all'ambito di osservazione.

- condivisione di mini-lezioni o tutorial su grammatica, funzioni comunicative e lessico, con selezione secondo criteri di chiarezza, esaustività, concisione, con preferenza per i video che evidenziano i processi e le fasi e favoriscono il *noticing*. Ricordo uno studente con DSA che al termine della visione di un video grammaticale in dotazione al libro volle farmi notare che lo trovava particolarmente utile perché faceva vedere come si formava il verbo e non si limitava a mostrare la forma finita;
- redazione e realizzazione a coppie di interviste a partire da spunti quali funzioni comunicative presenti in video dati, reperiti online, o da modelli scritti, a rafforzare tutte le abilità linguistico-comunicative in un medesimo compito.
- *Listening and speaking*
 - strumenti digitali per registrare dialoghi su traccia: questo permette allo studente di riascoltare la propria voce ed eventualmente di registrarsi nuovamente fino ad ottenere un risultato soddisfacente, e all'insegnante di tenerne traccia per un *feedback* più puntuale e per la valutazione formativa;
 - ascolto e comprensione di podcast con lettura di *script*, a potenziare la comprensione e lo sviluppo lessicale.
- *Reading and writing*
 - “postare” la registrazione della propria lettura di un *reading text* a scelta fra quelli assegnati dai libri di testo o condividere la mappa/riassunto come base per la restituzione orale in sincrono;
 - letture simil-autentiche adattate al livello, tratte ad esempio da riviste online quali *SpeakUp*;
 - lettura di un *graded reader* a scelta sotto forma di registrazione della lettura da un Padlet condiviso.
- *Certificazioni*
 - condivisione di approfondimenti con registrazione di simulazioni di esami PET e tutorial;
 - registrazione del commento a una fotografia su modello dell'esame di *Speaking* del PET;
 - condivisione di *essays* in Google docs a partire da spunti tematici e materiali di approfondimento.
- *Mixed abilities and culture*
 - utilizzo di vari materiali dal sito *Learn English Teens*⁵ del British Council;
 - condivisione di *Jamboard* in sincrono e asincrono su cui condividere, a piccolo gruppo, le impressioni e gli appunti derivanti dalla visione di puntate di serie TV particolarmente stimolanti per il dibattito di attualità, come la questione degli stereotipi razziali e di genere nella serie TV *Modern Family* o la questione delle ricadute sociali dell'abuso dei social;

⁵ <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/> [27 novembre 2021].

- *webquest* con restituzione di prodotto finale a gruppi e di documento di processo, secondo i principi del PBL (*Project Based Learning*);
- Flipgrid di tre/quattro minuti in cui raccontare in modo ordinato di aspetti familiari, relativi ai propri ambiti di esperienza. Per la classe quinta ne è stato condiviso uno di sintesi dei contenuti di un Padlet dedicato ai 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite, incontrati con le letture Invalsi e ripresi più sistematicamente come argomento di Educazione Civica in vista dell'Esame di Stato. Lo strumento non è stato utilizzato da tutti, ma si è rivelato utile per chi lo ha accolto, anche in vista del ripasso personale e come aiuto per gli altri;
- stesura in forma scritta di una “*recipe*” e videoricetta, sempre in Flipgrid, sulla base di un modello dato;
- prodotto finale per il biennio: “*My identity*”, registrazione di una mappa digitale in Prezi preparata dallo studente. Tale strumento di presentazione è stato apprezzato in quanto non lineare ma dinamico, facile da navigare, e consente di scegliere quali aspetti mettere in evidenza;
- comprensione orale e scritta relativa alla vita di un autore o ad aspetti di civiltà, con l’ausilio di materiali selezionati dalla rete;
- condivisione di materiali di approfondimento di civiltà e letteratura, ordinati secondo opportuni criteri in Padlet, a cornice di singole letture, a fornire un quadro storico-culturale e a soddisfare l’interesse degli studenti più curiosi, nella convinzione che insegnare sia anche condividere le proprie passioni;
- per le classi più avanzate/triennio, analisi di TED Talks relativi a tematiche affrontate nel libro di testo, per approfondire e problematizzare alcuni aspetti, stimolare il dibattito e preparare una restituzione ragionata e una presa di posizione più personale e critica;
- Wizerme per la creazione di test con esercizi di varia tipologia: dalla comprensione di video al *multiple choice* o *matching*, alla domanda aperta con possibilità di correzione automatica di risposte chiuse, revisione manuale del punteggio e pubblicazione istantanea;
- condivisione in Padlet di registrazioni di presentazioni relative ad aspetti di civiltà curate a gruppi, ad esempio su punti di interesse di Londra: la forma di questo compito, effettuato in asincrono per garantire i giusti tempi di riflessione e di ricerca, stimola la curiosità, l’emulazione positiva, permette una condivisione duratura e facilita l’apprendimento in forma collaborativa;
- il Padlet si è prestato particolarmente alla condivisione di elaborati di Educazione Civica, ad esempio relativi alla questione ecologica, permettendo così il confronto e la raccolta dei contributi in un luogo unico a cui tutti gli studenti della classe possano fare riferimento anche a distanza di tempo per il ripasso in vista di prove sommativie;
- per la classe quinta, è stato dedicato un Padlet generale dei contenuti del quinto anno, con materiali e spunti proposti dall’insegnante, e altri simili dedicati a ogni argomento o modulo di Inglese dell’Elettronica, costruiti dai ragazzi stessi a partire da *prompts*. Per loro si è rivelato efficace, a livello di apprendimento,

riordinare e completare tali stimoli a ricostruire, a piccoli gruppi, la mappa di ogni argomento, da condividere con i compagni e da utilizzare come strumento compensativo o di supporto in sede di interrogazione.

- Tale strumento è stato utilizzato in modo diffuso, perché consente una grande flessibilità non solo per la progettazione collaborativa di ipermedia, ma anche come *repository* di strumenti digitali a supporto della didattica, quali software per la creazione di mappe, dizionari digitali anche visuali online, strumenti per l'inclusione, strumenti di potenziamento delle *skills* in LS, come archivio di link diretti alle risorse.
- L'obiettivo è sempre stato quello di insegnare un metodo di lavoro: incorporando materiali preesistenti, predisponendone di nuovi, ordinando e gerarchizzando le informazioni, proprio come si è chiamati a fare nella vita quotidiana lavorativa anche oltre il mondo della scuola. Secondo lo stesso criterio, un Google doc condiviso è diventato strumento di partecipazione, in tempo reale, di appunti e spunti derivati da incontri con le aziende da riprendere e rielaborare, tanto da diventare per alcuni oggetto di elaborato di Esame di Stato.

Il criterio che ho cercato di perseguire è quello della varietà di stimoli, in modo da mettere in gioco varie abilità e competenze e attivare i ragazzi, attuando una selezione ragionata a partire dalla verifica sul campo degli strumenti, e facendo appello ai diversi stili di apprendimento. Molti degli strumenti offerti volevano proporsi come strumenti compensativi o di didattica inclusiva, in vista della personalizzazione degli apprendimenti; altri come strumenti di monitoraggio e valutazione formativa o in itinere che tenesse conto di diversi fattori e permettesse di conoscere in modo più approfondito il funzionamento e le preferenze di ciascuno studente. Molte attività state predisposte come compiti di realtà, per la realizzazione dei quali si è sempre voluto lasciare un margine di scelta, anche con compiti opzionali o alternativi o con la presentazione di materiali (per esempio in Padlet, come si evince dagli esempi precedenti) che gli studenti potessero navigare liberamente in base alla propria disponibilità all'approfondimento, talvolta seguendo indicazioni sul livello delle risorse ivi contenute come guida per la consultazione. L'obiettivo di tale utilizzo è una didattica inclusiva che si adatti con gradualità agli studenti più bisognosi di *scaffolding* fino agli *high achievers*, che chiedono uno stimolo all'altezza del proprio desiderio. Il potenziamento della fascia più alta sembra rispondere ai bisogni formativi dell'Istituto, dove nelle prove Invalsi di Inglese del quinto anno si evidenziano risultati più bassi di quelli attesi nella fascia delle competenze più alte.

A tal proposito, uno dei punti decisivi rimane quello della valutazione, per la quale da tempo sono condivisi criteri e griglie, ma la cui applicazione all'ambito della DDI, nonostante la già avvenuta revisione dei criteri secondo le specificità della distanza e dell'uso degli strumenti digitali, suscita ancora perplessità e domande.

Credo che la condivisione sistematica di prodotti a partire da Classroom abbia favorito una valutazione diffusa e un *feedback* più articolato, ponderato e personalizzato, ma come emerso in alcuni sportelli di mutuo supporto e di condivisione di buone prassi organizzati dall'Istituto, urge rivedere sempre la valutazione rispetto alle nuove forme che stiamo

utilizzando: come adattare i nostri criteri e griglie a un Flipgrid o un prodotto digitale? Come si misura l'effettivo apprendimento di fronte ai nuovi compiti?

Vi sono stati momenti in cui la fatica dell'iperconnessione e del carico di responsabilità ed emotivo ha messo duramente alla prova il dialogo con i colleghi su quanto man mano emergeva, ma proprio nella provocazione di questa circostanza si sono messe in moto anche energie positive: così mi sono ritrovata sistematicamente a condividere questi materiali, spunti di aggiornamento e riflessione sulle buone pratiche, semplicemente a partire da un'esigenza e una domanda condivise.

Alcune criticità sono emerse anche dai ragazzi, che a fine anno hanno confessato, in un momento di restituzione e riflessione, di essersi sentiti talvolta sopraffatti dalle richieste, in termini di eccessiva eterogeneità della proposta, che per molti è risultata disorientante.

La sfida è ora mantenere un input e richieste personalizzate e diversificate che siano anche sintetiche e pertinenti, verso una proposta più essenziale e significativa. «Relazione», infatti, «significa condividere il senso di ciò che si fa, o fare insieme ciò che è significativo»⁶. Per questo continuerà ad essere necessario il confronto con i responsabili, con il Team digitale, cui devo tutta la mia riconoscenza personale, e con le colleghe di materia, per rispondere in modo sempre più pertinente agli obiettivi che ci diamo come Istituto.

La formazione con il professor Zecchi promossa da una docente dell'Istituto a inizio anno, con seminari sul *Project Based Learning*, ha messo a tema la necessità di una proposta didattica strutturata e di una certa progettualità docente. Per me è stato un momento fondante della mia maturazione professionale, in seguito al quale ho affinato la valutazione e iniziato a condividere più consapevolmente con i miei studenti il “dietro le quinte” dell'insegnamento-apprendimento. Da allora ho iniziato a valutare, nella restituzione dei lavori a piccolo gruppo, non soltanto i prodotti, ma i documenti di processo, dove ogni studente esplicitasse in che modo aveva dato il proprio contributo e in che relazione si era posto con gli altri membri, con quale intenzionalità, e dove io potessi leggere e apprezzare la qualità della riflessione dei processi e la maturazione di una consapevolezza di metodo.

Tentare di perseguire questo approccio per me è risultato particolarmente prezioso in tempo di DAD e in seguito di DDI. Mi sono chiesta: è proprio vero che digitale è virtuale se a essere venuta meno è la relazione diretta in presenza – fra studenti ma soprattutto, secondo l'acuta osservazione di una collega, fra studenti e docenti, rapporto fondativo e caratterizzante dell'apprendimento propriamente scolastico – ma a interagire siamo sempre noi, in un rapporto già costruito e solo “spostato” su un altro piano? L'assenza di vicinanza fisica deve essere necessariamente sinonimo di isolamento, di mancato apprendimento, dove la conoscenza si co-costruisce in rapporto con gli altri? Oppure è ancora possibile costruire assieme? A partire da cosa⁷?

⁶ Botturi L. (2021). La didattica a distanza nelle scuole medie superiori: un appunto di metodo. In Valenti F. (a cura di), *Il rischio di educare nella scuola dell'emergenza. Riflessioni sull'esperienza di questi mesi*, Castel Bolognese: Itaca Edizioni, p. 67.

⁷ De Carli S. (2020). Il messaggio di Educa 2020: «una vicinanza educativa forte è possibile, anche in epoca Covid», <http://www.vita.it/it/article/2020/11/25/il-messaggio-di-educa-2020-una-vicinanza-educativa-forse-possibile-a/157485/> [27 novembre 2021].

Riporto una riflessione in merito, tratta da *Il rischio di educare nella scuola dell'emergenza*:

Si è subito compreso quanto fosse necessario riprendere una riflessione sulle fondamentali questioni didattiche, e in particolare quelle riguardanti gli elementi essenziali dell'insegnamento e della valutazione.

In una circostanza come questa, in modo continuativo scuole e docenti della scuola, e particolarmente di quella paritaria, hanno percepito con immediatezza il proprio bisogno, riportandolo a un fattore essenziale, vale a dire, innanzitutto, quello di riconoscersi in un impegno comune e, perciò di lavorare assieme.

Ciò ha colmato la distanza fisica, generando una nuova vicinanza, dimensione costitutiva di ogni autentico soggetto educativo, tracciando il volto di un'esperienza condivisa⁸.

La crisi ci ha costretto ad andare al fondo delle domande più stringenti, a partire da quella che può suonare come una provocazione: “che cosa significa far scuola, che cos'è una scuola, perché insegniamo, perché si educa?”⁹.

È certamente indubbio che l'insegnamento in presenza rimane il fulcro dell'insegnamento scolastico [...]. Ma è opportuno riflettere sul fatto che la modalità “in presenza” ha un valore e un significato che travalica il pur indispensabile essere insieme in un medesimo luogo e in un medesimo tempo.

Il termine “presenza” indica infatti una relazione, l'essere presenti ad altri e l'aver presente altri, in una forma di reciprocità che costruisce la solidità di un rapporto [principalmente con un maestro]¹⁰.

Ancora: «la scuola è innanzitutto una relazione: una relazione che docenti e studenti instaurano in forza di un contenuto proposto nelle diverse discipline»¹¹.

Fra l'altro, se si parte dall'assunto che l'obiettivo primario della scuola è la crescita – cognitiva, culturale e morale – dello studente, ci si porrà comunque – DAD o non – la domanda su quanto le nostre proposte contribuiscano a questo potenziamento delle loro capacità e disposizioni individuali. La modalità a distanza è solo la circostanza che fa emergere più potentemente la domanda che dovrebbe accompagnare ogni agire didattico.

«Anche una telecamera spenta è stata l'occasione per porsi la domanda sul perché uno si nasconde. [...] Questi ragazzi lo hanno detto in varie forme: “non voglio essere uno tra tanti”, “non voglio essere dimenticato, lasciato solo nelle mie difficoltà”, “voglio che quello che faccio sia per qualcuno, che sia guardato da qualcuno”»¹². Esperienza drammatica che ho dovuto attraversare con una classe, per la quale forse non erano chiari “il senso, le ragioni e lo scopo della proposta”, coscienza senza la quale “non è possibile mettere in moto i ragazzi”, così come è una forzatura se non si scommette su «libertà, responsabilità e intraprendenza»¹³.

⁸ Valenti F. (2021). Introduzione. In Id. (a cura di), *op. cit.*, p. 8.

⁹ Foppa Pedretti M. (2021). La Dad e una domanda: a cosa serve la scuola? https://www.tempi.it/dad-domanda-a-cosa-serve-la-scuola/?refresh_ce [27 novembre 2021].

¹⁰ Grassi O. (2021). Educare in tempi difficili. In Valenti F. (a cura di), *op. cit.*, p. 22.

¹¹ Molla S. (2021). Libertà, responsabilità e intraprendenza: le sfide della didattica a distanza. In Valenti F. (a cura di), *op. cit.*, p. 45.

¹² *Ivi*, p. 47.

¹³ *Ivi*, p. 48.

Proprio in virtù di questo, pur nei fallimenti e le contraddizioni, ho deciso di privilegiare modalità che facessero emergere l'io dei ragazzi e che compensassero le carenze evidenziate nel piano di integrazione degli apprendimenti a conclusione dello scorso anno scolastico. Se si è reso necessario procedere, quasi appena vi è stata la possibilità di rientro in presenza, alla verifica sommativa e alla raccolta di dati sull'apprendimento dei ragazzi, ho cercato di dedicare lo spazio e il tempo che ho ritenuto opportuni alla comunicazione. Insegnando Inglese, una volta instaurata un'alternanza fra didattica online e in presenza, ho cercato di dedicare le ore di didattica a distanza alla condivisione dei contenuti e allo svolgimento di compiti relativi alla componente scritta della competenza in lingua straniera, le ore in presenza come un luogo strutturato di interazione orale. Mi interessava comunicare ai ragazzi da una parte che la scuola non è soltanto un luogo di socializzazione ma primariamente di condivisione del lavoro¹⁴, per cui l'interazione deve essere ordinata a uno scopo, dall'altra, lasciare ai ragazzi il gusto della ripresa in presenza e il senso della scuola non soltanto come luogo della dovuta valutazione.

Gli esiti di tale scelta non posso ancora apprezzarli, ma auspico almeno di poterla mettere nuovamente a tema con colleghi e studenti. Ciò che invece ho potuto constatare, almeno in una classe, è che l'accento sull'oralità, il *pair* e il *group work* con creazione di prodotti a piccolo gruppo, come la progettazione e promozione di un evento di *fundraising* per una causa di valore civico in senso ambientale o altro, ha favorito un clima di collaborazione di impronta "laboratoriale" che ha reso la condivisione più fluida, naturale e frutto di iniziativa personale.

Non sta a me giudicare in che misura ciò interpreti lo spirito delle indicazioni che ci sono state consegnate, ma è quanto mi è stato possibile fare nel mio ruolo di insegnante. Se infatti non mi è stato possibile – e non rientra nelle mie competenze, né negli auspici degli studenti! – rispondere al disagio affettivo, relazionale e sociale che il *lockdown* ha imposto, l'esperienza mi sta insegnando che «la compagnia che un docente può offrire ai propri studenti ha la forma di un lavoro, di un compito, è la condivisione di un interesse che lo studente incomincia a percepire per la propria umanità e quindi per il mondo»¹⁵.

Ora, operativamente, a cosa ancorarsi, su quali fattori fare leva per promuovere l'apprendimento e contrastare le spinte alla demotivazione che sembrano aver interessato tanti ragazzi in DAD?

Il progetto di ricerca-azione *Worldwide Cultures of Thinking*¹⁶, nell'ambito di Project Zero, Harvard Graduate School of Education, ha elaborato *framework* e principi di azione basati sull'esperienza sul campo di docenti e studenti volti a predisporre una cultura del pensiero a scuola. Secondo Hattie e Yates¹⁷, se è vero che i tempi attentivi sono oggettivamente brevi, e

¹⁴ Triani P. (2020), Insegnare e accompagnare. È possibile la relazione educativa a distanza? Riflessioni di Pierpaolo Triani, Università Cattolica del Sacro Cuore, https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/03/triani_31.pdf [27 novembre 2021].

¹⁵ Morelli D. (2021). Insegnamento, didattica a distanza e apprendimento nella scuola secondaria. In Valenti F. (a cura di), *op. cit.*, p. 54.

¹⁶ Cfr. <https://www.cultures-of-thinking.org/> [27 novembre 2021].

¹⁷ «Learning occurs effectively once the mind responds to a meaningful experience through making a meaningful response» (Hattie, J., Yates, G., 2014. *Visible Learning and the Science of How we Learn*. UK and New York: Routledge, p. 115).

il sovraccarico è un rischio ancora più evidente in DAD, tanta parte giocano comunque l'impegno e la motivazione del ragazzo, accompagnate da *feedback* di rinforzo costanti e coscienza dello scopo. Ma «the most important single factor influencing learning is what the learner already knows»¹⁸. Anche in videocollegamento, dunque, dedicare la prima parte dell'intervento all'elicitazione dei prerequisiti sembra giocare un ruolo fondamentale affinché il contenuto diventi significativo e dunque memorabile. Da qui il ruolo degli *advance organisers* nel predisporre un'efficiente acquisizione di nuovi contenuti e a prefigurare i criteri di successo in cui riconoscere il proprio apprendimento al termine del percorso.

Altra indicazione preziosa del testo di Hattie e Yates, a conforto della nostra esperienza, è che al di là degli stili di apprendimento personali, gli stimoli più efficaci sono comunque multimodali, collegano immagini e parole ancorandosi alle preconcoscenze ed elaborano attivamente a partire da esse. Il senso di sovraccarico accusato da molti ragazzi in DAD può essere affrontato anche potenziando le preconcoscenze e l'"*information literacy*", le strategie mentali di gestione delle informazioni, la lettura critica delle proprie aspettative e una efficiente elaborazione delle informazioni al momento dell'esposizione, chiedendosi sempre "*Why is this fact true?*" e costruendo su ciò che già si sa in termini di informazioni e di modelli mentali o schemi: ciò che è compreso in prima istanza è appreso ed accessibile alla memoria¹⁹.

Sempre a proposito di come le informazioni sono gestite dalla e nella mente, in mancanza della "*hands-on experience*" in prima persona e della possibilità di apprendere direttamente per imitazione di un modello nell'interazione sociale, dato il distanziamento, sarà particolarmente importante insegnare, in modo esplicito e verbalizzandole, passo dopo passo, le procedure, fino a che non saranno automatizzate. Da qui l'efficacia dell'osservazione ragionata della dimostrazione del docente per attuare il passaggio logico dall'acquisizione iniziale della conoscenza all'applicazione della stessa. In mancanza di gesti fisici, che per Hattie e Yates sono fondamentali per accompagnare in modo pregnante la comunicazione verbale, esplicitare la conoscenza implicita e rendere più efficace l'apprendimento e i processi mentali, sarà necessario stipulare con gli studenti simboli e modalità comunicative sostitutivi convenzionali, che diventino una routine condivisa e attesa, prevedibile e rassicurante²⁰.

Anche il *flip teaching* è efficace in questo senso: «where students are exposed to the big ideas, the vocabulary, and worked examples such that they can begin to form a higher order idea of the things they will need to learn – prior to learning actual details and more specific information needed for mastery»²¹.

Visible Learning mi ha anche aiutato a riflettere su un ulteriore aspetto, portato alla riflessione in tempi non sospetti – la prima pubblicazione risale al 2014 – relativo al ruolo delle tecnologie nell'apprendimento:

¹⁸ *Ivi*, p. 114.

¹⁹ «The major cause of apparent forgetting in humans is failing to learn properly in the first place» (*ivi*, p. 122).

²⁰ Lusky E. (2018), *Shaping Reality with the Language of Thinking*. *Creative Teaching & Learning*, 8(2), pp. 38-44.

²¹ Hattie J., Yates G. (2014). *Op. cit.*, p. 149.

- «Computer access promotes opportunities to learn, but does not create learning through any novel or intrinsic mechanisms»²²;
- «effects [in the use of computer for learning] were stronger when computers were used to supplement traditional teaching, rather than being seen as an alternative»²³, il che sembrerebbe condurre alla Didattica digitale integrata;
- «there were clear advantages in the students assuming control over the learning situation in aspects such as pacing and mastering new material»²⁴, il che sembrerebbe suggerire un approccio responsabilizzante e flessibile nelle attività asincrone. Il testo mette in guardia però: «It is too easy to confuse information access with genuine knowledge acquisition». Inoltre: «underlying principles of presentation, instruction, practice, knowledge acquisition, feedback and application do not vary between traditional instructional contexts and any new world of computer-assisted instruction»²⁵.

Per declinare quali attività mentali aiutano di più la comprensione delle varie discipline, faccio ricorso alla proposta di Ritchhart, Church e Morrison in *Making Thinking Visible*²⁶. Il loro contributo si applica al nostro contesto e sembra suggerire la progettazione di compiti che implicino una complessità di processi, quali:

- osservazione e descrizione;
- elaborazione di spiegazioni e interpretazioni;
- ragionamento a partire da evidenze;
- esplicitare collegamenti;
- considerare diversi punti di vista e prospettive;
- porre (porsi) domande;
- approfondire, svelare la complessità;
- distillare l'essenza dell'oggetto dell'apprendimento e trarre conclusioni²⁷.

Secondo gli autori, tuttavia, la loro efficacia si rivela nella metacognizione, ovvero quando questi aspetti vengono esplicitati agli studenti così da rendere loro trasparenti i processi cognitivi che sono chiamati a svolgere attraverso «noticing», «naming» e «good constructive questions»²⁸, e a orientare così il loro apprendimento²⁹.

Altre declinazioni del pensiero vengono esplicitate dagli autori, che non riporto in questa sede. Ciò che mi interessa evidenziare è che processi mentali profondi sono attivati quando si rende visibile il pensiero dello studente e che questo potrebbe avere ricadute positive in particolare nella didattica a distanza: dove manca il non verbale, occorre potenziale gli altri

²² Ivi, p. 199.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2011). *Making Thinking and Learning Visible. How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*, San Francisco: Jossey-Bass.

²⁷ Ivi, p. 11.

²⁸ Ivi, p. 29.

²⁹ Papetti L. (2019). Didattica metacognitiva e sguardi all'interno della classe. Una modalità di insegnamento per «imparare a imparare», <https://it.pearson.com/docenti/primaria/innovazione-didattica/didattica-innovazione/didattica-metacognitiva-sguardi-interno-classe.html> [27 novembre 2021].

aspetti della comunicazione oltre, naturalmente, allo sguardo, al tono e volume della voce, all'intonazione, al ritmo, che in alcuni casi in sincrono possono essere mantenuti, e che prevalgono comunque su altri aspetti del *body language* anche nella normale comunicazione *vis-à-vis*.

Questa esplicitazione avviene dunque attraverso domande costruttive, ben poste – di qui l'importanza della cura del linguaggio per gli autori –, ancora concettuali che stimolino il ragionamento, l'affinamento del pensiero e l'argomentazione a supporto delle proprie idee, l'esplorazione delle stesse.

Ritchart, coautore del libro, ha condiviso nel suo blog³⁰ alcuni strumenti del *Visible Thinking and Learning* adattati per la Didattica a Distanza, che qui riporto per la consultazione del lettore³¹:

- *Project Zero Visible Thinking and Teaching for Understanding*;
- *Project Zero Ideas and Distance Learning: Visible Thinking and Teaching for Understanding*.

Il secondo, in particolare, è interessante per la sua immediata applicabilità in quanto associa a ogni *Thinking Routine* contemplata il processo cognitivo associato, l'eventuale fase della lezione in cui è opportuno inserirla, se è preferibile contestualizzarla come attività sincrona o asincrona e lo strumento digitale che la favorisce.

Conclusioni

Un'elaborazione simile sarà già avvenuta, in modo più o meno consapevole o strutturato, nella didattica quotidiana di tutti noi in DAD, di fronte alla sfida di chiarire a noi stessi e agli altri le ricadute in termini di apprendimento e di promuovere maggiore flessibilità e apertura a nuove modalità di insegnamento e valutative. Credo che la disseminazione di riflessioni e strumenti come quelli proposti da Hattie e Ritchard possano, opportunamente declinati, sostenerci nella riflessione sulle pratiche e precisare, a noi stessi ed ai ragazzi, le ragioni squisitamente didattiche – e non costrette da altre contingenze – delle nostre scelte. Non solo in DDI, ma anche nel mantenimento delle acquisizioni più efficaci al momento del ripristino della didattica ordinaria, quando è possibile prevedere un istintivo rigetto di un digitale percepito da alcuni come non più necessario e da altri come un punto di non ritorno. Forse a ridare corpo a un'intelligenza in cerca di ragioni, a costruire quella “*school and classroom culture [of thinking]*” che gli autori promuovono da tempo sul campo, nell'alveo di una cultura notoriamente più incline alla sperimentazione e al potenziamento della professionalità scolastica.

³⁰ <https://www.ronritchhart.com/> [27 novembre 2021].

³¹ https://docs.google.com/document/d/1JM826jA_dZobwu21SaLlovzaaetuJiFO0aCn9IIQDyo/edit [27 novembre 2021].