

Panel 3

# Le comunità di pratica nella scuola

*A cura di*  
Marco Turrini

---

*Atti del Convegno*

Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna  
Una ricerca sul campo

*9-10 settembre 2021*  
*Istituto "Vladimiro Spallanzani", Sassuolo (MO)*

*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

Insegnanti al lavoro: le comunità di pratica nella scuola .....	4
<i>Marco Turrini</i>	
La personalizzazione della didattica come sguardo .....	10
<i>Lucia Bodecchi</i>	
Comunità di pratica nella IEXS .....	14
<i>Marino Di Santo</i>	
Esperienze di comunità di pratica: settimana della lettura & settimana geniale.....	21
<i>Sabrina Gualtieri &amp; Eleonora Nicolini</i>	
Il tema conduttore: declinare le attività scolastiche attraverso un comune fil rouge .....	25
<i>Simona Gullo</i>	
Accoglienza, inclusione e didattica nella scuola multiculturale.	
Le azioni delle comunità di pratica .....	30
<i>Giusy Iovine</i>	
Continuità primaria-secondaria: opportunità di relazioni ed esperienza di inclusione .....	34
<i>Maria Giovanna Rotteglia</i>	
Comunità di pratica: “Gli angeli custodi” .....	39
<i>Chiara Sardisco</i>	
Comunità di pratica: “Gruppo Servizi alla Persona” .....	41
<i>Emma Zappellini</i>	

*Il link della videoregistrazione dell'intero panel è disponibile sulla pagina web del gruppo di ricerca RES: <https://site.unibo.it/res/it/agenda/convegno-1>*



# Insegnanti al lavoro: le comunità di pratica nella scuola

MARCO TURRINI

*Culture della materia di Psicologia del lavoro – Università di Urbino*

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

## Un tentativo di definizione

Il termine comunità di pratica è stato inizialmente coniato nel contesto degli studi sull'apprendimento tradizionale, spesso pensato riduttivamente come una relazione tra un maestro e un allievo dove l'esperto trasferisce le proprie capacità al neofita. Tuttavia gli studi inerenti le teorie dell'apprendimento che vedono nella pratica sociale il processo fondamentale attraverso cui impariamo e diventiamo ciò che siamo, hanno rilevato che l'apprendimento ha luogo soprattutto durante le interazioni più complesse tra e con gli esperti, gli apprendisti (sia i neofiti sia i più avanzati), gli stakeholder di riferimento e le pratiche concrete<sup>1</sup>.

Un gruppo di persone, una problematica comune, l'interesse per un tema specifico, la propensione ad approfondire le proprie conoscenze e la possibilità di interazioni regolari: queste sono le principali variabili fondanti una comunità di pratica. Non sono strettamente necessari riconoscimenti, formalizzazioni, organizzazioni temporali o spaziali prefissate; perfino il contenuto potrebbe riguardare qualsiasi questione concettuale elaborabile in attività di gruppo. L'elemento imprescindibile di ogni comunità di pratica non è né l'individuo né l'istituzione sociale di appartenenza, ma neanche la performance finale, bensì il processo risultante dalla operatività della comunità, ovvero l'attività condivisa svolta dalle persone in un contesto inteso come struttura sociale.

Le comunità di pratica e di apprendimento sono iniziative di gestione della conoscenza, gruppi sociali finalizzati allo sviluppo di competenze le quali devono risultare:

- strutturate, cioè organizzate secondo le aspettative e i parametri scelti;
- di qualità, cioè utili alle motivazioni dei singoli membri;
- condivise, ovvero accessibili e applicabili da parte dei membri nei loro contesti di riferimento.

In queste comunità, gli individui mirano a un apprendimento continuo attraverso la consapevolezza delle proprie conoscenze e di quelle degli altri.

Il valore delle interazioni tra i partecipanti risiede nella possibilità di condividere informazioni, intuizioni e consigli, supportandosi reciprocamente nella discussione delle situazioni, nella risoluzione delle criticità e nel raggiungimento degli obiettivi organizzativi e delle aspirazioni personali. Le comunità di pratica possono avere come esiti linee guida, standard di riferimento, toolkit, diagrammi di flusso, procedure, manuali, progettazioni, sistemi di reportistica, ma possono anche semplicemente acquisire una comprensione tacita e condivisa di "come si fanno le cose qui da noi". A pari passo con lo sviluppo della comunità di pratica, i partecipanti allineano tra di loro le proprie conoscenze e al contempo le arricchiscono con le differenziazioni individuali, costituendo un corpo di competenze in divenire legato, ma non necessariamente vincolato, al contesto di riferimento, alle routine di interazione del gruppo e al senso d'identità che si viene a creare. Le persone facenti parte di una comunità di pratica diventano sempre più legate informalmente dal valore che trovano nell'apprendere insieme e contemporaneamente accumulano conoscenza che nel

---

<sup>1</sup> Wenger E., Mc Dermott R., Snyder W. (2007). *Coltivare comunità di pratica*. Guerini e associati.

tempo porta allo sviluppo di una particolare prospettiva sulla tematica, a un corpo di competenze condiviso, a pratiche e approcci comuni e a una rete relazionale più efficace<sup>2</sup>.

### **Come riconoscere una comunità di pratica**

La comunità di pratica non è un'unità organizzativa, un gruppo di lavoro o un team di progetto, poiché non ha una definizione strutturata dei confini, delle risorse, delle responsabilità e degli obiettivi. Tuttavia, non è neanche una comunità di interesse o una rete informale, poiché si basa sulle conoscenze relative al tema della pratica comune e ha come obiettivo lo sviluppo del contesto (inteso qui come organizzazione, ma anche campo tematico) oltre che quello individuale.

Le comunità di pratica hanno lo scopo di creare, allineare, espandere, condividere, scambiare e integrare conoscenza per sviluppare il contesto e le competenze dei singoli membri. Per quanto non abbiamo una struttura predeterminata, ci sono delle differenziazioni utili per distinguerle da gruppi sociali differenti. Infatti, i partecipanti che vi appartengono sono selezionati in base a delle specifiche precedentemente condivise o semplicemente in base alla passione per un dato argomento. Il raggruppamento che si viene a formare non ha confini organizzativi precisi ed è tenuto insieme dall'interesse, dall'impegno e dall'identificazione con il gruppo e la sua pratica. Tipicamente, le comunità di pratica si evolvono e hanno un termine in maniera spontanea. Perdurano fino a quando almeno un numero esiguo di singoli membri percepisce rilevanti le attività svolte riguardo l'argomento o la sua condivisione in gruppo, oppure finché le caratteristiche strutturali del gruppo o della pratica non cambino drasticamente. Ad esempio, l'istituzione di appartenenza potrebbe formalizzare una comunità in un gruppo di lavoro ufficiale oppure un cambiamento normativo potrebbe modificare definitivamente l'approccio di riferimento rendendo obsoleto quello applicato finora<sup>3</sup>.

### **Valore delle comunità di pratica**

Le comunità di pratica favoriscono, sul breve periodo, l'ideazione e l'implementazione di strategie innovative per le organizzazioni (soprattutto riguardo tematiche come il coordinamento, la standardizzazione e l'ottimizzazione di risorse), ma anche il miglioramento dell'esperienza lavorativa per i membri delle comunità (in particolare riguardo il senso di partecipazione, l'appartenenza e la capacità di offrire un contributo al gruppo e di ricevere aiuto). Inoltre, sul lungo periodo possono favorire lo sviluppo delle competenze organizzative ad alta resilienza (la capacità di implementazione strategica, lo sviluppo della conoscenza, la creatività organizzativa e la capacità di anticipare e prevenire le criticità e le incertezze) e sostenere lo sviluppo professionale tramite l'aggiornamento, il senso di identità e l'espansione delle capacità professionali e della rete sociale professionale<sup>4</sup>. Declinando queste prerogative nei contesti educativi emergono in breve termine vantaggi nell'attuazione e nel coordinamento delle pratiche (ad esempio nell'approccio educativo agli studenti con BES, come testimoniato dal caso dell'istituto "San Tommaso" di Bologna) e più a lungo termine strategie di gestione delle caratteristiche strutturali e/o critiche dello specifico contesto di riferimento (come riportato nell'esperienza sull'integrazione multiculturale dell'istituto Galileo Galilei di Reggio Emilia).

### **L'apprendimento situato**

---

<sup>2</sup> Wenger E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina editore.

<sup>3</sup> Wenger E., Mc Dermott R., Snyder W. (2007). *Coltivare comunità di pratica*. Guerini e associati.

<sup>4</sup> Weick K., Sutcliffe K. (2010). *Governare l'inatteso: Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Raffaello Cortina Editore.

L'educazione all'interno di una comunità di pratica avviene per partecipazione periferica legittimata al gruppo e al tema di riferimento, favorendo quindi una identificazione un apprendimento situati e più efficienti rispetto ad altri approcci educativi. Le persone esercitano una pratica nel tempo e nello spazio in relazione fra loro, accrescendo il grado di autonomia individuale e i risultati dei neofiti ma anche di tutto il gruppo socioculturale (è possibile trovare un esempio reale di questo concetto nel contributo dell'istituto Vladimiro Spallanzani riguardante la socializzazione dei più giovani studenti), Sant'Antonino/Sassuolo. Le intenzionalità di educare e di apprendere si susseguono senza soluzione di continuità configurandosi nel significato dell'educazione rafforzato dalle abilità meta-cognitive messe in atto (in particolare le capacità di essere consapevoli dei significati dell'educazione). La partecipazione comporta la continua negoziazione situata del significato, nell'interazione costante di comprensione ed esperienza, favorendo così il superamento della dicotomia teoria-pratica<sup>5</sup>.

### **L'apprendimento esperienziale**

Come la letteratura sulle comunità di pratica, un altro approccio teorico alla educazione conciliante teoria e prassi è il modello dell'apprendimento esperienziale di Kolb che considera quattro stadi di implementazione di un circolo educativo virtuoso e i relativi stili cognitivi di apprendimento, ovvero delle predisposizioni mentali ad attuare una tipologia di strategia tipica dell'individuo a prescindere dalle caratteristiche del compito. Nella prima fase di esperienza pratico-concreta si vengono a generare sensazioni, comportamenti e atteggiamenti per i quali è più funzionale lo stile cognitivo convergente, in quanto orientato alla sintesi di un risultato a partire dalle condizioni del contesto. Successivamente si svolge la fase di osservazione che consiste in un'azione riflessiva e interpretativa del significato dell'esperienza. Durante l'osservazione la tendenza cognitiva più efficace è quella divergente, dal momento che facilita l'esplicitazione e l'individuazione di elementi critici. Da notare come, già nei primi due stadi, si segue il procedimento tipico delle comunità di pratica e due modelli contrapposti (ma non mutualmente escludenti) della creatività individuale e della innovazione organizzativa<sup>6</sup>. Nella terza fase di ristrutturazione astratta si utilizza un approccio teorico alla risoluzione del problema e sistematizzazione deduttiva dei dati raccolti con l'osservazione e lo stile cognitivo funzionale è quello assimilativo, riprendendo la terminologia classica dello sviluppo cognitivo piagetiano. Infine, la quarta fase della sperimentazione attiva secondo Kolb pone il focus sull'applicazione concreta della teoria costruita e utilizza in maniera funzionale soprattutto uno stile cognitivo di accomodamento flessibile del sistema concettuale assimilato calato sulla situazione concreta, riconnettendosi quindi alla prima fase con un bagaglio di conoscenze progredito. Da notare come la concezione di apprendimento esperienziale possa essere sfruttata per analizzare le esperienze sia di apprendistato con neofiti sia di comunità di pratica composte da esperti (sia idealmente per impostare una progettazione educativa teorico-pratica), senza entrare in conflitto con la teoria sociale dello sviluppo della conoscenza di Wenger<sup>7</sup>, nella quale anzi si ritrovano riferimenti (ma non soluzioni) per l'ottimizzazione dei diversi stili cognitivi e delle differenze individuali.

### **Le criticità delle comunità di pratica**

Naturalmente, come tutte le composizioni sociali umane, le comunità di pratica hanno un "lato oscuro" e non possono essere considerate una panacea per tutti i problemi di un'organizzazione. In primo luogo, non essendo unità lavorative classiche, le comunità di pratica non sono strutturalmente

---

<sup>5</sup> Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012). *La formazione situata*. Repertori di pratica.

<sup>6</sup> Weick K., Sutcliffe K. (2010). *Governare l'inatteso: Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Raffaello Cortina Editore.

<sup>7</sup> Wenger E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina editore.

orientate all'efficienza date risorse limitate e obiettivi organizzativi. In secondo luogo, i benefici delle comunità di pratica sono ottenibili solo nel caso in cui l'interesse dei membri coincida almeno parzialmente con uno dei punti di sviluppo organizzativi.

Date queste condizioni, le criticità possono riguardare sia il singolo fattore "comunità" sia il fattore "pratica". Le problematiche della comunità riguardano il mancato funzionamento delle interazioni sociali fra i membri, come ad esempio il poco interesse per il campo tematico o la difficoltà a entrare in una relazione adeguata alla necessaria fiducia. Inoltre, in ogni fase di sviluppo della comunità vi è il rischio che questa rimanga stagnante e determinate dinamiche sociali disfunzionali possono portare alla composizione di gruppi più nocivi della completa assenza di una comunità. Per quanto riguarda invece le criticità legate al campo tematico, in ogni fase di sviluppo esiste il rischio che non si riesca a promuovere la legittimità e il valore strategico del campo stesso, oppure potrebbe non essere abbastanza chiaro il legame con le attività dell'organizzazione e quindi il valore effettivo della comunità di pratica. Il rischio è che la comunità di pratica non riesca a partecipare a decisioni importanti, ad essere responsabile della reputazione della scuola nel suo specifico territorio e ciò ostacolerebbe il confronto della comunità con altre prospettive, altri approcci e altri punti di vista, congelandone lo sviluppo<sup>8</sup>.

### **Coltivare le comunità di pratica**

Le comunità di pratica costituiscono una parte naturale della vita di qualsiasi organizzazione basata sulla conoscenza e orientata alla personalizzazione del servizio e allo sviluppo continuo. Crescono autonomamente e possono avere rilevanti risultati anche senza un riconoscimento ufficiale da parte dell'ente o dell'istituzione. Come precedentemente argomentato, la loro efficacia dipende quasi unicamente dagli stessi fattori che le costituiscono, ovvero l'impegno e il coinvolgimento volontario dei membri, ma anche dall'emergere di una leadership interna. La gestione efficace della conoscenza collettiva dipende dalla capacità del gruppo di gestire l'equilibrio fra i fattori determinanti come l'informalità e l'autonomia. Di conseguenza, una volta individuate come autorevoli rispetto ad un determinato tema, le comunità di pratica dovrebbero essere gestite senza eccessivi atti di autorità<sup>9</sup>.

Le caratteristiche di spontaneità e informalità delle comunità di pratica potrebbero farle percepire come impossibili da influenzare o migliorare, ma ignorandone la gestione si rallenta l'implementazione del circolo virtuoso di apprendimento e si disincentiva la motivazione all'impegno. Le comunità di pratica crescono spontaneamente e il loro sviluppo può essere ostacolato da manovre scelte a priori dai vertici dell'organizzazione, ma sono comunque facilitate da incentivi indiretti. Per far crescere una pianta è controproducente tirare verso l'alto il suo gambo, tuttavia è possibile favorirne la crescita; allo stesso modo coltivare una comunità di pratica significa implementare un ciclo di apprendimento multi-identitario riguardante il capitale di conoscenza dei membri dell'organizzazione applicato ai problemi dell'organizzazione stessa. Coltivare una comunità di pratica porta a un miglioramento dei servizi che favorisce a sua volta la qualità dei contributi portati a tema, che a sua volta favorisce la crescita della comunità di pratica<sup>10</sup>.

### **Politica di gestione della conoscenza**

Le attività di "coltivazione" di comunità di pratica sono estremamente influenzate dalle caratteristiche organizzative del contesto di riferimento. Dal momento che lo sviluppo di conoscenza non è favorito tanto dalla costituzione di una comunità di pratica, quanto dalla gestione della conoscenza all'interno dell'intera organizzazione, il contesto organizzativo stesso dovrebbe

---

<sup>8</sup> Wenger E., Mc Dermott R., Snyder W. (2007). *Coltivare comunità di pratica*. Guerini e associati.

<sup>9</sup> Lipari D., Valentini P. (2021). *Pratiche di comunità di pratica*. PM edizioni.

<sup>10</sup> Wenger E., Mc Dermott R., Snyder W. (2007). *Coltivare comunità di pratica*. Guerini e associati.

riuscire adottare delle politiche coerenti allo sviluppo che vuole perseguire. Tra i diversi approcci possibili, le istituzioni scolastiche hanno il vantaggio di essere intrinsecamente predisposte a una leadership distribuita poiché i docenti sono contemporaneamente leader formali e informali delle proprie classi e della propria disciplina e devono gestire percorsi con gli altri colleghi di pari responsabilità. In tale ambito, l'efficacia di un approccio condiviso e strutturale è ben visibile nei diversi contributi dell'istituto Vladimiro Spallanzani di Sant'Antonino/Sassuolo e della International Experiential School di Reggio Emilia. Infatti, tanto più è visibile il valore e l'influenza della comunità sulla pratica reale all'interno dell'approccio educativo, quanto più i singoli leader (ovvero i docenti, ma anche, ad esempio, gli studenti esperti nel caso del peer learning) saranno autorevoli nello specifico ambito. Si viene a creare così un circolo virtuoso che vede la sua evidenza nelle attività della comunità di pratica risultanti nella strategia educativa.

Vista la grande variabilità della composizione dei gruppi sociali e degli argomenti trattabili, ogni tentativo di gestione indiretta di una comunità di pratica dovrebbe essere adeguato al campo di riferimento, tuttavia proprio questa natura versatile tende a occultare l'utilità di due tipologie di attività che in ogni caso sono comunque utili a qualsiasi comunità di pratica, vale a dire la documentazione delle attività svolte e la valutazione per obiettivi<sup>11</sup>.

### **Le fasi di sviluppo della comunità**

Nel percorso di vita (riprendendo la metafora botanica) della comunità di pratica si susseguono periodi di alta e bassa produttività fino alla saturazione del tema o l'evoluzione dello stesso. Le comunità seguono un ciclo naturale di evoluzione che inizia come una rete sociale di legami deboli che si evolve grazie alla maggiore coesione tra i membri fino a svilupparsi in cinque fasi: potenziale, coalescenza, maturità, gestione e trasformazione. Tipicamente la criticità fondamentale iniziale è quella di identificare e definire adeguatamente un terreno comune, inteso sia come contesto sociale che come contenuto di merito, che consenta ai membri di sentirsi connessi tra loro e di rendersi conto dell'importanza e della possibile utilità dello scambio della condivisione di opinioni, storie e tecniche. In tale fase un'adeguata leadership riesce ad esplicitare il potenziale della comunità di pratica facendo scoprire ai singoli membri i problemi comuni, le passioni simili per le stesse tematiche, i dati comparabili, gli strumenti integrabili e le idee rilevanti da mettere a disposizione, creando quindi l'occasione di apprendere l'uno dall'altro.

Qualora si ritenesse utile attivarsi per la creazione o il miglioramento di una comunità di pratica in una fase potenziale, si deve considerare che l'attività da svolgere è fondamentalmente progettuale più che gestionale o performativa. La progettazione di una comunità di pratica consiste inizialmente nella ricerca di leve motivazionali per favorire l'evoluzione di un tema facente parte dell'attività lavorativa (non può essere un'attività prescritta per mansione ma non concretamente realizzata). In seconda istanza deve avvenire una definizione puntuale e dettagliata del problema riguardante il tema e degli elementi costitutivi di un relativo progetto di apprendimento. Una volta promossa la definizione e lo scopo prevalente della comunità, va curata l'aderenza con le prescrizioni condivise, ma soprattutto l'effettiva utilità degli stimoli emergenti. Successivamente, in fase di coalescenza, il fabbisogno principale è riuscire a stabilire il valore di visione della conoscenza rispetto al campo tematico, vale a dire le prospettive di sviluppo e i relativi criteri di valutazione. In questa fase i membri potrebbero percepire pressione poiché la comunità comincia a richiedere tempo e impegno senza garantire valore e sviluppo a breve termine. Ciò è dato dal fatto che sono già stati ottenuti i primi risultati derivati dall'iniziale condivisione di prospettive e per ottenerne altri sarebbe necessaria un'organizzazione non spontanea come la precedente. Riguardo a tale rischio è bene ricordare di evitare imposizioni autoritarie top-down da parte dell'istituzione di appartenenza e identificare all'interno della comunità di pratica alcune figure, anche informali, competenti nella

---

<sup>11</sup> Wenger E., Mc Dermott R., Snyder W. (2007). Coltivare comunità di pratica. Guerini e associati.

mediazione e nella facilitazione degli incontri. In tale fase è utile individuare gli obiettivi specifici, le buone ragioni dalle quali scaturisce il senso di appartenenza, possibili partecipazioni a percorsi o eventi inerenti il tema trattato e cominciare a svolgere sistematicamente attività di documentazione, valutazione e coinvolgimento della dirigenza scolastica<sup>12</sup>.

### **Costellazioni di comunità**

Per concludere, vale la pena sottolineare il fatto che non esistono comunità di pratica isolate. La loro efficacia riguarda anche la capacità di connettersi utilmente con altri attori interni ed esterni all'istituzione. I confini, che si vengono fisiologicamente a creare tramite la necessaria definizione del campo tematico, possono essere arricchiti e ampliati dal confronto o dall'integrazione con altre comunità o altri temi e questo è facilitato dalla natura trans-individuo-gruppo-organizzazione delle comunità di pratica. Di fatto lo sviluppo delle comunità di pratica è in perenne equilibrio tra la specializzazione delle attività del nucleo tematico (sviluppo interno) e le attività variegata in ritmo, modalità e contenuti rivolte all'esterno<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Wenger E., Mc Dermott R., Snyder W. (2007). *Coltivare comunità di pratica*. Guerini e associati.

<sup>13</sup> Lipari D., Valentini P. (2021). *Pratiche di comunità di pratica*. PM edizioni.

# La personalizzazione della didattica come sguardo

LUCIA BODECCHI

*Scuola secondaria di primo grado "Vladimiro Spallanzani", Sassuolo (MO)*

La personalizzazione della didattica è quanto mai oggi un tema centrale dell'insegnamento. Non è infatti possibile pensare all'apprendimento di un bambino o di un ragazzo se non all'interno del rapporto personale che questi instaura con l'insegnante che, lungi dall'essere un dispensatore di informazioni asettiche, è una figura educante, la quale necessariamente deve stabilire un rapporto con chi ha di fronte. E ogni rapporto, per sua natura, è individuale e personale, anche a scuola, anche all'interno di ruoli istituzionali. Partendo da questo presupposto è facile capire come l'insegnamento, per essere efficace e costruttivo, debba percorrere la strada della personalizzazione della didattica, che non significa abbandono irrazionale all'emotività o assenza di oggettività, ma lucida consapevolezza che ogni individuo richiede uno sguardo personale, avendo caratteristiche sue proprie, una sua storia, sue personali fragilità e punti di forza. La personalizzazione è allora, prima di tutto, un modo di guardare lo studente, un approccio educativo, volto a portare ciascuno, secondo le sue capacità, a dare il meglio di sé. Questo approccio genera, a sua volta, pratiche che, nella quotidianità, aiutano ogni ragazzo nell'apprendimento dei contenuti e nello sviluppo delle competenze e che, allo stesso tempo, possono innescare circoli virtuosi, sostenendo l'autostima degli studenti e la percezione positiva di sé da parte di coloro che più sono fragili. Hanno, cioè, un risvolto positivo non solo sull'apprendimento, ma anche sulla crescita globale degli alunni, che si sentono sostenuti e accompagnati nel loro percorso, non perché i limiti personali vengono nascosti, ma perché cresce in loro la consapevolezza che tutti abbiamo qualità da spendere e un valore che va al di là dei limiti stessi.

La personalizzazione della didattica prende dunque le mosse dal rivolgere uno sguardo attento alla persona che si ha davanti, con l'intento di conoscerla e stabilire con lei un rapporto chiaro e ben definito nei ruoli (indispensabili all'azione educante) e affettivo allo stesso tempo. Lo sguardo sui ragazzi deve essere cioè uno sguardo amorevole e di benevolenza volto a comprendere ciò che si muove dentro di loro. L'insegnante può insegnare davvero solo se ha presente qual è la realtà emotiva, di contesto, la situazione didattica, le modalità d'apprendimento dello studente che ha di fronte ed essere consapevole che quello è il terreno concreto sul quale getta i semi della conoscenza. Diversamente l'insegnamento è un'azione astratta e lasciata alla casualità. La personalizzazione richiede pertanto un tempo di conoscenza e di osservazione; una presenza assidua e continuativa che permetta di stabilire un reale rapporto tra chi educa e chi è educato. Avendo chiara questa come prima azione fondamentale e curandola in modo particolare, sarà naturale per l'insegnante, nel momento in cui è in classe, chiedersi se ciò che sta cercando di trasmettere viene recepito e come viene recepito dai singoli alunni, in rapporto alle loro capacità e caratteristiche. Immaginerà infatti più facilmente, conoscendoli, quali sono le difficoltà dell'uno e dell'altro e potrà attuare concretamente azioni integrative e correttive di personalizzazione. La stessa esposizione degli argomenti potrà essere effettuata a più livelli tenendo conto sia di chi è più fragile, curando che possa comprendere, sia di chi non ha difficoltà, dedicando uno spazio agli approfondimenti. In classe il docente potrà modulare non solo il suo modo di fare lezione, ma anche le richieste ai singoli ragazzi, considerando i diversi stili d'apprendimento di ciascuno. Potrà calibrare il tono della voce stesso, lo sguardo, la prossimità a seconda della persona a cui si sta rivolgendo, di volta in volta spronando, incoraggiando o rassicurando. Avrà inoltre a cuore di coinvolgere sempre tutti nella maniera più adeguata. Questa attenzione personale e costante è ciò che, anche attraverso le

piccole cose, spinge a potenziare le capacità di ciascuno perché ciascuno è guardato benevolmente a partire dalla reale situazione in cui si trova e non in quella in cui dovrebbe eventualmente trovarsi: è da lì, da quella situazione emotiva e didattica reale che comincia un lento e graduale lavoro che dovrebbe portare ogni ragazzo, in un ambiente d'apprendimento sereno, a fare i suoi passi, anche qualora ritmo e velocità siano un po' discordanti tra i compagni. Gli strumenti impiegati, poi, coerentemente con quanto detto, possono essere talvolta pensati in modo specifico per i singoli studenti e differenziati a seconda delle necessità e delle finalità che si intendono raggiungere.

In sintesi, il docente dovrebbe arrivare ad avere un quadro completo e personale di ogni ragazzo, conoscere gli obiettivi che già ha raggiunto e ciò su cui si deve ancora lavorare, scegliendo le modalità più adeguate per lui affinché possa progredire in quegli ambiti in cui ancora presenta fragilità o immaturità. Diviene allora fondamentale non solo un'adeguata conoscenza dell'alunno e una programmazione coerente che risponda ai suoi reali bisogni, ma anche una costante verifica del processo. Oltre all'osservazione in classe e al dialogo, un importante strumento di analisi è costituito dalle prove di verifica e dalla correzione dei compiti svolti. Essi mostrano quali siano i contenuti interiorizzati e cosa sia bene invece potenziare. Diviene dunque necessario, nel momento di restituzione della prova, chiarire bene allo studente il tipo di lavoro che ancora deve svolgere, proponendo anche in maniera molto specifica un preciso percorso da fare, oggettivizzando e circoscrivendo le azioni da compiere e valorizzando allo stesso tempo ciò che è stato fatto bene. In tal modo si evita, almeno in parte, o si riduce, quella sensazione di fallimento generica che spesso prende le persone più fragili le quali, ancora lontane dalla capacità di una valutazione corretta di sé e del proprio lavoro, tendono ad assolutizzare un giudizio negativo estendendolo alla propria persona e tendendo a poco a poco a perdere fiducia nelle proprie capacità e, in conseguenza, l'entusiasmo, la motivazione e l'impegno nella scuola. Soprattutto a questi ragazzi è bene offrire supporti concreti (compiti specifici, strumenti ad hoc, lezioni di recupero), accompagnandoli con un incoraggiamento costante che faccia loro capire che il limite è parte naturale di ogni essere umano e tuttavia, di esso, solo una parte, una sua caratteristica, che non lo rende meno importante. Delle fragilità e dei limiti si può infatti prendere coscienza in modo non distruttivo ed essere aiutati a capire come affrontarli secondo precise e concrete modalità che l'insegnante deve avere a cuore di fornire. Ciò, come si diceva all'inizio, non solo porta tutti ad ottenere col tempo migliori risultati scolastici, ma diviene anche un'importante occasione di crescita e di confronto sempre più maturo con sé stessi da parte degli studenti, che imparano a conoscersi e a comprendere il valore della loro persona, con le sue fragilità e i suoi punti di forza. Questo limita anche, come ulteriore conseguenza, i comportamenti scorretti, spesso originati dal bisogno profondo di trovare una propria dimensione, un ruolo entro il quale vivere la scuola qualora sia costante fonte di disagio e difficile da corrispondere nelle sue richieste didattiche.

Oltre alla personalizzazione operata in classe dal docente tramite le modalità descritte, infine, uno strumento molto efficace per l'apprendimento è costituito dal lavoro per gruppi di livello operato tramite compresenze. Una volta individuate necessità didattiche differenti all'interno della classe, è possibile lavorare contemporaneamente e parallelamente divisi per gruppi, a partire dagli stessi contenuti che vengono però trattati dai docenti in un modo differente e più rispondente alle esigenze e alle caratteristiche specifiche degli alunni in questione. Quella modulazione della lezione che l'insegnante cerca sempre di attuare in classe, diviene così più efficace, perché ci si può dedicare, almeno per qualche ora, in modo più personale, a un gruppo ristretto di ragazzi, andando incontro alle loro necessità. In quel contesto più facilmente e in modo più dilatato e disteso sarà possibile da un lato potenziare le capacità di chi fa meno fatica, operando approfondimenti, dall'altro consolidare i contenuti essenziali con chi invece ha un passo più lento, lacune da colmare o specifici disturbi dell'apprendimento che richiedono un lavoro e strumenti mirati e una ancor più accurata scelta degli obiettivi didattici da perseguire. Dedicare uno spazio e un tempo riservato agli alunni più in difficoltà spesso permette loro, nel momento in cui sono insieme a tutti gli altri compagni, di avere di fatto gli strumenti necessari per seguire con profitto la lezione, partecipare attivamente ed essere realmente, e non solo apparentemente, "inclusi" nel gruppo. L'inclusione è

infatti concretamente possibile solo se chi è in difficoltà è messo realmente nella condizione di sviluppare competenze spendibili, in classe prima e nella vita poi. È importante, tuttavia, che le lezioni per piccolo gruppo in compresenza siano definite a inizio anno secondo un orario stabile e che il lavoro tra il docente di classe e l'insegnante che, nelle ore prefissate, fa lezione in compresenza, sia accuratamente progettato, coordinato, definito nei tempi, negli obiettivi e negli strumenti e costantemente verificato in itinere tramite un confronto tra gli insegnanti. Il lavoro con i ragazzi, per essere efficace, deve altresì essere continuativo e costante, così che sia possibile definire un percorso preciso e graduale.

La verifica e il confronto tra i docenti rispetto a questo specifico lavoro di consolidamento delle conoscenze da un lato e di potenziamento dall'altro è particolarmente importante. I ragazzi sono infatti in continua crescita ed evoluzione ed è necessario capire se le modalità di insegnamento attuate stanno portando frutto, se gli alunni rispondono positivamente, se gli obiettivi prefissati vengono a poco a poco raggiunti, se ci sono miglioramenti. I docenti possono su questo confrontarsi assiduamente, al di là dei consigli di classe mensili, per comprendere l'evoluzione delle diverse situazioni e tenere inoltre rapporti più stretti con le famiglie, segnalando tempestivamente situazioni particolari e concordando eventualmente con esse uno specifico lavoro da fare. Non deve infatti essere sottovalutata la collaborazione che quest'ultime possono dare condividendo con la scuola un patto educativo e concrete metodologie di lavoro da attuare nel tempo che i ragazzi dedicano ai compiti a casa. Monitorare il percorso degli studenti permette anche di tenere sempre uno sguardo aperto e non definitivo su di loro, evitando di rinchiuderli, anche involontariamente, in un ruolo fisso, tanto positivo quanto negativo, e porta di conseguenza ad elaborare (e rielaborare) percorsi educativi e didattici che sono sempre (auspicabilmente) in continuo movimento. Ogni docente ha infatti un proprio personale sguardo sui ragazzi (legato anche alle peculiarità della sua disciplina) e il confronto di questi sguardi aiuta ciascuno a cogliere e conoscere la complessità della realtà. Ogni insegnante è così accompagnato dagli altri a riflettere sul lavoro che sta facendo con i suoi studenti, se è efficace, se gli sta sfuggendo qualcosa, se può essere migliorato in qualche modo. Ed è spronato a pensare ad ogni ragazzo senza appiattirsi su un'opinione già data una volta per tutte, rischio concreto che, talvolta, porta ad ignorare sia i segnali di miglioramento sia i disagi che possono celarsi dietro un andamento scolastico buono. Il confronto diviene dunque il luogo da un lato della condivisione di opinioni, di pratiche o strategie e di crescita per chi insegna, sempre stimolato a trovare modalità proficue e, dall'altro, di progettazione continua delle attività didattiche in rapporto all'evoluzione degli alunni.

La valutazione, infine, terrà conto del percorso operato da ciascun alunno e non si limiterà ad essere una mera misurazione, ma un riscontro, oggettivo e personale assieme, di quanto fatto dallo studente in relazione al suo punto di partenza e alle sue capacità, così che possa essere formativa ed educativa. Tramite la valutazione l'alunno dovrebbe sempre comprendere in modo chiaro se ha interiorizzato effettivamente ciò che ha studiato, se è riuscito ad esprimerlo o ad applicarlo ad esercizi concreti, se e come avrebbe potuto fare meglio, se, al contrario, ha lavorato bene. Una valutazione poco chiara che mistifichi la realtà non è d'aiuto, poiché confonde e non guida lo studente a leggere correttamente il suo lavoro. Di conseguenza non lo aiuta a capire come procedere. Al contrario una valutazione chiara, accompagnata da un giudizio esplicativo, dettagliato ed esaustivo, che, senza nascondere la realtà, valorizza ogni miglioramento e indica un preciso lavoro da compiere rispetto a ciò che è sbagliato, indirizza l'alunno correttamente. Anch'essa, naturalmente, non può essere svincolata dal rapporto personale che il docente instaura con il ragazzo, poiché è proprio nel contesto di questo rapporto che l'insegnante può, autorevolmente, guidare lo studente senza perdere la sua fiducia, mostrandosi partecipe della sua fatica, o sinceramente preoccupato per un cattivo esito, felice di ogni conquista, sempre fiducioso nella possibilità di una buona riuscita. Il docente, cioè, non sarà distante, ma sincero e chiaro nel giudizio da un lato, di sostegno e supporto dall'altro. Importante, però, è avere sempre consapevolezza di chi si sta valutando e se è in grado di ottemperare alle richieste che gli stiamo facendo, se dobbiamo invece eventualmente ritardare gli obiettivi secondo una diversa gradualità o se, invece, nonostante

tutto, è opportuno considerare l'eventualità di fermarlo un anno. Personalizzare la valutazione non significa infatti perdere di vista le competenze essenziali da acquisire (nei tempi corretti) per poter portare avanti un percorso scolastico proficuo. La reale promozione dell'alunno, talvolta, consiste nel lasciargli più tempo, senza rinunciare alla possibilità che possa così interiorizzare contenuti fondamentali per la sua crescita personale. Se infatti è in grado e nella condizione di raggiungere gli obiettivi per lui prefissati e non ha lavorato in maniera adeguata o necessita di un tempo di crescita maggiore per raggiungerli, la valutazione non potrà essere positiva. Una valutazione approssimativa ed eccessivamente lontana dai risultati reali danneggia, nel lungo periodo, lo studente, in quanto non lo porta a mettere davvero a frutto le sue capacità e altera la corretta percezione di sé e della realtà. Inizialmente si sentirà gratificato, tuttavia, invece di crescere, rimarrà fermo al punto in cui si trova. Il docente sta di fatto affermando che egli non è in grado di migliorare realmente e fare altri passi. Lo studente, inoltre, rischia di non imparare ad affrontare nessun tipo di frustrazione, motivo per cui essa sarà amplificata e difficile da gestire in futuro, in un momento di evidente fallimento: egli rischierà di sentirsi improvvisamente del tutto incapace, senza essere in grado di distinguere con più lucidità e razionalità aspetti positivi ed elementi di criticità. Può anche accadere che, di fronte ad un alunno in grande difficoltà, vengano azzerate le richieste da parte del docente. Anche questo è dannoso in quanto egli, oltre a non progredire, potrà inconsciamente credere di non avere molto da dare. Nulla si chiede, infatti, a chi nulla può realizzare. La valutazione dovrà dunque essere il risultato di una riflessione accurata che viene fatta in modo peculiare sullo studente, sugli obiettivi fissati, sulle sue capacità, sulla condizione in cui si trova, sul percorso che sta compiendo, tenendo conto delle conseguenze che essa genera nel lungo periodo rispetto alla sua persona e che dunque di volta in volta, a partire da un dato di realtà, dovrà promuovere o segnalare una carenza. Valorizzare la persona, pertanto, non significa, come detto, prescindere dalla realtà oggettiva del risultato, ma osservare quest'ultimo in relazione alla complessità dell'alunno. L'insegnante che, al contrario, pensa alla valutazione esclusivamente come all'applicazione di una misura oggettiva che prescinde lo studente e la sua persona, danneggerà tutti coloro che stentano a fare dei passi, mortificando ogni sforzo sotto il peso di una scala numerica. Questi dimentica che ogni piccolo slancio verso l'alto deve ricevere spinta per poter acquisire forza e volare con maggior sicurezza e determinazione. In sintesi, ogni valutazione deve mirare a potenziare le capacità dell'alunno considerando ciò che è in grado di fare e ciò che ha realmente fatto relativamente alla sua situazione personale.

Personalizzare la didattica richiede senz'altro una continua tensione verso l'altro e una buona capacità di essere creativi e flessibili ma, a ben vedere, l'apprendimento è tanto più possibile quanto più ciascuno è guardato nella sua unicità e peculiarità, nella sua persona, con tutta la complessità che questa parola porta con sé.

# Comunità di pratica nella IEXS

MARINO DI SANTO

*Istituto "IEXS", Reggio Emilia*

Nel percorso euristico affrontato ci si è posti l'obiettivo di armonizzare gli itinerari formativi dei Discenti e dei Docenti in un'unica logica di didattica attiva integrata.

Partendo dal dizionario Treccani per definire le singole parole: comunità (*Organizzazione di una collettività...*), pratica: (*Attività volta a un risultato concreto...*) e scuola (*Istituzione a carattere sociale che tende a dare un'educazione...*).

Arrivando alle specifiche definizioni strutturali delle formule di Comunità di Pratica e di Episodio di Apprendimento Situato...

Wenger (2006) definisce le CdP come gruppi che:

- nascono attorno a interessi di lavoro condivisi;
- si alimentano di contributi e d'impegni reciproci;
- dispongono di un repertorio condiviso;
- definiscono attraverso la partecipazione alla pratica l'identità individuale e collettiva;
- si fondano su legami che si instaurano tra partner;

Al riguardo, Wenger e Lave<sup>14</sup> (2006) approfondiscono il concetto di "apprendimento situato" come forma di "partecipazione periferica legittima" e si configura come "parte integrante della pratica sociale nel mondo".

La metodologia "Episodi di Apprendimento Situato" (introdotta dal prof. Pier Cesare Rivoltella) è articolata in 3 fasi: preparatoria, operatoria e ristrutturativa, attuando il capovolgimento della tradizionale lezione frontale. In ciascuna fase vengono individuate sia le azioni del docente che quelle degli studenti, riconducendole ad una determinata logica didattica.

Il nostro percorso si è basato sul creare un continuum tra le sessioni di formazione dei Docenti ed i moduli didattici proposti dagli stessi Docenti ai Discenti; abbiamo utilizzato l'intero anno scolastico, dalla fase di progettazione e programmazione iniziale alla fase di presentazione delle conclusioni e degli obiettivi raggiunti.

Filo rosso è stata la scelta di elaborare unità didattiche attraverso la metodologia EAS, leggendo sia il gruppo dei docenti che i gruppi dei discenti quali CdP all'interno dello stesso contesto Scuola.

Il risultato della CdP/Docenti è stata una programmazione multidisciplinare trasversale e condivisa; le CdP/Discenti hanno realizzato elaborati/eventi raggiungendo gli obiettivi didattici specifici della programmazione.

---

<sup>14</sup> Lave, J., Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti di apprendimento*. Trad. it., Trento: Erickson.

## Progetto ANNUALE TRASVERSALE INTERCLASSE SECONDARIA I° grado

### *In tutti i sensi - Una storia per tutti*

#### **Percorso multisensoriale ad alta accessibilità**

Il progetto propone la strutturazione di un percorso multisensoriale ad alta accessibilità per raccontare la diversità tramite una storia di formazione.

#### **Compito per gli studenti**

Lavorando per gruppi, produrre materiale espositivo suddiviso in stazioni con elementi come proiezione continua, filmati, esperimenti interattivi, plastici, che racconti una storia scritta a più mani sui temi della diversità e della crescita.

Chi fa che cosa

#### *I contenuti*

Materia	Contenuti
ITALIANO	Percorso Civico e Letterario interclasse: dall'Epica Classica.. attraverso Cantiche e Canzoni medievali e rinascimentali.. toccando il Teatro e l'Opera.. sino alla contemporanea multimedialità.
GEOGRAFIA	Percorso Geostorico interclasse: diversità e crescita nell'evoluzione dei concetti del "centro del mondo" e del "confine dell'umanità" attraverso la perenne ridefinizione dello "spazio geografico" nell'incontro e nella scoperta.
STORIA (Ed. Cittadinanza)	Percorso Geostorico interclasse: invenzioni e innovazioni tecnologiche per l'evoluzione dei concetti del "centro del mondo" e del "confine dell'umanità" attraverso la perenne ridefinizione dello "spazio sociale" nell'incontro e nella scoperta.
INGLESE	Grammatica e vocabolario funzionali al progetto, laboratori di traduzione e di esposizione
SPAGNOLO	Contar una historia en español, desde la presentación de la historia hasta su representación escrita o no
MATEMATICA	Concetto di scala, piante per progettazione, insiemi e scale musicali, proporzioni, timbro
SCIENZE	Caldo e freddo, concetto di calore, liscio e ruvido, attrito, organi di senso, sistema nervoso, onde sonore, onde luminose, genetica e disabilità, sviluppo degli organi di senso
ARTE IMMAGINE	Percorso artistico-creativo sugli organi di senso: 1:Laboratorio esperienziale sulla fiducia e sul tatto; 2:Laboratorio di disegno sugli organi di senso; 3: Raccolta di immagini sugli organi di senso 4:Laboratorio di scrittura creativa: l'organo di senso come protagonista; 5:Storyboard per un libro di illustrazione sugli organi di senso; 6:Realizzazione di un libro di illustrazione per ogni gruppo; 7:Presentazione finale del libro di illustrazione.
TEATRO	Percorso espressivo e narrativo sull'evoluzione del teatro. Laboratorio di crescita e sviluppo delle capacità individuali e collettive di rappresentazione emozionale. Toccando temi sullo sviluppo e la trasformazione dell'arte teatrale nel tempo e nelle culture. Utilizzo previsto di testi classici, moderni e di fantasia che condurranno a una sceneggiatura finale sulla creatività, la diversità e l'interazione.
TECNOLOGIA	Riciclo e caratteristiche materiali, meccanismi, disegno tecnico e rilievo, modellini preparatori, costruzione e circuiti elettrici
MUSICA	Fondamenti di acustica, educazione all'ascolto, scrittura e composizione, storia del raccontar cantando, i registri vocali, i materiali risuonatori

## Le competenze del profilo

Materia	Competenze del profilo											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ITALIANO	X			X	X	X	X		X	X	X	X
GEOGRAFIA	X			X	X	X	X		X	X	X	X
STORIA (Ed. Cittadinanza)	X			X	X	X	X		X	X	X	X
INGLESE		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
SPAGNOLO		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
MATEMATICA			X		X	X	X		X		X	X
SCIENZE			X		X	X	X		X		X	X
ARTE IMMAGINE	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X
TEATRO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TECNOLOGIA			X	X	X	X	X		X	X	X	X
MUSICA	X			X			X	X	X	X	X	

## Competenze specifiche sviluppate nel progetto

Competenze del profilo	Competenze chiave	Competenze specifiche
1 Comunicare in italiano	Comunicazione nella madrelingua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esporre oralmente argomenti di studio e di ricerca</li> <li>• Predisporre i testi scritti per spiegare gli argomenti</li> <li>• Adottare i registri linguistici appropriati in base alla situazione comunicativa</li> <li>• Usare termini specialistici in base ai campi di discorso</li> </ul>
2 Comunicare in inglese e nella seconda lingua	Comunicazione nelle lingue straniere	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendere i punti essenziali di testi in lingua standard su argomenti di studio</li> <li>• Usare la lingua straniera per comunicare argomenti di ambiti disciplinari diversi</li> </ul>
3 Affrontare i problemi della realtà con il metodo logico-scientifico	Competenza matematica Competenze di base in scienza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usare il linguaggio matematico per descrivere fenomeni della realtà</li> <li>• Conoscere la complessità del sistema dei viventi</li> <li>• Sviluppare la conoscenza dell'ambiente</li> <li>• Analizzare fenomeni della realtà</li> </ul>
4 Usare le tecnologie della comunicazione	Competenze digitali	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usare le tecnologie della comunicazione per ricercare informazioni</li> <li>• Produrre comunicazioni digitali</li> </ul>
5 Orientarsi nello spazio e nel tempo	Consapevolezza ed espressione culturale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usare le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visuale per leggere testi visivi, anche nella storia</li> </ul>
6 Ricercare e aggregare le informazioni	Imparare a imparare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essere capace di ricercare nuove informazioni</li> <li>• Organizzare il proprio lavoro</li> </ul>
7 Spirito di iniziativa e imprenditorialità	È capace di produrre idee e progetti creativi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• È disposto a misurarsi con le novità e gli imprevisti</li> </ul>
8 Esprimersi con il corpo, l'arte e la musica	Consapevolezza ed espressione culturale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produrre testi visivi, anche digitali</li> <li>• Produrre e scrivere musica</li> </ul>
9 Dimostrare originalità e spirito di iniziativa	Spirito di iniziativa e imprenditorialità	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimostra originalità e spirito di iniziativa</li> </ul>
10 Orientare le scelte in base a potenzialità e limiti	Imparare a imparare Competenze sociali e civiche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impegnarsi per portare a compimento il lavoro intrapreso</li> </ul>
11 Rispettare le regole e collaborare	Competenze sociali e civiche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaborare con i compagni nella realizzazione di attività e progetti</li> </ul>
12 Seguire un corretto stile di vita e partecipare alle funzioni pubbliche	Competenze sociali e civiche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avere attenzione per l'esposizione pubblica del proprio lavoro</li> </ul>

## **PERCORSO MULTISENSORIALE**

### **PROJECT BASED LEARNING**

Competenze: Raccontare la diversità attraverso l'esperienza acustica e multisensoriale, impiegando i propri talenti e le proprie vocazioni.

Obiettivo: Costruzione di un percorso multisensoriale ad alta accessibilità che narri una storia. Il percorso prevede completa accessibilità nel suo sviluppo e racconta attraverso blocchi liberamente esplorabili da individui e gruppi una (storia di crescita). Il percorso sarà ideato, progettato e definito nel primo quadrimestre. Nel secondo quadrimestre ci si dedicherà invece alla realizzazione pratica del progetto, realizzando le sale, le piattaforme e la parte grafico/acustica. In coda si realizzeranno gli inviti alle associazioni e cooperative del territorio per una o più giornate di fruizione e messa in pratica. Si considera la proposta di questo progetto per bandi territoriali.

### **PRIMO QUADRIMESTRE**

Settembre-Ottobre: Raccolta della documentazione e delle esperienze necessarie alla costruzione di un progetto multisensoriale (si valutano uscite didattiche sul territorio); Esperienza dei materiali e delle loro diverse caratteristiche (camminata bendati, tattili e multisensoriali).

Ottobre-Novembre: Ascolto di testimonianze storiche e contemporanee da cui prendere spunto per la realizzazione della storia centrale al percorso; incontro con realtà di diversità sul territorio.

Novembre-Dicembre: Scrittura della storia (brain storming - mappa - sinossi). *I Cantastorie (Menestrelli; Cantautori; Rappers)*. Esplorazione degli spazi e delle esigenze di fruibilità. Stesura esigenze di progetto (misure, distanze, visione: Rilievo).

Dicembre-Gennaio: Stesura e verifica della storia: divisione in aree tematiche relativamente all'esperienza sensoriale che meglio le esprime; presentazione del concept (sotto forma di trailer) alle cooperative e associazioni del territorio competenti in materia di integrazione e diversità.

### **SECONDO QUADRIMESTRE**

A partire dalla storia si costruiscono le piattaforme dedicate all'esplorazione di ogni aspetto, in ordine cronologico (...).

Gennaio-Febbraio: Organizzazione stazioni. Schizzi, testi, modellini preparatori. Ideazione meccanismi. Raccolta materiali necessari.

Febbraio-Marzo: Inizio costruzione, chiedendo ai ragazzi il rispetto delle tempistiche o rivalutazione della metodologia adottata in favore di soluzioni tecniche semplici e di buona resa qualitativa. (Problem solving)

Marzo-Aprile: Prima consegna con studio dei risultati ottenuti e confronto tra i vari gruppi, raccolta osservazioni. Cosa migliorare, considerando il tempo a disposizione, nuovo planning priorità. Perfezionamento e fine costruzione.

Aprile-Maggio: Allestimento e organizzazione dell'evento con ruoli definiti. Prima prova tecnica con Ragazzi delle Superiori. Consegna e documentazione del progetto con video e foto della giornata.

### **DETTAGLIO PROGETTO: OBIETTIVI SPECIFICI**

Per rappresentare la vita di Stephen Hawking si è scelto di dividerla in diversi momenti importanti della sua vita, **uno per ogni stanza**, fatto ciò ogni momento verrà rappresentato attraverso l'uso di tutti e 5 i sensi.

I cinque momenti individuati sono:

1. **Il suo periodo di studi:** interesse verso diverse discipline (musica, scienza, cosmologia, fantascienza, ecc.)
2. **La diagnosi:** a 21 anni gli viene diagnosticata la SLA e comunicato che gli rimangono pochi anni di vita
3. **I suoi amori:** in particolare il rapporto con la sua prima moglie Jane
4. **La ricerca:** la sua attività di ricerca scientifica, in particolare sui buchi neri 5. **Il lascito:** la sua attività di divulgazione scientifica e di sostegno per i diritti dei disabili

L'obiettivo è rappresentare Hawking come grande scienziato e come persona.

## **STRUTTURAZIONE STANZE PROGETTO ANNUALE**

All'ingresso di ogni stanza ci sarà un cartello con breve spiegazione in italiano, inglese, spagnolo e scritta in braille e in Comunicazione Aumentativa.

### **STANZA 1 - PERIODO STUDI -**

Aula prima media

- Percorso tattile: scrivania con oggetti di uno studente
- Esperimento fisica da provare e riutilizzare: leve
- Playlist musicale in loop e totem con lista brani (con creazione QR CODE per ogni brano)
- Profumo di caffè/libri/inchiostro/tabacco
- Caramelle al caffè all'ingresso + mela
- Video in loop anni di studio + didascalie
- Disegni vari che ritraggono dei momenti legati alla sua vita da studente e gli strumenti che usava per studiare con disegni sulle citazioni scelte in terza media

### **STANZA 2 - DIAGNOSI e MALATTIA**

Agorà - stanza vetro

- Percorso che coinvolge il tatto: il movimento diventa progressivamente più difficile mentre lo si percorre
- Stazione con macchina di comunicazione e filtro vocale
- Registrazioni TED di Hawking e traduzione utilizzando sottotitoli in inglese e in spagnolo
- Video racconto su malattia
- Rivisitazione a tema di un'opera di Frida Kahlo e di una di Van Gogh di Alice • Vari disegni sulla scoperta della malattia e sui cambiamenti che la malattia ha prodotto nella sua vita

### **STANZA 3 - AMORE**

Auletta ex prima media

- Percorso tattile che culmini con l'unione delle mani
- Accompagnamento musicale

playlist: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLU2TuSnf0j3ilG4QR6Pz7e8f2HJ1tUat6>

- Lettere e poesie d'amore con anche traduzioni in lingua inglese e spagnolo appese al soffitto
- Video con immagini in loop a tema
- Oggetti della stanza rivestiti di tessuti morbidi e piacevoli al tatto: divanetti, tendaggi, ecc. • Diffusore di profumo
- Cibo dolce: torta
- Cinque opere d'arte famose ri-interpretate a tema da Alice e un'audioguida per ognuna di queste
- Ritratto di Jane su legno
- Fumetto su cartellone 50x70



#### **STANZA 4 - RICERCA e SCOPERTE**

Aula musica

- Stazione che rappresenta "buco nero"
- Musica sulla scoperta con intervallati momenti di silenzio
- Diffusore con profumo odore caratteristico: scarpe nuove; libri nuovi..
- Assaggi cibi ad occhi chiusi/bendati
- Testi sull'emozione della scoperta
- Vari disegni sulle scoperte di Stephen

#### **STANZA 5 - DIVULGAZIONE**

Aula seconda media

- Documentario/video divulgativo in lingua inglese e spagnolo con parti di traduzione realizzate dai ragazzi
- Planisfero in metallo a cui attaccare e muovere oggetti-magneti rappresentativi delle idee e delle scoperte
- Diffusore con profumo odore caratteristico.



### **COMUNICAZIONE AUMENTATIVA:**

Tutti i cartelli fuori dalle stanze; l'indicazione "ascolta l'audioguida" (più copie); l'indicazione "Prendi" (più copie); l'indicazione "Indossa la benda" (più copie)

<http://old.arasaac.org/index.php>

<http://risorsecaa.weebly.com/i-pittogrammi.html>

### **BRAILLE:**

Tutti i cartelli fuori dalle stanze; l'indicazione "ascolta l'audioguida" (più copie); l'indicazione "Percorso sensoriale";

<https://www.youtube.com/watch?v=1QVsyauYBAc>

<https://www.ciechiescuola.it/index.php/tavoletta-braille>



# Esperienze di comunità di pratica: settimana della lettura & settimana geniale

SABRINA GUALTIERI & ELEONORA NICOLINI

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

La nostra scuola è una piccola realtà composta da cinque classi con cinque insegnanti prevalenti, quattro esperti: inglese, musica, informatica ed educazione motoria, due educatrici e due insegnanti di sostegno. Siamo una comunità educante che da anni lavora insieme con lo scopo di valorizzare ogni bambino attraverso una proposta educativa e didattica che ha come fondamento la gioia di imparare.

Per realizzare ciò, ci troviamo come equipe pedagogico didattica tutti i lunedì pomeriggio e alterniamo il lavoro di programmazione di classe a quello di progettazione comune.

Questo metodo di lavoro ha arricchito di anno in anno la proposta didattica e la nostra professionalità permettendo così una proposta di lavoro ricca, armonica e condivisa.

Il continuo scambio di idee, l'aggiornamento di equipe, la sinergia dei diversi carismi e talenti tra gli insegnanti ha portato a progettare significative esperienze di apprendimento.

La ricerca ha definito il nostro metodo di lavoro: comunità di pratica.

Se con il termine comunità di pratica si intende il luogo in cui si impara facendo insieme e facendo tesoro delle esperienze che accadono nella realtà, questo corrisponde a come noi tutti insieme lavoriamo.

Nella nostra comunità di pratica il metodo è:

- la programmazione interdisciplinare condivisa e inclusiva
- la personalizzazione cioè il desiderio di arrivare ad ogni alunno
- l'esperienza / il fare
- la verifica del lavoro svolto

Questo circolo virtuoso si ripete e rinnova per tutto l'anno scolastico,

Nel lavoro della programmazione prendono vita progetti ed esperienze che hanno il desiderio di arricchire la proposta didattica del bambino e farlo crescere nella sua totalità.

In particolare, ci sono due momenti, uno per quadrimestre, nei quali la didattica quotidiana si ferma e si vive a pieno insieme il lavoro comune aprendo le porte a settimane speciali: la settimana della lettura e la settimana laboratoriale.

Queste settimane sono progettate da commissioni formate da quattro o cinque persone che si riconoscono in carismi e attitudini e vengono poi condivise con tutti gli insegnanti. Inoltre in queste settimane intervengono anche esperti esterni che contribuiscono ad educare i bambini e ad aprire una luce sulle diverse finestre della realtà, spesso come testimoni vivi e appassionati.

Sono occasioni di scoperta, di crescita quindi di felicità.

## **La settimana della lettura**

La settimana della lettura ha origine da una piccola esperienza che sicuramente molte scuole hanno fatto che è quella della gara di lettura. I bambini di quarta e quinta, proprio come nelle

attività delle biblioteche comunali, si sfidano su giochi e domande riguardanti i libri che gli sono stati precedentemente assegnati.

Quindi, dopo aver letto i libri, si sfidano nella gara.

Negli anni è emerso il desiderio tra noi docenti di alimentare il gusto per la lettura, questo anche per migliorare la scrittura.

Per questo motivo si è progettata intorno all'esperienza della gara di lettura una settimana intera all'interno della quale i bambini fanno diverse esperienze:

incontrano autori, assistono a spettacoli e partecipano a laboratori creativi.

Per mettere in piedi una settimana così per tutte le classi non ci vuole solo sinergia di intenti, ma un vero e proprio metodo che negli anni si è andato così caratterizzando:

- definire lo scopo
- trovare un tema da sviluppare
- scegliere le attività di valore adeguate all'età
- contattare ospiti
- verificare l'esperienza.
- 

Tutte queste azioni realizzano un progetto prezioso per i bambini, pieno di stimoli e di possibilità, che poi diventano spunti didattici per continuare un percorso nella propria classe.

Ogni insegnante osserva i suoi alunni durante la settimana coglie interessi, slanci che i bambini hanno durante le attività che diventano semi preziosi da far germogliare durante tutto l'anno. Ci siamo sorprese spesso nel vedere come i bambini in queste attività condividono e collaborano.

All'interno di questa settimana è nata anche l'esperienza della NOTTE DEI RACCONTI.

Esistono molte scuole che organizzano questa serata.

Nella nostra notte dei racconti tutta la scuola si trasforma in un grande teatro e ogni classe diventa un palcoscenico nel quale prendono vita diverse storie narrate, cantate, mimate.

Abbiamo viaggiato sui pianeti con il piccolo principe, volato su Falkor il fortunadrigo della storia infinita, cantato insieme a Mary Poppins, ascoltato fiabe e miti di luoghi e mondi lontani. Abbiamo poi ascoltato la nostra teacher che in inglese ci ha coccolato con le storie della buonanotte. Ci siamo fatti trasportare totalmente dalla magia delle parole.

La scuola si è aperta così a tutta la comunità del territorio.

Ogni settimana della lettura diventa poi motore per quella successiva.

I bambini attendono questo momento e sono curiosi di scoprire il tema scelto da noi insegnanti.

### **La settimana laboratoriale**

Con uno "storico" più consistente alle spalle, la settimana laboratoriale da sempre si caratterizza come uno dei punti fissi del progetto educativo dell'Istituto Vladimiro Spallanzani, dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado. Al tempo stesso è anche l'appuntamento che più di tutti, nel corso degli ultimi anni, ha subito cambiamenti a livello progettuale e organizzativo.

Per quanto riguarda la scuola primaria, l'importanza del fare come modalità di apprendimento è un elemento cardine della proposta didattica e trova la sua massima espressione nella settimana laboratoriale.

Nei primi anni le attività prevedevano laboratori artistici, di manipolazione e di costruzione, sviluppati solo su alcuni giorni della settimana e tutte le attività venivano progettate, condivise e gestite dall'equipe didattica.

Col passare degli anni il nostro essere comunità di pratica si è perfezionato e di conseguenza si è definito in modo ancora più chiaro il metodo di lavoro, soprattutto in riferimento a questa settimana.

Negli appuntamenti di programmazione con l'equipe docente viene inserito un importante momento di verifica del lavoro svolto, che ha permesso di mettere in evidenza due bisogni ben precisi:

- fare rete con esperti ed ospiti pronti a condividere il loro talento e la loro passione con i bambini dando ancora più valore alla proposta;
- individuare un filo rosso, ovvero una cornice in cui collocare con un senso tutte le attività della settimana laboratoriale.

Questi bisogni sono diventati il punto di partenza di un nuovo lavoro di progettazione, gestito da una commissione di insegnanti, per rilanciare la settimana laboratoriale in termini di obiettivi e proposte di lavoro: conoscere e fare esperienza della realtà per costruire un apprendimento significativo attraverso l'approfondimento di alcuni episodi di vita di grandi personaggi storici.

Ecco, quindi, che tra l'anno scolastico 2018/2019 e 2020/2021 nascono le nuove settimane laboratoriali: "La settimana creativa: Strada Facendo" e "La Settimana Geniale".

### **La Settimana Geniale**

Progettata durante l'a.s. 2019/2020, La Settimana Geniale ha trovato il suo compimento nell'ottobre 2020, appena rientrati dall'anno pandemico.

La scuola primaria ha avuto occasione di conoscere, vivere e sperimentare molti interessi e scoperte fatte dal grande genio di Leonardo da Vinci, a cui è stata dedicata l'intera settimana.

Si sono alternati esperti come Fab Lab e Leoscienza, che operano sul nostro territorio offrendo esperienze di tecnologia e scienza; sono stati coinvolti gli esperti della nostra scuola di musica e informatica che hanno modulato la loro lezione tenendo in considerazione il tema della settimana; non sono mancati laboratori artistici diversificati nella proposta sulla base della classe.

Vi raccontiamo nello specifico di questa settimana perché riteniamo che tra tutte sia quella in cui obiettivi e bisogni, definiti nella fase di progettazione, siano stati raggiunti.

Infatti, al termine di tutte le settimane speciali viene fatto un importante momento di confronto, condivisione e verifica del lavoro svolto tra tutta l'equipe docente della scuola primaria, nel quale si accolgono dubbi e consigli da parte degli insegnanti esterni alla commissione che ha progettato e realizzato il lavoro.

In questa fase è fondamentale porsi una domanda: che ricaduta può avere la settimana laboratoriale sulla didattica?

Per come era pensata inizialmente senza un tema specifico non era sempre possibile trovare un gancio chiaro e diretto rispetto alla didattica, mentre con le ultime proposte di lavoro (Settimana Creativa e Settimana Geniale) ogni insegnante poteva ricercare collegamenti e approfondimenti a misura di bambino da proporre durante la giornata.

Trovare un argomento preciso attorno al quale sviluppare l'intera settimana ci pone davanti alla possibilità di non raggiungere allo stesso modo tutti i bambini e per questo ogni anno la commissione che si occupa della settimana laboratoriale cerca di spaziare il più possibile nella scelta dell'argomento.

Ma l'aspetto più importante che balza agli occhi durante questa settimana è che ogni alunno ha la possibilità di mettersi in gioco sia per le proprie passioni che per i propri limiti. Questo ricorda a noi docenti che lo sguardo sul bambino deve essere sempre vigile e aperto, dobbiamo rimanere pronti e disponibili a farci sorprendere da loro.

### **Cosa significa per noi "comunità di pratica"**

Progettare, includere, condividere, vivere l'esperienza, verificare.

Queste cinque parole rappresentano il nostro essere comunità di pratica e siamo in grado di definirle così chiaramente grazie al lavoro svolto su queste settimane speciali, nate esclusivamente dal desiderio di arricchire la proposta didattica dei nostri alunni.

Infine, il nostro essere comunità di pratica non potrebbe esistere senza il continuo dialogo, la relazione e la rete con esperti e famiglie che svolgono un importante ruolo nella nostra comunità educante.

## Il tema conduttore: declinare le attività scolastiche attraverso un comune *fil rouge*

SIMONA GULLO

*Scuola secondaria di primo grado “Vladimiro Spallanzani”, Sant’Antonino (RE)*

Presso l’istituto “Vladimiro Spallanzani” svolgo il doppio ruolo di coordinatrice didattica della scuola secondaria e di insegnante di lettere.

Questa duplice funzione mi permette di avere uno sguardo privilegiato sulla scuola, in quanto non solo mi interfaccio con insegnanti e alunni come “supervisore” e “garante” del sereno svolgimento delle attività, ma vivo al tempo stesso “sul campo” – per così dire- la quotidianità della vita scolastica.

Proprio per questo motivo ho scelto di parlare di uno degli elementi alla base dell’organizzazione di tutto ciò che ruota intorno alla nostra didattica, ossia “il tema conduttore”, quel *fil rouge* che fa da sfondo integratore a tutto l’anno scolastico e che è uno dei cardini dell’impostazione educativo-pedagogica della nostra scuola.

Il tema conduttore ispira, infatti, il taglio didattico ed educativo che vogliamo dare all’anno scolastico.

Cosa significa concretamente tutto ciò?

Alla luce delle indicazioni ministeriali e di quanto indicato nel nostro PTOF, il collegio docenti alla fine di ogni anno scolastico sceglie, in accordo tra scuola primaria e scuola secondaria, un tema comune, racchiuso in un’unica parola-chiave (bellezza, libertà, cammino, gioia, rimanere, ...), per l’anno scolastico successivo. Conoscendo già l’argomento, gli insegnanti sono in questo modo stimolati a riflettere e a cercare suggestioni utili durante i mesi estivi. Durante le riunioni di programmazione di settembre, poi, viene elaborato un progetto di lavoro annuale ruotante intorno alla tematica scelta, che sarà affrontata in maniera trasversale in tutte le discipline attraverso diverse modalità didattiche.

Essa, infatti, verrà approfondita durante tutto il corso dell’anno scolastico sia nella “normale” attività didattica, partendo proprio dalla quotidianità e dai programmi ministeriali, sia tramite attività e momenti dedicati ad hoc in orario curricolare ed extracurricolare.

Un lavoro di questo tipo, ovviamente, non può essere frutto di improvvisazione, ma deve necessariamente essere curato nell’ambito di una programmazione condivisa da tutto il corpo docente.

Ne consegue che il lavoro di equipe venga ad assumere un ruolo di fondamentale importanza: se è vero che il tema conduttore verrà trattato nelle singole discipline, è ancor più vero che per tracciare questo filo rosso è necessaria una stretta collaborazione tra gli insegnanti che, attraverso un confronto e uno scambio assiduo di idee, arrivano a definire un percorso coerente che dà un senso a tutto il lavoro dell’anno scolastico.

Per fare ciò, gli insegnanti dedicano diversi momenti di lavoro per elaborare e pianificare un complesso progetto di lavoro che, come una sorta di puzzle, si compone di diversi pezzi che vanno a comporre un’immagine unitaria.

Qual è il contorno di questo puzzle?

Il punto di partenza è il primo collegio docenti dell’anno scolastico, durante il quale ampio spazio viene dedicato proprio alla riflessione e alla condivisione delle prime idee sul tema dell’anno: una sorta di brainstorming collettivo che vede il contributo libero di chiunque voglia esprimere una considerazione o offrire uno spunto per il lavoro. Il confronto è aperto e serve, per

così dire, a sviscerare tutte le possibili sfaccettature e i possibili significati attribuibili al tema scelto per poi arrivare a un accordo e a una sintesi e proporre una prima declinazione del tema.

Già da queste prime battute, quindi, si definisce la curvatura che si intende dare ai progetti che verranno elaborati successivamente.

Dopo questo primo momento di confronto, il lavoro continua secondo due modalità: da una parte in maniera collegiale per definire i progetti interdisciplinari da sviluppare durante l'anno nelle diverse classi, dall'altra in commissioni formate da gruppi di insegnanti che approfondiscono in modo mirato alcuni ambiti: accoglienza, preghiera, settimana laboratoriale, cineforum, ...

Nell'ultimo collegio docenti prima dell'inizio delle lezioni, infine, le diverse commissioni hanno uno spazio dedicato per la restituzione del loro lavoro, in modo tale che tutti gli insegnanti vengano a conoscenza delle diverse parti che andranno poi a comporre il lavoro quotidiano durante l'anno scolastico.

Un'organizzazione così articolata, ovviamente, non può esaurire il suo lavoro nei primi quindici giorni di settembre, durante i quali vengono solo tracciate le linee guida da seguire. Per tutto l'anno scolastico, infatti, le diverse commissioni si incontrano periodicamente per proseguire nella programmazione, fare il punto sull'efficacia delle proposte, rimodulare eventualmente alcune cose, riferendo poi a tutti i docenti in incontri di aggiornamento fissati ad hoc.

Un lavoro di questo tipo implica un notevole dispendio di tempo ed energie che va ben oltre l'orario curricolare. Gli insegnanti moltiplicano i momenti di incontro formale e informale e ogni occasione (il cambio d'ora, il caffè alla macchinetta, la pausa pranzo, ecc) diventa buona per uno scambio di idee.

Accanto ai momenti "istituzionali" (consigli di classe, collegi docenti), i docenti sono quindi coinvolti in ulteriori momenti calendarizzati per progettare, verificare e riprogettare in tempo reale.

Le stesse programmazioni di materia, che gli insegnanti pensano fin dall'inizio dell'anno (in modo anche abbastanza dettagliato), vengono da loro puntualmente ridefinite sulla scia di spunti ricevuti, di nuove idee, di opportunità che via via si presentano nella quotidianità delle giornate di lezione.

L'impegno profuso, come si evince, va quindi ben oltre quanto normalmente richiesto a un insegnante. Lavorare seguendo un fil rouge comune a tutto il consiglio di classe e che tenga ovviamente conto delle singole programmazioni ministeriali da svolgere, richiede una notevole disponibilità in termini di tempo ed energie. Tuttavia, gli insegnanti, nella loro libertà, abbracciano con entusiasmo questo modus operandi che, pur comportando maggior impegno e fatica, risulta essere un investimento fatto sui ragazzi.

Alla base c'è un'attenzione comune e un desiderio di bene per gli alunni che rende più leggero il lavoro. Vi è, inoltre, un ambiente di lavoro accogliente, tale per cui le relazioni tra gli insegnanti vanno al di là del rapporto tra colleghi, ma diventano legami di amicizia e stima reciproca. Un clima di questo tipo favorisce la collaborazione, l'aiuto reciproco e di conseguenza la disponibilità dei docenti ad andare ben oltre quanto richiesto loro "sulla carta" e a mettere in campo tutti se stessi con grande generosità.

Dietro tutto ciò c'è una visione educativo-pedagogica condivisa che non si trova solo in maniera astratta nel PTOF dell'istituto, ma si cala concretamente e quotidianamente nel modo di "fare scuola".

"Dal punto di vista metodologico, particolare importanza ha la coralità di intervento, cioè l'unità ideale e metodologica degli educatori. La sperimentazione di uno stile di vita cristiano da parte dell'alunno può avvenire solo all'interno di una trama di rapporti, dove l'adulto non si concepisce isolato e autonomo, ma in relazione con le altre figure presenti all'interno della scuola, con le quali stringe rapporti di amicizia e condivide sostanzialmente la visione dell'esistenza."<sup>15</sup>

Andando più nello specifico, il tema conduttore verrà declinato:

- nella preghiera del mattino

---

<sup>15</sup>Cfr. PTOF 2019-2022 Istituto Vladimiro Spallanzani

- nella programmazione curricolare
- nei progetti interdisciplinari
- nella settimana laboratoriale
- nel cineforum

### **Preghiera**

La preghiera con la quale iniziamo tutte le mattine vuole essere un'occasione per dare ai ragazzi l'opportunità di guardarsi dentro, di trovare risposte alle tante domande che li assillano. In un mondo sempre più veloce e frenetico è difficile lasciare spazio e tempo per l'introspezione ed è per questo fondamentale dedicare un momento quotidiano di riflessione affinché possano conoscere sempre meglio se stessi.

La preghiera del mattino si collega direttamente al tema dell'anno e lo declina in maniera sempre diversa e, ove possibile, interdisciplinare.

### **Programmazione**

Avere un tema conduttore non significa dimenticarsi dei programmi da svolgere, ma cercare proprio all'interno di quei programmi dei punti di contatto, degli argomenti da approfondire, un taglio particolare secondo cui impostare le lezioni. A volte ovviamente i collegamenti saranno evidenti e marcati, altre volte potranno essere dei riferimenti più velati. Lavorare seguendo un fil rouge porta a risultati sorprendenti: talvolta sono gli alunni stessi che trovano un "link" tra quanto fatto durante le lezioni e il tema dell'anno, operando connessioni che erano sfuggite agli stessi docenti e dimostrando così di aver sviluppato capacità di collegamento e ragionamento notevoli.

### **Progetti interdisciplinari**

La nostra scuola secondaria ha, tra i suoi capisaldi, la didattica interdisciplinare. La programmazione curricolare delle diverse discipline viene allineata su base storica proprio per permettere ai ragazzi di avere una visione d'insieme organica e completa che permetta loro di cogliere l'unitarietà del reale e di non percepire le singole materie come compartimenti stagni, isolate e scollegate tra loro.

Ogni anno vengono, quindi, elaborati diversi progetti interdisciplinari legati alla programmazione standard, rileggendoli con focus mirati alla luce del tema conduttore scelto.

### **Settimana laboratoriale**

Culmine di tutti i progetti interdisciplinari, è la settimana laboratoriale, durante la quale vengono sospese le normali attività per fare una "full immersion" sul tema conduttore.

La strutturazione dell'orario curricolare viene "stravolta" per favorire questo affondo "totalizzante" sul tema dell'anno attraverso lezioni mirate, interventi di esperti esterni e attività che introducono le diverse competenze dei ragazzi (*problem solving, cooperative learning, ecc.*) e le loro abilità creative e pratiche.

### **Testimonianze**

Per approfondire ulteriormente il tema conduttore, durante l'anno scolastico vengono invitati anche dei "testimoni", ossia delle persone che per aspetti diversi lo rappresentano o lo "vivono" in un qualche modo. Essi dialogano con i ragazzi e portano la propria esperienza di vita, arricchendo così di significato la proposta formativa.

### **Cineforum**

Un momento extracurricolare legato al tema dell'anno è il cineforum, che viene svolto in orario serale, grazie alla disponibilità degli insegnanti che volontariamente mettono a disposizione il loro

tempo libero per creare un momento di aggregazione tra i ragazzi che sia allo stesso tempo conviviale ed educativo.

Le serate (di solito tre o quattro) iniziano con una “pizzata” in compagnia con visione del film a seguire. Una volta terminata la proiezione c’è un momento dedicato al dibattito che verrà ripreso nelle giornate successive in classe. Anche questa diventa, quindi, un’occasione di lavoro accattivante. I film scelti hanno a che fare col tema conduttore ed offrono diversi spunti di riflessione.

### **Tema dell’anno 2018/19: *Il cammino***

Per esemplificare brevemente quanto detto finora, ecco in estrema sintesi quanto fatto durante l’a.s. 2018-2019 che aveva come tema conduttore “il cammino”.

Nella preghiera del mattino i ragazzi si sono messi “in cammino con Maria”, ripercorrendo insieme il cammino della sua vita attraverso gli episodi che racconta il Vangelo.

Da ogni episodio è stata tratta una riflessione che ha permesso ai ragazzi di scoprire le diverse “sfaccettature” contenute nella parola “cammino”. La preghiera è stata affrontata in maniera interdisciplinare, in quanto dalla lettura di brani evangelici si è passati ad analizzare alcune opere d’arte e alcuni brani musicali corrispondenti.

Nelle programmazioni curricolari e interdisciplinari ci si è soffermati sul significato letterale e metaforico della parola “cammino” declinandolo nelle diverse discipline e nelle diverse attività e soffermandosi, in particolare, su alcuni argomenti particolarmente calzanti (il viaggio di Ulisse o di Dante, le esplorazioni geografiche, i pellegrinaggi, ecc.)

La settimana laboratoriale ha visto le tre classi “dividersi” i tipi di viaggio: la prima si è occupata del viaggio via terra, la seconda via mare e la terza via cielo.

Partendo da questa suddivisione, ogni classe ha approfondito attraverso lezioni, laboratori, interventi di esperti ed esperienze diverse il tema dell’anno a partire dagli specifici programmi curricolari.



C’è chi ha costruito l’armatura di un cavaliere pronto a partire per le crociate, chi ha realizzato una volta celeste, chi ha riprodotto modelli di aerei, mongolfiere, ecc.

C’è chi ha lavorato sui diari di bordo, chi sulla scrittura epistolare, chi sul viaggio interiore alla scoperta di sé e via dicendo.

Il cineforum si è tenuto nei tre venerdì sera precedenti la settimana laboratoriale e ne ha anticipato la scansione. Infatti, per le tre proiezioni sono stati scelti un film che rappresentasse un viaggio via terra (Alla ricerca dell’isola di Nim), uno che rappresentasse un viaggio via mare (L’albatross- oltre la tempesta) e uno che rappresentasse un viaggio via cielo (Il pianeta del tesoro).



**ON THE ROAD: IN CAMMINO**

*"Con l'attesa mi muovo in avanti: è la sorpresa che mi fa camminare" (M. Fiandri)*

	<b>"ALLA RICERCA DELL'ISOLA DI NIM"</b> <b>IL CAMMINO VIA TERRA</b> <b>PROIEZIONE SCUOLA di SANT'ANTONINO</b>
	<b>"L'ALBATROSS-OLTRE LA TEMPESTA"</b> <b>IL CAMMINO VIA MARE</b> <b>PROIEZIONE SCUOLA di SASSUOLO</b>
	<b>"IL PIANETA DEL TESORO"</b> <b>IL CAMMINO VIA ARIA</b> <b>PROIEZIONE SCUOLA di SASSUOLO</b>

ORE 18.30: PIZZA + bibita 7 euro (SU PRENOTAZIONE)

ORE 19.30: INIZIO PROIEZIONE

ORE 21.30: DIBATTITO SUL FILM

ORE 22.00: TUTTI A CASA

Anche gli ospiti esterni, che si sono susseguiti durante l'anno scolastico a cadenza mensile, hanno portato la loro esperienza in merito a un aspetto particolare del loro cammino di vita.

Tra gli altri, abbiamo avuto due atleti (tra cui la campionessa paraolimpica Cecilia Camellini) che hanno parlato del loro cammino nello sport, fatto di fatica, sacrifici e ostacoli.

Abbiamo avuto la testimonianza di un missionario che ha spiegato cosa significa "camminare" verso l'altro (chi per noi è straniero, lontano, bisognoso...)

Abbiamo avuto una testimonianza a distanza dalle suore di clausura della Madonna del Carmelo di Montegibbio che hanno mostrato come si possa essere "in cammino" anche rimanendo sempre nello stesso luogo.

Qual è lo scopo di tutto ciò?

La scuola deve promuovere la crescita integrale dei ragazzi e non limitarsi meramente a istruire e fornire loro una serie di contenuti.

Un approccio didattico di questo tipo aiuta a comprendere che la realtà è unica e le materie sono come delle finestre attraverso cui la si guarda.

I ragazzi tendono a percepire le materie come tanti compartimenti stagni senza alcuna connessione: lavorare a partire da un tema comune affrontato trasversalmente significa scardinare questo meccanismo e far comprendere loro gradualmente l'unitarietà del reale.

Ne conseguono uno stimolo continuo a operare collegamenti tra i diversi argomenti e le diverse discipline e ad aprirsi a una visione globale e arricchente dell'apprendimento che favorisce naturalmente lo sviluppo di competenze trasversali applicabili anche al di fuori del mondo della scuola.

Alla base di questa impostazione metodologica c'è una didattica che si identifica principalmente in queste caratteristiche: personalizzazione, interdisciplinarietà e laboratorialità.

Didattica personalizzata significa tenere uno sguardo sempre vivo e attento sui ragazzi, cercando di valorizzarli nelle loro individualità e mettendo al primo posto la loro persona rispetto ai programmi da svolgere; significa essere flessibili e disponibili a modificare in fieri quanto precedentemente previsto di fare e rivederlo alla luce degli alunni che abbiamo davanti con le loro peculiarità, le loro esigenze, le loro specifiche richieste.

Didattica interdisciplinare, come già precedentemente sottolineato, vuol dire aiutare i ragazzi a comprendere che le materie sono tutte interconnesse tra loro proprio perché concorrono alla conoscenza della realtà che è unica e sfaccettata. La didattica laboratoriale, infine, capovolge il tradizionale e ormai superato canone didattico di matrice gentiliana: non dalla teoria all'applicazione, ma dall'oggetto di studio ai principi teorici che lo governano. Conduce l'alunno a una scoperta del sapere nella quale è coinvolto non più come utente, ma come protagonista. In questo modo la conoscenza diventa un'esigenza e non un'imposizione.

In un approccio didattico di questo tipo “il ruolo dell’insegnante è quello di accompagnare l’alunno nella scoperta della realtà, fornendogli sì gli strumenti di lavoro, ma soprattutto comunicandogli le motivazioni, l’entusiasmo e la sua personale ipotesi interpretativa. Al tempo stesso, spetta all’insegnante dotare l’alunno dei mezzi per una valutazione critica di ciò che gli viene comunicato e lo stimolo per un suo approfondimento o superamento”.<sup>16</sup>

La scelta di individuare ogni anno una parola-chiave che tracci, per così dire, il percorso su cui impostare l’azione didattica nasce dalla consapevolezza che nei ragazzi è sempre presente, anche quando è nascosta o intorpidita per mille motivi diversi, una grande sete di conoscenza. Sta a noi insegnanti tenere accesa o risvegliare la loro curiosità e per farlo dobbiamo essere disposti a reinventarci continuamente e a non “adagiarsi” sulle certezze di programmi scolastici svolti in maniera sempre uguale. Uno dei nostri primi obiettivi dev’essere proprio quello di sollecitare la motivazione nei nostri alunni. Se ben motivati, infatti, diventeranno essi stessi i protagonisti del processo di apprendimento e non lo subiranno, come a volte capita, in maniera passiva.

Già negli anni Settanta del secolo scorso G. de Landsheere delinea un profilo di insegnante che ha alla base della sua formazione non solo una buona preparazione disciplinaristica, ma anche uno studio nel campo delle scienze dell’educazione, presupposto fondamentale per avere quelle competenze necessarie ad approcciarsi con gli allievi nel loro processo di formazione.<sup>17</sup>

Si tratta quindi di un insegnante che non si sente mai arrivato, dunque, ma che si mostra pronto a una verifica costante del proprio lavoro e che è disposto a rivederlo per il bene dei suoi allievi. Un insegnante ricercatore, come sostiene Stenhouse, che riflette sulla realtà quotidiana del suo mestiere con consapevolezza critica.<sup>18</sup>

Collocandomi sulla scia delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo secondo le quali –cito testualmente- “la scuola attribuisce grande importanza alla relazione educativa e ai metodi didattici capaci di attivare pienamente le energie e le potenzialità di ogni bambino e ragazzo”<sup>19</sup>, ritengo infatti che compito principale dell’istituzione scolastica sia quello di realizzare progetti educativi e didattici in maniera flessibile e adattabile alle diverse esigenze degli alunni, alle loro richieste e al loro desiderio di conoscere. Solo in questo modo si può parlare di educazione nel senso etimologico del termine; solo così si può davvero “tirar fuori” da ogni alunno il meglio.

---

<sup>16</sup> Cfr. PTOF 2019-2022 Istituto Vladimiro Spallanzani

<sup>17</sup> Cfr G. de Landsheere, La formazione degli insegnanti domani, Roma, Armando, 1978

<sup>18</sup> Cfr L. Stenhouse, Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo, Roma, Armando, 1977

<sup>19</sup> Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012

# Accoglienza, inclusione e didattica nella scuola multiculturale: le azioni delle comunità di pratica

GIUSY IOVINE

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

Comunità di pratica, concetto che non nasce per essere subito applicato ai contesti di apprendimento o educativi e già solo il nome fa un po' effetto, soprattutto a chi come me insegna una disciplina letteraria, la pratica...questa sconosciuta!

Eppure le comunità di pratica a scuola si costituiscono costantemente per rispondere ad esigenze che, diciamo pure senza giri di parole, talvolta non sono alla portata del singolo docente (secondo Wenger esse sono costituite da *un gruppo di persone che condividono una preoccupazione o la passione per qualcosa che fanno e imparano a farlo meglio mano a mano che interagiscono con regolarità*). Risulta subito evidente ad un insegnante al primo incarico che tutti i preconcetti legati ad una visione “romantica” del mestiere cadono inesorabilmente dopo lo squillare della seconda campana.

Nonostante gli studi, la formazione e i tirocini ho subito avvertito la necessità di rispondere in maniera rapida se non immediata alle diverse e spesso complesse situazioni che costantemente si presentavano in aula. Per le quali talvolta non possedevo i ferri adatti. Ogni docente ha una sua cultura specifica, in qualche modo settoriale e non può, ma neppure deve, addentrarsi in campi in cui rischierebbe di commettere errori o ingenuità. D'altro canto, però ha bisogno di intervenire in situazioni che non aveva previsto, perché si trova lì, ci “finisce dentro” e per di più è un punto di riferimento per discenti e famiglie. Allora ha bisogno di confronti, appoggi, di ferri prestati da altri, di riflessioni fatte a più menti. Qualche difficoltà però si presenta anche rispetto a questa possibilità. Ritengo che vi sia una

resistenza connaturata al docente, forse la sua stessa formazione e deformazione professionale lo inducono a credere che vi sia una risposta chiara ed univoca per qualunque problema. Un altro fattore ostacolante può essere una sorta di isolamento, solipsismo intellettuale, che probabilmente l'insegnante si porta dietro dai tempi in cui era studente, forse primo della classe, e che si trasforma in molti in una difficoltà al confronto e alla cosiddetta formazione orizzontale.

I due elementi indispensabili su cui a mio parere si regge l'attività di insegnamento-apprendimento sono la **conoscenza** e la **comunicazione**. La prima con molta approssimazione e per convenienza può essere qui intesa come sapienza messa dal docente a servizio degli studenti con la precisazione però che questa deve essere trasformata in *comprensione autentica e non in una prestazione rituale* (H. Gardner Educare al comprendere). La conoscenza per il docente è costituita sia dai nodi fondanti ed epistemici della disciplina insegnata, ma anche dalle tecniche apprese nei tirocini, corsi di formazione e aggiornamento che ogni docente possiede e sceglie di seguire. La comunicazione invece ritengo sia più difficile da definire, a parte il fatto che essa non è solo da intendersi come verbale, anche se resta il canale privilegiato, ma come un universo di messaggi che assumono senso diverso a seconda di chi li manda e soprattutto di chi li riceve. Siamo sicuri che i nostri studenti comprendano esattamente ciò che stiamo dicendo? Lasciando perdere tutte le battute di spirito che ci attraversano la mente, direi che ogni insegnante è abbastanza certo di aver tirato fuori tutta la cura, la conoscenza, i trucchetti, gli esempi e anche tutte le doti istrioniche per formulare al meglio il suo pensiero. E dunque? Lo sperimentiamo quotidianamente: tante, troppe

volte gli allievi non recepiscono il messaggio. Anche eliminando per assurdo tutti gli elementi di disturbo, dalle delusioni adolescenziali al tagliaerba fuori dalla finestra, il messaggio entrerà in un universo completamente diverso dal nostro che lo ha forgiato. Non basta seminare con cura la materia che conosciamo a fondo, bisogna considerare il terreno in cui si va ad innestare.

Il tempo per i nostri allievi, per la lezione, per conoscersi è sempre poco. La conoscenza più importante è quella della persona che si ha di fronte e qui finalmente vengo al punto. Quanto conosciamo i nostri studenti? Si potrebbe dire che è rilevante sino ad un certo punto, forse, in una situazione in cui il discente è già competente e profondamente interessato ad apprendere. Ma raramente è così, soprattutto in età evolutiva. Più ci sfuggirà l'universo dei nostri allievi, maggiore sarà la probabilità che la nostra comunicazione non venga trasformata in apprendimento poiché non avrà avuto la possibilità di legarsi a conoscenze pregresse, cultura, stereotipi ecc.

In un Istituto scolastico come quello in cui insegno dal 2014 la conoscenza del discente si complica ulteriormente, alla distanza psicologica ed esperienziale si aggiunge quella culturale e linguistica. I miei allievi provengono da circa venti paesi differenti, giunti in Italia da pochi giorni, pochi mesi, qualche anno, che parlano lingue differenti in casa e potrei continuare a lungo su tutto ciò che queste distanze culturali comportano, è vero che anche nelle linee guida vengono segnalate come arricchimento, ma prima che esse lo diventino bisogna trovare un canale di comunicazione. Mi si dirà che ci sono corsi di alfabetizzazione, vero, ma quelli hanno una direzione univoca, sono per gli allievi, dunque chi alfabetizza noi docenti? Anche solo un gesto può essere inteso in maniera completamente diversa, un'abitudine che a noi può risultare sconveniente magari per un ragazzo cresciuto altrove può essere del tutto normale. Cosa accade quando le distanze tra me e il mio studente si amplificano? Facile, si paga in termini di apprendimento, manca il canale empatico, manca quella fiducia reciproca

che spalanca le porte alla comprensione, il docente è facilitatore dell'apprendimento non solo perché semplifica e rende palpabili i significati, ma perché crea quella particolare magia per cui il sapere diventa un dono, ma io il regalo lo indovino solo se conosco la persona a cui lo faccio. Il docente sa far diventare il sapere universale una proprietà privata di ogni singolo alunno. Questa è la sua grande capacità. So che a questo punto vi starete chiedendo dove sono finite le comunità di pratica, sono sempre lì, nell'aula insegnanti, nei corridoi, nello stanzino delle bidelle, in segreteria. Nel mio caso è così, vivo ogni giorno la necessità di uscire dall'aula e cercare gli occhi e le menti amiche con cui condividere dubbi ed esperienze, occhi e menti sono quelli dei colleghi, ma anche dell'educatrice di italiano L2, dell'educatore per l'integrazione, del mediatore culturale, della psicologa, del Dirigente e dei collaboratori. Ogni membro della comunità apporta quel pezzettino atto a ricostruire il puzzle di una personalità che altrimenti resterebbe in buona parte sconosciuta. Talvolta vi fanno parte anche le famiglie, indispensabili e difficili poiché sono in mezzo alle due parti: per ruolo ed età sono vicini ai docenti, per legame affettivo ai figli. Le comunità di pratica sono una sorta di ecosistema che si crea solo in quella specifica situazione. I saperi che confluiscono nelle soluzioni cercate e trovate da queste comunità sono di diversa entità, anche le cose più banali possono servire. Ho scoperto che un gesto che per me significa "Che vuoi?" dall'alunno sinofono può essere scambiato per un numero.

Senza l'esistenza di queste comunità i nuovi docenti che ogni anno arrivano presso l'Istituto Galilei di Reggio Emilia avrebbero molte più difficoltà. Per maggiore chiarezza riporto l'esperienza della mia scuola che non può però dichiararsi del tutto conclusa come lavoro di comunità, ma che ha raggiunto una conformazione dalla quale di volta in volta ripartono altre situazioni-problema che sfociano in nuove comunità. L'istituto fino a qualche anno fa aveva molteplici ma poco strutturate risposte all'eterogeneità culturale dei suoi utenti. Quando quattro anni fa mi è stato chiesto di fare da referente per gli alunni stranieri, conoscevo già la sua composizione e le sue criticità poiché ci lavoravo già da tre anni e con i colleghi prevedevo, applicavo e valutavo strategie di diverso genere;

ma quel punto ho preso maggiore consapevolezza del fatto che la scuola avesse bisogno di riscrivere la sua carta d'identità e che le risposte all'alto numero di complessità dovessero essere non più solo di tipo emergenziale, bensì progettuale. Quest'ultima affermazione sembra negare la natura quasi estemporanea della comunità di pratica, in realtà ne sancisce la sua flessibilità. Cerco di spiegarmi in termini pratici, in sintesi, quando ho dovuto occuparmi di alunni non italofoni, che non fossero solo quelli delle mie classi, le azioni messe in campo erano le seguenti: i colloqui con le famiglie per l'ingresso a scuola, un corso di alfabetizzazione condotto da Officina Educativa, e altri tipi interventi didattici, come corsi di recupero, sostenuti con fondi *ad hoc*. Tutti gli interventi introdotti sono rimasti tali, a questi si sono aggiunti ulteriori corsi di alfabetizzazione, oggi ce ne sono tre, e la formazione per i docenti, più altri interventi di supporto alle famiglie e agli alunni. Le azioni che circondano questi alunni con bisogni speciali, ma contemporaneamente l'intera comunità di discenti, stanno via via rendendo l'aspetto di un'unica grande azione didattica. L'obiettivo è partire dalle pratiche occasionali per giungere ad una scuola che si costituisce come risposta completa e coerente all'ambiente multiculturale. Gli agenti di questo processo formativo sono i docenti curricolari, gli specialisti di insegnamento dell'italiano come lingua seconda, i mediatori culturali, enti comunali e del terzo settore, come doposcuola e G.E.T, che hanno scelto la via della condivisione e co-progettazione per creare una rete intorno ai discenti. Si cura il passaggio all'arrivo dello studente, ma anche tra primaria e secondaria, si progetta il suo particolare percorso didattico, spesso attraverso un PDP, lo si inserisce in corsi di recupero ma anche in molte attività progettuali della classe che si adattano a tutti gli stili e i livelli di apprendimento, si valutano i processi e i risultati che hanno portato l'alunno ad affrontare la quotidianità scolastica, fino all'esame di licenza. È un lavoro che ha il suo coordinamento nella figura della Funzione strumentale per gli alunni stranieri, ma che, come si è detto prima, assorbe diverse figure e professionalità a seconda della particolare contingenza. Sulla valutazione dei risultati si sta costituendo in questo periodo una nuova comunità, con la speranza che essa possa dare un quadro sempre più chiaro degli obiettivi raggiunti e delle correzioni da apportare. Il percorso è ancora lungo e le comunità di pratica che si creeranno nel tempo probabilmente saranno tante, ma torno a ribadire l'auspicio che presto gli interventi si trasformino in eventi connaturati a questo istituto.

Quando i miei conoscenti o amici sentono che mi trovo ad avere in classe a gennaio un alunno appena arrivato da lontano, che conosce solo il dialetto del suo paese e un inglese anche in parte diverso da quello anglosassone mi fanno sempre la stessa domanda: "Come fai?". So che nella loro testa staranno pensando ma come spieghi il Risorgimento e il pensiero leopardiano? Come faccio? Innanzitutto, confido nella formazione per tutta la vita, *long life learning*, così prendo tempo, ma ironia amara a parte, cerco prima di tutto di tenerlo a scuola e di conoscerlo nel minor tempo possibile, non tutti gli adolescenti ci concedono tanto tempo, soprattutto se non sono abituati alle attenzioni, e l'unico modo che ho per conoscerlo è ricorrere alle sensazioni, riflessioni ed esperienze che la comunità di pratica sorta intorno a quel nuovo *strappo nel cielo di carta* può riportarmi.

Ecco perché sostengo fermamente che bisogna uscire dal proprio isolamento per strappare i nostri alunni dal loro, poiché riportando una frase di Wonder, una storia che piace agli adolescenti, "ognuno dovrebbe avere la sua *standing ovation*". In fondo oggi come ieri a scuola è bello sentirsi "bravi".

## Continuità primaria-secondaria: opportunità di relazioni ed esperienza di inclusione

MARIA GIOVANNA ROTTEGLIA

*Scuola secondaria di primo grado "Vladimiro Spallanzani", Sant'Antonino (RE)/ Sassuolo (MO)*

Il Progetto nasce dall'esigenza di favorire la continuità educativo-didattica nel momento del passaggio da un ordine di scuola ad un altro soprattutto per gli alunni con disabilità, affinché si realizzi un'effettiva inclusione ed anche una minore ansia nel primo periodo di scuola in cui ambientarsi con nuovi compagni e tanti nuovi insegnanti, che sostituiscono la maestra, fino ad allora unico punto di riferimento.

La scuola, infatti, nell'ambito della sua autonomia scolastica, pone come una fra le finalità prioritarie quella dell'inclusione globale degli alunni, intesa come sperimentazione di percorsi formativi sempre più rispondenti ai bisogni educativi di ciascuno, e di azioni didattiche che siano in grado di assicurare la necessaria continuità nel passaggio tra il mondo della scuola primaria e quello della scuola secondaria. A tal proposito quindi, nella nostra scuola, nell'ultimo anno di primaria, vengono create anche occasioni di "primo contatto" tra i bambini di quinta e la scuola che frequenteranno l'anno successivo. Una prima opportunità è data dalla possibilità di far visita, con la loro maestra, agli ambienti della scuola secondaria di I grado, dove vengono accolti generalmente dalla futura insegnante di lettere ed accompagnati nei vari ambienti dove possono incontrare i ragazzi e altri prof "delle medie", con la possibilità di fare anche domande per soddisfare le proprie tante curiosità.

Durante l'intero anno scolastico poi, alcuni insegnanti della scuola secondaria si rendono disponibili ad andare nella classe quinta a svolgere una lezione che riguardi un argomento della loro materia, adattato ai bambini di quella classe, per cominciare a conoscere gli alunni della futura prima media e farsi conoscere come nuovi docenti che faranno con loro il percorso scolastico a partite dall'anno seguente.

Queste esperienze permettono così a tutti i bambini di affrontare soprattutto i primi giorni di scuola media conoscendo già tanti insegnanti e potendo quindi essere più sereni nel passaggio che spesso invece crea qualche piccola o grande ansia.

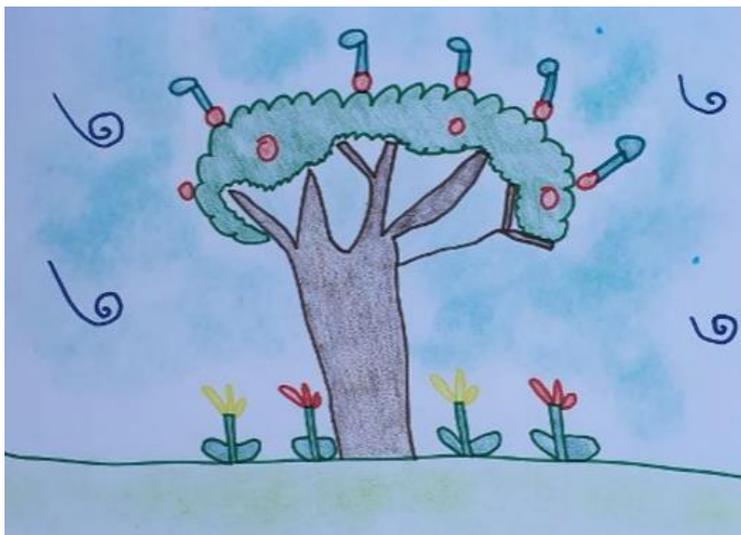
Ancor di più tali progetti sono importanti per creare positive condizioni per l'inserimento iniziale e graduale di un bambino con disabilità, rafforzando così le possibilità di successo del suo ingresso nel nuovo contesto scolastico. Essi permettono di completare ed affinare le iniziative per quell'alunno nel suo ultimo anno di scuola primaria, al fine di creare un rapporto sereno con le sue nuove e future figure di riferimento, e per poter anche produrre qualcosa di laboratoriale da presentare ai propri compagni della classe quinta alla fine dell'anno scolastico.

Il progetto pensato ed attuato nell'anno scolastico 2020/2021 per M., l'alunno presente nella classe quinta, ha coinvolto la sua futura ed ora attuale insegnante di sostegno, e i due ragazzi con disabilità di terza media, F. e G., che hanno collaborato nel laboratorio creativo nell'ultimo periodo dell'anno.

All'inizio del secondo quadrimestre la prof.ssa di sostegno ha cominciato a recarsi settimanalmente in un'aula in cui M. con la sua maestra stavano facendo lezione. Incentivare la conoscenza reciproca ed affinare pian piano la relazione fra loro due è stato il primo obiettivo da

raggiungere. Osservazione, ascolto e relazione sono state le parole chiave di quel primo periodo di conoscenza.

Un punto di forza che ha agevolato il nostro lavoro è stato la “struttura” scolastica, o meglio la collocazione della scuola primaria a piano terra e della scuola secondaria al primo piano dello stesso stabile. Ciò, infatti, ha permesso uno scambio continuo e davvero costruttivo tra la maestra e l’insegnante di sostegno. Sono infatti stati calendarizzati momenti di incontro e conoscenza tra M. e l’insegnante della scuola secondaria, fissando un giorno e un’ora in cui incontrarsi settimanalmente, per poter creare una routine che potesse continuare fino alla fine dell’anno scolastico. In un primo momento gli incontri sono stati effettuati in un ambiente piuttosto raccolto, l’auletta di recupero e sostegno, ambiente privilegiato da M., per favorire l’istaurarsi della relazione. Talvolta invece l’insegnante ha partecipato ad alcuni momenti delle lezioni nella classe di M., osservandolo tra i compagni e potendo anche fare una prima conoscenza dei futuri alunni di prima media. M. attendeva con entusiasmo il “giovedì alla terza ora”, mostrando quanto quel momento fosse davvero significativo ed importante. Durante l’anno scolastico M. ha conosciuto anche F., seguito nel sostegno dalla stessa insegnante. Questo incontro in cui il ragazzo “grande” si prestava a relazionarsi con M. ha fatto nascere l’idea di un progetto da poter svolgere insieme, coinvolgendo anche G., della stessa classe di F., da presentare poi a tutti i compagni di M. alla cena di ultimo anno di scuola primaria. Un grande sogno di M. era di poter mostrare i suoi disegni, grande passione che ha coltivato soprattutto nel corso dell’ultimo anno, ereditata dalla mamma, in una sorta di “Galleria d’arte”, con inaugurazione proprio la sera della cena, alla presenza di tutti i compagni di classe. M. creava le sue opere d’arte sempre con grande entusiasmo. Nelle sue creazioni c’è stato anche il coinvolgimento della famiglia, poiché M. ha realizzato alcuni disegni anche a casa, attraverso vari e diversi stili e soggetti, appartenenti alle sue passioni e al suo vissuto. Ad ogni opera è stato dato un nome e ha piacevolmente sorpreso come in tante sue opere figurassero anche i suoi compagni di classe, protagonisti di una qualche vicenda o scena riguardante i cinque anni trascorsi insieme.



Tale progetto permetteva così alle due insegnanti di avere uno sguardo attento alla sua personalità e alle sue inclinazioni, oltre ad un’attenzione particolare ai suoi talenti, più che un

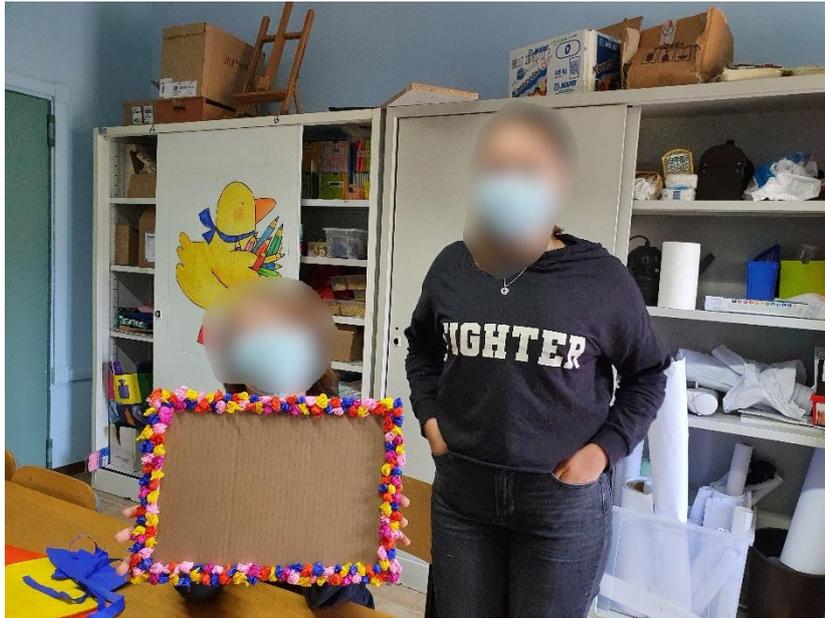
occhio troppo attento alle sue difficoltà. Ciò ha quindi consentito di valorizzare le sue competenze e i suoi punti di forza, nella soddisfazione di poter fare ciò che più gli piaceva e lo rendeva felice.

La seconda parte del progetto ha poi coinvolto F. e G. nella ideazione, progettazione e costruzione delle cornici che potessero rendere ancora più belli i “quadri” di M. Pasta, pezzetti di carta, cotone, girandole colorate e altro ancora, trovati nell’atelier creativo della scuola, hanno scatenato la loro fantasia e permesso di costruire con le loro mani le cornici dentro le quali quei disegni potessero risaltare nella mostra da allestire. G., molto brava nel disegno, era stata coinvolta nel cartellone di presentazione della mostra d’arte. Il lavoro di cooperazione e collaborazione ci ha emozionate: il dialogo ricco e divertente tra i tre partecipanti, la gratitudine di M. verso i due ragazzi più grandi che si spendevano per rendere più bello il suo sogno e il sentirsi importanti e la tenerezza di cui si vestivano questi ultimi si toccavano davvero con mano!



F. e G. hanno poi partecipato, insieme alla loro prof.ssa, anche all’allestimento finale, al vero e proprio montaggio dei quadri nelle loro cornici, collaborando con M.

Le relazioni che si sono create fra loro ci hanno sorpreso. L’accoglienza dell’altro ha permesso loro una collaborazione straordinaria, che ha portato a grandi risultati e al piacere di collaborare insieme per la buona riuscita del progetto di M.



La brochure di invito ai compagni e alle loro famiglie alla cena di classe, realizzata con la maestra, ha completato il lavoro di M.



La valorizzazione dei punti di forza del bambino gli ha permesso di credere in sé stesso, aumentando la propria autostima, e di poter contare sulle proprie capacità guardando ogni passo durante la realizzazione del progetto come occasione importante per mettersi alla prova e cercare di migliorarsi.

L'affiancamento dell'insegnante è servito soprattutto da incoraggiamento, per poter far vivere l'eventuale errore come opportunità di affinare i propri punti di forza e non cedere alla eventuale stanchezza, impazienza o difficoltà non prevista durante il percorso.

Si è creato da subito un bellissimo rapporto di fiducia tra M. e la prof.ssa che lo accompagnerà negli anni futuri di scuola, ma anche tra lui stesso e F. e G., che si sono sentiti "grandi" e desiderosi di aiutare un bambino ancora "piccolo" nella realizzazione della sua personale galleria d'arte.

Crediamo di aver dato a M., con questo percorso e questo progetto, la possibilità di iniziare una nuova esperienza scolastica con più sicurezza e gioia: la gioia di chi incontra di nuovo una persona che ha già conosciuto quando era "piccolo" e faceva la scuola primaria, e che ora può continuare con lui un percorso di conoscenza reciproca alla scuola media, alla ricerca e valorizzazione di tanto altro di bello che sarà una grande sfida scoprire!

## Comunità di pratica: “Gli angeli custodi”

CHIARA SARDISCO

*Scuola primaria “Vladimiro Spallanzani”, Sant’Antonino (RE)*

Questo contributo nasce da un'esperienza diretta svolta lo scorso anno scolastico, quando ero insegnante prevalente in prima primaria. Si tratta di un progetto di accoglienza, ma non solo, che è ormai da molti anni, parte integrante della nostra realtà educativa.

Il progetto “angeli custodi” nasce all'interno della nostra piccola comunità come esempio lampante di quanto sia importante, per l'apprendimento, vivere esperienze positive e poterle condividere dai bambini stessi: veri fautori e protagonisti di questo progetto.

Le classi coinvolte sono la classe prima e la classe quinta. Il progetto prende il nome di “angeli custodi” proprio perché i bambini della classe quinta diventano dei veri e propri angeli che vegliano sui bambini più piccoli e li accolgono, li sostengono e li custodiscono durante l'inserimento nella nuova scuola e durante tutto l'anno, accompagnandoli nella loro crescita scolastica.

Le insegnanti affidano a ogni alunno il nome del loro futuro custodito e ancor prima di conoscersi si crea già tra i bambini l'attesa di questo nuovo ruolo.

Infatti, ancor prima di iniziare la nuova scuola i bambini, frequentanti l'ultimo anno della scuola materna, vengono invitati dal loro futuro angelo custode con una lettera personale, a partecipare alla festa di fine anno per incontrarsi per la prima volta, per visitare la scuola e fare insieme una prima attività pensata apposta per loro. L'accoglienza ai più piccoli e quindi un primo sguardo su di loro, inizia già nell'anno precedente.

Inizia finalmente, con l'arrivo del nuovo anno scolastico, una nuova amicizia, unica e speciale. Durante l'intero anno vengono pensati dalle insegnanti delle rispettive classi, momenti dedicati sia durante eventi della scuola, ma anche e soprattutto in momenti della vita quotidiana che sono parte integrante della realtà educativa.

Ecco alcuni esempi:

- I bambini di quinta hanno raccontato e recitato per i più piccoli una storia legata allo sfondo integratore della classe prima.
- In particolare, uno di loro ha raccontato la storia delle lettere dell'alfabeto disperse e di come, insieme alle nostre guide, si doveva cercarle per poter poi imparare a leggere e a scrivere
- Il periodo dell'avvento è stato vissuto insieme, attraverso canti la mattina e la creazione di un presepe da tenere in classe, con la spiegazione di ogni personaggio da parte degli angeli custodi.
- Vengono anche fatti, durante l'anno, laboratori a tema con la costruzione insieme di piccoli lavoretti inerenti allo sfondo integratore.

Questo progetto viene attuato già da diversi anni, e si è evoluto nel tempo. All'inizio i bimbi di quinta preparavano l'accoglienza dei futuri primini e rimanevano al loro fianco la prima settimana di scuola dentro al progetto pensato dell'accoglienza. Qualche bimbo continuava a seguire il suo custodito ma come propria scelta senza una proposta continuativa. Col passare del tempo abbiamo notato sempre più che erano proprio gli stessi bambini a chiedere alle insegnanti di passare del tempo insieme. Visti anche tutti i risvolti positivi che questo comportava sui bambini si è deciso di

inserire durante l'anno, sempre più momenti di condivisione che hanno poi portato alla formulazione del progetto che sono qui a raccontarvi.

Nell'anno appena passato siamo riusciti, anche con le restrizioni causate dal covid a riadattare il progetto. Era troppo prezioso il legame che si stava creando tra i bambini e quindi, anche durante la DAD abbiamo mantenuto la relazione tra classe prima e classe quinta. Ad esempio, attraverso piccoli video tutorial che i bambini più grandi hanno creato per i più piccoli per aiutarli a costruire insieme un biglietto pasquale.

L'anno si conclude solitamente con un evento finale in cui i grandi consegnano ai piccoli un piccolo diploma o un regalo come, ad esempio, la scatola della matematica costruita dai bimbi di quinta che verrà poi utilizzata per attività didattiche nel percorso scolastico dei bimbi di prima.

Quali sono quindi i valori educativi in gioco: innanzitutto la promozione di attività che favoriscono la continuità educativa fra le varie classi. Per i bambini di quinta si concretizza l'esperienza, maturata negli anni, nel supporto al più piccolo, mettendo a frutto ciò che è stato insegnato loro dal punto di vista della relazione e della socializzazione. Acquisiscono così la consapevolezza di cosa vuol dire offrirsi agli altri senza ricevere nulla in cambio ma anche solo per il piacere del donarsi per l'altro. I bambini di prima vivono il passaggio alla scuola primaria in un clima sereno con la consapevolezza di avere un nuovo amico che ha lo sguardo su di lui e su cui può sempre contare.

*Insieme si cresce e si impara che*

*Il più piccolo è qualcuno da accogliere e da custodire e che*

*Il più grande ci mostra la strada da seguire.*

# Comunità di pratica: “Gruppo Servizi alla Persona”

EMMA ZAPPELLINI

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

Il nostro Istituto è nato, nella sua radice, dalla consapevolezza che ognuno di noi, ogni persona, ha un valore inestimabile quindi dalla condivisione di uno sguardo sulla dignità di ogni persona e sul suo valore. Da questo sguardo condiviso è nata una sincera ricerca delle vie più opportune e adeguate a sostenere il cammino di crescita dei bambini e dei ragazzi e aiutare la famiglia nel suo insostituibile ruolo educativo. In questo modo la continuità necessaria per garantire la stabilità educativa di cui tutti i bimbi hanno bisogno non deriverà dalla permanenza delle medesime persone a fianco del medesimo bambino, quanto piuttosto da un’unitarietà di intenti e condivisione costante, ognuno secondo le proprie competenze e ruoli, dei passi da compiere nel percorso di crescita del bambino mantenendo così una continuità e unitarietà di sguardo.

Da sempre l’Istituto, seguendo l’esempio di Assunta Viscardi, accoglie alunni con bisogni educativi speciali ed ha nel suo organico alcune educatrici che lavorano condividendo il progetto educativo ed inserite nel gruppo degli insegnanti. Questo anche grazie al Comune di Bologna che, invece di mandare personale educativo proveniente da cooperative, riconosce un equivalente monetario per il lavoro che viene svolto.

Osservando il lavoro di supporto delle educatrici nelle classi si è deciso già da alcuni anni di assegnare ad ognuna di loro il doposcuola con i bimbi della classe in cui lavorano la mattina. Questa scelta si è dimostrata di grande efficacia per dare una continuità di sguardo e rapporto educativo ai bambini che rimangono a scuola l’intera giornata facilitando la conoscenza di ognuno di loro nel modo di vivere ogni momento della giornata scolastica.

L’aumento di alunni BES e la complessità dei casi e delle situazioni presenti a scuola ha richiesto di formalizzare la costituzione di un gruppo interno (Gruppo “*Servizi alla Persona*”) per seguire adeguatamente non solo gli alunni con difficoltà e le loro famiglie, ma anche gli educatori. Da quest’anno questo gruppo ha fatto riferimento ad una coordinatrice che si è occupata trasversalmente dell’Integrazione scolastica per tutti i settori dell’Istituto.

La squadra delle educatrici, in particolare della scuola primaria e media ha lavorato fin da subito per condividere prima di tutto la posizione personale con la quale stare con ogni bambino in difficoltà, poi un metodo di lavoro e un aiuto reciproco.

Il bambino prima di tutto: è un bene per me. Questo vuol dire essere disponibili non solo a dare qualcosa al bambino ma a riconoscere e godere di quello che è al di là di quello che fa, cercando le “corde che lo fanno vibrare” e partecipando gioiosamente della sua esperienza.

Il metodo seguito mette in primo piano l’educazione affettiva intesa come ambiente relazionale positivo all’interno del quale promuovere anche gli apprendimenti cognitivi.

Solo concependosi in relazione il bambino si mette in moto e può sviluppare un’intelligenza legata all’esistenza, cioè imparare a fare esperienza e a discernere senza fermarsi a reazioni istintive.

Dal punto di vista pratico insieme abbiamo sistemato e attrezzato meglio le aule dedicate al sostegno con gli strumenti e i materiali utili per i bambini con certificazione 104 e pensato ad

alcune attività da svolgere con loro in piccolo gruppo specialmente nelle ultime ore della mattinata, quando sono più stanchi, per favorire la socializzazione.

Durante il periodo del lock down i bambini con difficoltà hanno continuato a venire a scuola in parte per seguire la didattica a distanza supportati ognuno dalla sua educatrice ma anche per fare qualche progetto e attività con gli altri bambini presenti. Un progetto speciale è stato la realizzazione di un breve spettacolo da parte di due alunne delle medie rivolto ai bimbi della scuola primaria. Le ragazze hanno dato il meglio di loro stesse, superando in parte alcune loro difficoltà personali, pur di far piacere ai bambini più piccoli che a loro volta hanno saputo apprezzare e godere di questa proposta.

Da questo progetto il lavoro di squadra si è intensificato: le educatrici hanno iniziato a darsi supporto reciproco e consigli e a proporre altre attività che potessero coinvolgere tutti i bambini in difficoltà. Per esempio, le alunne più grandi, con l'aiuto delle loro educatrici, hanno preparato una caccia al tesoro per i più piccoli in giardino.

Lavorando in squadra è stato più facile capire quali interventi educativi fare su ogni bimbo, utilizzare alcuni strumenti che si sono rivelati utili su più bambini come l'agenda visiva, la token economy e trovare nuove modalità di comunicazione con alcune famiglie particolarmente fragili o ansiose attraverso un file condiviso usato come agenda giornaliera delle comunicazioni.

Il lavoro svolto quest'anno ha coinvolto anche le coordinatrici dei settori, gli insegnanti e al bisogno uno dei nostri consulenti interni: la pedagoga, la psicologa e la logopedista.

I frutti di questo anno di lavoro sono stati: un approfondimento condiviso sulle problematiche specifiche di alcuni alunni e di come affrontarle, un arricchimento negli strumenti sia didattici che educativi proposti, un maggior spirito di iniziativa e la possibilità di fare attività in piccolo gruppo, relazionali e interdisciplinari mirate.

Ma l'aspetto più importante che è cresciuto è lo sguardo condiviso volto al vero bene di ogni bambino o ragazzo, richiamato e cercato in ogni situazione e che parte dal valore della persona e della sua dignità e non dal suo limite.

Alla domanda: cosa rispondiamo a questa famiglia?

Risposta: Diciamo la verità chiedendoci sempre: Qual è il bene di questo bambino?