

UNIVERSITA' CATTOLICA DEL SACRO CUORE

SEDE DI MILANO

Facoltà di Scienze della Formazione

Corso di laurea in

Educazione e Orientamento degli adulti e Sviluppo dei Sistemi Formativi

School twinning e sviluppo della professionalità
dell'insegnante.

Quadro teorico e studio di caso

Relatore:

Chiar. mo Prof. Pier Cesare Rivoltella

Tesi di Laurea di:

Gabriella Badà

Matricola n. 3513225

Anno Accademico 2008/2009

Ringraziamenti

Desidero ringraziare il Professor Rivoltella per aver seguito il mio lavoro di tesi con competenza e professionalità.

Ringrazio la professoressa De Natale e la professoressa Zanfroni che mi hanno incoraggiata a continuare gli studi. Vorrei anche esprimere la mia gratitudine agli insegnanti che lavorano con me al progetto Comenius per i consigli e l'aiuto che mi hanno dato durante la stesura dell'ultima parte della tesi.

Infine desidero ringraziare con affetto Elena, Federico e Claudio per la pazienza che hanno avuto in questi miei sei anni di studio.

INDICE

Introduzione	p. 6
1. IL GEMELLAGGIO TRA SCUOLE: ORIGINI TEORICHE	p. 11
1.1 Riflessioni sull'attualità delle esperienze di gemellaggio tra scuole e ricerca delle origini	p. 11
1.2 Il rinnovamento pedagogico: la nascita dell'attivismo	p. 15
1.3 La partecipazione attiva alla vita sociale e il <i>learning by doing</i> : Jhon Dewey	p. 17
<i>1.3.1 Il ruolo del maestro</i>	p. 20
1.4 Freinet e la corrispondenza interscolastica de l'Ecole Moderne	p. 22
<i>1.4.1 Una grande opportunità educativa</i>	p. 23
<i>1.4.2 Un'attività con alla base una buona progettazione</i>	p. 25
<i>1.4.3 L'utilizzo delle moderne tecnologie (dell'epoca)</i>	p. 30
<i>1.4.4 La competenza linguistica</i>	p. 32
<i>1.4.5 I cardini della sua pedagogia</i>	p. 35
<i>1.4.6 Sulla scia di Freinet</i>	p. 38
1.5 Don Lorenzo Milani: le lettere della scuola di Barbiana	p. 39
<i>1.5.1 La corrispondenza</i>	p. 40
<i>1.5.2 L'importanza della lingua</i>	p. 45
<i>1.5.3 L'aderenza alla realtà</i>	p. 48
<i>1.5.4 Metodologia</i>	p. 50
2. LA SCUOLA, DALLA CARTA AI MEDIA DIGITALI	p. 53
2.1 La diffusione dei nuovi media nella scuola	p. 53
2.2 Breve storia dell'ingresso delle TIC nella scuola	p. 56
2.3 Evoluzione di pratiche nella realizzazione della corrispondenza interscolastica	p. 61
<i>2.3.1 L'avvento della videoscrittura</i>	p. 62
<i>2.3.2 La pratica di costruzione di multimedia e ipertesti in classe</i>	p. 63
<i>2.3.3 La diffusione della rete internet e la comunicazione a distanza</i>	p. 64
<i>2.3.4 La nascita del web 2.0 ad alto grado di interattività</i>	p. 69

	p. 70
2.4 Il nuovo paradigma emergente	
2.5 Allestire il setting per le attività di realizzazione di prodotti tecnologici da inviare ai corrispondenti	p. 74
2.5.1 <i>La facilitazione degli apprendimenti</i>	p. 76
2.5.2 <i>Nuove possibilità per l'apprendimento collaborativo</i>	p. 78
2.6 La finalità interculturale: educazione alla cittadinanza	p. 80
3. STUDIO DI CASO - PROGETTO COMENIUS CLIMATE AND LIFESTYLE: A NETWORK THROUGH EUROPE	p. 84
3.1 Il Lifelong Learning Programme	p. 85
3.1.1 <i>Il programma Comenius</i>	p. 86
3.2 Il contesto	p. 88
3.2.1 <i>L'idea del progetto</i>	p. 90
3.2.2 <i>La costituzione del gruppo di lavoro</i>	p. 91
3.2.3 <i>Contesto e motivazioni delle scuole aderenti</i>	p. 93
3.3 Il progetto	p. 94
3.3.1 <i>Finalità</i>	p. 96
3.3.2 <i>Obiettivi specifici</i>	p. 96
3.3.3 <i>Attività</i>	p. 98
3.3.4 <i>La mobilità e i meeting</i>	p. 103
3.3.5 <i>Metodi di insegnamento/apprendimento</i>	p. 108
3.3.6 <i>La verifica dei progressi e l'autovalutazione</i>	p. 110
3.3.7 <i>La disseminazione e la valorizzazione dei risultati</i>	p. 111
3.4 Il valore aggiunto	p. 111
3.5 Problematiche riscontrate	p. 113
3.6 Risultati e ricaduta sul resto della didattica	p. 115
<i>APPENDICE - Il portale e Twinning</i>	p. 117

4. SCHOOL TWINNING: UN'ESPERIENZA DINAMICA NELLA SOCIETA' DELLA CONOSCENZA	p. 123
4.1 L'evoluzione del ruolo del docente	p. 124
4.2 Le competenze richieste	p. 127
4.2.1 <i>L'insegnante tecnologo</i>	p. 128
4.2.2 <i>L'insegnante militante</i>	p. 130
4.2.3 <i>L'insegnante riflessivo</i>	p. 131
4.2.4 <i>L'insegnante speciale</i>	p. 137
4.2.5 <i>L'insegnante comunicativo</i>	p. 139
4.5 Le competenze promosse	p. 143
4.5.1 <i>Le competenze linguistiche</i>	p. 149
4.5.2 <i>Le competenze tecnologiche</i>	p. 150
4.5.3 <i>Le competenze interculturali</i>	p. 154
4.5.4 <i>Le competenze etiche</i>	p. 158
Conclusioni	p. 163
BIBLIOGRAFIA	p. 167
RISORSE DELLA RETE	p. 169
Contenuto DVD	p. 173

INTRODUZIONE

*“ La scuola non può più essere oggi quella di ieri,
non può formare il piccolo contadino
rimanendo nel ristretto del suo ambiente
come formava tempo fa i campagnoli
confinati nel piccolo villaggio ”*

C. Freinet, Vence, ottobre 1949

Il gemellaggio tra scuole è una delle pratiche didattiche che ha lontane origini e che nella società della conoscenza manifesta la propria attualità. Situato in un continuum tra il formale e l'informale, che accresce la motivazione e la cooperazione nei ragazzi e negli insegnanti, permette l'apertura al mondo e la preparazione alla vita attraverso un apprendimento/insegnamento attivo e significativo.

All'inizio della mia carriera professionale, durante la preparazione al concorso magistrale, ebbi modo di approfondire la conoscenza delle teorie deweyane, base della scuola attiva, di leggere testi di Celestin Freinet, pedagogo e maestro francese, di grandi maestri italiani come Don Milani e di insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa che, negli anni '70 del secolo scorso, si andava sviluppando in Italia.

Molte furono le esperienze condotte sulla loro scia, le quali portarono una ventata di innovazione nelle nuove condizioni sociopolitiche, culturali, pedagogiche e didattiche della società di allora e nel modo di concepire il ruolo della scuola e dell'educatore.

Negli anni '77/'80 insegnai in una scuola a tempo pieno a Cossato (Bi) ed ebbi la possibilità di iniziare le prime esperienze di corrispondenza scolastica con scuole, a dire il vero non molto lontane (in provincia di Vercelli e Alessandria),

utilizzando unicamente carta, penna e ciclostile, la posta tradizionale e scambi di visite per rappresentazioni teatrali e viaggi d'istruzione.

Già allora furono esperienze molto coinvolgenti che univano scuola, famiglie e territorio.

Dopo qualche decennio e dopo aver vissuto l'ingresso della multimedialità nella scuola, attraverso la partecipazione attiva a varie sperimentazioni, mi sono avvicinata alle nuove esperienze di interscambi scolastici partecipando al sottoprogramma Comenius del Lifelong Learning Program dell'Unione Europea e attualmente sono coordinatrice di un progetto che vede coinvolte sei scuole in Europa.

Ora posso constatare come nella pratica professionale dei docenti, lo school twinning continui ad essere praticato con entusiasmo, naturalmente con nuove forme di comunicazione, cooperazione e produzione di materiali, e come continui ad essere presente molto dello spirito di coloro che per primi lo promossero, Freinet e don Milani, fautori di una pedagogia in movimento, rivolta verso l'avvenire.

Ritengo che l'aprirsi a culture diverse dalla propria, il passare dalle esperienze in contesto nazionale ad un contesto più ampio attraverso la conoscenza e la consapevolezza della varietà delle lingue e dei modi di vivere, attraverso il confronto di esperienze a livello internazionale, aiuti l'istituzione e gli insegnanti a migliorare l'offerta formativa, la metodologia e l'organizzazione scolastica.

In seguito agli studi di *Metodologia e didattica dei processi di educazione degli adulti e formazione continua* e alle ricerche condotte nell'ambito della Life Long Education, è nata l'idea di ricercare le origini teoriche, di individuare il valore aggiunto e di approfondire gli aspetti relativi allo sviluppo professionale dello school twinning con un lavoro di riflessione e di ricerca che mi permettesse anche di migliorare l'attività di coordinamento del progetto a cui sto partecipando.

Per avere una visione generale dell'argomento ho condotto una breve riflessione sulle profonde trasformazioni avvenute nello scenario sociale degli ultimi decenni e sulla conseguente necessità di una scuola più aderente alla realtà

che sappia preparare alla vita in un mondo multiculturale, dove le conoscenze diventano presto obsolete e non è più sufficiente conoscere e imparare.

Oggi occorre imparare a imparare, costruire la conoscenza attraverso l'esperienza e il confronto, sviluppare il pensiero critico e riflessivo; le esperienze di school twinning permettono di procedere nella direzione di tali obiettivi.

In estrema sintesi questo è il percorso del mio lavoro di tesi.

Capitolo I - Il mio viaggio alle origini parte da Dewey, dalle sue idee innovative sull'apprendimento dall'esperienza e sull'educazione come azione di miglioramento della società. Egli avviò il processo di apertura della scuola al mondo e alla vita e creò la cornice in cui pensare e innestare le prime esperienze di corrispondenza scolastica.

Quindi rivisito il pensiero di Célestin Freinet, maestro francese che per primo attuò gemellaggi tra scuole per mezzo della corrispondenza interscolastica, attraverso un'attività molto ben pianificata e organizzata, aperta all'utilizzo delle tecnologie di allora. In rete, soprattutto su siti francesi, ho trovato parecchie lettere del maestro, dei suoi alunni e dei corrispondenti, alcune circolari e perfino un filmato. Freinet pensava così di rompere l'isolamento degli scolari di campagna, di prepararli alla vita attraverso la scuola del fare.

In Italia, Don Lorenzo Milani vide la corrispondenza scolastica e le lettere come strumento di emancipazione, perché i suoi ragazzi fossero in grado di affrontare meglio le difficoltà della vita. *La lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana produsse notevoli riflessioni in ambito educativo.

Per entrambi l'attenzione era focalizzata soprattutto sulla lingua scritta e sulle esperienze di scrittura collettiva.

Capitolo II - Ripercorro brevemente l'evoluzione dell'utilizzo dei media nella scuola dalla costituzione dei gruppi di lavoro, alla progettazione, dalla produzione di materiali alla documentazione dei risultati per individuare i passaggi che hanno determinato cambiamenti significativi nelle modalità di realizzazione della corrispondenza scolastica: l'avvento della videoscrittura, la pratica di diffusione di multimedia e ipertesti in classe, la diffusione della rete

internet e la comunicazione a distanza, la nascita del web 2.0 ad alto livello di interattività.

Dopo aver evidenziato il valore aggiunto generato dalle nuove tecnologie nella comunicazione, nella collaborazione e nella costruzione della conoscenza, illustro come allestire il setting per le attività di realizzazione di prodotti tecnologici da inviare ai corrispondenti. Descrivo quindi come il contesto dello school twinning sia funzionale all'educazione con i media (dimensione strumentale), ai media (dimensione critica) e a una migliore comprensione dei nostri allievi, la *screen generation*.

In questa fase assume maggior rilevanza la possibilità di incrementare le competenze in lingua straniera, ma soprattutto la dimensione sociale e interculturale, per una cittadinanza attiva.

Capitolo III - Riguarda il progetto Comenius, partenariato multilaterale, di cui sono coordinatrice: *Climate and lifestyle: a network through Europe*, in cui sono coinvolte sei scuole europee di Cipro, Francia, Germania, Italia, Spagna e Turchia.

Illustro il Lifelong Learning Programme (programma dell'Unione Europea di apprendimento permanente) e, dopo una presentazione del contesto scolastico della mia scuola e delle scuole aderenti, presento le motivazioni, le finalità, gli obiettivi specifici, la metodologia, la valutazione, il valore aggiunto in termini di competenze tecnologiche, linguistiche, civiche e sociali, e la ricaduta sul resto della didattica. Il progetto si sta svolgendo su due livelli: incontri tra insegnanti e lavoro nelle classi, secondo l'ottica del *learning by doing* e del costruzionismo sociale, esperienza caratterizzata da entusiasmo, desiderio di fare, di scrivere per comunicare, di apertura ad altre culture e di arricchimento reciproco. Il DVD allegato alla tesi contiene il progetto, tutti i lavori svolti fino a novembre 2009 nelle sei scuole europee e gli URL in cui ho documentato l'esperienza in inglese (sito del mio istituto) e in italiano (sito della banca dati INDIRE sulle buone pratiche della scuola).

Capitolo IV - L'attenzione viene focalizzata sull'attualità dello school twinning nella società della conoscenza e sulle competenze richieste agli

insegnanti che desiderano essere coinvolti nella progettazione e realizzazione di pratiche di corrispondenza interscolastica, nell'interazione con se stessi, con gli studenti, con i colleghi e con l'esterno.

Dopo un breve excursus su come può essersi inserita la pratica dello school twinning nel dibattito sulla didattica, nel rispetto dell'evoluzione del ruolo del docente e della normativa, vengono presentate le possibilità di sviluppo della professionalità docente che l'attività di gemellaggio tra scuole ha da sempre prodotto, dall'insegnante sperimentatore degli anni '70, all'insegnante professionista riflessivo e ricercatore di oggi che vede rivalutato il proprio sapere pratico costruito nell'arco della vita lavorativa e nella consapevolezza del significato etico del suo operare.

Conclusioni - Nell'ultima parte evidenzio l'attualità delle idee alla base dello school twinning: l'educazione come sviluppo della società e della democrazia, l'importanza della scuola del fare e dell'aderenza alla realtà, il preparare alla vita.

Infine sottolineo l'importanza della documentazione delle esperienze, della loro divulgazione e della disseminazione dei risultati e concludo invitando gli studiosi e i ricercatori a seguirne esperienze e sviluppi per aiutare gli insegnanti a utilizzare al meglio le possibilità che i progetti di school twinning offrono.

CAPITOLO I

IL GEMELLAGGIO TRA SCUOLE: ORIGINI TEORICHE

*“L’educazione è l’unica soluzione del futuro
dei problemi drammaticamente urgenti,
concernenti la preparazione delle giovani generazioni
alla loro missione tecnica sociale ed umana”*

C. Freinet

1.1 Riflessioni sull’attualità delle esperienze di gemellaggio tra scuole e ricerca delle origini

Negli ultimi decenni abbiamo assistito gradualmente al mutamento dello scenario storico – sociale, al passaggio dalla società industriale alla *learning society* o società della conoscenza.

Molte sono state le trasformazioni che hanno comportato importanti conseguenze in diversi settori, dal mondo dell’economia e del lavoro, all’ambito scolastico e a quello della formazione e che hanno coinvolto l’individuo, non solo nella sua sfera privata.

Dall’apertura dei mercati, che progressivamente hanno portato alla globalizzazione e a un nuovo mondo di intendere il mercato del lavoro, allo sviluppo della tecnologia e dei New Media, che pervadono ogni ambito della nostra vita, ci troviamo immersi in una società in continuo cambiamento in cui spesso si rischia l’incertezza, la perdita di punti di riferimento, la fragilità nell’orientarsi e nel compiere le proprie scelte.

Le trasformazioni sociali e tecnologiche caratterizzano la nuova società, veloce, complessa, flessibile, oberata di informazioni, ricca di possibilità, ma altrettanto di rischi di marginalizzazione.

Si è elaborata una nuova concezione dei saperi: l'idea di saperi rigidi e codificati o di una scuola che si limita a trasmettere un sapere manualistico da una generazione all'altra, quasi il sapere fosse qualcosa di stabile e oggettivo, si scontra non solo con il fatto che il sapere cresce esponenzialmente, ma anche che il sapere già noto e codificato è rimesso in discussione, si trasforma e le informazioni già possedute diventano rapidamente obsolete. Un processo che è sempre accaduto, ma che aveva tempi lunghi, tali per cui si poteva pensare che da una generazione all'altra le variazioni non fossero molto grandi.

Oggi, invece, le conoscenze si trasformano in modo estremamente rapido e la scuola deve poter fornire gli strumenti per adeguare continuamente il proprio bagaglio culturale: non per farlo crescere continuamente, ma per qualcosa di più difficile, per riorganizzarlo continuamente.

Si rende necessario essere preparati alla vita, sviluppare il pensiero critico e riflessivo, costruire la conoscenza attraverso l'esperienza e il confronto. Diventa sempre più importante apprendere durante tutto il corso dell'esistenza ed essere capaci di organizzare e riorganizzare il proprio bagaglio di conoscenze in maniera continua, attraverso una formazione che si realizza a scuola come nel lavoro, che può avvenire a livello formale, non formale e informale.

Cittadini di un mondo multiculturale, in continua trasformazione, per orientarsi, per poter scegliere, per poter valorizzare le proprie attitudini, tutti abbiamo bisogno non solo di conoscere e di imparare, ma di imparare a imparare, non solo di sapere, ma di sapersi aggiornare, selezionare e reperire nuove informazioni e inserirle all'interno dei propri quadri di conoscenza.

I sistemi educativi dovrebbero essere costruiti intorno a quattro obiettivi:

- valorizzazione dell'esperienza;
- centralità del soggetto;
- centralità dell'apprendere ad apprendere;
- formazione intesa come processo continuo;

Educare e formare vuol dire anche accompagnare sul sentiero che conduce alla ricerca dell'identità, alle proprie radici, lo stesso sentiero che insieme apre alla scoperta di altri modi di essere, di parlare, di abitare, quindi alla conoscenza della diversità.

Per questo è auspicabile che la scuola incentivi lo sviluppo di un pensiero critico *“capace di non rinchiudersi nel locale e nel particolare, ma capace di concepire gli insieme” per “favorire il senso della responsabilità e il senso della cittadinanza.”*¹

Lo school twinning è un'esperienza che permette di procedere nella direzione di tali obiettivi, inseriti nella cornice del dialogo interculturale, dell'apertura a una cittadinanza planetaria, in contesti di apprendimento che non separino la scuola dalla vita.

La relazione concreta con altri alunni, di scuole diverse, che vivono in ambienti differenti, con altre tradizioni, culture e problematiche, che si attua attraverso i gemellaggi, è occasione per promuovere un'esperienza di didattica attiva, partecipativa, dove il sapere appreso viene immediatamente messo in gioco e diventa risorsa operativa.

Il lavoro didattico per scambiare testi, ricerche, materiali per i corrispondenti diventa contemporaneamente un imparare attraverso il fare capace di coniugare la teoria con l'azione, il generale con il particolare e soprattutto una motivazione sia per gli allievi sia per gli insegnanti.

Inoltre, gli scambi interscolastici permettono un rapporto diretto con coetanei di altri paesi, familiarizzando con il loro modo di vivere e, secondo il mio idealistico punto di vista, possono rappresentare un primo gradino per la comprensione internazionale nell'ottica della pace.

In questo modo si può realizzare in classe una didattica che superi la divisione tra didattiche centrate sull'alunno e didattiche centrate sui saperi, una

¹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p.101

didattica laboratoriale, che metta continuamente in gioco entrambi² e che leghi l'apprendimento formale a quello informale.

Si risponde all'esigenza di una prassi didattica diversa, che dia maggior spazio alla discussione e alla scoperta, che leghi la scuola alla vita attraverso l'aderenza alla realtà, la motivazione all'apprendere.

La didattica attiva, finalizzata ad un sapere operativo, in cui anche il concetto più astratto è reso significativo all'allievo e diventa per lui risorsa per la vita, non nasce certo oggi, come risposta all'esigenza della formazione di competenze.

Anche se non si parla esplicitamente di school twinning o di corrispondenza interscolastica, mi sembra importante introdurre la mia ricerca esponendo i fondamenti dell'attivismo pedagogico e di Dewey, che hanno diretto la loro attenzione sull'efficacia di un'azione educativa più aderente alla realtà e che hanno posto le premesse per un'apertura degli orizzonti sia dal punto di vista didattico che sociale.

In particolare proprio con Dewey si diffonde l'idea del ruolo fondamentale dell'educazione nello sviluppo della società democratica, attraverso un processo educativo volto al raggiungimento della capacità di comprensione e di critica alla condizione esistente, in modo da indurre il singolo a lavorare per il miglioramento di sé e del mondo.

² Cfr in Pietro Biancardi, Ermanno Rosso, Marinella Sarti, *La didattica per competenze. Il Piano di lavoro in storia. Dalle competenze generali alle competenze disciplinari*. Indire- Puntoedu riforma. In Internet, URL: <http://www.fastbrowsersearch.com/results/results.aspx?q=La+didattica+per+competenze.+Il+Piano+di+lavoro+in+storia.&s=TDBS&v=18&tid=%7b3927409C-AEC5-CD57-D9F6-894341CB6173%7d>

1.2 Il rinnovamento pedagogico: la nascita dell'attivismo

“Le modificazioni che avvengono nel metodo e nei programmi sono prodotti della situazione sociale mutata, sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società in corso di trasformazione.”

Jhon Dewey

Siamo alla fine dell'800 quando, sotto l'incalzare dei mutamenti economici e sociali che avevano reso obsoleti i modelli educativi tradizionali, vengono avvertite forti esigenze di rinnovamento pedagogico.

In Europa e negli Stati Uniti hanno una larga diffusione le teorie pedagogiche che fanno capo al movimento delle scuole nuove e dell'attivismo basate su percorsi educativi centrati sugli interessi degli allievi, autonomia e centralità dell'allievo.

Tali teorie traggono origine dal bisogno di rivedere l'organizzazione, i contenuti e i metodi di una scuola che non appare più rispondente ai bisogni sociali emergenti da un mondo in rapida trasformazione..

Le scuole nuove sono istituzioni educative private, in cui si applicano metodi riformisti rispetto all'educazione tradizionale, ma rimangono riservate a un'élite.

L'attivismo si sviluppò negli Stati Uniti, è la pedagogia attiva, che si avvale del contributo della psicologia evolutiva che all'epoca stava sorgendo e presta particolare attenzione alle fasi di sviluppo del bambino. Essa propone attività didattiche in armonia con gli interessi e i bisogni individuali in uno stretto rapporto tra la scuola e la vita, rivaluta le attività manuali, assegnando all'esperienza un ruolo fondamentale.³

³ Guglielman, E., SSIS Lazio 2007, In Internet, URL: <http://www.slideshare.net/elxyz/storia-della-pedagogia-01>

Malgrado la loro eterogeneità, furono considerate un movimento unitario poiché erano accomunate dal bisogno di rispondere ai nuovi problemi sociali, impostando il lavoro educativo in maniera scientifica e superando la tradizionale divaricazione tra formazione umanistica e tecnico-professionale, con la conseguente soddisfazione della richiesta di una scolarizzazione di massa.

In estrema sintesi questi sono i principi alla base delle scuole attive.

- Puerocentrismo: mentre precedentemente l'educatore era spinto a rendere il bambino adulto il prima possibile, ci si concentra sull'importanza dell'infanzia.
- Importanza della psicologia: l'avvento della ricerca psicologica aveva spinto la pedagogia a ripensare i suoi limiti, legandosi più fortemente a quelle che erano state le scoperte per quanto riguarda l'apprendimento e lo sviluppo.
- Insegnante come guida: l'insegnante non era più visto come la persona che doveva trasmettere delle conoscenze, quanto la guida nel processo di scoperta del fanciullo.
- Legame interesse/bisogni: a seconda degli interessi e dei bisogni del bambino, l'educatore avrebbe personalizzato il suo insegnamento.
- Legame insegnamento/vita: la scuola non doveva essere una parte separata della vita ma servire per la vita; alcuni radicali affermarono che la scuola stessa era vita.
- Intelligenza operativa: il bambino andava stimolato ad utilizzare la propria intelligenza attraverso dei laboratori (es. di giardinaggio, di scultura, di pittura).

Il teorico più completo della corrente detta “attivismo”, l'intellettuale che si occupa del cambiamento nella società, coniugando educazione e progresso, sviluppo della comunità e società democratica fu John Dewey (1859 – 1952), il cui pensiero ha influito fortemente sulla pedagogia e sul pensiero del XX secolo.

1.3 La partecipazione attiva alla vita sociale e il *learning by doing*:

Jhon Dewey

*“Il fare diventa un tentare: un esperimento
con il mondo per scoprire che cos'è; e il
sottostare alle conseguenze diventa istruzione:
la scoperta di un nesso tra le cose”*

John Dewey⁴

Agli occhi di Dewey l'industrializzazione stava producendo un radicale e rapido mutamento nelle condizioni di vita: in precedenza la famiglia e le sue attività costituivano l'esperienza educativa dei bambini, che così cominciavano presto a partecipare al processo produttivo. La Rivoluzione industriale li allontana da questi processi, le fabbriche e la meccanizzazione li separano dal lavoro e li privano delle molteplici occasioni di esperienza e di formazione del carattere. Era dunque necessario recuperare le vecchie forme di apprendimento dalla diretta esperienza lavorativa, imparare attraverso il fare (*learning by doing*).

Questo pertanto era il compito della scuola: assicurare le esperienze formative non più disponibili all'esterno e ricostruire in tal modo i rapporti tra scuola e società. Essa andava riproposta come forma schietta di vita in comune, e non di luogo appartato dove si apprendono lezioni.

A tal fine Dewey introdusse nella scuola il lavoro sotto forma di laboratori in cui svolgere quelle attività quotidiane (tessere, cucire, fare il pane, lavorare il legno o altri materiali ecc.) che nella società preindustriale si svolgevano tra le mura domestiche o potevano essere osservate nelle relazioni sociali di vicinato. Mentre consente all'alunno di vivere e di rendere la scuola attiva, il lavoro scolastico consente anche di superare la tradizionale separazione tra cultura umanistica e tecnica per un'educazione democratica destinata a tutti.

⁴ Cfr. Jhon Dewey, *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Firenze 2004

La scuola doveva, dunque, servire a ristabilire il legame organico tra l'individuo e la società, guidando, in un ambiente apposito, il fanciullo e la sua esperienza nel passaggio dalla famiglia a sfere sempre più ampie della società.

Oltre a creare nella comunità scolastica un clima di democratica cooperazione, Dewey propone la centralità dell'attività del fanciullo che, guidato dall'insegnante, apprende, attraverso il fare, un programma opportunamente predisposto tenendo presenti gli interessi, i bisogni dello sviluppo fisico e psicologico.

Il sapere non è fisso e definito, ma è piuttosto un sistema elastico che si arricchisce e modifica progressivamente grazie all'esperienza, sulla quale interviene, a sua volta, modificandola.

Il processo educativo si costituiva, dunque, per Dewey nella sintesi tra la partecipazione dell'individuo e la società.

Per partecipare alla democrazia secondo Dewey la persona doveva possedere questi requisiti:

- alfabetizzazione: secondo l'autore il saper leggere e scrivere poteva fornire le stesse possibilità anche alle classi meno abbienti;
- competenze culturali e sociali, le quali portano ad un maggior interesse per la vita pubblica;
- pensiero indipendente, requisito fondamentale della democrazia che non può vivere con un pensiero unico (indottrinamento);
- predisposizione a condividere con gli altri;

Il processo educativo doveva suscitare capacità di comprensione e di critica alla condizione esistente in modo da indurre il singolo a lavorare per il miglioramento di sé e della società.

Per questi motivi, l'educazione ha un ruolo preponderante nella creazione della società democratica.

Ma la società è anche comunità, fondata su valori di solidarietà e partecipazione: ciò risulta particolarmente evidente nel mondo della scuola che ha il compito di promuovere, soprattutto attraverso l'azione del docente, la democrazia, nella vita

comune in tutti i suoi aspetti, guidando i giovani all'esperienza, mediante l'esercizio di una mente aperta e di una coscienza partecipativa.

La scuola deve quindi rappresentare un luogo di vita, una vita sociale semplificata, e deve svilupparsi gradualmente, partendo dall'esperienza che il bambino vive in famiglia e nell'ambiente sociale in cui cresce.

L'educazione presenta una duplice caratteristica:

- 1) è adattamento alle forme di vita, ai costumi e agli ideali della società nella quale si vive;
- 2) è opera di trasformazione che migliora la società e il contesto nel quale l'educando vive.

Il vero metodo pedagogico è il metodo dell'indagine scientifica.

Un bambino che viene in contatto con un oggetto del suo mondo di esperienza tenta di agire su di esso e si sforza di reagire alle conseguenze che derivano dalla sua azione; di fronte agli ostacoli che incontra, mette in moto una qualche strategia, elabora delle congetture, riattiva la propria esperienza sulla loro base, trovandone la conferma o la smentita nei risultati che raggiunge.

I principi del metodo sono cinque:

- partire dagli interessi infantili e da una reale attività d'esperienza;
- porre l'alunno in una oggettiva situazione problematica, perché venga stimolato il pensiero;
- fornirgli il materiale informativo per consentirgli le opportune ricerche e indagini;
- stimolare nell'alunno lo sviluppo organico delle ipotesi che è in grado di formulare spontaneamente;
- metterlo in grado di verificare le sue idee per mezzo dell'applicazione.

Secondo Dewey la validità di un'idea trova la propria forza nella verifica che a sua volta viene ottenuta attraverso la ricerca sperimentale.

Il laboratorio può essere considerato il luogo privilegiato nel quale colui che apprende cerca le proprie ragioni e le ragioni dei fatti del mondo attraverso un'organizzazione strutturata dell'esperienza.

Nell'attività laboratoriale si possono distinguere due generi di esperienza:

- Il procedere per prove ed errori: si osserva che una certa azione e una certa conseguenza sono connessi, ma non si coglie, né si cerca attivamente di farlo, come ciò avvenga;
- L'esperienza riflessiva: in cui il pensiero è un tentativo intenzionale di cogliere le modalità di connessione tra le azioni e le conseguenze, di scoprire il nesso che le collega.

In questo vi è già un'anticipazione che si può definire addirittura di terzo livello, rappresentata dallo sviluppo dell'abito mentale del "pensiero riflessivo".

Con quest'ultimo, Dewey intende un modo di pensare ordinato e consequenziale, talora incorporato nell'azione, controllato e guidato da uno scopo, proteso ad una conclusione e che si spinge nella direzione dell'indagine, accompagnandola nel suo farsi: l'attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza, alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conseguenze alle quali essa tende, costituisce il pensiero riflessivo.⁵

1.3.1 Il ruolo del maestro

Il maestro è colui che orienta il fanciullo nell'esperienza indicando i contenuti che promuovono esperienze ulteriori, permettendogli di padroneggiare i rapporti sociali e le leggi di natura, con i quali è portato a interagire, diventando così capace di autogovernarsi.

E' proprio della funzione docente esaminare la capacità e i bisogni degli allievi e disporre le condizioni che appaghino questi bisogni e sviluppino queste capacità.

⁵ Baldacci, M., Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Urbino, *Il laboratorio come strategia didattica*, in Internet, Url: www.educazione.sm/formazione/contributiset2005/Baldacci_Laboratorio.pdf

L'opera dell'educatore deve quindi limitarsi a suscitare in lui i giusti interessi, a fornirgli i materiali e a guidarlo nella realizzazione dei suoi lavori.

Siccome per la vita è necessario l'accesso al sapere organizzato dell'adulto: pertanto i programmi vanno concepiti in modo da facilitare lo sviluppo autonomo del pensiero e della coscienza e da offrire all'alunno quelle conoscenze, informazioni, abilità indispensabili per interpretare e muoversi nella società contemporanea in cui vive e agisce.

Il metodo può essere considerato solo all'interno di un determinato programma di studio e in relazione ad un certo gruppo di alunni, infatti si parla di individualizzazione del metodo.

Emerge, infine, l'esigenza di avere insegnanti con una valida preparazione culturale, professionale e precisa conoscenza tecnica, che guidino a orientarsi in una società in trasformazione, attraverso l'educazione al cambiamento e alla capacità di ricerca di soluzioni sempre nuove.

Questo nuovo modo di concepire l'educazione e la scuola, a mio avviso, costituisce il tessuto su cui altri pedagogisti hanno potuto pensare e innestare le loro esperienze di corrispondenza allo scopo di aprire la scuola alla realtà del mondo e della vita.

1.4 Freinet e la corrispondenza interscolastica de l'Ecole Moderne

*“Il nostro insegnamento non sarà più basato
sulla teoria intellettualistica e formale,
ma sul lavoro e sulla vita.*

*Tale è appunto la maggiore conquista pedagogica e umana
effettuata dalle nostre tecniche”.*⁶

C. Freinet

Nel ricercare le origini scuole dello school twinning, che ora è realizzato attraverso l'utilizzo di internet e delle tecnologie multimediali, il pensiero corre ai gemellaggi attuati per mezzo della corrispondenza interscolastica già nella prima metà del secolo XX ad opera del pedagogo francese Célestin Freinet, attraverso la quale egli pensava di rompere l'isolamento degli scolari di campagna e di allargare l'orizzonte oltre l'aula per preparare alla vita. Importante era il valore aggiunto nella motivazione allo scrivere e il conseguente incremento delle abilità linguistiche.

La corrispondenza, infatti, motiva pedagogicamente tutta l'attività perché pone il bambino a contatto con usi, costumi, tradizioni, modi di pensare diversi da quelli che ritrova nell'ambiente immediato.

Freinet ha illustrato il metodo di scambio, le diverse fasi di conoscenza e di contatto, come far sì che, passando attraverso l'affettività, l'esperienza possa concludersi in cultura.

Egli delinea, un piano per lo studio d'ambiente da tradurre in pratica: dai viaggi di scambio, alla costituzione del giornalino scolastico, risultato della raccolta di testi liberi stampati nel corso del mese, di studi, osservazioni ambientali, notizie sulla vita di classe e di quanto altro può interessare ai lettori lontani.

⁶ C. Freinet, *La scuola del fare*, a cura di R. Eynard, ed. Junior 2002, p. 10

Ad una attenta analisi ci accorgiamo di come i principi, l'organizzazione e le modalità di attuazione delle esperienze siano molto simili a quelle che attualmente si svolgono nelle scuole europee.

1.4.1 Una grande opportunità educativa

Freinet, maestro e pedagogista nato il 15 ottobre 1896 a Gars, un paesino di montagna delle Alpi Marittime, attuò le prime forme di gemellaggi corrispondenza nel 1925.

Durand, maestro a Villeurbanne, storicamente, fu il primo a intrattenere una corrispondenza con Freinet : introdusse « l'imprimerie » nella sua classe dopo aver letto gli articoli pubblicati sulla rivista Clarté, numeri di aprile e giugno 1925, e scambiò gli stampati quotidianamente dall'ottobre 1925, senza per questo fare una corrispondenza interscolastica. Era il loro Libro della Vita, dove gli scritti degli allievi erano valorizzati e diffusi in altre classi.⁷

Freinet racconta :

« Nous avons fait mieux en 1925-26. Non seulement les enfants mieux entraînés composent très aisément des textes plus longs, mais surtout nous avons organisé l'échange régulier de nos imprimés avec une classe de Villeurbanne. Toutes sortes de contretemps, surtout administratifs, ont empêché notre expérience d'avoir son plein effet. Telle qu'elle est, elle ne manque pourtant pas d'être très encourageante. (...) Le total de nos deux livres de vie forme un ensemble de 3000 lignes, correspondant à un gros livre de lecture de 150 pages. »⁸

⁷ Traduzione : Michelot, A., *Les pionniers de la Pédagogie Freinet dans le département du Rhone (France)* In Internet, URL : <http://www.marelle.org/glem/association/pionnier.htm>

⁸ Freinet, C., *L'imprimerie à l'école*, Boulogne, Ferrary, 1927, in Internet, URL : <http://www.freinet.org/icem/archives/ep/2-34/p.28-29.htm>

L'esperienza di corrispondenza interscolastica proseguì poi tra la sua scuola di Bar sur Loup (sud della Francia) e la scuola di Tregunc (Finistère) dove lavorava l'amico e collega René Daniel che aveva da poco introdotto la tipografia come strumento in classe.

Leggendo gli articoli di Freinet sulle riviste pedagogiche *Clarté* e *L'Ecole Émancipée*, René Daniel constatò di avere le sue medesime preoccupazioni pedagogiche e decise di intraprendere una corrispondenza con lui.

In maggio/giugno 1926 si procurò, a sua volta, una piccola pressa di stampa CINUP e inviò a Freinet il suo primo testo libero di un alunno stampato: « Les coquelicots ». Al ritorno a scuola del 1926 cominciò un'esperienza di corrispondenza interscolastica regolare tra le due classi di Bar-sur-Loup e di Saint-Philibert-en-Trégunc.

Tutti i giorni venivano scambiati i testi liberi dei bambini, raggruppati in seguito nei « livres de vie » e poi ci furono anche scambi di pacchi.

È da notare che nel 1926 era considerata una rivoluzione, quasi un sacrilegio, stampare il pensiero infantile. Oggi questi « livres de vie » sono dei veri documenti storici, riflesso degli avvenimenti e della vita quotidiana dei villaggi di quell'epoca..

La relazione di questa esperienza apparve ne *L'Ecole Émancipée* nel 1927-1928. Altri istituti e institutrici si unirono a loro; una rete di corrispondenza scolastica si snodò in tutta la Francia e anche all'estero.

René Daniel corrisponde con un insegnante tedesco di Brunswick, che invitò a Saint-Philibert nel luglio 1927; avvenimento rarissimo e eccezionale per l'epoca, in quella Bretagna particolarmente martirizzata dalla grande guerra.⁹

Nonostante all'epoca si utilizzasse qualsiasi specie di carta a disposizione e si stampasse con difficoltà utilizzando la linoleografia o il ciclostile, ben lontani

⁹Traduzione da: Portier, H., *René Daniel, premier correspondant de Freinet*, « Le Nouvel Educateur » n°56, février 94, in Internet, URL : <http://freinet.org/ne/56/reperes-56.pdf>

dalle stampanti laser o dal fotocopiatore, fu un'esperienza entusiasmante e diromponente nella vita e nel lavoro della classe.

Ogni giorno, dalla posta locale, partiva un plico alla volta di Trégunc, contenente 30 copie degli stampati fatti e ogni giorno, il postino consegnava un plico analogo dei corrispondenti.

Scambi di pacchi, invio di dolci bretoni da un lato e di arance e olive dall'altro, spedizioni di giocattoli e di fotografie....

Subito ne emersero le potenzialità:

“gli allievi non scrivevano più per se stessi, bensì per i corrispondenti; i compiti scolastici avevano un sapore tutto diverso e acquistavano anche una finalità nuova. Quanto trasporto e quanto entusiasmo per la lettura dei testi inviati dai nostri amici, alla loro consegna! Ci sembrava di vivere insieme ai contadini pescatori di Trégunc: conoscevamo le loro attività, i loro lavori, i loro passatempi, le loro preoccupazioni”¹⁰

Già nella prima circolare della *Tipografia a scuola*, del 27 luglio 1926, Freinet osservava: *“L'organizzazione degli scambi di stampati tra una scuola e l'altra deve costituire la nostra prima preoccupazione”¹¹*.

1.4.2 Un'attività con alla base una buona progettazione

Nel luglio 1926, sei scuole possiedono l'occorrente per la stampa, parecchi pensano di procurarsene una, prima del rientro a scuola.

Freinet redasse la sua prima circolare (due pagine dattiloscritte con carta carbone).

Era indirizzata a Daniel (Finistère), Primas (Rhône), Mme Alquier (Hérault), Bordes (Dordogne), Mlle Ripert (Algérie), Alziary (Var), Van Meer (Belgique) et Ferrière (Suisse). Come si vede una disseminazione geografica che ne favorirà lo

¹⁰ C. Freinet, *La scuola del fare*, op. cit., p. 200

¹¹ Ibidem, p. 201

sviluppo a livello nazionale, al fine di costituire i gemellaggi delle classi per gli scambi quotidiani.¹²

La sua non era una corrispondenza fra classi con semplice scambio di lettere e documenti, in quanto uno scambio di questo tipo non avrebbe procurato vantaggi ed entusiasmo. Egli affermava che gli scambi, per avere una certa continuità ed efficacia dovevano basarsi sul giornale scolastico, anche manoscritto, per realizzare un miglioramento su più vasta scala a livello didattico.

La corrispondenza di Freinet divenne un lavoro organizzato con scambi regolari a cui partecipavano quattro, otto, dodici scuole che utilizzavano la tecnica della tipografia. La formazione dei gruppi veniva effettuata sulla base dei bisogni o dei desideri espressi dalle scuole: scuole del medesimo livello e tipo di interesse, oppure scuole complementari (es. scuola di città con scuola di montagna, scuola di pianura con scuola di mare; Nord con Centro e Sud del paese). L'organizzazione era molto curata, ai partecipanti veniva richiesta la compilazione di una scheda per la corrispondenza contenente i desiderata.

Si organizzavano assemblee, stages o congressi, si pubblicavano articoli su giornali e riviste per favorire la diffusione delle esperienze, la conoscenza di nuovi colleghi e per avviare rapporti di corrispondenza.

Erano previste due tipologie di scambi: scambio mensile e corrispondente regolare.

Scambio mensile. Attraverso il sistema adottato, le scuole venivano messe in relazione tra di loro con l'obiettivo di scambiare mensilmente il giornale scolastico.

Le fasi del lavoro erano ben specificate:

- produrre copie di testi e disegni in numero sufficiente per il fabbisogno della classe e per le scuole;

¹² Traduzione da : Freinet, C., *L'imprimerie à l'école*, Boulogne, Ferrary, 1927, in Internet, URL : <http://www.freinet.org/icem/archives/ep/2-34/p.28-29.htm>

- conservare i fogli in contenitori speciali;
- alla fine del mese pinzare le pagine del giornale apponendovi una copertina;
- spedire il tutto.

Per ogni scuola veniva designato un alunno responsabile delle varie fasi dell'attività:

- Preparare la fascetta con l'indirizzo e occuparsi della spedizione della sua scuola;
- ricevere e leggere per primo il giornale della scuola corrispondente;
- tenere i rapporti epistolari con questa scuola;
- provvedere alla spedizione di documenti e di pacchi a seconda delle richieste.

Corrispondente regolare. Freinet riteneva che non fosse sufficiente una corrispondenza mensile per garantire l'entusiasmo generale e permanente e per mantenere vivi i legami di amicizia. Era perciò previsto un secondo tipo di scambio, definito regolare, non basato su una corrispondenza impersonale di classe, che non soddisfa il bisogno dei bambini di conoscere la scuola, l'ambiente e altri compagni.

Tra le scuole corrispondenti ne veniva designata una come corrispondente regolare. Freinet consigliava di stabilire subito rapporti diretti tra gli insegnanti di classe per una reciproca comunicazione del numero degli allievi, della composizione della classe e dei dati relativi agli alunni.

Le lettere dei ragazzi non devono essere libere e spontanee, in quanto rischiano di essere troppo soggettive, costellate da errori che affaticano la lettura e di non fornire elementi di vita interessanti.

Egli consigliava di realizzare uno scambio di testi tratti dal Libro della Vita che ogni allievo costruisce lungo tutto l'arco dell'anno scolastico, espressioni dell'intimo dei corrispondenti, delle loro reazioni nell'ambiente e che permette di conoscere ciascuno come se fosse vicino.

Anche in questa attività, il maestro francese fornisce le istruzioni dettagliate:

dopo aver gratificato i ragazzi facendo fare la lettura individuale e ad alta voce, la pagina, corredata da disegni o eventuali altri documenti, viene unita al Libro della Vita. Viene anche riprodotta in modo che ogni alunno della scuola corrispondente possa riceverla. Ognuno legge il testo in silenzio o ad alta voce; esso viene commentato, spiegato; si osservano le reazioni, si preparano le domande o le risposte, quindi ognuno inserisce il proprio foglio nel Libro della Vita della propria scuola.

Anche il calcolo viene vivificato con gli scambi interscolastici, attraverso interviste, inchieste, tabulazione di risultati, grafici, ecc.

*“Bisogna vedere il tripudio della classe nel momento in cui ricevono i plichi! C’è il massimo dell’interesse. Ognuno riceve la lettera del corrispondente, la conserva con cura e la porta a casa, per farla vedere a tutti.”*¹³

Il 22 marzo, Pierre (de Trégunc) spiega :

“Pourquoi j’arrive en retard à l’école. Chaque matin je travaille à la ferme avant de venir à l’école.

Ce matin j’ai donné de la paille à quinze vaches, puis j’ai broyé de l’ajonc pour mes deux chevaux et mes vaches. Ce matin mon cheval Boul m’a retardé. Je ne sais pas ce qu’il avait, il boudait, il ne tirait pas bien. Quand j’ai mangé il était huit heures ».

Il suo amico Corentin gli fa eco :

« Je me lève à six heures. Aussitôt levé je vais tirer de la paille pour mes seize vaches. Quand elles ont mangé leur paille et leurs betteraves, je leur donne du foin. Puis c’est le tour de mon lapin, je lui donne des choux. Pour finir je vais voir mes pièges à taupes ».

I bambini di Bar rispondono :

“Ce que nous faisons avant de venir à l’école. Joseph se lève parfois à 6 heures et demie pour allumer le feu; Jeannot se lève à 6 heures pour faire des commissions et garder ses soeurs. Bientôt nous cueillerons la fleur d’oranger, il faudra sauter dès que le coq chante”.

¹³ C. Freinet, *La scuola del fare*, op. cit., p. 203

Jeannot :

« Maintenant, je commence à mesurer des olives pour aider mon père afin qu'il vienne plus vite souper le soir ».

Alexandre :

« Hier, je suis allé avec mon père charrier du bois à la charbonnière »

Nello stesso tempo, attraverso lo scambio, i bambini prendono coscienza della relatività delle abitudini.

I bambini di Bar scrivono :

“Quand il pleut, les escargots sortent. Nous partons avec un panier ou un petit seau pour en ramasser. Nous les faisons jeûner quelque temps dans une marmite recouverte. Notre maman les lave avec de l'eau salée et vinaigrée. Puis elle les fait cuire avec une sauce d'ail et de persil ou bien nous les mangeons avec de l'aïoli. Nous les aimons bien aussi cuits à la braise ».

I bambini di Trégunc reagiscono presto :

« Vous dites que vous mangez des escargots. Trois ou quatre élèves seulement en ont goûté. Nous faisons des grimaces en lisant votre lecture : " arc'h! arc'h! peste! disons-nous avec des airs dégoûtés. Nous n'aimons pas les escargots, ils sont sales, ils bavent. Si on nous avait habitués à manger des escargots, nous les aimerions peut-être. Qu'est-ce que l'aïoli? ”

Questo non impedisce ai bambini di mangiare dei molluschi marini e di raccogliere anche le lumache, per rivenderle a cinque soldi la libbra.

I piccoli provenzali scoprono che la raccolta di goémon (?) vista nel filmato Pathé-Baby che ha proiettato il loro è pratica reale per i loro corrispondenti, che la tempesta non è solo uno spettacolo per le sue grandi onde, ma essa provoca spesso naufragi o danneggia i battelli dei pescatori, anche all'interno del porto.

Un testo drammatico di Trégunc racconta che le onde hanno gettato sulla riva i corpi di due marinai pescatori e che, pazza di dolore, la vedova di uno di loro voleva gettarsi in mare.

I più anziani della classe fanno il duro apprendistato della pesca :
“Albert est rentré. Il a fait son premier voyage. Il a été malade pendant six jours.

La mer était houleuse. Le jeune mousse avait peur, il ne veut plus faire la pêche au thon. Nous avons entendu dire qu'il va changer de métier et qu'il sera vacher. Petit mousse, tu n'auras pas le mal de mer à garder les vaches ».

Si comprende con quale passione i bambini descrivono ormai il loro ambiente per mostrarlo ai corrispondenti, con quale attenzione essi cercano di comprendere i loro amici a volte così vicini e differenti da loro.

Tutta la filosofia degli scambi è là, mescolata all'affettività e al desiderio di scoperta.

Progressivamente, il semplice scambio di stampe è divenuto *la correspondance interscolaire*.

Freinet considerava importante anche un altro aspetto: il coinvolgimento delle famiglie e, a volte, dell'intero paese o quartiere. Sembra quasi anticipare la partecipazione democratica dei genitori alla vita della scuola che, ad esempio in Italia, sarà introdotta ufficialmente con la legge del 1974 (decreti delegati) e l'apertura al territorio per un maggior sviluppo culturale.

Infatti i genitori si appassionavano a questi scambi e sovente iniziavano anche loro una corrispondenza.

Scrive ancora Freinet “*Bisogna aver vissuto momenti come questi per capire fino in fondo il senso di queste affermazioni*”. L'atmosfera della classe cambia completamente e tutta l'attività è motivata: quando scrivono, i nostri allievi pensano davvero ai corrispondenti; durante le ricerche riflettono su come svolgerle nel modo migliore per informarli di qualcosa; nel descrivere il posto in cui vivono cercheranno di utilizzare le loro migliori capacità espressive. Non solo, ma saranno capaci di organizzare tutta l'attività adottando le loro migliori strategie di lavoro cooperativo e collaborativo.

1.4.3 L'utilizzo delle moderne tecnologie (dell'epoca)

“Da vent'anni sotto i nostri occhi, il mondo si è trasformato: la pratica corrente della corrispondenza e del telefono, l'impiego universale della bicicletta,

dell'automobile, del treno, del cinema e della radio, cambiano radicalmente, nostro malgrado, la formazione e il comportamento dei nostri fanciulli. Basta guardare durante l'estate, quest'esodo della popolazione, verso i mari o le montagne, quelle migliaia di tende, quelle file ininterrotte di biciclette, motociclette, automobili, camions per rendersi conto che qualche cosa di profondo è cambiato nella vita della nostra società. La scuola non può essere oggi quella di ieri; non può formare il piccolo contadino rimanendo nel ristretto del suo ambiente come formava tempo fa i campagnoli confinati nel piccolo villaggio”

“...noi vi offriamo oggi degli strumenti nuovi, di cui apprezzerete ben presto il rendimento, e che sono in via di detronizzare i manuali sorpassati della vita e le lezioni che sono sempre indigeste...”¹⁴

Le sue riflessioni erano orientate all'innovazione, a come non si possa rimanere impassibili nei confronti dei risultati della moderna tecnologia: *“c'è il germe del possibile innesto di nuove tecnologie sul tronco delle tecniche classiche come il testo libero o la corrispondenza interscolastica.”¹⁵*

“Basta con l'immagine della scuola fatta solo di penna, carta, quaderni, inchiostro e lezioni: occorre saper fare entrare, in maniera funzionale nuove tecnologie che portano anche alla costruzione di nuovi saperi e alla verifica critica di quelli in circolazione”¹⁶

Fin dal 1927 cominciò ad adottare, la linoleografia e il ciclostile, costruiva schedari e raccoglitori, una sorta di enciclopedia autoprodotta destinata al continuo arricchimento, le tecniche audiovisive. Su You Tube ho trovato il primo filmato di corrispondenza scolastica realizzato il 9 luglio 1927, in cui René Daniel filma al Pont de Tévignon i suoi alunni di Tregunc (Finistère) per gli alunni di Freinet.¹⁷ In rete è presente anche l'elenco dei video realizzati da Freinet et Daniel.¹⁸

¹⁴ C. Freinet, *La scuola del fare*, op. cit., p. 206

¹⁵ Ibidem, p. 32

¹⁶ Ibidem, p. 64

¹⁷ Amis de Freinet, *la classe de Trégunc-Saint-Philibert* in Internet, URL: <http://www.youtube.com/user/amisdefreinet>

Per Freinet è soprattutto importante che ognuna delle tecniche non solo impegni attivamente i soggetti, ma che le attività abbiano sempre sufficienti motivazioni: l'attività interessa di più, quindi fa apprendere meglio.

1.4.4 La competenza linguistica

Freinet considerava indispensabile la corrispondenza scolastica al sorgere dei testi liberi che poneva al centro della sua nuova pedagogia in contrasto con lo scolasticismo (la scuola non è vita, ma ambito chiuso in sé stesso), il verbalismo (a scuola si premia la capacità di parlare bene, a prescindere dai contenuti, e questo determina l'esclusione dei bambini che posseggono strumenti linguistici più carenti), il grammaticismo (si insegnarla lingua a partire dalla grammatica, nell'erronea convinzione che dalla grammatica si possa poi passare alla pratica corretta) della scuola tradizionale.

Parte dal testo libero, che considera la prima tappa di un percorso che porta al Libro di Vita, al giornalino e alla corrispondenza interscolastica, attraverso un apprendimento naturale della lettura e della scrittura.

Egli indicava i passi da seguire per raggiungere un buon livello di competenza linguistica.

All'inizio, fin verso i cinque, sei anni, il bambino crea, racconta e disegna prima di tutto per se stesso *“ma ben presto diviene sensibile alla bellezza di ciò che potremmo definire col nome di socializzazione del pensiero e della vita. Tocca a noi adulti fargli vedere come”*¹⁹.

Quando entra nel mondo della scuola l'insegnante non deve permettere che il bambino abbandoni l'espressione libera per indossare l'abito dello scolaro: deve prestare attenzione alle sue storie, individuando le piste più fertili da cui partire per costruire un buon rapporto di lavoro, attraverso il continuo incoraggiamento.

¹⁸ Cfr *Inventaires des films*, in Internet, Url: <http://www.freinet.org/icem/archives/divers/films.htm>

¹⁹ C. Freinet, *La scuola del fare*, op. cit., p. 50

Quando scrive, proprio come un adulto, lo fa per essere letto da altri, altrimenti il suo testo sarebbe privo di valore e di dignità. Ed ecco che le parole si trasformano in pagine stampate, le quali, spedite lontano aprono le porte e le finestre al grande contesto sociale.

Non basta, però, lasciare il ragazzo libero di scrivere, occorre motivarlo ad esprimersi, che comprenda che ciò che ha da dire è importante per la sua vita e per la vita della comunità.

Questa consapevolezza può essere raggiunta solo attraverso l'azione dell'insegnante volta a preparare i bambini a riflettere, a cercare di documentarsi, a scegliere, a preparare le basi delle risposte ai problemi intellettuali, tecnici e sociali che la vita pone e porrà loro. E questo atteggiamento costruttivo, questo abito mentale, necessario ai tempi di Freinet e più che mai nella società della conoscenza, può essere attivato solo attraverso l'esperienza.

Il testo grezzo, scritto liberamente, viene copiato alla lavagna e con un lavoro di analisi si eseguono esercizi di costruzione delle frasi, di grammatica, di lessico, di lettura silenziosa attraverso l'azione di guida e sostegno che progressivamente aiuta il discente ad esprimersi meglio, finché prenderà l'abitudine di curare, nel testo e nella forma la propria espressione scritta.

In estrema sintesi questi sono i passi da compiere per trasformare il testo libero in un buon testo di lingua:

- insegnare agli educatori a guardare, a sentire, a percepire i testi infantili con una mentalità nuova, essenzialmente umile e comprensiva;
- abituare gli allievi ad esprimersi e difendere il loro punto di vista con l'impegno ad intervenire deformando il meno possibile la loro spontaneità e genuinità;
- ricercare la giusta forma espressiva, rispettosa del pensiero infantile;
- compiere osservazioni sulla costruzione, la scelta delle parole, la struttura delle proposizioni;
- controllare l'esattezza nel riferire gli eventi perché gli alunni imparino a riassumere con esattezza e precisione ciò che osservano, sentono, pensano o immaginano.

Nello studio della lingua avviene il superamento dello stadio della teoria per accedere al piano della costruzione viva della lingua che si parla, ai fini della promozione della cultura.

L'attività viene condotta dall'insegnante o a piccoli gruppi o collettivamente in un'atmosfera di serenità e condivisione. Gli allievi hanno la possibilità di compier un'autovalutazione di quanto appreso, riflettendo sulla tipologia di esercizi e sugli errori commessi. Prendono coscienza delle abilità linguistiche acquisite e ipotizzano in quali altre situazioni comunicative possano essere messe in pratica, valutando anche il grado del loro successo.

La grande molla che spinge a raccontare gli avvenimenti della propria esistenza, dell'ambiente e del territorio in cui i ragazzi vivono produce il vantaggio di creare un collegamento tra scuola e vita che permette di entrare nella sua realtà. Anche i problemi di disciplina o di demotivazione progressivamente vengono superati:

*“La classe assomiglierà a un alveare dove il lavoro, l'ordine e la disciplina diventeranno le norme stesse della vita in tutta la sua pienezza.”*²⁰

Il Maestro consiglia di non fermarsi a metà strada. Il testo ben curato può essere trasformato in una pagina del Libro di Vita, poi del giornale scolastico di classe, espressione degli interessi della classe nel suo ambiente.

La tipografia scolastica è la più nota delle sue tecniche, una cassetta degli attrezzi che contiene caratteri a stampa, piccola pressa, compositori, rullo per inchiostro, utilizzabile anche per l'apprendimento iniziale della lettura e della scrittura. I bambini apprendono a riflettere, a leggere e a scrivere maneggiando i caratteri tipografici, allineandoli sul regolo, stampando testi riletti e corretti in seguito assieme all'educatore; da questa tecnica nasce l'idea del giornalino scolastico. I testi stampati si possono spedire ai compagni di classi di altre sedi, anche lontane, e si può sollecitare una risposta.

I vari passaggi avvengono nella cornice di un lavoro cooperativo: scrittura, messa a punto collettiva, composizione del testo, illustrazione, predisposizione della stampa, inchiostatura, tiratura, raccolta delle pagine, graffatura.

²⁰ C. Freinet, *La scuola del fare*, op. cit.

Importante è la rilettura del giornalino in classe o in gruppi di classi che dà la possibilità ai ragazzi di discutere e approfondire gli argomenti degli articoli scritti e nel contempo di esprimere suggerimenti e critiche costruttive sul risultato finale ottenuto. E' sicuramente un'ottima occasione per avviare e motivare i ragazzi alla rilettura e revisione dei testi.

Il giornalino scolastico è anche un'importante occasione di educazione sociale: non solo per i contenuti e non solo perché è destinato ad essere letto da altri, ma anche per le caratteristiche proprie del lavoro di redazione da svolgere. Infatti per arrivare ad un prodotto finito è necessaria la collaborazione di molti. Inoltre, tutto il lavoro scolastico non può essere un'attività spontanea, ma deve essere organizzata.

La prima volta che realizzai in classe un giornale scolastico, utilizzai il ciclostile nella scuola dove insegnavo. Erano gli anni '78 - '79, quando a scuola decidemmo di redigere una serie di giornalini a fumetti sulla storia del Medio Evo. Fu un'esperienza soddisfacente ma ... faticosa. Ora, ai tempi del computer e della stampante laser, la tecnologia facilita di molto la produzione, ma i consigli di Freinet per ottenere il miglior risultato possibile rimangono attuali, sia si tratti di giornale cartaceo, sia di giornalino online, sia di blog: il testo deve essere proporzionato, bisogna curare particolarmente l'impaginazione, il testo deve essere a posto e senza sbagli.

1.4.5 I cardini della sua pedagogia

Dalla lettura dei testi che narrano le esperienze di Freinet si comprende quali siano i cardini della sua pedagogia, principi attuali più che mai nel nostro mondo senza confini.

Nelle frasi tratte dal *Saggio di psicologia sensibile applicato all'educazione* del 1959, riportate da Eynard, mi pare di riscontrare le medesime riflessioni di noi insegnanti degli anni 2000.

Anche ai tempi di Freinet si avvertivano i cambiamenti dell'ambiente sociale determinati dall'accelerato processo di industrializzazione. Sia in città che in campagna all'inizio del secolo XX si viveva come in una grande famiglia²¹, mentre negli anni '50 "i ragazzi finiscono per sentirsi come spaesati, sradicati ... I genitori se ne arrivano a casa stanchi, snervati sovrappensiero, poco disposti ad accettare e ad educare i figli... in un clima così deteriorato e spersonalizzato, ecco subentrare il cinema che suscita nei giovani l'illusione di un tipo di vita di cui avvertono il desiderio..."²²

Già allora la scuola era vista come ancora di salvezza, di rifugio, dove i ragazzi possono essere aiutati a ritrovare o a mantenere l'equilibrio loro indispensabile per affrontare la vita. Ma la scuola, che non è stata in grado di adeguarsi, è come una macchina antiquata, conserva un ruolo centrale nella vita degli studenti di oggi, ma non riesce a rispondere ai loro bisogni. L'evoluzione è irreversibile ed è l'insegnante il promotore delle nuove richieste di formazione.

Freinet considera la personalità individuale come un'unità dinamica tesa alla sempre migliore realizzazione di sé, verso il "potenziale massimo di vita", grazie alla "potenza" che è dentro ad ogni uomo.

Le condizioni socioculturali possono costituire ostacoli, ma contemporaneamente agiscono da stimolo per la realizzazione dell'io, attraverso il *bisogno infinito di procedere mediante tentativi*,²³ alla perenne ricerca di soddisfare la curiosità insaziabile che caratterizza l'essere.

La realtà spesso produce uno squilibrio tra la tensione individuale e i risultati conseguiti, ma l'individuo può fare ricorso ad una nuova tecnica di vita: il *tatonnement*, elemento qualificante ogni azione non istintiva. Esso consiste nello slancio creativo dell'individuo, nel suo bisogno di provare strade e metodi nuovi, nel fare tesoro delle esperienze vissute e applicarle ai nuovi contesti esistenziali.

La classe viene vista come cooperativa di produzione culturale che parte dall'esperienza degli alunni: non più un auditorio ma un laboratorio, un atelier: un

²¹ Cfr. C. Freinet, *Saggio di psicologia sensibile applicato all'educazione*, Le Monnier, Firenze 1972

²² C. Freinet, *La scuola del fare*, a cura di R. Eynard, ed. Junior 2002, p. 37

²³ C. Freinet, *Saggio di psicologia sensibile applicato all'educazione*, Le Monnier, Firenze 1972

organismo collettivo gestito dagli alunni con la consulenza e la partecipazione degli alunni attraverso mutuo-aiuto, autodisciplina, senso di responsabilità.

Lo sfondo integratore del suo pensiero è la cooperazione, su cui instaurare relazioni positive, l'apprendere dagli altri e con gli altri per la formazione integrale della personalità in tutte le sue dimensioni, manuali, corporee, emotive, cognitive, sociali, simile al modello educativo di una comunità di ricerca.

L'insegnante provvede nel modo migliore e più tempestivo possibile a organizzare l'ambiente scolastico sociale e materiale; inoltre interviene "*ogni qualvolta il fanciullo è bloccato, impedito da una difficoltà per lui insuperabile*,²⁴ in contrasto con la tradizionale concezione di trasmettitore del sapere preconfezionato.

Il docente è sostegno nella scoperta del mondo e di sé per aiutare la natura del bambino ad esprimersi; è guida nell'incoraggiare a trovare la propria strada e ad esprimere le proprie potenzialità; è un regista consulente che crea le condizioni che possono favorire gli apprendimenti e l'accesso ai saperi e alle conoscenze utili per affrontare la vita e l'esistenza.

La sua pratica professionale è un'azione ben articolata e progettata attraverso i piani di lavoro, non definiti dall'esterno, ma predisposti insieme, con i colleghi e con gli alunni per ottenere dal gruppo il miglior risultato a vantaggio della comunità. Nel piano di lavoro sono riassunte e rese operanti tutte le esigenze. I piani di lavoro generale (attività funzionali legati ai centri di interesse dell'allievo) e annuale (obiettivi specifici e i contenuti di cui non se ne specifica l'ordine che è stabilito secondo l'interesse del singolo) vengono stabiliti all'inizio dell'anno scolastico e rappresentano i punti di riferimento per la programmazione settimanale e giornaliera.

Il docente utilizza un metodo naturale che parte dall'esperienza di vita e una didattica che riproduce il clima naturale sociale ed affettivo, che crea motivazioni e interesse e produce curiosità. Lo studente deve avere un ruolo attivo, deve essere un elemento vivo e naturale che interagisce in prima persona

²⁴ C. Freinet, *La scuola del fare*, op. cit., p. 27

nel processo di acquisizione del sapere, ha il diritto di sperimentarsi, di sbagliare, di riflettere sull'errore e di riprovare.

1.4.6 Sulla scia di Freinet

Ai nostri giorni le classi cooperative dell'Ecole moderne funzionano sempre con le tecniche dell'espressione libera e del giornale scolastico, della corrispondenza interscolastica e della rete, con l'apporto delle tecniche moderne che sono l'informatica, il fax, il video, Internet. Come alle sue origini, la stessa speranza nella libertà del bambino e nell'uomo anima gli insegnanti dell'ICEM (Institut Cooperatif de l'Ecole Moderne) convinti che la pedagogia di Freinet sia portatrice di un'educazione popolare sinonimo di speranza e di modernità per il XXI secolo²⁵.

G. Tamagnini scoprì in Francia la tecnica di Freinet, la fece conoscere in Italia e i maestri capirono l'importanza di quella scoperta: con la stampa i bambini potevano parlare, documentarsi, confrontarsi, discutere di tutti i problemi; attraverso la libertà espressiva veniva dato spazio alla creatività, venivano realizzati processi circolari di apprendimento/insegnamento capaci di produrre nei bambini la crescita globale, affettiva e cognitiva e sociale.

All'indomani della guerra, nel momento di pensare alla ricostruzione, alcuni maestri quali G. Tamagnini, A. Fantini, A. Pettini, E. Codignola e più tardi B. Ciari, M. Lodi e tanti altri, si unirono attorno a quest'idea di cooperazione solidale che diviene crescita e integrazione sociale.

Nel 1951 in Italia, nasce il Movimento di Cooperazione Educativa, Il MCE proprio sulla scia del pensiero pedagogico e sociale di Célestin ed Elise Freinet. A livelli diversi, si creavano le premesse per l'attuazione di una scuola in cui i bambini fossero protagonisti della loro educazione, in un clima di serenità e collaborazione. Docenti di ogni ordine e grado, diedero vita a un movimento di

²⁵ Pedagogie Freinet, *Association ICEM 34*, Cfr in Internet, Url: <http://www.icem34.fr/>

ricerca che pone al centro del processo educativo i soggetti, per costruire le condizioni di un'educazione popolare, in quanto garanzia di rinnovamento civile e democratico.²⁶

1.5 Don Lorenzo Milani: le lettere della scuola di Barbiana

*“È solo la lingua che rende uguali.
Uguale è chi sa esprimersi
e intendere l'espressione altrui.”²⁷*

da Lettera ad una professoressa²⁸

Un altro grande educatore che qualche anno più tardi fece della corrispondenza uno strumento di emancipazione fu don Lorenzo Milani che vedeva al centro di ogni processo formativo l'educazione linguistica e l'acquisizione degli strumenti espressivi.²⁹

Attraverso l'insegnamento della lingua italiana e straniera intese la scuola come una possibilità di condivisione della condizione del povero per instaurare processi di cambiamento, di emancipazione, in vista di una società più giusta. Adottò una metodologia basata sull'aderenza alla realtà, partendo dall'ambiente di vita dei ragazzi per organizzare e costruire conoscenza, dando particolare rilievo all'attività cooperativa e collaborativa.

Nel 1954 venne mandato a Barbiana, nel Mugello, minuscolo e sperduto paesino di montagna, dove iniziò il primo tentativo di scuola espressamente

²⁶ Movimento di Cooperazione Educativa, *La nostra storia. L'Associazione della Pedagogia Popolare Italiana*, Cfr., in internet, URL: <http://www.mce-fimem.it/storia.htm>

²⁸ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, 1974, p. 96

²⁹ R. Pranzetti, *Una vita fra due crisi nell'Italia del cambiamento*, Cfr in Internet Url: <http://www.comeweb.it/milani/>

rivolto alle classi popolari, dove emersero il suo impegno civile nell'educazione dei poveri e il valore pedagogico della sua esperienza di Maestro.

I suoi progetti di riforma scolastica e la sua difesa della libertà di coscienza, compaiono nelle opere "*Esperienze pastorali*", "*Lettera ai giudici*", "*Lettera a una professoressa*" e "*L'obbedienza non è più una virtù*" (questi ultimi due testi scritti insieme con i suoi ragazzi di Barbiana), nonché in una serie importantissima di lettere e articoli.

La sua nuova scuola popolare era per giovani operai e contadini, per vari motivi emarginati dalle istituzioni scolastiche ufficiali. E proprio attraverso la corrispondenza diede la motivazione all'apprendimento della lingua per aiutare i suoi ragazzi a liberare la loro dignità e la loro cultura per mezzo della parola perché fossero in grado di affrontare meglio le difficoltà della vita. "*Perché*", dice, "*ignoranza è mancanza della parola e la parola è la chiave che permette all'intelligenza di capire e di esprimersi. E' la parola che fa diversi gli uomini e che fa poveri i poveri*".³⁰

Per don Milani far posto all'altro, attraverso la parola, la comunicazione, l'insegnamento era un atto di giustizia e di eticità.³¹

La frase "*I care*", scritta su un cartello all'ingresso della scuola, che letteralmente significa "*M'importa, ho a cuore*" ne riassume le finalità educative. *L'I care*, che implica la capacità di uscire da sé, per assumere i problemi dell'altro.

1.5.1 La corrispondenza

Le lettere venivano inviate agli ex allievi che si recavano all'estero per perfezionare lo studio della lingua e per lavoro, a conoscenti e anche a riviste e

³⁰ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, op. cit. p. 9

³¹ Simeone, D., *Il segreto pedagogico di Barbiana*, in Internet URL: http://www2.unicatt.it/pls/catnews/consultazione.mostra_pagina?id_pagina=11604&id_sessione=&pwd_sessione=&target=2&id_lingua=3&print=SI

giornali.

E mentre nelle scuole si davano i temi, a Barbiana si doveva rispondere alle lettere, durante la normale attività didattica, permettendo alla realtà di entrare nella scuola.

Mario Lodi, maestro e scrittore, uno dei simboli del rinnovamento pedagogico della scuola degli anni '60/'70, parlando di don Milani, scrive:

*"Avevo scoperto un po' per caso che, a distanza, stavamo sperimentando cose simili e sono andato a Barbiana a conoscerlo. Lì è nata la corrispondenza tra le nostre classi".*³²

Scriva ancora:

*"Io incontrai a Barbiana don Lorenzo e i suoi ragazzi nel '63, accompagnato dal giornalista Giorgio Pecorini, e vi rimasi due giorni intensi. Il Priore non conosceva il Movimento di Cooperazione Educativa, io non sapevo nulla della sua esperienza. Io raccontai come facevo scuola, i ragazzi com'era la loro. Alla fine don Lorenzo accettò la mia proposta di tenere una corrispondenza fra i ragazzi per mezzo della scrittura collettiva, che gli sembrava la tecnica più adatta a rappresentare la vita della comunità"*³³.

Don Milani rimase colpito dal fatto che anche gli alunni di Mario Lodi corrispondessero per lettera con altre scuole; dopo un'attenta riflessione sostenne che la corrispondenza era la massima espressione della collettività, rappresentava il senso della comunione della società scolastica, perciò propose una corrispondenza tra i ragazzi di Barbiana e i ragazzi di Piadena.

Infatti il 3 novembre arrivarono a Mario Lodi due lettere: una di don Milani a Mario Lodi e una dei ragazzi di Barbiana ai suoi alunni. La lettera dei ragazzi arrivò il 2 novembre, accompagnata da una lettera di don Lorenzo in cui spiegava come l'avevano scritta.

³² Chiari, E., *La classe del maestro Mario Lodi*, Famiglia Cristiana n° 47, 23 novembre 2008 in Internet: [Educazione & scuola, URL: http://www.edscuola.it/Archivio/comprendivi/quale_scuola.htm](http://www.edscuola.it/Archivio/comprendivi/quale_scuola.htm)

³³ Lodi, M., *Quale scuola, perché, per chi*, Educazione & scuola, in Internet, URL: http://www.edscuola.it/Archivio/comprendivi/quale_scuola.htm

“Caro maestro, le accludo la lettera. La ringrazio d’averci proposto quest’idea perché me ne sono trovato molto bene. Non avevo mai avuto in tanti anni di scuola una così completa e profonda occasione per studiare coi ragazzi l’arte dello scrivere. Per noi dunque tutto bene anzi sono entusiasta della cosa.

Per voi invece temo che la lettera non vada. Lanciati a studiare il massimo di capacità di esattezza d’espressione di questi ragazzi ci siamo un po’ dimenticati dell’età dei lettori. Non che non ci si pensasse, ma è successo un fenomeno curioso che non avevo previsto, ma che dopo il fatto mi spiego molto bene: la collaborazione e il lungo ripensamento hanno prodotto una lettera che pur essendo assolutamente opera di questi ragazzi e nemmeno più dei maggiori che dei minori è risultata alla fine d’una maturità che è molto superiore a quella dei singoli autori.

Spiego la cosa così: ogni ragazzo ha un numero molto limitato di vocaboli che usa e un numero molto vasto di vocaboli che intende molto bene e di cui sa valutare i pregi ma che non gli verrebbero sulla bocca facilmente. Quando si leggono ad alta voce le 25 proposte dei singoli ragazzi accade sempre che l’uno o l’altro (e non è detto che sia dei più grandi) ha per caso azzeccato un vocabolo o un giro di frase particolarmente preciso o felice. Tutti i presenti capiscono a colpo che il vocabolo è il migliore e vogliono che sia adottato nel testo unificato.

Ecco perché il testo ha acquistato quell’andatura e quel rigore di adulto (direi anche di adulto che misura le parole! animale purtroppo molto raro). Il testo è cioè al livello culturale dell’orecchio di questi ragazzi, non al livello della loro penna o della loro bocca. Le descrivo come abbiamo proceduto.(...)”³⁴

Viene messo in rilievo, dunque, come la cooperazione del gruppo produca risultati di livello superiore a quelli prodotti dalle attività del singolo.

2 novembre 1963

“Barbiana non è nemmeno un villaggio, è una chiesa e le case sono sparse tra i boschi e i campi. I posti di montagna come questo sono rimasti disabitati.

³⁴ ibidem

Se non ci fosse la nostra scuola a tener fermi i nostri genitori, anche Barbiana sarebbe un deserto. La nostra scuola è privata, è in due stanze della canonica, più due che ci servono da officina. D' inverno ci stiamo un po' stretti, ma da aprile ad ottobre facciamo scuola all'aperto e allora il posto non ci manca.

L'orario è: dalle 8 di mattina alle 7 e mezza di sera, non facciamo mai ricreazione e mai nessun gioco. Quando c'è l neve sciamo un'ora dopo mangiato e d' estate nuotiamo un'ora in una piccola piscina che abbiamo costruito noi.

Queste non le chiamiamo ricreazioni, ma materie scolastiche particolarmente appassionanti. Il Priore ce le fa imparare solo perché potranno esserci utili nella vita. I giorni di scuola sono 365 l'anno, 366 negli anni bisestili. La domenica si distingue dagli altri giorni solo perché prendiamo la Messa. A poco a poco abbiamo scoperto che questa è una scuola particolare: non c'è né voti né pagelle, ne' rischio di bocciare o di ripetere. Con le molte ore e i molti giorni di scuola che facciamo, gli esami ci restano piuttosto facili. Per cui possiamo permetterci di passare quasi tutto l'anno senza pensarci. Questa scuola dunque senza paure, più profonda e più ricca, dopo pochi giorni ha appassionato ognuno di noi a venirci. Non solo, dopo pochi mesi, ognuno di noi si è affezionato anche al sapere in sé.

Ma ci restava da fare ancora una scoperta.

Anche amare il sapere può essere egoismo. Il Priore ci propone un ideale più alto: cercare il sapere solo per usarlo al servizio del prossimo. Per esempio, dedicarci da grandi all'insegnamento, alla politica, al sindacato, all'apostolato o simili. Per questo qui si rammentano spesso e ci si schiera sempre dalla parte dei più deboli: africani, asiatici, meridionali italiani, operai, contadini, montanari. Ma il Priore dice che non potremo fare nulla per il prossimo in nessun campo finché non sapremo comunicare .

Vorremo che tutti i poveri del mondo studiassero lingue per potersi intendere e organizzare fra loro, così non ci sarebbero più oppressori, né patrie, né guerre.

Se diciamo in casa che vogliamo dedicare la nostra vita al servizio del prossimo, arricciano il naso, anche se magari dicono di essere comunisti. La colpa non è loro, ma del mondo borghese in cui sono immersi anche i poveri, quel

*mondo preme su di loro, come loro premono su di noi, ma noi siamo difesi da questa scuola che abbiamo avuto.*³⁵

Il libro “*Lettera a una professoressa*”, del maggio 1967, è l’ opera fondamentale della scuola di Barbiana. Il testo, scritto dai ragazzi sotto la guida del loro priore, denunciava il sistema scolastico ed il metodo didattico che favoriva l'istruzione delle classi più ricche, i cosiddetti "Pierini", lasciando la piaga dell'analfabetismo su gran parte del paese.

In quel periodo due ragazzi di Barbiana, che volevano dedicarsi all'insegnamento, dopo la licenza media, svolsero presso la scuola di Barbiana il programma del primo anno delle magistrali e a giugno scesero a Firenze per sostenere l'esame come privatisti. Furono entrambi respinti. L'anno successivo i due ragazzi si ripresentarono a Firenze agli esami e vennero respinti nuovamente.

I ragazzi pensarono di rispondere all’umiliazione con una lettera aperta a una professoressa “bocciatrice”.

La prima volta che don Lorenzo accenna alla stesura della *Lettera a una professoressa*, è il 14 luglio 1966, quando scrisse ad alcuni suoi ragazzi che si trovavano all'estero durante l'estate, per perfezionarsi nella lingua straniera. Quando i ragazzi erano fuori, tutti i giorni dovevano scrivere a Barbiana per raccontare le loro esperienze e tutti i giorni don Lorenzo rispondeva dando consigli, incoraggiando, guidando e informando sugli avvenimenti della vita di Barbiana.

Da questa corrispondenza emerge uno spaccato molto vivace della vita della comunità e, poiché in questo periodo la stesura di *Lettera a una professoressa* assorbiva gran parte delle attività della scuola, quasi in ogni lettera don Lorenzo ne parlava.

³⁵ ibidem

1.5.2 L'importanza della lingua

L'importanza che l'insegnamento della lingua occupa nella scuola popolare nasceva dalla consapevolezza che ciò che differenzia il povero contadino dal cittadino borghese non è *la qualità del tesoro che ognuno ha chiuso in sé, ma la possibilità di esprimerlo*. La padronanza del linguaggio è necessaria perché ogni persona si possa aprire a *interessi degni di un uomo*, perché il povero possa colmare il divario che lo separa dal *partito dei laureati*.

Don Milani insegnava ai ragazzi a leggere i giornali e a comprenderne il significato delle parole e il contenuto. Leggendo il giornale si prendeva confidenza con la parola, strumento indispensabile di emancipazione. Possedere la parola significa avere la possibilità di esprimersi e di comunicare con gli altri.

Interessanti sono le sue osservazioni sulla lettura dei quotidiani: *“Essi ormai giungono nelle case di tutti, ma pochi sono in grado di capirne il contenuto”*.³⁶

La lingua, o meglio tutte le lingue, devono trovarsi al centro della scuola. *“La lingua poi è formata dai vocaboli di ogni materia. Per cui bisogna sfiorare tutte le materie un po' alla meglio per arricchirsi la parola. Essere dilettanti in tutto e specialisti solo nell'arte di parlare”*.³⁷

Attua un' importante esperienza di scrittura collettiva in cui vengono indicate le tecniche fondamentali del loro lavoro di scrittori:

*“A Barbiana avevo imparato che le regole dello scrivere sono:
Avere qualcosa di importante da scrivere e che sia utile a tutti o a molti.
Sapere a chi si scrive.
Raccogliere tutto quello che serve.
Eliminare ogni parola che non usiamo parlando.
Non porsi limiti di tempo.*

³⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, op. cit., p.26

³⁷ *Ibidem* p.95

Così scrivo coi miei compagni questa lettera. Così spero che scriveranno i miei scolari quando sarò maestro”³⁸

Grazie a “*Lettera a una professoressa*” è possibile osservare il metodo di lavoro intorno alla produzione scritta:

*“Noi dunque si fa così: per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes. Ogni volta che gli viene un’idea ne prende appunto. Ogni idea su un foglietto separato e scritto da una parte sola. Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo. Si passano a uno a uno per scartare i doppioni. Poi si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e son capitoli. Ogni capitolo si divide in monticini e son paragrafi. Ora si prova a dare un nome a ogni paragrafo. Se non si riesce vuol dire che non contiene nulla o che contiene troppe cose. Qualche paragrafo sparisce. Qualcuno diventa due. Coi nomi dei paragrafi si discute l’ordine logico finché nasce uno schema. Con lo schema si riordinano i monticini. Si prende il primo monticino, si stendono sul tavolo i suoi foglietti e se ne trova l’ordine. Ora si butta giù il testo come viene viene. Si ciclostila per averlo davanti tutti eguale. Poi forbici, colla e matite colorate. Si butta tutto all’aria. Si aggiungono foglietti nuovi. Si ciclostila un’altra volta. Comincia la gara a chi scopre parole da levare, aggettivi di troppo, ripetizioni, bugie, parole difficili, frasi troppo lunghe, due concetti in una frase sola. Si chiama un estraneo dopo l’altro. Si bada che non siano stati troppo a scuola. Gli si fa leggere a alta voce. Si guarda se hanno inteso quello che volevamo dire. Si accettano i loro consigli purché siano per la chiarezza. Si rifiutano i consigli di prudenza.”*³⁹

Il libro è scritto in un italiano semplice. La prima stesura viene fatta leggere da un contadino ex allievo, Gianni, che sottolinea le parole che non capisce affinché si possano apportare al testo tutte le modifiche necessarie e renderlo accessibile a tutti.

Il maestro Milani trasforma il giornale in materia scolastica. Trasforma, in ricerca e produzione di materiale didattico, il lavoro d’équipe, da lui diretto, svolto con i ragazzi, gli abitanti e i numerosi visitatori.

³⁸ Ibidem p. 20

³⁹ Ibidem, p. 126

Una grande rivoluzione culturale, didattica e pedagogica che rifiuta l'indifferenza, la passività negativa e motiva fortemente l'allievo. Un libro, che pur essendo all'interno di quel grande movimento trasformativo quale fu il '68 italiano, andava oltre e avrà validità fino a che esisteranno sacche di povertà e selezione. Un libro che crede nell'evolversi della storia e che chiede all'educatore di usare un metodo formativo aderendo al mondo dell'allievo.

Il maestro "*dà al ragazzo tutto quello che crede, ama, spera. Il ragazzo crescendo ci aggiunge qualcosa e così l'umanità va avanti*".⁴⁰

Nella scuola di Don Milani non ci si limitava alla lingua italiana: per farsi intendere e per intendere è necessaria anche la lingua straniera, l'inglese, il francese, il tedesco e persino l'arabo. Si organizzavano viaggi di studio e lavoro all'estero. Le lingue erano imparate direttamente all'estero, insegnate nella lingua madre e anche ascoltando i testi dei cantautori stranieri: Bob Dylan e Brassens.

Il maestro si alzava alle sei del mattino per registrare dalla radio in lingua originale le lezioni di tedesco, inglese, francese e spagnolo;

*"E non basta certo l'italiano che nel mondo non conta nulla. Gli uomini hanno bisogno d'amarsi anche al di là delle frontiere. Dunque bisogna studiare molte lingue e tutte vive"*⁴¹

Nei suoi testi troviamo la corrispondenza con i suoi allievi che scrivono dall'estero: Francuccio dall'Algeria, Sandro dalla Francia, Franco dal Galles, Carlo da Marsiglia, Edoardo da Londra... che diventavano occasione per fare geografia.⁴²

Dalla pubblicazione di "*Lettera a una professoressa*", la scuola italiana non fu più la stessa: un'intera generazione di studenti e insegnanti, partendo dalle sollecitazioni in essa contenute, cercò di vivere e praticare i valori di una scuola per tutti, valori che oggi devono essere continuamente attualizzati, difesi e praticati.

⁴⁰ Cfr in Internet, Url: <http://www.apprendimentocooperativo.it>

⁴¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, op. cit., p. 95

⁴² Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, op. cit., p. 134

La finalità di promuovere azioni positive per realizzare al meglio la scuola dell'eguaglianza delle opportunità per tutti e per ciascuno è più che mai necessaria per lo sviluppo personale, professionale e per la partecipazione attiva alla società democratica.

Scrive Edoardo Martinelli, allievo di Don Milani:

“Alla scuola di Barbiana noi, figli di montanari, trovavamo la nostra identità e gli strumenti che ci rendevano capaci di esprimere la nostra cultura. Eravamo protagonisti attivi (Self help e tutoraggio).

In tale intelaiatura, l'educatore si trasformava da trasmettitore delle conoscenze in costruttore di schemi logici e di contesti flessibili, un intreccio d'idee e di fatti idonei a produrre apprendimento.

Il nostro maestro, privilegiando l'approccio globale, non rispetterà gli orari o la progressione lineare delle singole discipline, non disgiungerà mai la cultura umanistica da quella scientifica.

Quando il professor Agostino Ammannati veniva a trovarci il priore gli cedeva volentieri il posto per insegnare i Promessi sposi e la Divina Commedia, dimostrando umiltà e rispetto per le singole competenze.”

E' a Barbiana che il profilo dell'educatore si trasformerà in: regista e portatore di strumenti. Per questo motivo la sua esperienza anticipatrice è conducibile, con un po' di “provocazione”, alla scuola di domani, ossia a una scuola “post-attiva”⁴³.

L'insegnante non deve rinunciare al suo ruolo d'esperto. Dovrebbe comportarsi come don Lorenzo e diventare egli stesso strumento e tramite. Essere regista significa, essere un comandante della nave.

1.5.3 L'aderenza alla realtà

Il suo era un metodo costruttivo che accettava i contributi di chi privilegia il mondo esterno, ma mai a scapito dell'esperienza individuale.

⁴³ E. Martinelli, *Pedagogia dell'aderenza*, Vicchio di Mugello, 2002

L'esperienza di Barbiana, non è ripetibile, infatti più che una scuola, fu una comunità.

*«A Barbiana c'era una pedagogia dell'aderenza, ossia non c'era l'aderenza al programma ministeriale, ma al vissuto dell'allievo. Il metodo di Barbiana è che non c'erano competenze disciplinari, ma ci si preoccupava di accompagnare l'allievo nel contesto dell'apprendimento. La scuola ha senso nel contesto in cui opera. La scuola era vista non tanto attraverso il libro di testo, ma attraverso le esperienze dei genitori, dei nonni, per comprendere anche ciò che nei libri di testo non risultava. Non c'era complicità tra studenti e genitori, ma tra genitori e priore. A Barbiana il priore si preoccupava di comunicare con tutti, persino con Benito, un giovane che aveva un disagio mentale ed era contento quando riusciva a farlo. Per don Milani la scuola deve avere un rapporto con la vita, insegnare a vivere ...».*⁴⁴

Un secondo punto, egualmente centrale, della sua pedagogia, infatti, è quello dell'aderenza alla realtà.

Partendo dall'ambiente in cui vive, l'allievo organizza e costruisce la propria conoscenza. Il docente, nel costruire il significato, struttura, con il discente, un ambiente d'apprendimento di partenza: dal particolare all'universale.

Partire dalla realtà quotidiana al fine di acquisire un bagaglio di conoscenze ed un vocabolario sufficiente per comprendere l'articolo di fondo del giornale e per partecipare alle attività sindacali e della politica del paese, aderire alle necessità e alle riserve umane già presenti sul territorio.

*“La realtà, introdotta principalmente dal giornale e dalla corrispondenza, rappresentava la base ed il fondamento d'ogni disciplina. Il materiale didattico prodotto si sviluppava sempre per argomenti”.*⁴⁵

Dalle parole dell'allievo Ernesto Martinelli viene posto in evidenza lo sfondo integratore su cui i progetti di Barbiana prendevano forma era la realtà: gli

⁴⁴ Martinelli (allievo di don Milani) e il prof. Saverio Fortunato alla Scuola Einaudi di Pistoia, in Internet, Url: http://www.scuoladibarbiana.it/pedagogia/Edoardo_Martinelli_Saverio_Fortunato.htm

⁴⁵ E. Martinelli, *Pedagogia dell'aderenza*, op. cit.

avvenimenti letti sul giornale, narrati dagli innumerevoli visitatori che vi giungevano, la scuola vista attraverso le esperienze dei genitori, dei nonni, per comprendere meglio la vita, la conoscenza costruita insieme, autentica, feconda, da spendere nella vita.

In questo contesto capace di formare il pensiero autonomo si apprendeva a studiare anche da soli o a piccoli gruppi, imparando e insegnando “*Sempre per tutta la vita*” con il desiderio di trasformare il mondo.

Il complesso delle cose concrete, la cronaca di tutti i giorni, diventano anche il luogo di costruzione del significato, attraverso una metodologia attiva basata sul saper fare: l’allievo non è più un passivo recettore di stimoli esterni, ma attivo selettore dell’esperienza.

1.5.4 Metodologia

A livello metodologico si privilegiavano la ricerca e il lavoro di gruppo, si cercava di finalizzare la scrittura attraverso la corrispondenza e l’elaborazione di giornalini scolastici utilizzando il limografo o il ciclostile; si dava spazio alla conversazione, alla discussione, alla drammatizzazione.

Per quanto riguarda la scrittura si puntava sul testo libero, legato alle proprie esperienze, preceduto dal racconto orale personale, seguito o preceduto dal disegno; si insisteva sulla presa di coscienza dei propri diritti e si cercava di predisporre un’organizzazione che consentisse di fare compiere esperienze di socializzazione, di rispetto e di collaborazione reciproca.

Riferisce l’ex allievo Martinelli: “*A Barbiana i ragazzi siedono attorno ai tavoli. Sono eliminati pulpiti e cattedre. La scuola prenderà lentamente una forma sempre più circolare. In uno spirito cooperativo di ricerca l’intera comunità lavorerà su progetti d’utilità comune, quali la formazione, l’acquedotto, la strada, i laboratori ecc.*”

Abbiamo visto come nasce un testo scritto: dal lavoro comune di raccolta delle informazioni, con i foglietti, e dalla rielaborazione del materiale da parte di

tutti con i famosi mucchietti che si facevano e si disfacevano in virtù di scelte collettive e revisioni a più mani.

Si creava la condivisione della passione per il sapere e per la cultura, la consapevolezza che non esistevano barriere tra il maestro e i ragazzi e tra i ragazzi stessi, che la parola e il pensiero di ciascuno erano indispensabili per costruire insieme quei saperi critici che nascono soltanto nel confronto e nel rispetto reciproco e crescono e si sviluppano nel dialogo e nella condivisione.

Nel 1963 arriva nella scuola una giovane professoressa, Adele Corradi, incuriosita dai metodi del parroco di Barbiana. Don Milani la invita a rimanere ad insegnare nella scuola. *“Potrebbe insegnargli quelle stupidaggini che chiedete voi all’esame di terza media?”* le chiede il parroco maestro, e la professoressa Corradi accetta.

Così ricorda oggi quell’esperienza:

*“Don Milani aveva uno scopo ben definito, lui sapeva dove partiva e dove voleva arrivare, ma il metodo non era mai definito. Quello che gli interessava era sviluppare soprattutto lo spirito critico nei ragazzi. Era la vita che entrava nella scuola, in continuazione”.*⁴⁶

Il lavoro didattico svolto quarant’anni or sono nella scuola di Barbiana, incentrato sulla priorità dell’apprendimento linguistico, è più che mai attuale, anche nell’era dell’utilizzo delle nuove tecnologie che permettono di superare l’isolamento e aprono nuove possibilità comunicative e di partecipazione consapevole.

Penso che Don Milani, sicuramente avrebbe accolto con entusiasmo le nostre nuove tecnologie dell’informazione e della comunicazione che avrebbero offerto un’opportunità in più al lavoro collettivo.

⁴⁶ La storia siamo noi, *Don Milani un ribelle obbediente*, in Internet, Url: [http:// www.lastoriasiamonoi.rai.it/puntata.aspx?id=359](http://www.lastoriasiamonoi.rai.it/puntata.aspx?id=359)

Senza soluzione di continuità, tramite Internet, la scrittura collettiva passa dall'ambito fisico della classe alla classe virtuale che mette in contatto studenti che si trovano in varie parti del mondo.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) stanno aprendo nuove frontiere nel mondo dell'istruzione; contemporaneamente, però, l'analfabetismo informatico rischia di acuire sempre più il divario sociale, il divario digitale, che tende ad escludere chi non ha facile e continuo accesso alle tecnologie. La scuola dell'inclusione non può prescindere dall'uso delle tecnologie digitali. Oggi, essere cittadino/a, saper leggere e scrivere, significa saper anche usare pienamente le tecnologie informatiche e digitali.

Queste nuove esperienze, che creano gruppi di lavoro spontanei, superando l'isolamento tipico degli studenti, traggono ispirazione dal lavoro svolto quarant'anni or sono nella scuola di Barbiana la cui didattica, incentrata sulla priorità dell'apprendimento linguistico in stretta aderenza alla situazione culturale dei discenti, si rivela un punto di riferimento metodologico di grande attualità.

CAPITOLO II

LA SCUOLA, DALLA CARTA AI MEDIA DIGITALI

*“ Chi continua a pensare
che la tecnologia ci insegnerà a fare meglio le cose
che abbiamo sempre fatto,
limitandosi a facilitarle,
non ha capito la portata del cambiamento che abbiamo di fronte...
Faccio un esempio: quando fu inventato il motore a reazione,
non si pensò di montarlo sulle carrozze,
vennero costruiti altri mezzi, gli aeroplani.
La tecnologia ci sta offrendo ora la possibilità
di ripensare completamente il concetto di educazione”⁴⁷
Seymour Papert*

2.1 La diffusione dei nuovi media nella scuola

La società è cambiata in modo radicale nel corso degli ultimi venticinque anni, in modo particolare per l’incessante progredire della scienza e delle tecnologie che hanno favorito la globalizzazione e il senso di appartenenza al villaggio planetario. Il cambiamento è il tratto saliente che caratterizza la società moderna, le nuove tecnologie hanno cambiato strumenti, paradigmi organizzativi e procedure in tutti i settori della società civile.

In questo scenari mutano i consumi e le pratiche relazionali dei giovani, la scuola dovrà offrire ai ragazzi “beni trasferibili”; non contenuti o insegnamenti

⁴⁷ Papert S., in "Telema", n. 12, primavera 1998, in Internet, URL: <http://www.fub.it/telema/Numeri.html>

che tra pochi anni saranno obsoleti, ma competenze che possano essere applicate in contesti diversi, nella sfera personale, nella vita privata e nel mondo del lavoro. Soprattutto deve essere in grado di adeguarsi alle esigenze e alle abitudini dei cosiddetti digital natives e alla loro ormai naturale dimestichezza con le tecnologie informatiche.⁴⁸

Un punto di partenza per l'apertura degli orizzonti di bambini, ragazzi e insegnanti, quale può essere l'esperienza di gemellaggio tra scuole di paesi diversi, trae notevoli vantaggi dall'utilizzo delle nuove tecnologie a scuola.

Mentre l'epoca di Dewey, Freinet, Don Milani era caratterizzata da tecniche prevalentemente meccaniche, oggi, nell'era della comunicazione mediata dal computer, gli orizzonti della scuola si allargano ben oltre i confini che i pedagogisti citati potessero immaginare. Per i giovani si apre la possibilità di interagire con altri compagni attraverso nuovi ambienti e strumenti che per loro fanno ormai parte del quotidiano. Anzi, non dimostrano alcuno stupore davanti a qualsiasi proposta didattica che contempra l'utilizzo di uno strumento elettronico; al contrario ciò è per loro motivante e stimolante. E mentre allora si focalizzava l'attenzione soprattutto sulla lingua scritta, sulle esperienze di scrittura collettiva, ora assumono maggior rilevanza le dimensioni sociali e interculturali e la possibilità di approfondire le competenze in lingua straniera

Attualmente i giovani crescono a stretto contatto con le molteplici sollecitazioni derivanti da un ricco e diversificato universo multimediale, sperimentano esperienze che vanno ben al di là di quelle che sono state considerate, fino a qualche tempo fa, normali esperienze di vita. Sono attirati da tutti gli strumenti elettronici che incontrano: cellulari, computer, videogiochi, dvd, lettori mp3, fotocamere digitali, e sviluppano la capacità di svolgere più attività contemporaneamente (multitasking), in un ambiente pervaso da molti media che utilizzano svariati linguaggi.

⁴⁸ Cfr. P.C. Rivoltella, *Screen Generation*, Vita e Pensiero, Milano 2006

Il tradizionale ostacolo allo sviluppo dei gemellaggi, rappresentato dalla distanza geografica, dalle difficoltà di comunicazione e dalla mancanza di mezzi, fondi e infrastrutture viene facilmente superato grazie a Internet e alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che portano rapidità negli scambi, istantaneità della comunicazione e possibilità di creare legami duraturi a costi contenuti.

Oggi la rete offre interessanti opportunità per “connettere” la scuola alla realtà quotidiana anche nell’ambito di queste iniziative. L’esperienza del gemellaggio tra scuole può essere pensata come costruzione di una rete digitale che diventi un importante strumento di lavoro per insegnanti e studenti, che incoraggi la visione multiculturale della realtà per mezzo di nuove forme di comunicazione e di scrittura.

Nell’era tecnologica, infatti, l’attenzione non si concentra solo sulla lingua scritta, la corrispondenza non è solo una forma di esercitazione della lingua scritta (lingua madre o straniera), assume rilevanza sociale e interculturale.

Le risorse tecnologiche apportano uno straordinario dinamismo nelle relazioni, motivazioni ed entusiasmi nel lavorare insieme su argomenti di comune interesse, con strumenti innovativi, proseguendo così, nel XXI secolo, la storia millenaria di scambi culturali.

“Sappiamo che i maggiori cambiamenti nella scuola verranno dall’impiego delle nuove tecnologie - dichiara Giovanni Biondi, capo dipartimento Innovazione del MIUR - non solo per rompere i confini della scuola stessa, ma anche per cambiare il linguaggio, la comunicazione ed attivare i nuovi processi di apprendimento. Le scuole di tutto il mondo sono frequentate dai Digital Native che pongono quindi problemi comuni e nuove prospettive a tutte le latitudini”⁴⁹.

Attualmente le risorse tecnologiche si presentano come strumenti e ambienti di apprendimento che possono permettere l’incremento e lo sviluppo di

⁴⁹ Il contributo di eTwinning all’innovazione, *atti dei seminari nazionali eTwinning* ottobre/novembre 2007 in Internet, URL: http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb_2_file/etwinning/eTwinningpubblicazioni/e_twinning_volumel.pdf

esperienze di school twinning in Europa e nel mondo, la possibilità di conoscere nuovi amici e nuovi collaboratori attraverso un insegnamento ed un apprendimento informale integrato nei curricula delle varie discipline e con un significativo approccio pedagogico.

L'ingresso dei media a scuola, contemporaneamente, però, pone all'insegnante nuovi e stimolanti problemi che riguardano:

- l'adeguamento del proprio sistema di competenze professionali, da quelle tecniche per aver accesso alle tecnologie, a quelle critiche, per poter accompagnare gli studenti a un uso consapevole delle stesse;
- il ripensare in profondità il proprio agire didattico, dalla progettazione alla valutazione.

Le ICT quindi non sono solo strumenti: sono cultura, e sono la cultura in cui i giovani oggi vivono, costruiscono e scambiano significati e uno dei compiti della scuola è di essere presente proprio dentro questa cultura con la sua capacità formativa e culturale.⁵⁰

È quindi necessaria un'adeguata formazione degli insegnanti, che può realizzarsi anche attraverso la pratica didattica e di una consapevolezza organizzativa da parte di chi gestisce il sistema scolastico.

Le ricerche condotte in questi anni hanno dimostrato che senza queste due condizioni la tecnologia non produce nessun cambiamento, ma un semplice rinnovamento di facciata delle pratiche tradizionali.

2.2 Breve storia dell'ingresso delle TIC nella scuola

Mi sembra importante accennare in sintesi al processo di evoluzione, diffusione e utilizzo didattico delle Tecnologie dell'Informazione e della

⁵⁰ P. Ardizzone, P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008

Comunicazione (TIC in lingua italiana e ICT in lingua inglese, acronimo di *Information and Communications Technology*) nella scuola, nel corso degli ultimi venticinque anni, in quanto ciò permette di pensare a come possono essersi evolute le modalità di condurre esperienze di corrispondenza scolastica.

La prima è stata la fase dell'istruzione programmata e dei tutoriali (anni 50 / '60) in cui il computer era visto come un sostituto dell'insegnante che gestisce il percorso di apprendimento dell'allievo e che "pilota" con feed-back ciò che l'utente deve fare (computer *tutor* – *concezione comportamentista dell'apprendimento, standard difficilmente rispettosi delle differenze individuali*).

La fase successiva, nella seconda metà degli anni '80, è basata sull'avvento del computer come *utensile cognitivo* (computer *tool cognitivo*), il controllo dell'apprendimento è nelle mani dell'utente e non del sistema informativo. Questa fase è caratterizzata dagli ambienti *general purpose* (scrittura, archiviazione, disegno, foglio elettronico) e dai micromondi.

I primi corsi di formazione per insegnanti erano volti a far comprendere che cosa sia un computer attraverso la conoscenza della sua struttura interna, il funzionamento del suo sistema operativo. Allora si stava diffondendo il *Logo* (Papert, 1984), il più noto esempio di micromondo, cioè di un ambiente artificiale composto di oggetti, con un linguaggio nato espressamente con intenti educativi, con lo scopo di fornire all'alunno uno strumento per imparare a strutturare le idee.

Si era ancora in una fase pionieristica anche per quanto riguarda l'uso del computer in classe con gli alunni, perché le strutture disponibili erano inadeguate, l'interfaccia grafica e l'interattività erano limitate. Si verificava una preliminare discriminazione geografica e di conseguenza sociale, perché l'elevato costo dell'hardware dava scarse possibilità di acquistare le macchine.

In questi anni avviene una grande svolta: si scopre il potenziale formativo della videoscrittura.

I computer iniziano a diffondersi nel sistema sociale e in particolare nel mondo del lavoro, i soggetti devono essere in grado di accedere e di comprendere le informazioni visualizzate sugli schermi, di analizzare e riutilizzare queste

informazioni, di trasferirle da un contesto all'altro impiegandole per risolvere problemi. Si comincia a pensare che l'introduzione della tecnologia a scuola possa preparare alla vita adulta.⁵¹

La terza fase (primi anni '90) è caratterizzata dal computer come *utensile comunicativo multimediale*. Si sviluppa l'editoria multimediale e nasce la pratica della costruzione di ipertesti in classe.

La quarta fase, dalla fine degli anni '90, vede il computer come *utensile cooperativo* e vede l'impegno nella ricerca di ambienti idonei a favorire forme di apprendimento collaborativo e a distanza (*computer tool multimediale*).

Dall'incontro tra informatica (trattamento automatico delle informazioni) e telecomunicazioni (comunicazioni a distanza) nasce la telematica che offre tre tipi fondamentali di servizi: accesso a risorse e informazioni remote, comunicazione a distanza, cooperazione a distanza.

Il computer inizia ad essere considerato uno strumento che favorisce l'interazione socio-cognitiva tra pari, il cui valore nei processi cognitivi era già stato affermato dal padre del socio - costruttivismo, Vygotskij.

Ricercatori e insegnanti, cominciano ad orientare il proprio lavoro con le tecnologie verso modelli di tipo costruttivista. Essi pongono alla base l'idea che le tecnologie forniscano setting adeguati all'apprendimento situato e collaborativo. Di conseguenza hanno grande impulso gli studi sull'apprendimento collaborativo, sulla progettazione, sulle comunità di pratiche, ad opera di autori quali Jonassen e Wenger, mentre le attività didattiche si spostano verso l'online.

In Italia nascono le prime esperienze di attività collaborativa in rete (Trentin, 1996).

Questi anni si caratterizzano anche come gli anni della diffusione della rete Internet all'interno delle scuole; aumentano notevolmente i siti web e i servizi di posta elettronica rivolti agli insegnanti, si sviluppano i primi usi didattici della rete

⁵¹ *Media Education ed Education Technology*, in P. Ardizzone e P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008, p.15

sia come strumento per l'accesso a informazioni e conoscenze sia come strumento per le attività cooperative.

Internet comincia ad essere utilizzato anche per la realizzazione di corsi di formazione a distanza sia per studenti che per insegnanti, diventa strumento importante per azioni di supporto al processo di autonomia scolastica e per la realizzazione di progetti didattici.

Sfruttando le risorse della rete e i servizi di comunicazione da essa forniti, cominciano a formarsi le prime comunità di pratica tra gli insegnanti: forme di aggregazione inter/intra-istituzionali all'interno delle quali la crescita professionale avviene attraverso l'elaborazione e la condivisione di pratiche didattico-educative tra pari.

Aumenta l'interesse per l'apprendimento informale e per il *lifelong learning*⁵².

Con il web "2.0" esplose il fenomeno della condivisione di risorse, della co-costruzione del web e l'affermazione del social-networking.

Il **web 2.0** è una locuzione utilizzata per indicare genericamente uno stato di evoluzione di Internet (e in particolare del World Wide Web), rispetto alla condizione precedente. Si tende ad indicare come Web 2.0 l'insieme di tutte quelle applicazioni online che permettono uno spiccato livello di interazione sito-utente (blog, forum, chat, sistemi quali Wikipedia, Youtube, Facebook, Myspace, Twitter, Gmail, ecc.). La locuzione pone l'accento sulle differenze rispetto al cosiddetto Web 1.0, diffuso fino agli anni '90, e composto prevalentemente da siti web statici, senza alcuna possibilità di interazione con l'utente, eccetto la normale navigazione tra le pagine, l'uso delle email e l'uso dei motori di ricerca.⁵³

Esso valorizza al massimo la dimensione sociale della Rete, vista come una realtà generata dalla collaborazione dei partecipanti che diventano autori di "cose proprie" e cercatori di "cose altrui". Infatti, mentre il primo web si caratterizza come spazio per il prelevamento dei contenuti, nel web 2.0 i contenuti

⁵² Cfr. A. Calvani, *I nuovi media nella scuola*, Carocci, 1999

⁵³ Wikipedia, *Web 2.0*, In Internet, URL: http://it.wikipedia.org/wiki/Web_2.0

sono generati, condivisi e accresciuti in uno spazio virtuale, tramite interventi collaborativi liberamente proposti.⁵⁴

Il ruolo dell'utente cambia da fruitore diventa autore, vi è la possibilità di condivisione di informazioni in formati diversi, la co - costruzione di documenti e soprattutto di significati. I percorsi di apprendimento/insegnamento si arricchiscono, in tal modo, di nuovi strumenti per i quali è possibile intravedere non solamente un'utilità didattica immediata, ma una portata culturale totalmente innovativa da disegnare scenari ancora non totalmente esplorati.

Si realizzano siti web facili e veloci da utilizzare, tanto da renderli simili alle applicazioni tradizionali installate nei personal computer.

Le più note risorse 2.0: *YouTube, Flickr, SlideShare*, - permettono a ciascuno di produrre contenuti e condividerli, di censirli (*comment*), catalogarli (*tag*), scaricarli e modificarli (*download*), diffonderli (*embed in your blog*). Tra le risorse estese vi sono *audio/video-podcast, filesharing, repository* di oggetti e contenuti *creative commons*.

Con i blog e i Wiki è possibile scrivere testi e inserire immagini in rete, come se si trattasse di normali applicazioni di videoscrittura. Permettono l'elaborazione collettiva e la collaborazione nella produzione di conoscenza.

I **blog** (web log), nascono nel 1997, principalmente come “diari personali”, luoghi di espressione e di esibizione e rappresentano una interessante opportunità per favorire la scrittura, la riflessione e il dialogo tra studenti.

I commenti *postati* dai lettori (a loro modo, quindi, anch'essi *scrittori*) possono essere di stimolo per una ricerca di miglioramento espressivo, anche di auto e etero valutazione spesso più efficace dei voti di un insegnante.

In una situazione *autentica*, il docente potrebbe stimolare la scrittura creativa (poesie o racconti) dei suoi alunni facendola *valutare* dai ragazzi stessi.

I **wiki** (“rapido, veloce” in hawaiano) sono particolari tipi di applicativi che consentono a più utenti di creare e modificare, contemporaneamente, pagine ipertestuali. Sono l'emblema della *scrittura collaborativa* dal momento che uno

⁵⁴ *Media e ICT nella scuola: perché?*, in P. Ardizzone e P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008, p.36

degli utilizzi più diffusi è proprio quello di consentire a diverse persone di lavorare contemporaneamente e a distanza su uno stesso insieme di pagine interconnesse attraverso link.⁵⁵

Tutti possono interagire fra di loro e partecipare alla produzione dei contenuti attraverso wiki, blog, i siti di condivisione di video, fotografie, presentazioni, biblioteche. Nasce una nuova cultura: "to harness collective intelligence" - dice Tim O'Reilly – imbrigliare, raccogliere, trarre vantaggio dall'intelligenza collettiva.

2.3 Evoluzione di pratiche nella realizzazione della corrispondenza interscolastica

Riflettendo sull'evoluzione dei media si possono individuare, a mio avviso, momenti importanti, che hanno determinato cambiamenti significativi negli sviluppi delle modalità di realizzazione della corrispondenza interscolastica, dalla costituzione dei gruppi di lavoro alla progettazione, dalla produzione di materiali per la corrispondenza alla disseminazione e documentazione dei risultati:

- l'avvento della videoscrittura;
- la pratica di costruzione di multimedia e ipertesti in classe;
- la diffusione della rete internet e la comunicazione a distanza;
- la nascita del web 2.0 ad alto grado di interattività.

⁵⁵Cfr., G. Bonaiuti, in Internet, URL: <http://www.e-learning2.it/gbonaiuti/doc/SSIS%202008b.pdf>

2.3.1 L'avvento della videoscrittura

Particolare attenzione, nelle attività previste nell'ambito dei gemellaggi tra scuole, in classe e sul web, continuerà ad essere prestata alla lingua, vista, oltre che come strumento di comunicazione e di espressione, anche come strumento del pensiero che in essa e con essa si articola e si specifica.

In tutte le varie fasi dell'attività che si svolgono, dalla comunicazione on line, alla progettazione, alla realizzazione dei prodotti, alla valutazione, è presente l'aspetto testuale. Notevole rilevanza assume l'inserimento della scrittura con il suo grande potenziale formativo, cognitivo, culturale e sociale. Una scrittura che, al tempo dei media digitali, è diventata elettronica e si è evoluta verso l'ipertestualità e l'ipermedialità.

Ora la videoscrittura favorisce:

- una scrittura immediata, a getto continuo, resa possibile dalla facile correggibilità del testo che può essere utile per liberare dall'ansia della pagina bianca
- la ricerca di una migliore essenzialità e linearità argomentativa, favorita dal poter agevolmente ritornare a più riprese sul testo
- la capacità di organizzare idee in forma gerarchica
- la scrittura multimediale e ipermediale che consentono esperienze espressive e comunicative inimmaginabili fino a qualche anno fa. Accanto a parole scritte possiamo trovare parole dette, suoni, immagini statiche e cinetiche

Ipermedializzandosi, la scrittura elettronica recupera componenti precedenti della scrittura, la scrittura pittorica, per immagini, la scrittura ai margini.

Scrivere a mano, con una macchina da scrivere o con il computer non è la stessa cosa. E' quello che sostiene anche J. D. Bolter⁵⁶: scrivere al computer facilita la revisione e la correzione di un testo, rendendo semplici operazioni come quella di spostare una parola o un intero paragrafo.

⁵⁶ Cfr. J. D. Bolter, *Lo spazio dello scrivere*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

Inoltre la scrittura elettronica, come la chiama Bolter, enfatizza il carattere perennemente transitorio e modificabile della scrittura. In contesto didattico il risparmio di tempo e fatica, la facilità e la concretezza delle procedure logiche di riduzione, ampliamento e riorganizzazione del testo, potrebbero favorire quell'abitudine alla revisione di cui spesso gli insegnanti lamentano la carenza.⁵⁷

Non dimentichiamo che attualmente esistono anche dizionari elettronici, biblioteche di testi preconfezionati online, software di esercizi e giochi su abilità di comprensione, composizione dei testi e di analisi testuale.⁵⁸

Per concludere, riporto un breve affermazione del prof. Bonaiuti:

“La scrittura elettronica ha attributi fondamentali:

- Permanenza: consente di riflettere*
- Plasticità: consente di ampliare le argomentazioni*
- Democraticità: consente a tutti di partecipare.”⁵⁹*

2.3.2 La pratica di costruzione di multimedia e ipertesti in classe

Nei primi anni '90, quando si comincia a parlare di produzioni multimediali e ipertestuali, le lettere e i prodotti realizzati dai ragazzi per essere inviati ai corrispondenti, si arricchiscono di nuovi linguaggi e contemporaneamente di nuove strutturazioni mentali.

R. Maragliano spiega efficacemente la rivoluzione culturale e didattica che le tecnologie multimediali e telematiche comportano:

Linearità, sequenzialità e testualità sono identificate come le dimensioni essenziali e comuni della concezione, strutturazione, enciclopedica grammaticale della cultura e delle relative forme e modalità di trasmissione – didattica, centrate

⁵⁷ G. Santambrogio, *ICT e didattica dell'italiano*, in P. Ardizzone e P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008, p.174

⁵⁸ Es. *WordProf*, programma sviluppato dall'Istituto delle Tecnologie Didattiche del CNR di Genova

⁵⁹ Cfr., G. Bonaiuti, in Internet, URL: <http://www.e-learning2.it/gbonaiuti/doc/SSIS%202008b.pdf>,

sul libro che non rappresenta un mezzo ma un ambiente culturale mono mediale in cui l'apprendimento avviene per astrazione.

Le tecnologie multimediali e telematiche configurano una concezione del sapere multidimensionale, non lineare ma reticolare, disponibile ed accessibile simultaneamente, in tempo reale, anziché in forma sequenziale. Si utilizzano immagini, fisse e in movimento, suoni e scrittura con cui si interagisce in forma ipertestuale.⁶⁰

Dal punto di vista didattico le potenzialità sono significative:

- sviluppo di abilità **espressivo-creative**;
- sviluppo di capacità di **riflessione poliprospectica**: confronto di identità, di commenti, esperienze di vita, valutazione di un problema da più punti di vista, multiculturalità;
- sviluppo di capacità di **riflessione "meta"**: metasemantiche, metacomunicative, metacognitive;
- sviluppo di **abilità progettuali complesse**: imparare a organizzare, a "fare un progetto".⁶¹

2.3.3 *La diffusione della rete internet e la comunicazione a distanza*

L'idea di didattica, tradizionalmente, si lega a quella di una compresenza fisica diretta tra docenti che lavorano in team, educatori ed allievi presenti in appositi spazi in cui si attuano le interazioni.

E' evidente, però, che soprattutto quando si lavora nell'ambito di un gemellaggio tra scuole non sempre è possibile la compresenza fisica tra gli attori e, a seconda se l'esperienza sia realizzata completamente a distanza o con modalità miste, assume caratteristiche diverse.

⁶⁰ P. Calidoni, *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia, 2000, p.29

⁶¹ P. Vayola, *La costruzione di un ipertesto*, in Internet, URL: <http://www.bibliolab.it/giobert/giobert4.htm>

Con la diffusione di Internet nelle scuole, prende il via l'utilizzo degli strumenti messi a disposizione dalle nuove tecnologie per dare vita a comunità di docenti e discenti che si apprestano a lavorare insieme.

Infatti gruppi di insegnanti che desiderano partecipare a iniziative di gemellaggio tra scuole si incontrano solitamente in ambito virtuale, nel cyberspazio, dove avvengono la progettazione dell'attività e le prime fasi della realizzazione. In seguito, a volte, vi è la possibilità di avere incontri in presenza tra docenti o tra allievi.

Ma vediamo ora quali sono le caratteristiche degli incontri in presenza e a distanza e quali le criticità o le potenzialità.

Le dinamiche di una **comunicazione in presenza** evidenziano:

- **condivisione spazio-temporale** tra gli attori come condizione per lo scambio;
- **competenze tacite**, cioè conoscenze ed atteggiamenti incorporati nella cultura ed insiti in qualche modo nel processo stesso di apprendimento del linguaggio naturale, aspetti sono particolarmente rilevanti in caso di interazioni tra soggetti di culture differenti, appartenenti a paesi diversi come avviene nell'ambito del gemellaggio con scuole straniere;
- **comunicazione para/extra-linguistica**, codici paralinguistici (altezza, enfasi, tono della voce), mimico-gestuali (postura movimento espressione del volto) e prossemici (avvicinamento, allontanamento fisico). Questi elementi svolgono importanti funzioni sul piano regolativo e socioemotivo, attenuando, rafforzando ecc. la comunicazione stessa, aggiungerei, ancora in modo più accentuato quando la comprensione linguistica non è più che ottima;
- **uno-molti/uno-uno**, forme che oscillano da una relazione del tipo uno-molti (caratteristica ad esempio della lezione d'aula) a forme del tipo uno-uno, propria delle forme dialogiche; il vincolo della presenza impone che si comunichi uno per volta, nel rispetto della partecipazione di tutti;

- **presenza e consenso:** che garantiscono il senso di una presenza sociale e/o di riconoscimento di appartenenza ad un gruppo o comunità, una comunicazione che mira a suscitare segnali di approvazione, a costruire intorno a sé un terreno di buona accoglienza. Il cenno del capo, il sorriso dell'ascoltatore e così via rappresentano il segnale atteso di accettazione e di rinforzo.

La comunicazione, in presenza nell'attuazione di un gemellaggio tra scuole, quando può essere svolta offre un valore aggiunto in quanto:

- favorisce il radicamento sociale (come nelle attività di socializzazione necessarie per l'avvio di un lavoro di gruppo)
- Favorisce l'assunzione di decisioni condivise.

La comunicazione mediata dal computer, CMC (Computer Mediated Communication) che viene utilizzata per gli scambi interscolastici di informazioni e materiali, presenta alcune caratteristiche generali:

- **interfaccia tecnologica** che richiede disponibilità tecnologica, conoscenze e abilità tecniche che ormai tutti, allievi e docenti possiedono;
- **assenza di vincoli spazio-temporali** che permette di situarci in luoghi o ambienti virtuali - non per questo meno reali -, all'interno dei quali possono avvenire ricchi scambi e feconde condivisioni;
- **uno-uno/uno-molti/molti-molti:** è possibile la comunicazione uno a uno (come nel telefono), uno a molti (come nei mass media) ed anche tra ogni membro di un gruppo con un sottogruppo o con tutti gli altri (molti-molti). Si apre lo spazio alla costruzione di comunità di lavoro o classi virtuali secondo una modalità variegata, di volta in volta modificabile;
- **testualità-multimedialità:** sul piano semiologico la forma prevalente è la comunicazione testuale (scritta), anche se tende progressivamente ad incorporare elementi multimediali (ad es. podcasting, videoblogging ecc.);

- **assenza elementi para/extralinguistici**, cioè il frame della comunicazione non è costituito dal corpo, dalla percezione posturale e dall'espressione fisiognomica dei soggetti che interagiscono. Anche se può avvalersi di altri tipi di interazione audio visuale (ad es. audio video conferenze, Skype, Messengers...) presenta una riduzione di segnali audiolinguistici e mancanza di feed back immediati da parte dell'interlocutore. Ciò può creare difficoltà nella conduzione della conversazione e accentuare i rischi della dispersione e del fraintendimento. La comunicazione mediata dal computer si presenta come un nuovo linguaggio a metà strada tra la scrittura e l'oralità. Si cerca di superare la mancanza della presenza fisica attraverso una serie di accorgimenti, *emoticons, avatar*, software come *incredimail, faccine parlanti*. Inoltre, vengono adottati alcuni codici di comportamento (netiquette o etichetta di rete): ad esempio l'obbligo di rispondere alle domande, l'esigenza di mantenere un tono colloquiale, agile e sintetico, di non ingombrare la conversazione con allegati troppo pesanti, di non rispondere a una mailing list quando il messaggio è personale...)
- **incertezza socio-relazionale ed epistemica**, la comunicazione si accompagna ad un situazione di maggiore incertezza socio-relazionale (ad es. l'attesa del messaggio di risposta) ed epistemica (ad es. la preoccupazione di approvazione del contenuto);
- **senso di appartenenza**: i fattori emozionali, motivazionali e di appartenenza vanno adeguatamente coltivati, l'importanza del creare e mantenere un clima positivo è fondamentale.⁶²

Quale valore aggiunto può essere generato dalla comunicazione mediata dal computer nella corrispondenza interscolastica?

Esiste una serie di potenzialità positive:

⁶² Cfr. Calvani, *didattica in rete*, puntoedu, Indire in Internet, URL: <http://puntoeduri.indire.it/afpi/index.php>

- la comunicazione, essendo digitale, è agevolmente modificabile, riusabile, trasferibile, conservabile, integrabile con altre risorse di Internet;
- i soggetti possono collaborare con più gruppi allo stesso tempo e prendere parte alle attività collaborative nei momenti che ritengono più opportuni in rapporto al proprio modo di lavoro, o stile/ritmo di pensiero e apprendimento;
- il coinvolgimento emotivo è rilevante: a differenza di ciò che si può pensare, i fattori emozionali, entusiasmi o frustrazioni, possono prendere il sopravvento. Quindi, per chi si appresta ad iniziare simili forme di interazione, è necessario conoscere e saper gestire questo potenziale.

Si riscontrano anche difficoltà, ad esempio di tipo socio-culturale: chi ha l'abitudine alla comunicazione faccia a faccia si porta dietro una cultura relazionale che non è facile superare, o meglio attualizzare, sui novi strumenti.

Possono evidenziarsi anche difficoltà di tipo psicologico, nel senso che ci portiamo dietro una rappresentazione personale delle situazioni, dalle quali discendono poi le nostre pratiche e i nostri atteggiamenti di fondo. Infine l'interazione può essere anche appesantita dai tempi lunghi necessari per le riconessioni o da altre difficoltà di tipo tecnologico.⁶³

Ad una prima fase di lavoro on line nelle attività di school twinning dovrebbe seguire un primo incontro in presenza. L'interazione fisica rafforza la reciprocità tra i membri, l'affidabilità e la fiducia. I momenti di lavoro in presenza permettono un alto grado di condivisione e aiuto, c'è maggior possibilità di condividere la conoscenza tacita: in questi casi la collaborazione si verifica senza sforzo.

⁶³ *Metodi e strumenti*, in P. Ardizzone e P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008, p.84

2.3.4 La nascita del web 2.0 ad alto grado di interattività

Mentre il web "1" era luogo di contenuti prodotti da altri e navigare era qualcosa di simile allo zapping televisivo, il web 2.0 è **autoriale**, aspetto fondamentale per la didattica perché ci consente di utilizzare le competenze alfabetiche dei nostri ragazzi digitali che possono diventare autori di contenuti e progetti.

La scrivibilità dei nuovi media implica una concezione dello studente come autore attivo dei percorsi formativi. La centratura sulle produzioni personali e collettive dà risalto al soggetto nelle varie forme: dall'autobiografismo all'espressività artistica, dalla riflessione a tema alla comunicazione spontanea, dalla partecipazione a discussioni alla presenza in *chat*.

Consente il **recupero dell'oralità**: in particolare l'*audioblog* e il *podcasting* si prestano per una rivalutazione delle pratiche scolastiche che investono l'oralità.

“soprattutto lo scambio orale dal vivo mette alla prova le competenze personali e può generare conversazioni maieutiche significative.”⁶⁴

Il clima è informale, il lavoro è realizzato in un clima più festoso, in cui le relazioni si ridisegnano, i soggetti si avvicinano, si moltiplicano le occasioni di esprimere la propria soggettività, ma è comunque il risultato di impegno e serietà. La costruzione di ambienti amichevoli, quindi, viene vista come una premessa necessaria per fare emergere nel modo più spontaneo possibile le esigenze e le potenzialità dei singoli.

La dimensione **sociale** è ampiamente valorizzata, nasce e si sviluppa per la rete di utenti e attraverso di essi. È per sua natura uno spazio di relazioni, nodo importante se pensato per la scuola dove l'aula "collaborativa" è basata sul gruppo, piuttosto che sul singolo studente.

La rete è vista come una realtà generata dalla collaborazione di tutti i suoi fruitori, che assumono anche la veste di costruttori. Caratteristiche che necessitano

⁶⁴ Rivoltella, Ardizzone, *New media education*, in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia LII, 15 aprile 2007

dell' organizzazione del lavoro dell'insegnante per essere accompagnate nella realtà della didattica di tutti i giorni.⁶⁵

Pensiamo ad esempio ai gruppi di ragazzi che partecipano a scambi di classi in Europa, che, terminata l'esperienza, continuano ad incontrarsi su facebook (devo confessare che anche i miei colleghi del Comenius ed io ci troviamo spesso su FaceBook, per condividere momenti di evasione!!!).

FaceBook è un sistema che permette di attivare, mantenere e ripristinare contatti con altre persone, consente di condividere messaggi, immagini, filmati, ecc.

I ragazzi ne sono molto attratti, in quanto fornisce:

- “- la possibilità di fornire una propria auto rappresentazione;*
- l'opportunità di autonarrarsi mediante le informazioni su gusti, tendenze, scelte che si possono inserire nel profilo;*
- le narrazioni condivise con gli altri (dai messaggi in bacheca, alle chat che si possono intrattenere con gli utenti che sono connessi mentre anche noi lo siamo, le proprie "note", un vero e proprio blog interno).*

In tutti questi casi l'elemento che spicca è l'estroflessione del processo di costruzione del Sé, un processo che riguardava in passato solo l'interiorità del soggetto e che oggi passa in maniera sempre più decisa dallo spazio pubblico.”⁶⁶

2.4 Il nuovo paradigma emergente

Abbiamo dunque assistito, in questi ultimi vent'anni, al passaggio da un paradigma tradizionale, basato sull'apprendimento trasmissivo che vede le tecnologie finalizzate a supportarne il processo, ad un paradigma interattivo emergente, in cui le tecnologie si ampliano con l'evoluzione del web e si rinnovano al variare delle esigenze di chi le usa.

⁶⁵ A. Carenzio, *La lezione 2.0* in *il Mediario.it*, Cfr. in Internet, URL:<http://www.ilmediario.it/cont/articolo.php?canale=Terza&articolo=376&nav=1> intervista PC rivoltella

⁶⁶ Cfr in Internet, URL: <http://piercesare.blogspot.com/2009/07/fenomeno-facebook.html>

Paradigma tradizionale	Paradigma emergente
CMS e piattaforme (VLE) <ul style="list-style-type: none"> • Centratura sull'istituzione – Controllo accessi, ruoli asimmetrici • Comunità di studenti • Separazione studio-resto della vita • Strumenti selezionati • Focus sugli “standard” • Contenuti costruiti, chiusi • <i>Learning object</i> 	Ambienti personali (PLE) <ul style="list-style-type: none"> • Centratura sul soggetto – Autonomia, simmetria • Comunità aperte (studenti, amici, ecc.) • Integrazione diversi momenti della vita • Strumenti illimitati • Focus sui “connettori” (servizi aggregabili) • Contenuti aperti, dinamici, co-costruiti • <i>Everything is learning</i>

*Le due visioni a confronto*⁶⁷

Il paradigma emergente esprime la rilevanza e il successo dell'educazione alle tecnologie che a scuola vanno ricercate: nelle caratteristiche del modello di apprendimento e nella relazione tra il formale e l'informale.

Le **caratteristiche del modello di apprendimento** sono basate sull'interattività. Sostanzialmente prevede la centralità dello studente, la personalizzazione dei contenuti, l'ipermedialità, il valore della costruzione e della scoperta, l'apprendere ad apprendere per tutta la vita, la personalizzazione degli apprendimenti, l'interazione tra pari, il ruolo dell'insegnante come facilitatore.

Al contrario, il modello di insegnamento trasmissivo è centrato sul docente, sulle discipline, sulla linearità e sequenzialità dei contenuti, sugli standard dell'apprendimento, sulla separazione tra studio e resto della vita, sul ruolo del docente come istruttore.

⁶⁷ Cfr. in Internet, URL:<http://www.e-learning2.it/gbonaiuti/doc/SSIS%202008b.pdf>

Apprendimento trasmissivo	Apprendimento interattivo
Lineare, sequenziale	Ipermediale
Istruzione	Costruzione, scoperta
Centrato sul docente	Centrato sullo studente
Centralità dei materiali	Apprendere ad apprendere
Scuola	Tutta la vita
Le stesse cose per tutti	Personalizzazione
Scuola come tortura	Scuola come gioco
Insegnante come istruttore	Insegnante come facilitatore

*Insegnamento trasmissivo e insegnamento interattivo*⁶⁸

Nella **relazione tra l'informale** dei new media e il **formale** delle istituzioni educative, nella quale si attivano processi di apprendimento in cui il formale si confonde con l'informale, invece, la direzione verticale viene sostituita da quella orizzontale, il privato si apre al pubblico e la scuola si apre al sapere universale e si avvicina alla vita e agli strumenti culturali delle nuove generazioni.⁶⁹

Attraverso e mail, chat, ma anche Face-book, Skype... è possibile lo scambio ed il confronto tra soggetti fisicamente distanti, ma saldamente aggregati attorno a obiettivi condivisi, si ha l'opportunità di approfondire le competenze linguistiche, le culture diverse dalla propria. Continuando la relazione sui social networks si crea un continuum tra scuola e vita, tra apprendimento formale e informale.

I new media costituiscono una sorta di **ponte tra scuola e attualità**, un ponte che dà la possibilità di estendere il contesto educativo oltre l'ambiente

⁶⁸ *Media Education ed Education Technology*, in P. Ardizzone e P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008, p.16

⁶⁹ Cfr. C. Friso, *Quando il blog entra a scuola* in P. Ardizzone e P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008

scolastico, di compiere esperienze scolastiche in un continuum con l'attualità di altri luoghi, con altre problematiche. C'è la possibilità di compiere esperienze di interrogazione delle notizie, di strategie comunicative, di scrittura giornalistica.

Le esperienze di school twinning rappresentano anche un'occasione per noi insegnanti di acquisire consapevolezza che lavorare con i media nella scuola risponde a ben precise strategie didattiche e scelte metodologiche e che in questa linea lavorano altri educatori e insegnanti in contesto internazionale.

Dal punto di vista educativo noi insegnanti possiamo fare molto per aiutare i ragazzi ad un corretto uso dei media:

- optare sempre per un **consumo condiviso**, creare contesti di consumo in cui l'uso dei media sia il più possibile sociale, per non contribuire a facilitare l'isolamento dei ragazzi che, grazie alla portabilità e alla personalizzazione dei new media, può essere messo in discussione;
- sviluppare il tema della **lettura critica** che, tradizionalmente, ha sempre significato creare le condizioni per sviluppare competenze di lettura intelligente e consapevole dei media. Ora occorre anche educare la responsabilità dei ragazzi che si ritrovano ad essere non più solo consumatori, ma anche autori.⁷⁰

Comenius, nella sua *Didactica Magna*, indicava come linee ispiratrici della didattica, efficacia, per garantire con il minor dispendio di energia possibile gli effetti da conseguire; individualizzazione, per adeguarsi alla specificità del soggetto; universalizzazione, per la sua capacità di essere applicata a tutti i soggetti interessati.⁷¹

I nuovi media nelle esperienze di corrispondenza tra scuole offrono queste opportunità.

2.5 Allestire il setting per le attività di realizzazione di prodotti tecnologici da inviare ai corrispondenti

⁷⁰ Rivoltella, Ardizzone, *New media education*, in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia LII, 15 aprile 2007

⁷¹ ibidem

Dal punto di vista didattico nell'ambito dei gemellaggi tra scuole, in cui si lavora per comunicare, per conoscere e per far conoscere, sé, la propria cultura, il proprio ambiente e il territorio, con un elevato livello di motivazione, le nuove tecnologie favoriscono quasi naturalmente un cambiamento positivo dei contesti educativi. È proprio quel cambiamento tanto auspicato da Dewey e dalle scuole attive da Freinet e dall'Ecole moderne, che organizza la didattica attorno a due idee: l'idea del laboratorio e quella dell'apprendimento collaborativo, centrate sul fare e sul collaborare.⁷²

Centrata sul fare	Centrata sul collaborare
Modello: la classe laboratorio	Modello : la classe come comunità di apprendimento (Jonassen)
I metodi:	I metodi:
Il learning-by-doing la scrittura collaborativa	la didattica metacognitiva il problem-solving
Le pratiche:	Le pratiche:
Il file-sharing Il video-making Il podcasting	la lezione dialogata la costruzione condivisa della conoscenza

*Modelli didattici a confronto*⁷³

Per favorire un apprendimento significativo e intenzionale, ampliando le opportunità per gli allievi di confrontarsi in maniera diretta con il sapere e le problematiche connesse alla sua applicazione, deve essere previsto un ruolo attivo dei discenti.

⁷² P.C. Rivoltella, *Media e nuove tecnologie: risorse per l'educazione*, Cfr in Internet, URL: www.uciim-lombardia.it/documenti/.../Rivoltella.ppt

⁷³ Cfr in Internet, URL: <http://www.slideshare.net/gueste4bdd154/rivoltella-la-lim-in-prospettiva-didattica2>

In genere, l'insegnante che si appresta ad allestire percorsi didattici multimediali, deve innanzitutto possedere le competenze tecnologiche, metodologiche e didattiche per allestire e padroneggiare un setting per il controllo dei processi, per la gestione dei gruppi e per la rilevazione/valutazione delle dinamiche emergenti.

E' necessario che preveda attività che favoriscono lo sviluppo dell'analisi critica, l'attitudine al problem solving, la creatività, l'autonomia decisionale.

Utilizzando le tecnologie si può attuare attraverso l'utilizzo di strumenti reali in contesti controllati.

1. definire e negoziare con i suoi studenti il senso del percorso, esplicitando gli obiettivi generali e le finalità che motivano il progetto stesso.
2. allestire lo spazio dove si svolgerà il processo di apprendimento
3. predisporre il progetto strutturale che definirà metodologie, strategie, fasi, tempi e modalità di lavoro, forme di organizzazione, gruppi di lavoro, ruoli e criteri di valutazione.
4. Definire il clima socio – affettivo. Il docente dovrà prestare particolare attenzione alla gestione delle molteplici soggettività: attitudini, stili cognitivi, vissuti. Si dovranno prevedere momenti di ascolto, di discussione collaborativa, di produzione, di ricerca, di sostegno.

Il lavoro articolato con i suoi studenti sarà articolato in cinque fasi:

la motivazione, la messa a fuoco dei temi oggetto di ricerca, l'acquisizione di dati e informazioni, la socializzazione e la verifica. Con quest'ultima il docente procede a sviluppare una riflessione di tipo meta cognitivo sul processo della ricerca, sui metodi e le procedure del lavoro adottate, sulle difficoltà incontrate, sulla comunicazione all'esterno e sul trasferimento ad altri contesti.⁷⁴

⁷⁴ Cfr. N. Scognamiglio, *ICT e gestione della classe* in P. Ardizzone e P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008

2.5.1 La facilitazione degli apprendimenti

Attraverso il lavoro con i new media si crea l'occasione per l'attivazione, l'incremento della motivazione negli alunni e negli insegnanti e il loro coinvolgimento.

- Il focus si sposta dall'insegnante allo studente: l'insegnante tende a trasformarsi in "facilitatore", sostegno, guida, riduce la sua centralità, non appare più come il principale detentore del sapere.
- La motivazione negli alunni aumenta per il carattere di interattività, per la dimensione multimediale, o forse perché vedono frantumarsi la barriera che li separa dal loro naturale modo di esprimersi nella vita.
- Si verifica lo spostamento del focus dell'apprendimento sul fare: le TIC favoriscono il learning by doing, con la conseguente rivalutazione del pensiero operatorio (del fare) rispetto a quello logico formale (della teorizzazione astratta). *"Che si tratti di un ambiente di scrittura, di una simulazione, di un ambiente di realtà virtuale, esse danno enfasi all'agire in situazione"*⁷⁵ simili alle attività di atelier o di laboratorio, possono rendere attive anche conoscenze astratte che tradizionalmente vengono acquisite solo attraverso il libro.

Come afferma Rivoltella, direttore del CREMIT , Full Professor in Education Technology, *"si va oltre la contrapposizione tra teoria e pratica, poiché l'ambiente di lavoro diviene spazio di apprendistato cognitivo: non più dalla teoria alla pratica, ma dalla pratica ai concetti."*⁷⁶

- Siccome coesistono intelligenze multiple diversamente distribuite in ciascun soggetto (Gardner), e di conseguenza diversi stili di apprendimento, sfruttando pienamente le potenzialità multimediali delle nuove tecnologie, è possibile attivare molteplici canali comunicativi, per

⁷⁵ Calvani, *I nuovi media nella scuola*, Carocci, 1999

⁷⁶ P. C. Rivoltella, *Classi 2.0, in Internet*, in Internet URL: http://piercesare.blogspot.com/2009_09_01_archive.html

aumentare il grado di individualizzazione e personalizzazione del processo di insegnamento / apprendimento.

- Viene dato rilievo alla cooperazione tra alunni: la presenza dei computer nella scuola valorizza forme di collaborazione e peer tutoring. Gli allievi, nell'azione di progettazione ed esecuzione delle varie attività tendono ad appoggiarsi a compagni più esperti, a chiedere e a fornire spiegazioni, dando origine a nuove conoscenze e a nuove capacità critiche.
- Si ha costruzione di nuova conoscenza attraverso l'indagine e la ricerca: dalla spiegazione del proprio punto di vista, alla comprensione delle opinioni e delle idee altrui, alla circolarità e ricorsività dei percorsi.
- Si rielaborano le proprie esperienze in maniera flessibile e metacognitiva (ad esempio attraverso la discussione e il confronto sui migliori percorsi e processi, la riflessione sui prodotti, la correzione dell'errore).
- La possibilità di sviluppo della professionalità dei docenti che si realizza attraverso il conoscere nuovi sistemi di istruzione/educazione; il confrontare e condividere nuove strategie didattiche per la realizzazione di percorsi e prodotti comuni e per il raggiungimento dei medesimi obiettivi; lo sviluppo dell'attività collaborativa e cooperativa di progettazione; l'incremento delle competenze linguistiche e tecnologiche.

Da parte dell'insegnante basta disporre di una buona dose di creatività e voglia di sperimentare nuove strategie.

In queste parole si riconosce pienamente l'aspetto *costruttivista* degli ambienti offerti dalle tecnologie: non più una conoscenza che in un certo qual modo viene 'travasata' dal docente allo studente, ma un sapere come costruzione personale e come processo attivo e continuo attivato dall'interazione fra membri di una comunità.

2.5.2 Nuove possibilità per l'apprendimento collaborativo

L'enfasi sull'approccio costruttivista, che considera l'apprendimento come processo sociale e costruzione attiva della conoscenza attraverso l'interazione tra pari, sta alla base del crescente interesse per le forme di apprendimento collaborativo supportate dalle nuove tecnologie. Una definizione ampia di apprendimento collaborativo è stata fornita da Kaye, della Open University, che parla di "*acquisizione da parte degli individui di conoscenze, abilità o atteggiamenti come risultato di un'interazione di gruppo, o, più chiaramente, un apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo*".⁷⁷

Oltre a parlare di *collaborative learning* (Kaye parla di acquisizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti come risultato di un'interazione di gruppo), si parla di *cooperative learning* (studi di Johnson e Johnson alla University of Minnesota di Minneapolis, Slavin alla University of Baltimora, Sharon e Sharon alla Tel Aviv University, ricerche sull'apprendimento nei gruppi in Italia di Comoglio e Cardoso) e si parla di CSCL (*Computer Supported Cooperative Learning*).

In questo contesto il processo di apprendimento si trasforma da mero trasferimento di contenuti dal docente al discente in costruzione sociale di nuove conoscenze, ripensando il ruolo di chi apprende in un'ottica di partecipazione fortemente attiva.

A differenza delle situazioni di semplice cooperazione in cui ciascun partecipante opera autonomamente e contribuisce allo svolgimento di un compito comune eseguendone una parte, in un'attività di collaborazione vera e propria i partecipanti lavorano in parallelo allo stesso compito, nello stesso arco di tempo, condividendo le proprie conoscenze e le eventuali difficoltà con gli altri membri del gruppo.

Questa metodologia risulta efficacemente applicabile soprattutto in contesti formativi per adulti, ma anche nell'ambito di numerose attività

⁷⁷A. Kaye, *Apprendimento collaborativo basato sul computer in Internet*, URL: <http://dante.bdp.it/iride/polaris/albero/kaye.html>

scolastiche e consente di migliorare la qualità del processo d'apprendimento al quale ciascun partecipante aggiunge valore attraverso il proprio contributo.

Tuttavia il CSCL deve trovare le condizioni adatte per una sua efficace realizzazione e messa in atto. Innanzitutto esso richiede un adeguato supporto tecnologico con il quale i discenti devono stabilire una buona confidenza di utilizzo. Inoltre la gestione di gruppi che operano in ambiente collaborativo è assai facilitata da un numero di studenti non è troppo elevato.

Ancora, il CSCL risulta particolarmente efficace laddove gli studenti sono stimolati da una forte motivazione intrinseca. Infatti, se gli studenti non possiedono un adeguato background di conoscenze in merito agli argomenti trattati, la discussione può dimostrarsi difficoltosa e stentata, pertanto il CSCL trova normalmente un contesto ideale nella formazione rivolta ad adulti motivati, relativamente ad ambiti nei quali essi possiedono conoscenze pregresse e interesse ad approfondirle.

Altro aspetto da considerare è la natura degli obiettivi didattici da raggiungere: il CSCL poco si addice a contenuti molto rigidi, fortemente strutturati e trova senz'altro una migliore giustificazione in un contesto in cui l'attenzione è posta su aspetti meta-cognitivi e argomenti interdisciplinari intorno ai quali costruire insieme nuovi significati ed interpretazioni.

L'approccio collaborativo offre a studenti e insegnanti numerosi innegabili vantaggi: primo fra tutti la condivisione dell'esperienza di apprendimento e l'acquisizione di molte informazioni in più di quelle a cui sarebbe in grado di arrivare individualmente; l'ampliamento dei propri orizzonti attraverso la presa di coscienza dell'esistenza di numerosi punti di vista e di diverse interpretazioni di uno stesso argomento; lo sviluppo di abilità meta-cognitive e la riflessione sul proprio processo di apprendimento. Inoltre lo studente rafforza le proprie motivazioni attraverso il senso di appartenenza al gruppo e grazie ai feedback motivanti provenienti dagli altri.⁷⁸

⁷⁸ Cfr. *Apprendimento Collaborativo Supportato dal Computer*, in Internet, URL: [http:// www.pavonerisorse.it/ elearning/cscl.htm](http://www.pavonerisorse.it/elearning/cscl.htm)

Come confermato sia dalla psicologia dell'apprendimento che da numerose indagini empiriche il confronto attivo tra soggetti in apprendimento comporta dei risultati finali necessariamente superiori a quelli ottenibili dagli stessi soggetti separatamente.⁷⁹

Nello specifico, nell'operare congiunto di docenti e allievi verso un obiettivo comune durante l'esperienza di un gemellaggio tra scuole si utilizzano forme che possono oscillare dalla cooperazione, che implica strategie di lavoro basate sulla divisione dei compiti, alla collaborazione, che richiede lavoro reciproco e processi di continua negoziazione.

Data la maggiore difficoltà a gestire processi decisionali in rete, è opportuno che un gruppo che collabora online alterni a momenti di collaborazione a momenti di lavoro più strutturati e che condivida un'agenda di lavoro ove siano definiti obiettivi, tempi e ruoli al fine di una migliore gestione della collaborazione⁸⁰

2.6 La finalità interculturale: educazione alla cittadinanza

Parlando di school twinning, come ho già anticipato all'inizio del capitolo, non ci si può esimere dal parlare di educazione alla cittadinanza, problema che si è fatto particolarmente sentire in questi ultimi anni anche perché, grazie alla Rete, ci si sente tutti più vicini, tutti appartenenti al medesimo villaggio globale. Infatti, mentre nelle prime esperienze di corrispondenza interscolastica l'obiettivo principale era l'apprendimento e l'approfondimento della lingua scritta, ora assumono maggiore rilevanza le finalità interculturali.

È compito della scuola preparare i ragazzi alla vita e a vivere nella società, quindi è una priorità della società multiculturale attuale il costruire

⁷⁹ G. Bonaiuti, *Ambienti e strumenti per la collaborazione in rete: la prospettiva del CSCL, in Rete, comunità e conoscenza*, Erickson 2005

⁸⁰ Cfr. A. Calvani, *Didattica in rete*, puntoedu, Indire in Internet, URL: <http://puntoeduri.indire.it/afpi/index.php>

identità capaci di rapportarsi e di confrontarsi con la diversità culturale, fornendo strumenti di conoscenza e di interpretazione della complessa realtà contemporanea.

Educazione alla cittadinanza, che ha a che fare con valori, come la dignità, la libertà, la tolleranza, il pluralismo,⁸¹ strettamente collegata all'educazione civica, all'educazione alla democrazia e alla pace, necessarie per andare verso una coesistenza armoniosa di cittadini di una società in continuo cambiamento.

Una cittadinanza attiva che ha che fare con la partecipazione, il servizio, la responsabilità, l'esercizio del dissenso, il diritto/dovere all'informazione.⁸²

In ambito didattico c'è l'opportunità di produrre materiali, presentazioni, file audio, podcasting, per far conoscere, lo stile di vita del proprio paese, comparare i materiali prodotti dalle altre scuole per:

- acquisire consapevolezza della pluralità, per favorire quei mezzi potenti di educazione che sono il dialogo, lo scambio, la partecipazione e la costruzione di interessi comuni fra i cittadini;
- contribuire alla formazione di identità capaci di rapportarsi e di confrontarsi con la diversità culturale, fornendo strumenti di conoscenza e di interpretazione della complessa realtà contemporanea;
- offrire l'opportunità di entrare in contatto con l'Europa e con il mondo, di preparare alla mobilità, per garantire, agli studenti di oggi, che saranno i professionisti di domani, delle opportunità lavorative migliori.

In rete, ad esempio, ho trovato esperienze di gemellaggi di scuole italiane con scuole di paesi in guerra aventi come obiettivo il promuovere processi educativi basati sulla conoscenza di altre culture, per rafforzare e diffondere l'integrazione e la cultura della pace.⁸³

⁸¹ P.C. Rivoltella, P.C., *Nuovi media e cittadinanza*, in Internet, URL: http://piercesare.blogspot.com/2009_04_01_archive.html

⁸² ibidem

⁸³ Cfr. In Internet, URL: http://www.unponteper.it/documenti/notiziario/notiziario_ponte_02_06.pdf

Esperienze per creare legami di solidarietà e di scambio tra comunità appartenenti a contesti di sviluppo e socio-culturali completamente diversi.⁸⁴

Esperienze volte a sensibilizzare i ragazzi e le ragazze coinvolti sulle tematiche dello sviluppo, sui propri diritti, su come il contesto di sviluppo incida nella realizzazione o meno dei diritti stessi.⁸⁵

Esperienze che cercano di favorire la crescita educativa, culturale e civile dei giovani di paesi del Sud del Mondo, attraverso la messa in pratica di azioni per il miglioramento dell'accesso e della qualità dell'educazione scolastica.⁸⁶

“ Queste proprietà dell’agire umano sociale si declinano come virtuose (on line come offline) se posseggono qualità proprie come la reciprocità, la costruttività, il senso dell’appropriatezza verbale e iconica, il gusto, la disponibilità alla narrazione e all’ascolto...”⁸⁷

Media e tecnologie, infatti, contribuiscono alla messa a disposizione delle informazioni, all’incremento delle relazioni e degli scambi alla vasta circolazione delle rappresentazioni. In particolare le didattiche collaborative blended sono adeguate a sviluppare questo potenziale educativo soprattutto nei contesti dove si dà vita ad attività incentrate sull’interazione e sul piccolo gruppo quale può essere la comunità degli insegnanti che lavorano tra di loro, con il territorio e con realtà lontane connesse telematicamente.

Ma l’educazione alla cittadinanza (inerente le tecnologie e i media) non può limitarsi a questo: è educazione ai tre diritti fondamentali:

- **possibilità di accesso:** la cui difficoltà deve essere vista come una deprivazione primaria;
- **possibilità di critica:** l’essere posti nella condizione di leggere attivamente e criticamente i messaggi mediali e di sostenere confronti aperti con gli altri;

⁸⁴ In Internet, URL: http://www.provincia.milano.it/export/sites/default/diritticittadini/documenti/Microsoft_Word_-_progetto_Save_the_children_sito.pdf

⁸⁵ ibidem

⁸⁶ In Internet, URL: <http://www.vadoascuola.org/content/view/7/20/lang,it/>

⁸⁷ P. Ardizzone e P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008 p.34

- **possibilità di produzione:** il prendere parte attiva alla circolazione della comunicazione, costruendo e pubblicando messaggi e materiali.⁸⁸

Durante l'attività di interazione con altre scuole un altro elemento connesso con l'educazione alla cittadinanza è l'acquisizione della consapevolezza della pluralità delle lingue e l'approfondimento delle competenze in lingua straniera, la quale si appoggia all'uso di strumenti tecnologici da più di mezzo secolo.

Le competenze, che vengono sviluppate e che coinvolgono diversi canali, di ascolto, scrittura, comunicazione orale implicano il ricorso a molteplici strumenti, per sfruttare le varie risorse comunicative disponibili nella maniera più motivante possibile: un uso *strong* per creare uno spazio di formazione parallelo all'aula o un uso *light* per avere un supporto tecnologico all'interno di un progetto formativo.⁸⁹

⁸⁸ Cfr. ibidem p. 32-35

⁸⁹ Cfr.E. Tassalini, *ICT e didattica delle lingue straniere*, in P. Ardizzone e P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008

CAPITOLO III
STUDIO DI CASO
PROGETTO COMENIUS
CLIMATE AND LIFESTYLE: A NETWORK THROUGHT
EUROPE

*“Renderai più facile lo studio all’allievo se gli mostrerai
che uso ha nella vita quotidiana ciò che insegni.
E questa utilità deve essere messa in evidenza
nella grammatica, nella dialettica, nell’aritmetica,
nella geometria, nella fisica, ecc.;
se egli non la vede, qualunque cosa gli racconterai
gli sembrerà un mostro di un mondo nuovo:
e il fanciullo non si farà domande su ciò che esiste nella natura e come,
ma lo apprenderà piuttosto per fede, non per scienza.
Ma se gli chiarirai lo scopo di ogni cosa
e magari gliela porgerai proprio in mano,
allora si renderà conto di conoscere
e desidererà servirsene”
Comenius⁹⁰*

Nel processo di costruzione dell’Europa le politiche educative e della formazione sono considerate centrali per la realizzazione di una cittadinanza attiva che valorizzi la personalità di ogni individuo lungo tutto il corso della vita e che contribuisca a uno sviluppo economico fondato sull’equità e la coesione sociale.

Emerge l’esigenza di strategie che puntino alla promozione e allo sviluppo della dimensione europea dell’educazione in termini di valori, motivazioni e conoscenze, intesa in senso dinamico, come continuo processo di interazione alla cui base vi sono la conoscenza e il rispetto del pluralismo e delle diversità, di quelle diversità che sono patrimonio e ricchezza dei popoli d’Europa.

⁹⁰ Jan Amos Komenski, *Didactica Magna*, 1640

È necessario quindi sviluppare nelle nuove generazioni il senso dell'identità e i valori della civiltà, formare i giovani a una più responsabile e piena partecipazione partendo dalle reti di relazioni che insegnanti e allievi sanno tessere nella loro pratica quotidiana.

In primo piano viene posta la qualità degli apprendimenti dei giovani e delle persone adulte ai fini di un reale esercizio del diritto di cittadinanza attiva. Per realizzare concretamente tali obiettivi occorre fornire sostegno e supporto all'autonomia delle istituzioni scolastiche, in termini di linee guida generali e finanziamenti mirati.

3.1 Il Lifelong Learning Programme

Con decisione del Parlamento europeo e del Consiglio il 15 novembre 2006 (GU L327), è stato istituito il Programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente, o Lifelong Learning Programme (LLP) che riunisce al suo interno tutte le iniziative di cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione dal 2007 al 2013. (Ha sostituito, integrandoli in un unico programma, i precedenti Socrates e Leonardo, attivi dal 1995 al 2006).

Il suo obiettivo generale è contribuire alla realizzazione di una società avanzata basata sulla conoscenza, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future.

Le azioni che costituiscono LLP pongono al centro la diffusione delle linee guida comunitarie relative all'apprendimento permanente e la messa in atto di esperienze utili all'acquisizione delle competenze chiave, a sostegno degli obiettivi di Lisbona.

La Raccomandazione Europea del 2006 ha individuato otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, indispensabili per permettere al cittadino di inserirsi nel contesto sociale e lavorativo.

Le otto competenze chiave sono: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze interpersonali, interculturali, sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale.⁹¹

Il Programma di apprendimento permanente rafforza e integra le azioni condotte dagli Stati membri, nel rispetto delle loro competenze riguardo al contenuto dei sistemi di istruzione e formazione e alla loro diversità culturale e linguistica. In particolare si propone di realizzare la cooperazione e la mobilità tra i sistemi d'istruzione e formazione, in modo che essi diventino punti di riferimento di qualità a livello mondiale.

I fondamenti giuridici si ritrovano negli art. 149 e 150 del Trattato dell'Unione dove si afferma che "*La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione...*" (art. 149) e che "*La Comunità attua una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri...*" (art. 150).⁹²

La struttura LLP è composta da quattro Programmi settoriali (o sottoprogrammi) Comenius, Erasmus, Leonardo, Grundtvig, un Programma trasversale teso ad assicurare il coordinamento tra i diversi settori, e il Programma Jean Monnet per sostenere l'insegnamento, la ricerca e la riflessione nel campo dell'integrazione europea.

3.1.1 Il programma Comenius

Il programma settoriale Comenius è rivolto a tutti coloro che si occupano dell'istruzione scolastica, dalla scuola dell'infanzia fino al termine degli studi secondari superiori.

⁹¹ Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, G.U. L 394/10 del 30.12.2006.

⁹² Agenzia Socrates – Italia, *Lifelong Learning Programme*, in Internet, URL: http://www.indire.it/socrates/content/index.php?action=read_azione&id_cnt=6198

Comenio, pedagogista ceco del secolo XVII, che ha dato il nome al sottoprogramma dell'UE, riteneva che la scuola dovesse imperativamente aprirsi al mondo esterno. Il nostro auspicio è che i partenariati scolastici Comenius possano rivelarsi di aiuto nel perseguimento di questo obiettivo.

Ogni anno, sui siti Web della Commissione Europea e delle agenzie nazionali, viene pubblicato un invito a presentare proposte nell'ambito del programma di apprendimento permanente per progetti o partenariati. Il testo definisce le specifiche per l'elaborazione e la presentazione: priorità tematiche, tipi di finanziamento, aspetti tecnici della presentazione, scadenze ecc. Gli inviti vengono pubblicati nella Gazzetta ufficiale dell'UE in tutte le lingue della Comunità.

Tradizionalmente la scuola è il luogo in cui si plasmano il carattere, i valori, le competenze, i talenti e le azioni delle nuove generazioni di cittadini e, in questo senso, costituisce un universo a sé. Si ha cioè l'opportunità di dare concretezza alle linee guida europee, di trovare vie percorribili verso l'innovazione per e con i docenti, che con il loro operato quotidiano disegnano e percorrono le vie che conducono alla realizzazione degli obiettivi di Lisbona.

Le finalità sono sostanzialmente due:

- Sviluppare la conoscenza e la comprensione della diversità culturale e linguistica europea e del suo valore;
- Aiutare i giovani ad acquisire le competenze di base necessarie per la vita e le competenze necessarie ai fini dello sviluppo personale, dell'occupazione e della cittadinanza europea attiva.

Gli obiettivi operativi del programma sono i seguenti:

- migliorare la qualità e aumentare il volume della mobilità degli scambi di allievi e personale docente nei vari Stati membri;
- migliorare la qualità e aumentare il volume dei partenariati tra istituti scolastici di vari Stati membri, in modo da coinvolgere in attività educative congiunte almeno 3 milioni di allievi nel corso della durata del programma;
- incoraggiare l'apprendimento di lingue straniere moderne;

- promuovere lo sviluppo, nel campo dell'apprendimento permanente, di contenuti, servizi, soluzioni pedagogiche e prassi innovative basati sulle TIC;
- migliorare la qualità e la dimensione europea della formazione degli insegnanti;
- migliorare le metodologie pedagogiche e la gestione scolastica.

Nello specifico sono state individuate dall'U.E. le seguenti tematiche:

2007 – Le pari opportunità per tutti;

2008 – Il dialogo interculturale;

2009 – L'educazione attraverso la creatività.

Tra le attività previste vi sono i partenariati multilaterali scolastici che coinvolgono almeno tre scuole di tre diversi paesi.

L'esperienza che presento è un partenariato multilaterale, focalizzato sulla partecipazione degli alunni, che ha come finalità la crescita della consapevolezza di sé, della propria cultura e di quella dei paesi partner attraverso un confronto più o meno diretto con coetanei.

Parallelamente docenti e dirigenti hanno l'opportunità di effettuare uno scambio di esperienze e d'informazioni con i colleghi dei vari paesi, la possibilità di elaborare assieme metodi e strategie rispondenti alle reciproche esigenze, di verificare e mettere in pratica negli istituti partecipanti i metodi organizzativi e pedagogici che si rivelano più efficaci.

3.2 Il contesto

La scuola primaria di Cerrione– Vergnasco fa parte dell'Istituto Comprensivo di Cavaglià, zona ai margini dalla provincia di Biella , definita Basso Biellese, che confina con le province di Vercelli e Torino.

La zona di Cerrione, un tempo agricola, negli anni '60/'70 del secolo scorso è stata protagonista di una notevole espansione industriale

(metalmeccanica e tessile) e della conseguente immigrazione prevalentemente dal nord est e dal meridione.

Intorno agli anni 2000 si sono verificati flussi migratori dai paesi extracomunitari, in particolare dai paesi dell'est europeo, dalle zone del nord Africa e dall'India. Ora risente della crisi economica dell'industria e il livello di disoccupazione sta notevolmente aumentando.

Attualmente la scuola è caratterizzata dalla presenza di alunni extracomunitari e da anni, in collaborazione con la Provincia di Biella si attuano progetti mirati al dialogo interculturale.



U.S.R.: Piemonte

Istituto Comprensivo di Cavaglià

Via Pella, snc – 13883 Cavaglià (Bi)

Dirigente Scolastico: prof. Aldo Leonardo Macri

Scuola: Primaria Statale

Sede: Cerrione- Vergnasco

Indirizzo: via Adua, 7 - 13882 Cerrione (Bi)

Organizzazione

La scuola è così strutturata:

classe IA : n° 15 alunni - insegnante prevalente - tre rientri pomeridiani

classe IB : n° 15 alunni - tempo pieno

classi: II (n° 20 alunni) – III (n° 23 alunni) – IV (n° 19 alunni) – V (n° 19 alunni) : modulo unico con 6 insegnanti – tre rientri pomeridiani

Nella scuola operano anche due insegnanti di sostegno e un'insegnante di religione condivise con altre scuole.

Uno dei punti di forza della nostra scuola è la presenza di un gruppo di insegnanti che da anni lavorano insieme.

La scuola è dotata di un laboratorio multimediale e di linea ADSL, basi di partenza per la comunicazione, il confronto, lo scambio di esperienze con altre scuole oltre i confini nazionali.

Con *Clima, ambiente e stile di vita: una rete attraverso l'Europa*, Progetto Comenius, realizzato con il contributo della Commissione Europea, si è pensato di offrire ai nostri alunni la possibilità di sperimentare, attraverso la conoscenza diretta e lo scambio di esperienze, l'esistenza di altre lingue e altre culture, di differenti ambienti climatici, che influenzano altrettanti ambienti naturali e stili di vita.

Partecipano all'esperienza sei scuole d'Europa: Cipro, Francia, Germania, Italia, Spagna e Turchia. L'Italia è paese coordinatore.

3.2.1 L'idea del progetto

Il Comune, in cui è collocata la nostra scuola, è gemellato con un Comune della Francia (Villerest – Loire) di 4 500 abitanti circa. In occasione dell'atto di costituzione del gemellaggio, mi recai in quel paese dove conobbi il Direttore dell'*école primaire La Lie* e visitai la scuola.

In Francia vi è un unico insegnante per ogni classe. Le aule della scuola presentano un setting di spazi, attrezzature e strumenti per consentire la didattica laboratoriale e, per me, fu un'occasione per ripensare con nostalgia ai miei primi anni di insegnamento (75/85), quando ero insegnante unica, spesso anche di pluriclasse, e si stavano concretizzando nella pratica didattica le teorie delle scuole attive, della scuole del fare.

Visti i molti punti in comune, concordammo di realizzare una corrispondenza scolastica tra le classi quinte delle due scuole e, nel contempo di partecipare al bando Comenius 2009/2010 promosso dalla Commissione Europea nell'ambito del Lifelong Learning Program.

Quando ne parlai con le colleghe e con il Dirigente Scolastico, tutti furono entusiasti dell'iniziativa, anche la comunità di appartenenza (il Comune di Cerrione) offrì la propria collaborazione come partner associato.

Il direttore della scuola francese, avendo esperienza nel campo dei progetti Comenius ed essendo all'ultimo anno di servizio come insegnante, mi propose di coordinare le attività garantendomi il suo aiuto. Infatti fui seguita nelle varie fasi del lavoro, dalla ricerca dei partner alla stesura del progetto.

3.2.2 La costituzione del gruppo di lavoro

Nella ricerca dei partners abbiamo utilizzato le piattaforme PartBase, EuropeanSchoolnet e eTwinning, postando messaggi nei forum, dalla fine dell'ottobre 2007 fino alla metà del gennaio successivo, circa ed è stato svolto con l'aiuto dei primi colleghi contattati. Infatti ciascuno ha contattato i partners di progetti realizzati in passato o ha avviato nuove ricerche.

È nato un vero lavoro in rete che ogni giorno ci teneva incollati al PC. Attraverso un labirinto linguistico di e-mail in inglese, francese e italiano e, mettendo in opera le strategie apprese nel corso degli anni con la gestione delle classi virtuali, sono riuscita a dare inizio ad una buona attività collaborativa e cooperativa, dalla ricerca dei partners, alla pianificazione della progettazione, cercando di essere fedeli alle richieste del bando (e soprattutto del modulo!) di coinvolgere tutti i partecipanti con e-mail di richiesta, sollecito, puntualizzazione, al tener conto delle diverse culture... (Non si deve generalizzare, ma il differente stile di vita culturale e sociale si riflette anche nelle e-mail...). Ora parecchi di noi continuano la relazione virtuale anche su Facebook.

Abbiamo avuto difficoltà nel contattare paesi del Nord Europa, mentre i paesi dell'Est o del Mediterraneo, si sono dimostrati maggiormente disponibili all'esperienza.

Al termine della ricerca le scuole partecipanti erano 12, localizzate in aree geografiche varie per avere una rappresentatività dei vari ambienti climatici:

Italia: Istituto Comprensivo di Cavaglià
Cipro: DEMOTIKO SXOLIO LATSION D - Nicosia
Francia: École publique la lie – Villerest (Loire)
Germania: Dossenberger-Gymnasium - Guenzburg
Grecia: 10/TH DIMOTIKO SXOLEIO ZYGOY KAVALAS - Kavala
Lituania: UKMERGES UŽUPIO VIDURINE MOKYKLA – Ukmerge
Polonia (mar Baltico): Gimnazjum nr 6 w Koszalinie – Koszalin
Polonia (continentale): Spoleczne Gimnazjum nr 1. - Czestochowa
Regno Unito: St Joseph’s Junior School - London
Romania: SCOALA GENERALA DRAGOIENI - TG JIU
Spagna : Zer Riu Ondara –Tornabous - Catalunya
Turchia: KAPIZLI RASIM BOZBEY ILKÖGRETİM OKULU - Silifke

Non abbiamo effettuato una visita preparatoria in presenza ma, attraverso le e mail, abbiamo ugualmente instaurato buoni rapporti interpersonali, discusso aspetti quali il piano di lavoro, il ruolo e i compiti dell’istituto coordinante e dei partner, i mezzi di comunicazione, le lingue da utilizzare e le attività di mobilità da realizzare nel corso del progetto.

È stato scelto l’inglese come lingua di lavoro per il partenariato.

L’Istituto coordinatore è l’Italia, responsabile del progetto e della presentazione della domanda di finanziamento all’Agenzia Nazionale. Il ruolo e i compiti del coordinatore consistono nel coordinamento delle attività e nel monitoraggio dell’andamento generale e dei progressi del partenariato.

Le altre istituzioni scolastiche, i partners, sono responsabili delle attività svolte al loro interno e riferiscono alla rispettiva Agenzia Nazionale lo svolgimento delle attività pianificate.

Alla base del lavoro in rete vi è stata l’apertura allo scambio di idee costruttive, il rispetto reciproco e le qualità comunicative personali, quali la flessibilità, la diplomazia, il senso dell’umorismo, tenendo presente che il partenariato scolastico è il risultato creativo di una collaborazione alla pari tra tutti gli istituti partecipanti.

Tutti hanno collaborato, chi elaborando sezioni specifiche, chi aggiungendo proposte, chi infine, e lavoro non meno importante, dedicandosi alla revisione dei testi in inglese. Ogni partner ha inviato la copia del progetto on line e in formato cartaceo alla propria Agenzia Nazionale.

I valutatori, dopo aver riscontrato le seguenti caratteristiche:

- obiettivi ben definiti e aspettative realistiche;
 - un piano di lavoro chiaro e coerente;
 - una procedura che consenta una costante valutazione del progetto;
 - piani per la diffusione dei risultati del progetto a livello locale e in rete
- hanno approvato la proposta.

Purtroppo, però, solo sette scuole su dodici hanno avuto il finanziamento, in quanto il numero dei progetti finanziati varia da paese a paese e, a malincuore, abbiamo lasciato i colleghi di Polonia, Lituania, Grecia e Romania. Il Regno Unito, pur avendo avuto il finanziamento, ha deciso di non partecipare al progetto.

3.2.3 Contesto e motivazioni delle scuole aderenti

Ogni scuola ha indicato le proprie motivazioni alla partecipazione al progetto, ponendo in evidenza i punti di debolezza della propria area geografica e le aspettative che un'esperienza in rete come questa può apportare.

Ad esempio, l'area in cui è ubicata la scuola della Francia presenta un'alta percentuale di disoccupazione. In Catalonia, a ZER Riu Ondara il 30% della popolazione scolastica è costituita da immigrati.

In Turchia, a Silifke, vi sono parecchi Yoruks, popolazioni nomadi che possono avere l'opportunità di ampliare i propri orizzonti e di acquisire consapevolezza della tipicità della loro cultura, inoltre, le risorse tecnologiche sono molto carenti. La scuola inglese, di Londra è in pieno centro urbano e per gli alunni è importante l'educazione ambientale.

A Tiju in Romania, vi è un'alta percentuale di bambini rom che necessitano di particolari attenzioni. In Lituania parecchi ragazzi sono a rischio di esclusione sociale, vivono con i nonni o altri parenti perché i genitori lavorano all'estero.

La scuola di Czestochowa, Polonia, ha il 30% degli alunni con problemi di dislessia e parecchi provengono da famiglie monoparentali. A Guenzburg, in Germania, vi è un'alta percentuale di alunni provenienti da altre aree culturali, soprattutto dalla Turchia e dalla Bielorussia che necessitano di una buona integrazione.

Infine gli insegnanti di Cipro si considerano isolati dal resto dell'Europa e ritengono la partecipazione al progetto una grande opportunità per il dialogo interculturale; parecchi di loro sono rifugiati a causa dell'occupazione turca delle loro abitazioni.

Gli istituti partecipanti hanno dichiarato di voler prendere parte ad attività di cooperazione europea principalmente per:

- aumentare la motivazione allo studio e di conseguenza le proprie abilità e competenze nelle varie discipline curriculari e linguistiche;
- facilitare il dialogo interculturale attraverso la conoscenza diretta di altre lingue e altre culture e nello stesso tempo sviluppare un legame affettivo con il proprio territorio;
- approfondire la conoscenza della lingua inglese e l'utilizzo delle nuove tecnologie.

3.3 Il progetto

Il progetto è di durata biennale e prevede sei incontri di programmazione collegiale delle attività tra docenti, tenuti nelle varie scuole coinvolte nell'esperienza e viene documentata su uno spazio web appositamente predisposto.⁹³

L'esperienza parte da una rilevazione climatica giornaliera in ogni paese, in una settimana concordata tra gli insegnanti. La rilevazione sarà ripetuta in ogni stagione:

⁹³Cfr., in Internet, URL:[http:// www.Istitutocomprendivo-cavaglia.it/comenius](http://www.Istitutocomprendivo-cavaglia.it/comenius)

dal 17 al 21 novembre⁹⁴

dal 19 al 23 gennaio⁹⁵

dall'11 al 15 maggio⁹⁶

dal 21 al 25 settembre

Nella scheda di rilevazione vengono inseriti: foto del paesaggio esterno alla scuola, temperatura, breve descrizione del clima.

Al termine della settimana avviene, tramite internet, lo scambio dei risultati, seguito dalla loro comparazione e da riflessioni su quanto osservato nelle varie classi.

Vengono quindi programmate ricerche e studi su argomenti concordati, finalizzati a far conoscere agli "amici" europei le specificità del proprio territorio.

Questa è la base di partenza per rilevare le differenze climatiche tra i vari paesi europei e per studiarne le conseguenze:

- particolari fenomeni naturali: valanghe, terremoti, inondazioni, aurora boreale...;
- conseguenze sulla flora e sulla fauna: le varietà, l'adattamento, le migrazioni...;
- lo stile di vita: cibi, attività, sports...;

Gli studi scientifici vengono confrontati e scambiati (Internet, e mail, meetings). Gli allievi hanno l'opportunità di vedere simultaneamente i lavori dei compagni stranieri attraverso foto, presentazioni ppt, dépliants illustrativi, opuscoli.... Al termine di ogni fase vengono realizzati prodotti comuni (CD) con un lavoro a piccoli gruppi svolto dagli studenti dei differenti paesi.

Riteniamo questo molto importante per suscitare la curiosità, motivare all'apprendimento e sviluppare l'aspetto relazionale. Alla base del progetto, infatti, poniamo l'idea di imparare a imparare, nella direzione dello sviluppo delle competenze interpersonali, interculturali e civiche. Ritenendo, inoltre importante

⁹⁴ Cfr., in Internet, URL: <http://www.istitutocomprendivo-cavaglia.it/comenius/?cat=16>

⁹⁵ Cfr., in Internet, URL: <http://www.istitutocomprendivo-cavaglia.it/comenius/?cat=17>

⁹⁶ Cfr., in Internet, URL: <http://www.istitutocomprendivo-cavaglia.it/comenius/?cat=20>

la trasferibilità dell'esperienza, il progetto viene documentato su uno spazio web predisposto.⁹⁷

3.3.1 Finalità

Il progetto si sta realizzando su due livelli:

- lavoro collaborativo e cooperativo tra gli insegnanti delle scuole europee coinvolte per la promozione della crescita culturale e professionale continua, attraverso la motivazione di un confronto reale con altri sistemi scolastici e altre scuole;
- attività nelle classi per lo sviluppo della conoscenza e della comprensione della diversità ambientale, culturale e linguistica nei vari paesi, nell'ottica della cittadinanza europea, portatrice di civiltà, fratellanza e sviluppo;

3.3.2 Obiettivi specifici

Nella cornice di un sistema formativo integrato, caratterizzato dal confronto della pluralità delle culture attraverso informazioni e comunicazioni resi accessibili dalle TIC ci si propone di raggiungere i seguenti obiettivi specifici:

Per gli alunni:

- incremento della curiosità, della motivazione al conoscere e al ricercare e dell'attitudine alla collaborazione;
- sviluppo del metodo scientifico della ricerca;
- incremento delle conoscenze naturalistico geografiche;
- incremento delle conoscenze dello stile di vita dei coetanei di altri paesi europei;
- consapevolezza della relazione esistente tra clima e stile di vita;

⁹⁷ Traduzione e adattamento da: *Summary of the planned Partnership* del progetto

- consapevolezza della differenza tra le culture e dell'arricchimento che deriva dall'apertura all'altro;
- sviluppo della capacità dell'utilizzo di Internet per ricercare e per comunicare;
- sviluppo dell'abilità nell'utilizzo di strumenti e software multimediali per documentare le conoscenze acquisite e le esperienze;
- sviluppo della creatività nella realizzazione dei prodotti didattici;
- incremento della conoscenza della lingua inglese, per comunicare con i compagni di altre nazionalità;
- avvio allo sviluppo della capacità di apprendere ad apprendere.

Per gli insegnanti:

- conoscenza dei sistemi scolastici europei;
- confronto di metodologie didattiche;
- sviluppo delle competenze progettuali;
- sviluppo dell'atteggiamento collaborativo e cooperativo nella didattica;
- superamento della didattica disciplinare nei processi di insegnamento / apprendimento attraverso l'interdisciplinarietà e lo sviluppo dell'interdipendenza di conoscenze, abilità e competenze;
- riflessione sulla propria esperienza di formazione e sviluppo del pensiero critico;
- motivazione allo studio e all'incremento della conoscenza della lingua inglese (e di altre lingue), per comunicare con i colleghi di altre nazionalità;
- motivazione all'acquisizione della strumentalità delle TIC per comunicare, ricercare, realizzare prodotti didattici;
- possibilità di formazione continua attraverso l'esperienza diretta.

3.3.3 Attività

Alla data del 30 novembre 2009 sono state realizzate le seguenti attività:

1. **Flora e fauna:** è stata condotta in ogni scuola una ricerca su cinque piante e cinque animali che vivono spontaneamente sul territorio⁹⁸. E' stato prodotto un CD contenente tutti i lavori, presentazioni in Ms.ppt presentato in forma ipertestuale, Un collage degli argomenti trattati è presente anche online.

Cipro – A Nicosia gli alunni hanno scelto le 5 piante (cedro, ulivo, quercia d'oro, ciclamino greco e pino) e i cinque animali (tartaruga marina, muflone, aquila, asino e serpenti) più rappresentativi di Cipro. Alcune di queste specie sono endemiche in quanto Cipro è un'isola isolata dal resto dell'Europa. Le ricerche sono state effettuate su Internet, enciclopedie e presso il dipartimento forestale. Sono state fatte escursioni e visite guidate. Il risultato finale è un ipertesto con presentazioni in power point di livello diverso a seconda dell'età degli alunni. I testi dei bambini più piccoli sono stati scritti in greco e tradotti dalle insegnanti. Mentre i bambini più grandi hanno scritto direttamente in inglese.

L'insegnante referente della scuola di Nicosia è laureata in educazione ambientale, possiede parecchie competenze informatiche e linguistiche (nelle scuole di Cipro vi è la doppia lingua: il Greco e l'Inglese).

Francia – E' stato realizzato un bellissimo libro in formato A3 su animali e piante che spontaneamente vivono lungo la Loira e nelle torbiere che caratterizzano l'area francese: luccio, passero, cormorano, castoro, rana rossa; tarassaco, tossillaggine, cannuccia di palude, drosera, sfagno. Anch'essi hanno svolto ricerche sui libri e su Internet, si sono avvalsi di interventi in classe dell'educatore ambientale e hanno effettuato escursioni. Dopo aver realizzato le

⁹⁸Cfr., in Internet, URL: <http://www.istitutocomprendivo-cavaglia.it/comenius/?cat=19>

ricerche in francese, le frasi sono state tradotte dagli insegnanti e da altre persone esterne alla scuola.

Germania – Il lavoro è stato realizzato in word dai ragazzi delle classi 5 e 6, (che corrispondono agli alunni di quinta e prima secondaria di Italia, Francia e Turchia e agli alunni di quinta e sesta di Spagna e Cipro) con gli insegnanti di biologia, in quanto l'argomento fa parte del programma di studio. Le traduzioni sono state fatte dai ragazzi della classe 9. Sono stati trattati: frassino, quercia, erba carlina, giglio turco, bucaneve, farfalla aurora, chiurlo, castoro, beccaccino, cavalletta.

Italia – Si è lavorato sui seguenti animali: cinghiale, vipera, volpe, civetta, riccio e piante: ciclamino, erica, noce, betulla, castagno. Il lavoro è stato organizzato nelle varie classi attraverso una suddivisione dei compiti: ogni classe ha sviluppato in modo indipendente una ricerca interdisciplinare che ha coinvolto i vari insegnanti e le seguenti aree: scienze, storia, geografia, letteratura e lingua italiana, lingua straniera (inglese), matematica, immagine e arte, tecnologia, informatica, musica e ... cucina, su un animale e una pianta. Le ricerche sono state realizzate in internet e sui libri, si sono fatte escursioni, interviste all'educatore ambientale e suoi interventi in classe. Solo le semplici frasi sono state tradotte dai bambini, per il resto hanno provveduto le insegnanti e una nonna ex insegnante. I ragazzi di quinta, con l'aiuto dell'insegnante di informatica hanno messo insieme i vari lavori costruendo un ipertesto con foto, disegni, fumetti e musica di sottofondo.

Spagna - Gli animali presentati sono: passero, coniglio selvatico, gazza, tarantola, grillo; le piante: melo, pero, papavero, timo lavanda, pioppo. Il lavoro, eseguito in forma schematica, è stato svolto in lingua catalana e poi tradotto in inglese con l'aiuto dell'insegnante dai tre cicli di classi (In Catalogna la scuola primaria comprende sei classi, due per ogni livello). Si è puntato sull'utilizzo delle

risorse offerte dalla tecnologia (Pc, fotocamera, scanner, ecc) e sull'apprendimento della strumentalità di base delle TIC.

Turchia – l'insegnante referente lamenta le scarse disponibilità tecnologiche e la difficoltà di stare al passo con le altre scuole. La zona è abitata da famiglie di modeste condizioni economiche, pochissimi possiedono un PC e raramente c'è interesse per le lingue straniere. Il lavoro è stato svolto in lingua locale e tradotto dall'insegnante di Inglese. Si sono svolte ricerche su: capperone, mirtillo nero e bianco, fungo, malva, fico d'India; e starna, francolino, volpe, scoiattolo rosso, granchio nero.

Ogni scuola ha prodotto un CD contenente il proprio lavoro, durante il meeting successivo, dopo la presentazione delle varie attività è stato realizzato un unico documento in formato digitale comprendente le varie ricerche.

2. **L'acqua, problema e risorsa** nei vari paesi: dal Danubio, alle sorgenti alpine dell'Italia, alle canalizzazioni spagnole per l'irrigazione, alla siccità di Cipro, alle risorse del mare della Turchia⁹⁹.

Cipro – Water is valuable - Dalle ricerche degli alunni emerge il valore dell'acqua come bene prezioso, non vi sono sorgenti nell'isola e la pioggia è l'unica fonte. Si focalizza l'attenzione sull'azione dell'uomo che ha costruito dighe e che opera la conversione dell'acqua salina. Vi sono restrizioni all'utilizzo e con disegni, i bambini illustrano come fare per risparmiare l'acqua. È presentata una ricerca sull'acqua nella cultura e nella storia.

Francia – Discovering water i bambini e le insegnanti hanno svolto una grande ricerca nelle loro classi presentata sotto forma di ipertesto Un viaggio nel passato lungo la Loira; la diga di Villerest; la centrale idroelettrica; l'antico mulino e il suo funzionamento; il canale Harbour; la vita su un battello fluviale

⁹⁹ Cfr., in Internet, URL: <http://www.istitutocomprendivo-cavaglia.it/comenius/?cat=24>

della Loira; come arriva l'acqua potabile nelle nostre case; visita a un impianto di depurazione; gli usi ponderati dell'acqua nelle case; il riciclo dall'acqua per le abitazioni.

Germania – Danube – Sono state svolte nelle varie classi a piccoli gruppi 56 attività che ruotano attorno al fiume Danubio: il danubio confine tra Romani e Germani; ricerca sui battelli Ulmer Schachtel; scrittura creativa: poesie sul Danubio; il Danubio nella letteratura latina; murales sul percorso del Danubio con le principali città nel corridoio della scuola; sport acquatici. (il livello della ricerca è più ricco di approfondimenti disciplinari in quanto la scuola è un ginnasio che accoglie ragazzi dai 10 ai 18 anni).

Italia – Water in our country – ipertesto con la storia della goccia d'acqua realizzata con disegni dai bambini più piccoli; le sorgenti del Biellese e l'acqua lauretana, dalla sorgente alla bottiglia; la diga sull'Ingagna, costruita per gli acquedotti e per l'irrigazione, costruzione di un modello; l'acqua elemento essenziale per le risaie, coltivazione del riso; l'acqua che distrugge: le inondazioni recenti.

Spagna - Water in Urgel area – le classi dei tre cicli hanno trattato l'argomento a livelli diversi, su differenti tematiche: passato, presente, futuro della vita dello stagno d'Ivar; escursione in bicicletta al lago per studiarne la vita; una giornata sul fiume Ondara; storia di tre gocce d'acqua, l'acqua dalle sorgenti di montagna alla pianura dell'Urgel.

Turchia – History water - la distribuzione dell'acqua ai tempi della dominazione Bizantina, gli acquedotti; l'acqua nell'arte antica, mosaici, pitture, sculture; l'acqua nella mitologia; il fiume, le rapide e gli sport; il Mediterraneo e il turismo, presentati in Power point.

3. La giornata di un bambino nel proprio paese e la narrazione dello svolgimento della quotidianità.

Cipro – Summer Holidays racconto delle esperienze quotidiane estive dei bambini

Francia – Villerest: school day, summer holidays, Wednesday in France (il mercoledì è giorno di vacanza), **week end, winter week end** – panoramica sulla vita dei ragazzi francesi.

Germania – breve ricerca sulle attività dei ragazzi di Gunzburg a scuola e in vacanza.

Italia – Our daily routines in Cerrione – narrazione di ciò che quotidianamente si vive durante il periodo scolastico, dal mattino alla sera, con descrizione delle operazioni quotidiane a casa e della vita della scuola, le giornate delle vacanze e della scuola estiva, nel week end, la giornata di Stefano, bambino non vedente, racconto di un viaggio d'istruzione.

Spagna – The way of life in each country, video sulla giornata trascorsa a casa e a scuola nelle due scuole rurali della Catalonia (Tornabous e Barbens) e su una festa folkloristica di paese.

Non è stato possibile inserire nel web le ricerche integrali, per motivi di spazio. Sono però presenti parecchie immagini che descrivono il lavoro. Il DVD allegato alla tesi contiene i lavori realizzati nelle varie scuole.

3.3.4 *La mobilità e i meeting*

La mobilità svolge un ruolo fondamentale. Infatti l'obiettivo è quello di creare una scuola internazionale, interculturale e la fisicità è un'esperienza che non va persa. Oltre a offrire opportunità di sviluppo personale e professionale, rafforza il partenariato e la sua natura collaborativa attraverso la condivisione di momenti di lavoro, di studio e di vita in presenza.

Il nostro progetto prevede dalle 12 alle 23 mobilità per ciascuna Istituzione scolastica.

Nel corso dei due anni sono previsti complessivamente sei meeting, uno in ogni scuola coinvolta:

22 – 26 ottobre 2008 – Istituto Comprensivo di Cavaglia (Bi) – Italia¹⁰⁰

04 – 08 marzo 2009 - ZER Riu Ondara – Catalogna - Spagna¹⁰¹

06 – 10 maggio 2009 – Guenzburg - Germania¹⁰²

17 – 22 novembre 2009 – Silifke – Turchia

marzo 2010 – Villerest – Francia

maggio 2010 - Nicosia – Cipro

Le date vengono concordate tenendo conto dei calendari scolastici dei vari paesi che presentano sostanziali differenze anche se il numero dei giorni di scuola è all'incirca il medesimo.

Infatti l'anno scolastico inizia e termina in giorni diversi e i periodi di vacanza non coincidono. Nei paesi del Mediterraneo, per motivi climatici, le vacanze estive sono più lunghe e durante l'anno vi sono pochissime interruzioni, mentre nell'Europa centro - settentrionale vi sono lunghi periodi di vacanza nel corso dell'anno scolastico e vacanze estive più brevi.

¹⁰⁰ Cfr., in Internet, URL: <http://www.istitutocomprensivo-cavaglia.it/comenius/?cat=5>

¹⁰¹ Cfr., in Internet, URL: <http://www.istitutocomprensivo-cavaglia.it/comenius/?cat=12>

¹⁰² Cfr., in Internet, URL: <http://www.istitutocomprensivo-cavaglia.it/comenius/?cat=22>

Nell'organizzare il programma dei meeting¹⁰³ si cerca di alternare momenti ufficiali, quali l'accoglienza delle autorità scolastiche o dei sindaci, a momenti professionali, di studio e di lavoro nelle classi con i bambini e tra insegnanti, e momenti di convivialità, basati sull'amicizia e la relazione informale. Il programma degli incontri viene inviato ai colleghi circa un mese prima dell'evento.

Ad ora abbiamo realizzato i primi tre meeting ad ognuno dei quali hanno partecipato in media tre insegnanti per ogni istituzione scolastica.

Durante il primo incontro, avvenuto nel nostro paese, dal 22 al 25 ottobre 2008, siccome non vi erano state precedenti visite preparatorie, è avvenuta la conoscenza tra i vari partners che per un anno avevano lavorato insieme online. E' stata un'esperienza molto coinvolgente che ha visto la partecipazione, di tutti gli operatori scolastici.

In genere i lavori hanno inizio con l'accoglienza da parte del Dirigente Scolastico e delle autorità scolastiche locali. In Italia i docenti sono stati accolti dal delegato del Provveditore agli Studi di Biella, dal Dirigente Scolastico e da tutto lo staff della scuola. In Spagna abbiamo avuto il primo incontro ufficiale presso la sede provinciale scolastica (Lleida – Catalunya) con il Dirigente delle scuole catalane, mentre in Germania ci ha accolti il Dirigente del Ginnasio Dossemberger di Guenzburg. In Turchia la regione era alla prima esperienza di accoglienza di docenti europei, siamo stato accolti dai Dirigenti Regionali e dai Direttori di parecchie scuole di ogni ordine e grado.

Anche le autorità della comunità di appartenenza partecipano: durante i tre seminari abbiamo ricevuto il benvenuto del Sindaco o Vicesindaco, nella Sala Consigliare dei Comuni. In Spagna abbiamo firmato il libro degli ospiti di rilievo per le politiche dell'Unione Europea.

Gli insegnanti della scuola accogliente, durante i seminari previsti dal progetto, presentano:

¹⁰³ Cfr., in Internet, URL: <http://www.istitutocomprendivo-cavaglia.it/comenius/?cat=5>

- il territorio: gli aspetti storico naturalistico geografici, le risorse economiche e culturali;
- il sistema scolastico del proprio paese: i cicli di istruzione, l'obbligo scolastico, la strutturazione del proprio Istituto, gli ordini di scuola, gli organi collegiali, gli orari e le discipline, il lavoro dei docenti, i progetti, i servizi (mensa, scuolabus, pre scuola);
- i metodi di lavoro, le attività in classe, i documenti scolastici;
- lo stile di vita, le caratteristiche della popolazione e degli alunni.

Ogni scuola ha la possibilità di presentare se stessa e il proprio sistema d'istruzione e di conoscere i sistemi scolastici delle scuole partner con arricchimento reciproco.

Tra i momenti particolarmente emozionanti vi è lo scambio dei doni: ogni scuola presenta sé stessa e il proprio territorio anche attraverso prodotti tipici o manufatti realizzati dai bambini, offerti alle scuole e ai colleghi .

I colleghi europei hanno modo di visitare la scuola, di entrare nelle classi, di conversare e di rispondere alle domande dei bambini, di pranzare alla mensa scolastica e di partecipare alle attività didattiche e ad altri momenti di vita della scuola.

Siccome l'argomento del partenariato verte su tematiche ambientali, nelle tre scuole visitate si sono effettuate attività di educazione ambientale con classi di alunni, insegnanti ed educatori ambientali.

Ad esempio in Italia abbiamo realizzato le seguenti attività:

- Lago di Viverone e aspetti storici, naturalistici e geografici: l'origine glaciale, le palafitte degli antichi abitanti del lago, le alghe e i fiori d'acqua, le coltivazioni che caratterizzano le colline circostanti, l'avifauna e i pesci;
- Riserva Naturale Speciale della Bessa: la miniera d'oro a cielo aperto sfruttata dai Romani nei primi secoli avanti Cristo. Ogni anno la nostra scuola prevede attività specifiche per le varie classi, dall'educazione

sensoriale, all'aspetto faunistico, alla flora, all'archeologia, alla storia, alla geomorfologia;

- Oropa, Prealpi Biellesi e città di Biella: visite e attività di educazione ambientale relative alla montagna.

In Spagna:

- Moli d'Espigol: sito archeologico con insediamento degli Iberi, attività specifiche di archeologia, storia;
- Estany d'Ivars : flora e fauna dello stagno, coltivazioni e alberi da frutta;
- La montagna e la città: Montserrat e Barcellona.

In Germania:

- Guenzburg e Ulm: storia e geografia delle città (Baviera e Baden Wuttemberg);
- Attività laboratoriali (arti plastiche e strumenti musicali con materiali del luogo);
- Il lago blu, le grotte e gli insediamenti antichi.

Particolarmente simpatica è stata la presentazione della scuola tedesca fatta da ragazzi di origine straniera nelle lingue dei paesi delle scuole coinvolte nel partenariato: sono state valorizzate le competenze linguistiche di alunni che appartengono alla zona di confine dell'esclusione sociale e spesso nelle scuole tedesche sono emarginati.

Durante gli spazi riservati alla progettazione, nel redigere il piano di lavoro si cerca innanzitutto di tener presente che il partenariato deve prefiggersi obiettivi realizzabili, quindi si concordano le modalità di organizzazione delle attività e di attuazione pratica di idee e piani:

- definendo con chiarezza i compiti di ogni istituto partecipante, in modo che ognuno sia consapevole del proprio ruolo e delle mansioni che gli competono in concreto;

- integrando le tematiche nel regolare svolgimento dell'attività scolastica;
- con flessibilità, cioè lasciando la possibilità di introdurre eventuali modifiche;
- tenendo conto delle risorse di tempo e denaro che non è uguale per tutti. Ad es. i colleghi della Germania sono molto vincolati dal programma per cui per loro è necessario inserire tutte le attività previste dal progetto nella programmazione curricolare; i colleghi della Turchia, invece hanno minori risorse finanziarie;¹⁰⁴
- tenendo conto delle disponibilità dei mezzi tecnologici e delle relative competenze;
- tenendo conto delle specificità culturali: l'approccio al lavoro, il contesto scolastico, le regole e le prassi cambiano da un paese all'altro, insegnanti e allievi possono anche avere diritti e doveri diversi. Perciò la comunicazione deve essere basata sulla comprensione e sul dialogo aperto, ad es. parlando apertamente con i partner delle differenze e dei problemi che possono insorgere, tenendo presente che la conoscenza di altre culture e di altri modi di operare è un elemento fondamentale, arricchente sia dal punto di vista professionale che umano.

I lavori risultanti dalle attività svolte in classe, le metodologie adottate, le difficoltà e i problemi riscontrati vengono presentati, confrontati e discussi durante gli incontri previsti.

Si trovano le strategie e le modalità per la realizzazione di un lavoro comune e per la documentazione dell'attività sul web.

Inoltre si pianificano le attività successive cercando di rimanere fedeli a quanto indicato nel progetto.

¹⁰⁴ V. tabella finanziaria progetti Comenius

3.3.5 Metodi di insegnamento/apprendimento

In ogni scuola, a cascata, si effettuano riunioni per coinvolgere colleghi, allievi, genitori, collaboratori, personale amministrativo e dirigente. Si discute sulle modalità di sviluppo dell'argomento, sul coinvolgimento di insegnanti e discipline coinvolti, sulle risorse da utilizzare. Gli argomenti interdisciplinari, che prevedono la confluenza di più materie curriculari nel progetto, presentano una maggior valenza positiva dal punto di vista del coinvolgimento e della cooperazione.

Anche gli alunni vengono coinvolti nelle attività di progettazione. Dettate le linee generali da parte delle insegnanti, sotto la loro guida sono i ragazzi stessi a proporre gli argomenti, i punti da sviluppare, le modalità di svolgimento del lavoro, come diffondere i risultati, ecc. Si rafforzano autonomia, autostima e motivazione ad apprendere, toccando con mano la realtà concreta.

L'esperienza è basata sulla centralità del soggetto che apprende.

Nelle scuole italiana, catalana e francese in particolare è *la scuola del fare* dove si apprende dall'esperienza, dalle situazioni autentiche, dove si imparare facendo (learning by doing), e si costruisce la conoscenza attraverso il contributo di tutti.

Nella realizzazione dei primi due lavori: *Flora e Fauna del territorio* e *L'Acqua* si è attuato un lavoro di tipo cooperativo e collaborativo (*non solo tra i ragazzi, anche e soprattutto tra i docenti*).

In ogni classe è stato realizzato un aspetto della ricerca, nell'ambito delle attività curriculari previste dalla programmazione e dai Piani dell'Offerta Formativa, attraverso processi di insegnamento / apprendimento basati sull'integrazione e lo sviluppo dell'interdipendenza di conoscenze, abilità e competenze.

I bambini della quinta classe hanno quindi raccolto i materiali e, con l'aiuto dell'insegnante di informatica, hanno realizzato gli ipertesti.

Sono state scattate fotografie, scansioni di disegni, descrizioni, traduzioni in inglese con l'aiuto delle insegnanti e di alcuni genitori. Molto positiva è stata la

sana competizione tra le varie classi europee che ha motivato all'acquisizione di alcune abilità.

Ad es. un'alunna dice: *“Maestra, il lavoro dei compagni di Cipro ha anche le animazioni, vogliamo imparare anche noi!”* oppure: *“Devo imparare a inserire le fotografie in Power Point, così lo posso fare anche a casa”, oppure ancora: “le diapositive con la fotografia di sfondo, i disegni e il fumetto spiegano meglio”.*

Sul sito sono presenti alcune immagini dei bambini che raccontano il loro lavoro di team.

E' stato un vero e proprio lavoro a più mani che ha visto la crescita dei ragazzi di quinta (una classe con parecchie problematiche comportamentali), l'aumento del loro senso di responsabilità, della loro attenzione per i più piccoli.

Siccome le insegnanti di quinta lavorano in un modulo che comprende anche la classe prima, si sono attuate vere e proprie forme di tutoring tra gli alunni delle due classi: i ragazzi di quinta hanno insegnato le prime strumentalità ai loro compagni di sei anni e li hanno seguiti nel loro lavoro.

Inoltre il desiderio di fare e la motivazione che hanno caratterizzato i momenti di lavoro, hanno contribuito a creare un clima di serenità e fiducia che ha favorito lo sviluppo delle potenzialità e la valorizzazione delle abilità anche negli alunni che manifestano situazioni di disagio cognitivo o comportamentale.

Particolare rilievo è stato dato alla riflessione sull'intero percorso dell'attività. Lo scrivere e il lavorare per comunicare con i coetanei, vivi e reali, produce un altissimo incremento della motivazione e lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo sia negli alunni che nei docenti.

Naturalmente gli strumenti offerti dalla rete (mail, blog, siti,) e dalle TIC occupano, a mio avviso, uno spazio di grande rilievo, **indispensabile** per chi desideri aprirsi al mondo e impostare una formazione che possa continuare lungo l'intero arco della vita.

3.3.6 La verifica dei progressi e l'autovalutazione

La verifica dei progressi viene effettuata in itinere, al termine di ogni fase prevista dal progetto, cioè durante gli incontri in presenza tra gli insegnanti.

La presentazione dell'attività svolta, delle metodologie didattiche e delle strategie adottate per la realizzazione, i risultati ottenuti, le problematiche e le difficoltà rappresentano il momento del confronto, della riflessione e dell'opportunità di ricevere suggerimenti per il miglioramento, per adeguare obiettivi e attività a eventuali nuove e mutate situazioni.

Nelle classi viene divulgato il lavoro eseguito nelle varie scuole e vengono valutate le conoscenze apprese nei vari ambiti disciplinari in relazione agli obiettivi. Importante è il momento auto valutativo da parte degli alunni che, riflettendo sulla propria esperienza, constatano l'incremento delle proprie abilità strumentali e delle proprie conoscenze. Viene anche distribuito tra gli alunni un questionario di gradimento e vengono valutati dagli insegnanti l'incremento di interesse, motivazione, impegno, autostima.

L'esperienza, che si concluderà il prossimo anno, prevede una valutazione finale concordata tra le scuole.

Al termine di ogni di lavoro anche l'Agenzia Nazionale richiede una relazione sulle attività svolte per monitorare l'andamento del progetto (relazione intermedia) e per verificarne i risultati (relazione finale).

Per il monitoraggio e l'autovalutazione dei partenariati scolastici Comenius è a disposizione M-Tool che fornisce un elenco di domande utili a comprendere se il partenariato stia procedendo secondo il piano iniziale aiuta a identificare eventuali correzioni per conseguire gli obiettivi fissati e portare a termine i compiti stabiliti.

Lo strumento riguarda l'intero ciclo di vita di un progetto di partenariato: comunicazione, attività locali, mobilità, coinvolgimento delle istituzioni, coinvolgimento della comunità, risultati e prodotti, valutazione, diffusione e valorizzazione dei risultati.¹⁰⁵

¹⁰⁵ M Tool project, in Internet, URL: <http://www.proalv.pt/mttools/index.htm>

3.3.7 *La disseminazione e la valorizzazione dei risultati*

La comunicazione delle proprie esperienze e dei risultati del progetto realizzato è importante per far conoscere il lavoro svolto dalla scuola a categorie diverse di destinatari, fra cui enti locali, enti regionali e imprese (soprattutto se hanno sostenuto il partenariato, come ad es. nel nostro caso: Comune di Cerrione, Provincia di Biella, Fondazione CRT), scuole vicine, genitori, centri di formazione degli insegnanti e università.

Attraverso la disseminazione dei risultati vengono evidenziati: l'importanza della dimensione europea della scuola, l'interesse per la cooperazione internazionale, l'importanza dell'apprendimento delle lingue, la sensibilizzazione per le differenze e le attività culturali in Europa.

Insieme abbiamo delineato:

- l'inserimento del progetto nella documentazione ufficiale della scuola, ad es. nel P.O.F., in modo che tutti gli attori della scuola ne siano a conoscenza o nell'annuario scolastico;
- la realizzazione di un angolo dedicato alla documentazione del progetto nell'atrio della scuola (es. cartelloni fatti dai bambini, doni e materiali ricevuti dalle altre scuole);
- piccola mostra all'interno dell'Istituto;
- documentazione sul sito web della scuola;
- articoli sui giornali locali;
- divulgazione dell'esperienza durante i seminari sull'argomento;
- partecipazione a iniziative di documentazione a livello nazionale.

3.4 Il valore aggiunto

Le competenze tecnologiche - Come ho già ampiamente trattato nel capitolo precedente, l'utilizzo della multimedialità favorisce un maggior

coinvolgimento degli allievi, che hanno familiarità con i nuovi linguaggi perché nati nell'era di Internet.

Possono scrivere, riscrivere, riflettere e ripensare alla loro esperienza in un modo inedito, si sentono partecipi ed autori, valorizzati rispetto a quelle competenze informali (quelle tecnologiche) che spesso la scuola non valorizza e di conoscere il proprio docente o i propri docenti in modo diverso.

Per esempio, si divertono a progettare, fotografare, disegnare, inserire i materiali, controllare il prodotto finale, per arrivare al prodotto multimediale da consegnare.

L'apprendimento delle lingue straniere - Per ciò che riguarda gli allievi, la lingua inglese viene insegnata nella nostra scuola nelle modalità indicate dai programmi ministeriali. Nella classe quinta viene insegnata anche la lingua francese, durante le attività laboratoriali (20 ore all'anno, un'ora la settimana da dicembre a maggio) siccome i prodotti e gli elaborati sono realizzati in lingua inglese, gli alunni si occupano della traduzione di frasi molto semplici adeguate al loro livello di competenza. All'interno del partenariato si sono attivate anche forme di corrispondenza tra le classi, in lingua francese con le classi di Villerest e in lingua inglese con Cipro. La corrispondenza è stata realizzata:

- tramite e mail attraverso *fotolettere*, cioè fotografie corredate da fumetti in lingua inglese o francese ;
- presentazioni in power point su tematiche concordate;
- lettere scritte a mano, contenenti semplici manufatti degli alunni, anche dolcetti, e spedite tramite la posta tradizionale, per ricordare che gli scambi di oggetti materiali hanno, a mio parere, comunque sempre un *peso* superiore alla *leggerezza del cyberspazio*.

Per il prossimo anno scolastico è prevista la realizzazione di un libro contenente la fiaba di A. Gramsci "*I ricci e le mele*", rappresentata a fumetti, in tutte le lingue del partenariato. La storia è semplice, rappresentata in appena cinque vignette (pochi fumetti e una frase esplicativa in ciascuna vignetta), per consentire ai bambini di focalizzare l'attenzione sulla varietà delle lingue in Europa.

Anche per gli insegnanti la motivazione ad approfondire la conoscenza delle lingue straniere è elevata, parecchi di noi, infatti, si stanno dedicando all'approfondimento della lingua inglese e alla conoscenza di nuove lingue.

Le competenze civiche, sociali e il dialogo interculturale - Le azioni che si intraprendono nell'ambito dei gemellaggi tra scuole sono impegnative, richiedono una gran mole di lavoro, ma sono ricche di prospettive.

Dal punto di vista civico e politico i gemellaggi rappresentano uno strumento per aiutare gli europei a conoscersi reciprocamente, al di fuori dei momenti formali, nella vita di tutti i giorni, con il proprio vero volto.

Possono essere considerati strumenti di azione interculturale fra Regioni diverse dell'Europa che danno vita ad autentici legami di amicizia fra giovani e meno giovani di lingue e costumi diversi, e saldano in una prospettiva unitaria le diversità europee oltre le frontiere e le culture.

Il lavoro di conoscenza e scambio di informazioni con altre realtà offre l'opportunità a bambini e insegnanti di rilevare differenze e somiglianze in modo naturale senza pregiudizi o stereotipi, ampliando gli orizzonti.

Con la realizzazione di prodotti comuni si abbandona la rivalità a favore del dialogo e della cooperazione.

Viene favorita la partecipazione di alunni appartenenti a fasce svantaggiate di popolazione e di portatori di handicap, valorizzando le loro abilità. Vengono garantite pari opportunità ai bambini e alle bambine. Per noi questa garanzia è un dato di fatto, ma in alcune realtà europee non lo è e necessita di essere precisata.

3.5 Problematiche riscontrate

La principale problematica riscontrata riguarda la conoscenza della lingua di comunicazione. Durante la comunicazione scritta le difficoltà vengono facilmente superate in quanto c'è il tempo per la riflessione, la rilettura, la correzione, un testo viene con calma analizzato e interpretato per fornire una

risposta adeguata; ma durante la comunicazione in presenza il problema permane.

Siccome il ricorso ad un interprete esterno è sconsigliato in quanto rallenta il lavoro, l'unica soluzione è dedicarsi allo studio della lingua (nel nostro caso l'inglese), non solo, ma trasmettere ai nostri alunni la valenza positiva della conoscenza di altre lingue e la motivazione allo studio.

Competenze linguistiche del gruppo di lavoro:

- gli insegnanti tedeschi hanno un ottimo livello di conoscenze in lingua inglese (ma ciascuno parla anche un'altra lingua: francese, italiano e spagnolo);
- le colleghe di Cipro parlano normalmente greco e inglese a scuola;
- buono il livello delle colleghe catalane che si avvalgono dell'aiuto delle insegnanti di lingua inglese (ma conoscono anche il francese);
- tutte le colleghe francesi conoscono l'inglese a livello scolastico, e una seconda lingua, tedesco o italiano;
- gli insegnanti turchi non conoscono le lingue straniere, solo un'insegnante parla il francese.

Noi docenti italiani abbiamo parecchie difficoltà: l'insegnante di inglese è supplente annuale, la sottoscritta sa comunicare bene in francese, in inglese per iscritto, sta seguendo un corso di lingua inglese per la conversazione, le altre colleghe della scuola conoscono il francese a livello scolastico.

Emerge questo grande deficit di conoscenza delle lingue straniere da parte degli insegnanti italiani di scuola primaria che limita l'efficacia della comunicazione immediata.

Durante gli incontri in presenza si cerca di aiutare i colleghi che non possiedono buone competenze in inglese e francese, le due lingue con cui più comunemente comunichiamo per interpretare allo stesso modo quanto concordato e, comunque, il clima di amicizia e di stima reciproca che si è instaurato fungono da facilitatori per la comunicazione che avviene attraverso pluralità e intrecci linguistici.

La motivazione al miglioramento delle proprie competenze linguistiche è molto elevata, parecchi di noi, infatti, si stanno esercitando in questa direzione.

3.6 Risultati e ricaduta sulla didattica

Uno studio del 2007¹⁰⁶ sugli effetti dei partenariati scolastici Comenius sulle scuole partecipanti¹ ha dimostrato che essi non si limitano a incrementare le competenze interculturali di allievi e insegnanti, ma esercitano anche un'influenza positiva sulla quotidianità degli istituti. Quasi 8.000 insegnanti di istituti di tutta Europa hanno risposto a un questionario valutando l'impatto dei partenariati sul loro istituto.

Lo studio evidenzia come oltre l'80% degli insegnanti abbia riscontrato un maggiore interesse degli allievi nei confronti di altri paesi e culture. È aumentata considerevolmente la loro conoscenza della vita quotidiana e scolastica nei paesi partner, al pari della loro tolleranza nei confronti di altre culture e di persone di paesi diversi. Il 90% degli insegnanti ha a sua volta accresciuto la propria conoscenza e comprensione dei sistemi scolastici dei paesi partner, e l'82% ha stabilito contatti personali durevoli con insegnanti degli istituti partner.

Oltre il 75% degli allievi è diventato più motivato ad apprendere le lingue straniere, il 62% ha migliorato significativamente la propria padronanza dell'inglese e il 23% di un'altra lingua. Inoltre, i due terzi degli insegnanti hanno consolidato la propria conoscenza dell'inglese, e un terzo anche di un'altra lingua straniera.

Gli insegnanti riferiscono che oltre il 70% degli allievi ha migliorato le proprie abilità sociali e la capacità di lavorare in squadra. Secondo le valutazioni dei rispettivi insegnanti, i due terzi hanno maturato conoscenze specializzate e competenze nelle TIC, oltre ad accrescere la propria fiducia in sé stessi e la motivazione ad apprendere. Oltre il 75% degli insegnanti ha migliorato la capacità di lavorare in squadre interdisciplinari, oltre a scoprire nuovi argomenti di studio e nuovi metodi didattici.

L'indagine ha evidenziato che i partenariati scolastici Comenius hanno consentito un miglioramento del clima scolastico (nel 60% dei casi) e hanno

¹⁰⁶ Lo studio è stato condotto nel 2007 dal Gesellschaft für Empirische Studien di Kassel (Germania). La relazione finale è pubblicata sul sito: http://ec.europa.eu/education/doc/reports/index_en.html

incentivato approcci interdisciplinari alla didattica e all'apprendimento. Una cospicua maggioranza degli insegnanti (il 79%) ritiene che i partenariati abbiano rafforzato la dimensione europea dei loro istituti.

Nel nostro caso la collaborazione fra scuole europee ha fornito l'opportunità di motivare gli alunni ad apprendere cose nuove sui loro coetanei e sulla loro vita scolastica e familiare, mettendo nel contempo in pratica le proprie conoscenze.

Gli insegnanti hanno messo in campo la loro professionalità per presentare al meglio la propria attività didattica e il proprio territorio.

Si è realizzato, a mio parere, un miglioramento dell'offerta formativa che aggiunge valore all'apprendimento convenzionale e un miglioramento della relazione comunicativa tra alunni, tra alunni e insegnanti, e tra insegnanti, alunni, genitori, territorio, caratterizzata da serenità e desiderio di fare, di scrivere per comunicare, di apertura ad altre culture e di arricchimento reciproco.

L'aprirsi a culture diverse dalla propria, il passare dalle esperienze in contesto nazionale ad un contesto più ampio, attraverso la conoscenza e la consapevolezza della varietà delle lingue e delle culture, attraverso il confronto di esperienze, aiuta l'istituzione e gli insegnanti a migliorare sempre di più la didattica, la metodologia e l'organizzazione scolastica.

Concludo riportando le parole espresse dalla prof. Tabone, referente LLP Piemonte: *“Con i gemellaggi tra scuole si realizza una rete che crea legami tra le persone e le loro idee trasformandosi in uno strumento di tolleranza e convivenza costruttiva. Una nuova concezione dello stare insieme a scuola e nel mondo che si avvale dell'indispensabile utilizzo delle nuove tecnologie.”*¹⁰⁷

¹⁰⁷ Seminario LLP, Torino – aprile 2009

APPENDICE - Il portale e Twinning

Nel gennaio 2005 la Commissione Europea, nell'ambito del Programma di apprendimento permanente, promuove l'iniziativa eTwinning, un'azione per il gemellaggio elettronico tra scuole in Europa, con l'obiettivo di favorire metodi di cooperazione innovativi e sostenere l'aggiornamento professionale dei docenti sull'uso didattico delle TIC.

eTwinning può essere descritto come una collaborazione a breve o lungo termine tra due o più scuole dei paesi dell'Unione europea aderenti all'azione, le quali realizzano un progetto comune mediante l'uso delle tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) (Internet, posta elettronica, videoconferenze, ecc.).¹⁰⁸ Gode del supporto di un'Unità Centrale, operante a Bruxelles, e di una serie di Unità Nazionali, una per ogni Stato aderente.

L'Unità Centrale eTwinning, è composta dallo staff di European Schoolnet e collabora con le Unità Nazionali coordinandole a livello europeo. Inoltre fornisce il portale europeo dei gemellaggi (<http://www.etwinning.net>), e promuove l'azione a vari livelli, organizzando seminari, conferenze ed eventi speciali dedicati ai gemellaggi elettronici.

L'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE) è struttura di riferimento dell'Unità Nazionale eTwinning Italia, che opera in collaborazione con l'Agenzia LLP Italia. Fornisce assistenza alle scuole e agli enti territoriali di supporto, svolgendo al tempo stesso un'azione di monitoraggio su dati e progetti e un'azione di promozione e diffusione delle pratiche migliori, anche perché la filosofia di eTwinning è quella dell'apprendere attraverso la condivisione.

La cassetta degli attrezzi - Il portale europeo, all'indirizzo <http://www.etwinning.net>, è un valido strumento/ambiente di lavoro che si

¹⁰⁸ Il contributo di eTwinning all'innovazione: atti dei seminari nazionali eTwinning ottobre/novembre 2007, in Internet, URL: http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb_2_file/etwinning/eTwinningpubblicazioni/e_twinning_volumeI.pdf

presenta con un'interfaccia grafica di utilizzo semplice e intuitivo e permette l'accesso ai docenti dopo la registrazione della propria scuola.

All'apertura del portale ci troviamo di fronte a una pagina che presenta tre settori di navigazione: webzine, la parte riservata ai resoconti dei seminari, agli articoli in tema di gemellaggio, alle news; insegnanti, con risorse (blog, Kit di guide, manuali, approfondimenti sugli strumenti, link) formazione (calendario seminari, relazioni sulle precedenti formazioni) esperienze (archivi di esperienze, riconoscimenti di qualità); la terza sezione è riservata alle regioni d'Italia e alle varie iniziative da esse promosse.

Dal grande atrio del portale entriamo nella home, in cui, oltre alle ultime informazioni relative al numero degli iscritti e dei progetti, è presente una barra di navigazione con i seguenti menu e sottomenu:

News: informazioni e aggiornamenti sotto forma di interviste testuali e podcast, workshop, newsletter, pubblicazioni, sala stampa.

Ispirazione: sezione che fornisce una base per gli insegnanti che sono alla ricerca di idee concrete su come implementare un progetto:

- kit: legati a un tema che forniscono informazioni sugli obiettivi e sul valore pedagogico delle attività proposte;
- Moduli: brevi attività che possono essere incorporate in qualunque tipo di progetto, a prescindere dalla materia (Rompere il ghiaccio - Consapevolezza culturale - Creatività - Uso degli strumenti online) Sono un ottimo modo per dare l'avvio, per proporre qualcosa di diverso a metà del lavoro o servire come strumento di valutazione finale;
- Galleria: esempi pratici di progetti;
- Twin Space: per navigare nei vari TwinSpace pubblici che altri docenti hanno messo online a disposizione di tutti;
- Subjects: lingue straniere e letteratura, matematica e scienze, storia e geografia, arti, media, cultura, economia e imprenditorialità, scienze sociali, affari e politica europea, bisogni speciali, sport;
- Blog multilingue per gli insegnanti.

Strumenti del desktop: disposti come tanti cassette sulla scrivania:

- **Profilo:** contiene tutti i dati del docente e dell'istituto scolastico forniti nella registrazione, sempre modificabili. Contiene inoltre le informazioni sul partenariato e sui progetti in corso o conclusi;
- **TwinFinder** Il motore di ricerca per individuare potenziali partner nel database europeo;
- **Forum:** si basa sul sistema degli argomenti di discussione e delle risposte. Ogni membro può postare un nuovo argomento di discussione e rispondere a quelli esistenti, oltre che modificare e cancellare i propri messaggi. L'argomento, l'autore, la data e il numero di risposte vengono visualizzati;
 - **Mail box,** cioè casella di posta integrata per i contatti con gli insegnanti;
 - **I miei candidati:** La sezione dove si possono salvare le scuole candidate, per contattarle e iniziare a valutare nei dettagli il progetto. Contiene anche il bottone per l'attivazione del gemellaggio.

Infine: **premi, helpdesk, contatti...**

Scheda delle Attività: Sono le schede che periodicamente devono essere compilate per tenere traccia della documentazione in itinere. Vengono lette e commentate dalle rispettive Unità Nazionali, oltre a essere lette dai partners.

Certificato: Questa sezione raccoglie i certificati conseguiti dal progetto: il certificato eTwinning che attesta l'attivazione del progetto e gli eventuali Certificati di Qualità nazionale ed europeo attribuiti. Da qui si accede anche al link per la candidatura online al Quality Label.

TwinSpace - Lo strumento/ambiente più interessante è TwinSpace lo spazio di lavoro online del progetto condiviso dai partner e dai membri del team.

Ogni progetto ha a disposizione uno spazio specifico per condividere risorse, creare semplici pagine web e album fotografici. È possibile pubblicarne alcune sezioni e renderle visibili in rete.

La videata della home page si presenta con un template abbastanza essenziale. In alto vi sono i pulsanti per il **calendario condiviso**, il **sistema di messaggeria interna, chat room** (una chat in Flash che permette di chiacchierare con chi è in linea tra i membri del gruppo di lavoro, senza installare nessun software e senza creare altri login) la **Pagina ‘My Team’** (per creare il gruppo di lavoro: due referenti del progetto possono invitare nuovi membri, in qualità di amministratori o membri semplici, creando nuovi login e password personalizzati per l’accesso).

A sinistra i pulsanti dei menu corrispondono alle pagine create.

Permette di creare:

- **Cartelle e sottocartelle,**
- **Pagine Web**, composte da titolo, descrizione, contenuto principale e immagine,
- **Forum** per le discussioni fra studenti e insegnanti,
- **Archivi di file**, nei quali si possono caricare e scaricare file fino a 5 Mb.

TwinSpace presenta le seguenti caratteristiche:

- è *multilingue*: l'interfaccia è tradotta nelle ventidue lingue delle nazioni che vi possono partecipare, il che rende questo strumento molto facile da usare sia per gli insegnanti che per gli studenti;
- è *sicuro*: l'accesso è protetto da una password ed è consentito solo alle persone invitate dagli amministratori del progetto (normalmente gli insegnanti che hanno fondato il partenariato). Questo significa che anche gli studenti possono lavorare in un ambiente sicuro, senza correre il rischio di incontrare sconosciuti o imbattersi in materiale che possa in qualche modo turbare od offendere la loro sensibilità;
- è *user-friendly*: è destinato a utenti che non sono esperti di computer, quindi è pensato per essere chiaro e semplice per chiunque abbia delle competenze informatiche di base;
- è *orientato al progetto*: è fatto su misura per fornire tutte le necessarie funzioni di pianificazione, comunicazione e pubblicazione fondamentali per portare avanti un buon progetto di collaborazione.

TwinSpace può essere utilizzato come

- *Aula Insegnanti*: dove gli insegnanti di un partenariato si confrontano fra loro e preparano le attività per gli studenti;
- *Classe*: dove gli insegnanti invitano gli studenti e lavorano al loro progetto;
- *Portfolio*: dove i partner raccolgono i documenti più importanti, i risultati ottenuti e i link;
- *Sala Mostra*: dove i risultati di un progetto sono accessibili al pubblico.

Ciclo di vita - Il ciclo di vita di un progetto eTwinning è costituito da 6 fasi:

1. registrarsi e proporre un'idea
2. cercare una scuola partner
3. attivare il progetto e pianificare il lavoro
4. collaborare con gli strumenti digitali
5. produrre sintesi, prodotti finali
6. ottenere riconoscimenti

Per ognuna di queste fasi esiste uno strumento specifico sul portale europeo a supporto del docente.

Navigando tra i TwinSpace ho osservato molteplici tipologie di attività realizzate dalle scuole gemellate, adattabili alle competenze di studenti e docenti: progetti semplici con un sito web comune, progetti che utilizzano in modo più articolato tecnologie diverse per comunicare oltre che per pubblicare nella lingua scelta dal partenariato, fino a condivisione di classi virtuali per l'insegnamento di materie diverse, prevedendo l'utilizzo intensivo del laboratorio informatico.

In genere viene evidenziato come le attività didattiche vengano definite insieme al partner europeo, con il graduale coinvolgimento di un team di docenti del proprio istituto.

Tra le attività possibili si possono approfondire, ad esempio:

- materie del curriculum scolastico delle scuole europee (storia, lingue, matematica, geografia ecc.);
- discipline di tipo trasversale (quali l'educazione interculturale, ambientale,

l'educazione alla pace);

- temi basati su un'esperienza specifica della scuola.

Il portale può essere considerato anche come una particolare formazione a distanza, basata sull'utilizzo di Internet, della posta elettronica, delle classi virtuali e delle videoconferenze. I vari tipi di progetto sono costantemente provati e verificati, possono essere trasferiti e replicati, sia i semplici che i complessi, sia per gli studenti più piccoli (scuole primarie) che per quelli più grandi (scuole secondarie).

L'obiettivo di eTwinning, quindi, non è di creare qualcosa di totalmente nuovo, in quanto non è realtà nuova il gemellaggio tra scuole, ma di incrementare la collaborazione scolastica in Europa basata sugli strumenti offerti dalle nuove tecnologie.

Oggi, 24 novembre, in eTwinning ci sono 75 144 membri attivi e 3 600 progetti attivi.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Cfr. in Internet, URL:<http://www.etwinning.net/it/pub/index.htm>

CAPITOLO QUARTO

SCHOOL TWINNING: UN'ESPERIENZA DINAMICA NELLA SOCIETA' DELLA CONOSCENZA

*“Quando qualcuno riflette nel corso dell’azione,
diventa un ricercatore nel contesto della pratica.
Egli non dipende da una determinata teoria o tecnica,
ma costruisce una nuova teoria del caso considerato nella sua unicità ...
Egli non considera mezzi e fini separatamente,
ma piuttosto li definisce interattivamente
nel corso dell’identificazione di una situazione problematica.
Egli non separa il pensare dal fare,
elaborando una decisione
che dovrà successivamente tradurre in azione”.*

D. Schön¹¹⁰

Per svolgere riflessioni sull’attualità dello school twinning e sul valore che tali esperienze possono avere per lo sviluppo della professionalità docente e conseguentemente per la didattica, mi pare doveroso e necessario ripercorrere l’evoluzione del ruolo dei docenti e porre attenzione alle principali posizioni sulla didattica, nell’ambito della ricerca e del dibattito di questi ultimi decenni.

In particolare è importante, a mio parere, indagare sullo sviluppo della professionalità docente che parte sicuramente dal campo teorico, durante il corso degli studi del liceo e dell’università, ma poi prosegue nella pratica della didattica quotidiana, lungo tutto l’arco della carriera lavorativa.

Come pure è importante la presenza di una struttura educativa istituzionale, quale ad esempio può essere il **Programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente** LLP (Lifelong Learning Programm) della Commissione Europea (GU L327), come ausilio e supporto per

¹¹⁰ D. Schön, “*Il professionista riflessivo*”, Dedalo, Bari 1993

il docente, come occasione per apprendere nella realtà, attraverso il fare, in un intreccio di ricerca e di pratica. Infatti lo school twinning, nel quadro di evoluzione del ruolo del docente e della didattica dell'ultimo secolo, è stato un campo di esperienze importanti e significative ed è attuale più che mai.

4.1 L'evoluzione del ruolo del docente

Il docente, nella storia della scuola italiana, intesa come istituzione sociale, è sempre stato visto come soggetto cui affidare il compito formativo richiesto dalla comunità, un compito individuale, sebbene svolto all'interno dell'istituzione scolastica. Infatti, negli ultimi decenni, il docente è collocato in un sistema organizzativo e riconosciuto nelle sue relazioni con gli altri attori organizzativi.

Prima del 1974 emergeva l'idea dell'insegnante **esecutore** di prescrizioni programmatiche definite a livello nazionale. Al singolo docente era richiesta l'elaborazione di un piano di lavoro individuale. Centrali erano le competenze didattiche utili a tradurre operativamente le finalità e i contenuti previsti dai programmi. Nascevano le prime sperimentazioni tecnico - metodologiche che erano affidate alla buona volontà di insegnanti, tra le quali anche quelle di corrispondenza scolastica.

Dopo i decreti delegati del '74 si è progressivamente delineata l'idea di insegnante come **interprete** delle indicazioni programmatiche in rapporto ad uno specifico contesto socio - ambientale. L'attenzione si è spostata sulla programmazione collegiale, educativa e didattica, per cui si rendevano necessarie competenze psicopedagogiche di analisi dei bisogni formativi e dei requisiti d'ingresso e di progettazione di percorsi educativo-didattici adeguati.

Una normativa inedita, in un sistema scolastico che cercava il rinnovamento in una funzione docente aperta all'innovazione, in una scuola intesa come comunità inserita in uno specifico contesto professionale e ambientale, mediante la quale proporre, condividere, realizzare, valutare le iniziative del

cambiamento. In questo quadro si consolidano le esperienze di scambi tra scuole che erano iniziate qualche decennio prima, come sperimentazioni.

Con l'avvento dell'autonomia, 1996, emerge l'idea dell'insegnante **co-autore** di un progetto curricolare. L'attenzione si sposta sull'elaborazione del curricolo di scuola, provvisto di una specifica identità formativa in rapporto ai vincoli e alle linee programmatiche fissate a livello nazionale.

Si rafforza l'identità culturale e progettuale della singola scuola e si riconfigura il rapporto tra individuo e gruppo docente. Non si parla più di **libertà d'insegnamento**, intesa come tutela di un diritto soggettivo di esercizio discrezionale dell'attività formativa, ma si parla di **autonomia didattica**, intesa come espressione di libertà progettuale nello svolgimento di una funzione sociale. Gli interscambi scolastici vengono inseriti nel curricolo della scuola, come progetti che danno un valore aggiunto all'offerta formativa.

Ciò comporta il possesso di competenze culturali di ordine strumentale (lingua straniera, ICT), psico-pedagogico e didattico, necessarie per la definizione di un progetto formativo che qualifichi l'offerta culturale della scuola.

Tale cambiamento ridefinisce il tema della responsabilità del docente, professionista che attua il suo intervento nell'ambito di un sistema organizzativo dotato di un proprio sistema di ruoli e relazioni, di valori e regole d'azione, di un contesto fisico e sociale.¹¹¹

L'evoluzione del ruolo docente è ben espressa anche nel Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro del comparto scuola del 2002/05 che afferma: *“Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e la sistematizzazione della pratica didattica” (art.25).*

1 ¹¹¹ Cfr E. Damiano, a cura di, *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, F. Angeli, Milano, 2007

La veloce dinamica con cui evolve il sapere nella moderna società della conoscenza richiede in tutti i settori un aggiornamento continuo delle proprie conoscenze. Ecco perché a Lisbona, il Consiglio Europeo ha posto la questione di un adattamento e di una modernizzazione dei sistemi educativi e formativi in una prospettiva di apprendimento continuo lungo l'arco dell'intera vita.

Nel 2002, a Barcellona, il Consiglio d'Europa stabilì un obiettivo molto ambizioso nell'ambito della Strategia di Lisbona: entro il 2010 la qualità dei sistemi educativi e formativi Europei avrebbe dovuto diventare il punto di riferimento a livello mondiale.

Siccome l'educazione e la formazione sono parti essenziali della Strategia di Lisbona, ed è naturale che sia così, perché è soprattutto nei sistemi educativi e formativi che si genera, si ricostruisce e si trasferisce il sapere, risorsa primaria della società della conoscenza, fin dal 1995 sono stati istituiti programmi di apprendimento permanente.

Questo quadro generale mostra come il problema dello sviluppo della professionalità degli insegnanti sia cruciale per l'innovazione scolastica che, modificando il proprio ruolo, deve adeguarsi alle nuove sfide.

Infatti, gli insegnanti sono gli attori primari non solo della conduzione, ma anche dell'innovazione dei sistemi educativi e formativi; insegnare nella società della conoscenza richiede livelli di competenza e capacità di giudizio che vanno al di là di quelle coinvolte nell'erogazione di un programma prestabilito e esiti standardizzati.¹¹²

Da parte dell'insegnante implica la maturità, personale e intellettuale, che si raggiunge e si realizza in anni di attività. Implica non soltanto l'utilizzo di tecniche, ma:

- il coltivare capacità specifiche che includono lo sviluppo di un apprendimento cognitivo profondo, della creatività e inventiva nei ragazzi;

¹¹² Stefania Bocconi, CNR - Istituto Tecnologie Didattiche – *Dossier Uteacher*, In Internet, URL: <http://www.itd.cnr.it/tmagazine/PDF36/bocconi.pdf>

- il saper attingere dai risultati delle ricerche, il lavorare in gruppo e perseguire una formazione professionale continua, come insegnanti;
- il promuovere l'assunzione del rischio, l'abilità di far fronte al cambiamento e l'impegno ad un miglioramento costante, come istituzioni.

Attraverso la diffusione di programmi e di iniziative condotte a livello europeo, viene offerta agli insegnanti la possibilità di entrare in questo nuovo scenario e di sviluppare la propria professionalità nell'interazione con se stessi, con gli studenti, con i colleghi e con l'esterno.

Tenterò di delineare quali siano le competenze richieste all'insegnante che decide di partecipare a pratiche di scambi interscolastici anche se, a mio avviso, non si può pensare a una linea di demarcazione precisa tra competenze richieste e competenze promosse. Viene, infatti, a crearsi una spirale in crescita (sia a livello individuale, sia all'interno del gruppo) in merito alle competenze messe in campo e alle competenze acquisite, attraverso la pratica comune condivisa.

4.2 Le competenze richieste

Nella seconda metà del secolo scorso si è progressivamente passati dal paradigma della certezza a quello dell'incertezza, le cui caratteristiche vengono di seguito evidenziate:¹¹³

¹¹³ P. Calidoni,, *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia, 2000 p. 95

Dal paradigma della certezza	a quello dell'incertezza
<ul style="list-style-type: none"> • Taylorismo: formazione dell'individuo a compiti precisi e riproducibili • Behaviourismo: l'apprendimento si realizza con un controllo dei comportamenti (condizionamento o programmazione) • Controllo delle performance: la valutazione consiste nel confronto tra risultati previsti e risultati raggiunti dall'allievo • Formazione come divisione, oggettivazione, riproduzione 	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppo di progetti: l'apprendimento s'inscrive in un'attività collettiva sensata • Costruttivismo: l'apprendimento è frutto di operazioni mentali situate • Valutazione di competenze: la valutazione consiste nel reperimento di indicatori che consentano d'inferire la padronanza di un'abilità mentale stabile e trasferibile • Formazione come globalità, attività, capacità

Nel dibattito sulla didattica, l'insegnante che progetta pratiche di corrispondenza tra scuole, si colloca sulla linea dell'approccio critico - riflessivo, contrapposto al paradigma della razionalità tecnica, in cui la pratica d'insegnamento si configura come training, trasmissione, acquisizione di conoscenze, abilità, atteggiamenti predefiniti, adottando mezzi prestabiliti.

4.2.1 L'insegnante tecnologo

Con i colleghi europei con cui sto conducendo un'esperienza Comenius, ho riflettuto sulla situazione dei docenti delle scuole secondarie che non hanno ancora abbandonato l'idea dell'insegnante trasmettitore di conoscenze, inserito in

un sistema formativo fondato sul paradigma della razionalità tecnica. Ad esempio, i colleghi di un Gymnasium tedesco partecipano alla nostra esperienza perché la loro scuola vuole essere aperta all'Europa e all'integrazione tra le culture. In realtà, non riescono a inserire le attività previste dal progetto nella loro programmazione curricolare, in quanto il loro sistema formativo è piuttosto rigido e la loro formazione, in generale, è poco flessibile.

I prodotti presentati e le attività risultano poco significativi sia per il gruppo sia per la ricaduta didattica all'interno della scuola. Per loro, molto legati al programma, alle scadenze, le competenze linguistiche, intese come esercizio strumentale della lingua scritta, permangono l'unico obiettivo mentre, invece, dovrebbero essere promossi la creatività, le metodologie attive, l'apprendere attraverso il fare.

L'insegnante, in questo caso, è tecnologo, rispondente a precisi standard definiti dall'autorità istituzionale che consistono nell'assunzione del paradigma scientifico come criterio operativo privilegiato e nell'efficacia/efficienza nel conseguimento dei risultati. La formazione iniziale e in servizio è funzionale al training/trasmisione di conoscenze, abilità, atteggiamenti propri della ricerca sperimentale in campo scolastico.¹¹⁴

Lo schema presenta le caratteristiche della razionalità tecnica.¹¹⁵



<p>il sistema scisso</p> <ul style="list-style-type: none"> • separazione dei mezzi dai fini • separazione tra il conoscere e il fare • separazione tra teoria e pratica 	<ul style="list-style-type: none"> • conoscenza pratica subordinata alla conoscenza teorica • ordine gerarchico delle discipline caratterizzato per astrattezza e sistematicità • automatico trasferimento delle conoscenze astratte nei contesti
---	--

¹¹⁴ Ibidem, p. 80

¹¹⁵ Cfr in Internet, URL: <http://host.uniroma3.it/docenti/alberici/materiale%20APEDA%202006-07/Schön.PDF>

4.2.2 *L'insegnante militante*

È l'insegnante attivo, colui che propone come orizzonte dell'azione formativa scolastica la liberazione e la giustizia sociale che è in stretto rapporto con l'alfabetizzazione. L'insegnamento / apprendimento consiste quindi nella presa di coscienza della propria condizione sociale ed in un cambiamento consapevole nel modo di relazionarsi agli altri ed al mondo che si persegue con attività collaborative, l'elaborazione di rappresentazioni condivise, la presa di posizione e l'assunzione di responsabilità sui problemi dell'attualità.

L'insegnante è animatore e facilitatore, condivide con gli alunni esperienze di ricerca sul campo, nella prospettiva del cambiamento sociale. La sua formazione iniziale in servizio si propone la sensibilizzazione e l'acquisizione delle competenze comunicative per agire nella scuola intesa come contesto sociale in stretto rapporto con la comunità territoriale. Tra i grandi esempi di quest'orientamento troviamo Freire e Don Milani che hanno posto la padronanza della lingua come strumento chiave di emancipazione.

L'azione del docente che attua gemellaggi interscolastici si colloca a pieno titolo in quest'ottica, in particolare nella condivisione degli assunti e delle relative critiche / prospettive:¹¹⁶

<i>è l'alunno che apprende</i>	<i>ma noi dobbiamo ricercare e costruire azioni pedagogiche che possano servirgli come punti d'appoggio per il suo apprendimento</i>
<i>quello che ha senso e utilità per lui</i>	<i>ma non solo utilità immediata; costruire senso con i saperi scolastici significa incorporarli nell'esistenza</i>
<i>attraverso un</i>	<i>ma l'attività non è bricolage, nasce da un conflitto socio cognitivo che si colloca nella zona di</i>

¹¹⁶ Mierieu, in Calidoni, *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia, 2000 p. 88

<i>coinvolgimento attivo</i>	<i>sviluppo prossimale</i>
<i>secondo stili individuali da rispettare</i>	<i>aiutandolo a rendersene consapevole per poterli arricchire e adeguare ai contesti</i>
<i>in collaborazione con altri</i>	<i>ma questa collaborazione deve evitare derive efficientiste o fusioniste e basarsi su una corretta interazione</i>
<i>assumendo responsabilità</i>	<i>che si esercitano nel rispetto della legge fondamentale della non violenza che i docenti devono garantire</i>
<i>l'alunno vuole naturalmente sapere</i>	<i>ma l'apprendimento va al di là, è la soluzione del superamento di una difficoltà, che noi dobbiamo rendergli possibile</i>
<i>deve imparare a vivere e ciò è più importante dell'accumulo delle conoscenze</i>	<i>ma la sua vita s'inscrive in una storia, è per questo che siamo attenti alla dimensione culturale.</i>

4.2.3 *L'insegnante riflessivo*

È l'insegnante consapevole, il professionista coinvolto che non cessa di interrogarsi su se stesso, sugli alunni, sull'insegnamento.¹¹⁷

È il professionista che non cessa di porsi le domande guida: *chi siamo?, come stiamo insieme?, come stiamo supportando l'apprendimento?, quali sono gli*

¹¹⁷ C. Lisimberti, *L'identità professionale come progetto: una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e pensiero, Milano, 2006 p.112

scopi?, come stiamo progettando?, come organizziamo?, come guidiamo?, come comunichiamo?, come valutiamo?, quali sono le conseguenze sociali?

Infatti Il modello riflessivo sottolinea più che la responsabilità dell'esperto come rappresentante del sapere scientifico, la sua responsabilità come attore nel contesto decisionale dell'agire.

Con l'approccio riflessivo la formazione presenta fondamentali caratteristiche coerenti con la tradizione rappresentata dai laboratori, dall'apprendistato, dai mestieri:¹¹⁸

- organizzare la formazione attorno all'apprendimento mediante l'esperienza, in modo tale che docenti e studenti comincino a fare, prima di imparare;
- imparare in un ambiente collettivo che consenta di controllare l'andamento del proprio lavoro da parte di tutti gli attori del processo formativo;
- fare, in presenza di un insegnante che sia guida e che dimostri e descriva la pratica che deve essere imparata adattando ciò ai bisogni e alle potenzialità dei singoli allievi.

Ripercorrendo la lettura del pensiero di Schön¹¹⁹, e riflettendo sul lavoro che sto svolgendo per la realizzazione del progetto Comenius, mi accorgo di quanto sia fondamentale una continua riflessione nel corso dell'azione e sull'azione, in ogni tappa dell'attività e di quanto evolva questa capacità di riflettere e questa consapevolezza nei docenti coinvolti. Infatti ciascuno di noi si impegna e vuole dare il meglio di sé per valorizzare il proprio Paese, la propria realtà scolastica e il proprio lavoro.

¹¹⁸ P. Calidoni, *Didattica come sapere professionale*, op. cit., p. 93

¹¹⁹ Donald Schön, laureatosi in filosofia a Yale, dal 1972 al 1997 anno della sua scomparsa, ha insegnato al M.I.T., come professore emerito. Durante la sua attività di ricercatore e consulente Schön si è interessato all'apprendimento individuale e collettivo, soprattutto nel campo della pratica professionale. Uno dei temi principali della riflessione di Schön è il superamento della tradizionale scissione all'apprendimento individuale e collettivo soprattutto nel campo della pratica professionale. Uno dei temi principali della riflessione di Schön è il superamento della tradizionale scissione tra il pensare e l'agire, il sapere e il fare, l'agire e l'attuare; scissione che, nel mondo occidentale ha radici lontane sia nella tradizione greca sia in quella cristiana. Schön ha approfondito le modalità con cui i professionisti integrano la loro preparazione teorica con la pratica quotidiana, fornendo un interessante modello di analisi di tali fenomeni.

Questi momenti, a mio avviso, sono indispensabili anche per l'autostima di un insegnante in servizio che spesso si sente considerato superato, o ormai fuori gioco, e che, come afferma Dewey, *dovrebbe mirare alla formazione di abiti di pensiero in un gioco di scambio culturale, da cui nessun membro del gruppo può essere escluso. Un mestiere che implica un forte grado di autonomia nelle decisioni relative al rapporto con gli allievi, forse anche di solitudine, di ansia, di paura, un mestiere fortemente radicato nel sociale e che altrettanto fortemente incide nel sociale.*¹²⁰

Ora, senza troppe forzature, mi sembra che le riflessioni e le proposte di *riflessione sull'azione mentre essa si svolge* possono essere un modo efficace per attivare processi incrementativi dei livelli di consapevolezza, di decisionalità e di responsabilità professionale che oggi rappresentano gli obiettivi più apprezzabili e realisticamente perseguibili dei percorsi di formazione in servizio, o meglio, di *sviluppo professionale.*¹²¹

Ed è proprio ciò che accade nella coinvolgente esperienza di corrispondenza interscolastica, dalla ricerca dei partner, alla stesura del progetto in collaborazione, alla realizzazione delle attività, alla produzione dei materiali oggetto di scambio, alla mobilità, alla valutazione e alla disseminazione dei risultati.

Con la pubblicazione dei testi di Schön, nel 1983, prese il via una ricca proliferazione di ricerche - azione centrate sulla concezione dell'insegnamento riflessivo. Ripercorrendo il suo pensiero, ci si accorge che le sue riflessioni e proposte sembrano senz'altro utilizzabili per rendere più efficaci i processi organizzativi e le azioni didattico-educative all'interno della scuola. In particolare sembrano utilizzabili proficuamente ai fini dello *sviluppo professionale, dell'apprendimento organizzativo, del miglioramento continuo e automotivato*.

Egli mette in evidenza i limiti del paradigma della razionalità tecnica, per la costruzione e lo sviluppo di adeguate epistemologie professionali nell'ambito degli scenari socio politici e culturali di una società in continua trasformazione.

¹²⁰ E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, op. cit., p. 282

¹²¹ Cfr Umberto Landi, *Rivista digitale della didattica*, in Internet URL:
http://www.rivistadidattica.com/pedagogia/pedagogia_37.htm

Afferma, invece, la necessità di una **razionalità riflessiva** a forte connotazione euristica che consenta ai professionisti di riconoscersi e ripensarsi come artefici attivi e creativi del proprio agire nei contesti di pratica.

Infatti, nella prassi delle prestazioni spontanee, intuitive, dell'agire quotidiano, ci dimostriamo intelligenti in modo peculiare. Sovente non riusciamo ad esprimere quello che sappiamo. Sembra che il nostro conoscere sia implicito *nella* nostra azione, in quanto esso è normalmente tacito, implicito nei nostri modelli di azione e nella nostra sensibilità per le cose delle quali ci occupiamo.

Analogamente, l'attività lavorativa quotidiana del professionista si fonda sul tacito conoscere nell'azione. Nella pratica quotidiana egli formula innumerevoli giudizi di qualità per i quali non è in grado di definire criteri adeguati e mostra capacità per le quali non è in grado di definire regole e procedure. D'altronde, nell'esperienza della vita quotidiana, sia la gente comune, sia i professionisti,¹²² spesso riflettono su ciò che fanno e mentre lo fanno.

Riprendendo il concetto di pensiero riflessivo di Dewey e la sua logica dell'indagine, Schön sviluppa un percorso intorno a due cardini: la riflessione sull'azione (*reflection on action*) e la riflessione nel corso dell'azione (*reflection in action*), a loro volta monitorati da un'ulteriore meta riflessione (*reflection on reflection in action*).¹²³

Attraverso la riflessione sull'azione i professionisti arrivano ad associare le situazioni della loro pratica quotidiana ai repertori di esperienze già affrontati e costruiti in precedenza.

Attraverso la riflessione nel corso dell'azione, cioè quella riflessione che si realizza nel farsi dell'azione stessa, i professionisti si rivelano effettivamente competenti nell'affrontare le problematiche che contraddistinguono l'unicità della situazione operativa.

Infatti egli assume come punto di partenza la singolarità, cioè il professionista si trova ad operare in una situazione non ripetibile e soprattutto non compresa in un catalogo di casistica teorica. Nel caso di situazioni uniche,

¹²² Ibidem p. 76

¹²³ D. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, F. Angeli, Milano 2006, p.18

caratterizzate da incertezza, instabilità e conflitto di valori, la pratica di questi professionisti si trasforma in una ricerca in cui, nella definizione del problema, fini e mezzi risultano interdipendenti, conoscenza e azione inscindibili.

Non è solo un'azione di *problem solving*, ma di *problem setting*. Il problema non si vede di primo acchito, è il professionista stesso a formularlo attivando una sorta di conversazione con gli elementi del contesto che gli consente di farsi un'idea del problema in termini operativi.

Inoltre la costruzione del problema vede il professionista alle prese con dilemmi morali ad elevato grado di incertezza e di decidibilità¹²⁴, tutte dimensioni rispetto alle quali non ha ricevuto alcuna formazione, anzi a proposito delle quali spesso è stato invitato ad astenersi.

Lo schema d'indagine tracciato da Schön presenta una sequenza di momenti di riflessione nel corso dell'azione.¹²⁵

- abbiamo a che fare con una situazione fatta di azioni, alla quale reagiamo attraverso risposte spontanee e routinarie;
- le risposte routinarie producono una sorpresa, un risultato inaspettato, piacevole o spiacevole, che non corrisponde alle nostre categorie del nostro conoscere nel corso dell'azione;
- la sorpresa ci porta a riflettere sul presente dell'azione: il nostro pensiero torna indietro al fenomeno che ci è apparso come sorprendente e allo stesso tempo riflette su se stesso;
- la riflessione ha una funzione critica che sottopone ad esame la struttura di fondo del nostro conoscere nel corso dell'azione; nel corso del processo ristrutturiamo le strategie d'azione, di comprensione dei fenomeni, o le modalità di impostazione del problema;
- *“la riflessione apre la strada all'esperimento sul campo. Noi pensiamo e realizziamo nuove azioni intenzionali per osservare i fenomeni che ci appaiono come nuovi, per verificare i nostri tentativi di comprenderli, o*

¹²⁴E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 200

¹²⁵D. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, op. cit., p.60

affermare le mosse che abbiamo inventato per cambiare in meglio le cose."¹²⁶ Nel momento in cui si perseguono risultati intenzionali, l'esperimento sul campo può funzionare o può produrre sorprese che richiedono successive riflessioni e esperimenti.

Senza troppe forzature, mi sembra che le riflessioni e le proposte di *riflessione sull'azione mentre essa si svolge* possono essere un modo efficace per attivare processi incrementativi dei livelli di consapevolezza, di decisionalità e di responsabilità professionale che oggi rappresentano gli obiettivi più apprezzabili e realisticamente perseguibili dei percorsi di formazione in servizio, o meglio, di *sviluppo professionale*.¹²⁷

Ed è proprio ciò che accade nella coinvolgente esperienza di corrispondenza interscolastica, dalla ricerca dei partner, alla stesura del progetto in collaborazione, alla realizzazione delle attività, alla produzione dei materiali oggetto di scambio, alla mobilità, alla valutazione e alla disseminazione dei risultati.

Quando l'insegnante riflette nel corso dell'azione diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica che partecipa a una conversazione con la più vasta società.¹²⁸

Nello specifico, quando ci si appresta a lavorare per progettare e costruire prodotti da inviare ai corrispondenti, dalla costruzione del problema all'adozione dell'idea risolutiva, con la scelta dell'iter da seguire e dei vari adattamenti in itinere, attingono a un repertorio di esperienze che si sono succedute in tempi e luoghi diversi, dalle quali non si estraggono sequenze già fatte, ma segmenti da ricomporre in modo inedito per renderle il più possibile adatte al contesto, in un susseguirsi di approssimazioni successive. Per il professionista è un autentico thesaurus, un patrimonio insostituibile attraverso cui può costruire la sua biografia

¹²⁶ Ibidem, p.61

¹²⁷ Cfr Umberto Landi, *Rivista digitale della didattica*, in Internet URL: http://www.rivistadidattica.com/pedagogia/pedagogia_37.htm

¹²⁸ D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, op. cit., p. 94

di prove personali, di successi o anche di fallimenti, da cui comunque ha imparato qualcosa.

Scrive Damiano: *“Non ricorda tutto a riguardo di questi attrezzi, come se li è procurati, né da che; li ha conservati anche se non sono andati, poiché potevano sempre servire. Di sicuro ne fanno parte presupposti taciti, giudizi impliciti e moduli operativi, depositati in occasioni diverse e interiorizzati per esperienza. Per certo non rimandano a una teoria pre-stabilita e nemmeno a una tecnica pre-determinata, o almeno non ad una sola...sembrano componenti ordinate in funzione del caso unico, una teoria nuova per ogni episodio critico.”*¹²⁹

È un sapere efficace e performante, anche se difficile da verbalizzare per chi lo ha costruito, perché il pratico pensa che si impara da soli e solo se si prova.

È un sapere tacito acquisito mediante l'azione accompagnata dalla memoria di altre operazioni, da immagini mentali e metafore, non mediante concetti, in cui sviluppa un repertorio di aspettative, immagini e tecniche. Impara cosa cercare e come rispondere a ciò che trova.

4.2.4 *L'insegnante speciale*

Il profilo dell'insegnante speciale che nelle esperienze di interscambi scolastici mette in campo tutta la sua creatività è quello di un de-costruttore ironico, coinvolto in una creativa scrittura letteraria; persuasivo piuttosto che dimostrativo; plurale, creativo, che sceglie, costruisce; costruttore di valori e storie di educazione e sviluppo umano-sociale, spesso rappresentato nelle narrazioni filmiche e testuali.¹³⁰

La metodologia tipica è quella autobiografica in cui il soggetto viene invitato a raccontarsi per essere aiutato a riflettere, a ricostruire, a riconoscere come apprendere, perché apprendere, per chiarire le ragioni dei propri successi o

¹²⁹ E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, op. cit., p. 201

¹³⁰ C. Lisimberti, *L'identità professionale come progetto: una ricerca su insegnanti e formazione*, op. cit., p.112

insuccessi. Infatti *“la costruzione del nostro senso d’identità è metaforicamente assimilabile alla capacità di narrarsi, di tessere trame narrative in grado di assicurare fluidità coesione all’intreccio delle tante e cangianti versioni di noi stessi ...”*¹³¹

L’insegnante speciale è colui che, con il suo agire competente, mette in campo la propria abilità artistica. Quest’ultima, che si connota come apprendimento attraverso il fare, non è soltanto una sperimentazione per prove e errori, ma una transazione continua tra pensiero e azione, tra teoria e prassi, tra creatività ed esperienza pratica.

Anche Gage, già nel 1978, affermava che nell’insegnamento, quale che sia il metodo che si segue, c’è bisogno di fare spazio all’arte, di creare la bellezza e di lasciare risuonare in sé stessi il piacere estetico. In questo modo egli spiegava la diffidenza degli insegnanti per le teorie razionali e pertanto l’insegnamento non poteva costituirsi come scienza, anche se è necessaria una base scientifica a cui i pratici possono attingere e appoggiarsi per esprimere al meglio i talenti della propria personalità.

Le tecniche, afferma Rubin, giocano un ruolo secondario, sono i fattori di personalità, l’immaginazione, l’invenzione, la passione che danno ai metodi d’insegnamento la loro forza e la loro vitalità. *“La scena scolastica ha le caratteristiche del teatro, abbisogna non di esecutori ma di interpreti che rinnovano la partitura dando loro l’anima, per realizzare con gli allievi un autentico rapporto emozionale, intenso e insieme ben controllato.”*¹³²

¹³¹P. Calidoni, *Didattica come sapere professionale*, op. cit., p.100

¹³² *Ibidem*, p. 202

4.2.5 *L'insegnante comunicativo*

È colui che attraverso l'interazione mette a disposizione del gruppo di lavoro le proprie competenze; contemporaneamente acquisisce nuove tecniche, metodologie e abilità strumentali che incrementano il proprio sapere professionale.

Nell'ambito dei gemellaggi tra scuole l'interazione e la comunicazione sono un elemento essenziale in tutte le fasi della realizzazione delle esperienze.¹³³

Per definire le caratteristiche di questa pratica sono stati individuati gli ambiti di interazione del docente: l'interazione con se stesso, con i suoi studenti, con i colleghi e con l'ambiente esterno.¹³⁴

¹³³ Anche a livello europeo si sta cercando di armonizzare le azioni intraprese a livello nazionale e offrire parametri di riferimento entro i quali le differenze tra politiche nazionali e regionali, tra priorità e specificità culturali possano esprimersi liberamente (Midoro, *Competenze sulle ICT degli insegnanti nella società della conoscenza*, cfr in Internet, URL: inx.forcoop.net/esperidi/file.php/1/Didamatica/paper_8_49.doc).

Dagli anni '90 ad ora sono stati realizzati parecchi studi e progetti per delineare le competenze dell'insegnante nel quadro della moderna società della conoscenza. Di seguito ne citerò alcuni.

Nel 2003 è stato promosso da ARCES (ARCES, organizzazione non profit che affianca all'attività di formazione scolastica, universitaria e professionale iniziative che mirano alla crescita delle qualità umane e dei valori della persona, per preparare i giovani alla complessità del mondo del lavoro e della società) nell'ambito del programma Socrates – misura Comenius 2.1 in partenariato con l'IRRE Sicilia, la SISIS di Palermo, l'Università Regionale di Bodø (Norvegia) e l'Università di Bratislava (Repubblica Slovacca), il progetto Docente Europeo (Cfr. in Internet, URL: http://www.indire.it/socrates/content/index.php?action=read_rivista&id=5662)

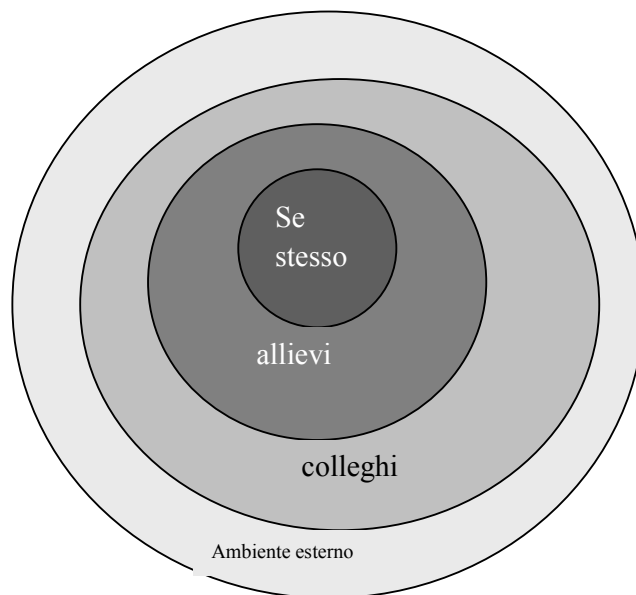
L'obiettivo principale del progetto è la definizione di un modello ideale di Docente Europeo, ricercandone la dimensione transnazionale sia nei percorsi di formazione iniziale sia nella pratica dell'insegnamento.

La mobilità dei futuri docenti è vista come uno strumento essenziale per migliorare la dimensione europea dell'insegnamento. In tal modo è possibile comparare i differenti sistemi educativi, apprendere nuovi metodi di insegnamento, sperimentare le conoscenze in diversi contesti scolastici, migliorare la padronanza delle lingue straniere, una maggior informazione sui programmi europei (Cfr in Internet, URL: http://www.indire.it/socrates/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5663).

Nel 2005 è stato pubblicato il dossier relativo al progetto *uTeacher*, condotto da una partnership composta dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR, responsabile del progetto, dalla SSIS del Veneto, Università Ca' Foscari di Venezia, e dalla facoltà di Educazione dell'Università di Glasgow.

L'obiettivo principale del progetto era produrre un quadro di riferimento comune a livello Europeo sulle competenze dei docenti relative all'uso delle ICT per l'apprendimento e più in generale per svolgere le attività specifiche della loro professione, da cui trarre spunti per adeguati percorsi di formazione.

Nella figura seguente la struttura è rappresentata da una serie di cerchi concentrici che rappresentano i diversi ambiti di interazione



L'interazione dell'insegnante con se stesso

Il passaggio verso un paradigma pedagogico non più centrato sulla trasmissione ma sulla costruzione del sapere, pone costantemente l'insegnante di fronte a nuove sfide ed opportunità, prima fra tutte quella di sapersi adattare al cambiamento interno ed esterno alla scuola.

L'immagine professionale dell'insegnante è il risultato di un processo di organizzazione del Sé in cui le attitudini personali e l'immagine ideale di Sé sono in equilibrio. Diventano importanti le competenze trasversali che costituiscono il frame work della relazione del docente: l'auto-riflessione, l'auto-esplorazione, l'auto-efficienza e l'auto-valutazione che non sono il risultato di uno sforzo

¹³⁴ Dossier Uteacher: *Insegnanti europei e nuove tecnologie per l'educazione*, in Internet: URL: <http://www.itd.cnr.it/tmagazine/PDF36/repetto.pdf>

isolato dell'individuo ma piuttosto una mediazione attuata attraverso il dialogo, lo scambio, la collaborazione.

Le competenze dell'insegnante relative a questa pratica includono:

- il saper riconoscere il giusto valore alla riflessione critica e all'auto-apprendimento;
- l'utilizzo delle nuove tecnologie per accrescere la produttività e la pratica professionale;
- il saper valutare, riflettere e documentare il proprio sviluppo personale.

All'insegnante è dunque richiesta una riflessione continua sulla propria pratica di educatore:

- sui bisogni formativi posti dalla società della conoscenza e su come tali bisogni possano essere colmati;
- su come i processi educativi possano essere trasformati e l'apprendimento facilitato;
- sulla propria pratica mettendo in relazione il proprio lavoro con quanto trovato in letteratura.

L'interazione dell'insegnante con gli studenti

Il profondo cambiamento prodotto dalla tecnologia nei diversi ambiti della società impone di modificare anche le attese sulle competenze necessarie agli insegnanti e studenti per operare in modo efficace. L'apprendimento deve essere un processo olistico che racchiude in sé la dimensione personale, sociale, cognitiva e rappresentativa.

Il nuovo ruolo dell'insegnante è quello di supportare e facilitare un apprendimento auto-regolato e personale negli studenti. Quindi, in questo scenario, in cui i processi collaborativi e l'interazione tra i ragazzi vengono facilitati, l'insegnante assume il ruolo di consigliere, guida e supervisore, oltre ad essere progettista e gestore del processo di apprendimento dei propri studenti e,

nelle attività che riguardano gli scambi con altre scuole sono necessarie le competenze tecnologiche per:

- infondere nella prassi educativa l'uso dei nuovi ambienti digitali allo scopo di ampliare e garantire un utilizzo guidato, consapevole, per coinvolgere attivamente gli studenti nel proprio apprendimento, comunicando l'idea che la conoscenza debba essere collegata al mondo empirico e offrire la possibilità non solo di *sapere* ma anche di *saper fare*;
- saper sfruttare il valore aggiunto portato dall'integrazione delle ICT, per l'accesso all'apprendimento a tutti gli studenti, senza alcuna discriminazione di abilità, bisogni speciali o stili di apprendimento, entrando in contatto con la loro cultura digitale.

L'interazione dell'insegnante con i colleghi

Nel lavorare a un progetto di gemellaggio l'insegnante deve pensarsi come membro di una comunità di pratica, che coinvolge i colleghi della propria scuola e delle scuole partecipanti all'esperienza. Attraverso la spontaneità delle interazioni con i colleghi, portano ad un naturale incremento delle competenze professionali e a un'opportunità nuova per sperimentare stili diversi di apprendimento e percorsi personalizzati.

Nella scuola attuale, sempre più spesso il lavoro dell'insegnante si muove da una situazione *individuale*, in cui il singolo docente risolve tutte le problematiche legate all'apprendimento degli studenti, verso situazioni di *gruppo*. Per poter svolgere efficacemente queste attività, gli insegnanti, devono lavorare insieme, a volte creando gruppi a lungo termine, a volte temporanei.¹³⁵

Ad esempio si possono organizzare gruppi di lavoro con i colleghi della propria scuola per condividere responsabilità, ri-organizzare il lavoro in modo cooperativo e accrescere così il livello qualitativo complessivo.

¹³⁵ Dossier Uteacher: *Insegnanti europei e nuove tecnologie per l'educazione*, in Internet: URL: <http://www.itd.cnr.it/tdmagazine/PDF36/repetto.pdf>

Parallelamente si tende a promuovere gli approcci trasversali alle discipline: le aree di studio sono viste in prospettiva olistica e allo stesso tempo sono più vicine alla vita reale. Ad esempio incoraggiare i colleghi a lavorare insieme in gruppi *interdisciplinari*, condividendo esperienze, identificando obiettivi comuni, promuovendo la partecipazione di tutti.

L'interazione dell'insegnante con l'ambiente esterno

L'ambiente esterno è un universo composito che va dai genitori dei ragazzi, al territorio, dal proprio paese all'intero pianeta. In una scuola nuova, l'ambiente, con le sue ricchezze naturali e sociali, è una risorsa per la scuola, come questa è una risorsa per l'ambiente.

Nel promuovere e gestire progetti di gemellaggio, coinvolgendo anche associazioni ed enti territoriali o locali, è necessario per gli insegnanti essere consapevoli dei fondamenti teorici alla base del concetto di ambiente d'apprendimento, essere in grado di organizzare ambienti d'apprendimento che mostrino di tenere in considerazione gli interessi, i valori e le priorità delle famiglie, della cultura e della comunità degli studenti.

4.5 Le competenze promosse

la professione docente oggi necessita di un nuovo profilo professionale capace di riflettere la crescente eterogeneità degli studenti, di offrire loro un sostegno personalizzato, di utilizzare metodi innovativi in grado di motivare e coinvolgere attivamente gli studenti.

La conoscenza, la competenza, la professionalità si mantengono e si sviluppano sempre più spesso attraverso modalità di apprendimento senza insegnamento, con la conseguente possibilità di una molteplicità di luoghi di

apprendimento, di percorsi individualizzati, di navigazione tra una molteplicità di opportunità che il contesto offre e che il soggetto si crea.¹³⁶

Per gli insegnanti coinvolti nello school twinning è di fondamentale importanza conoscere gli sviluppi delle teorie pedagogiche, delle politiche scolastiche, delle nuove tecnologie, della lingua scelta dal partenariato. Inoltre devono avere la possibilità di esaminare la sfera delle esperienze e della ricerca in tema di organizzazione e progettazione (ad es. visitare siti web istituzionali, preposti alle iniziative di school twinning, studiare i progetti, le attività e le soluzioni adottate).

Mettendosi a confronto con colleghi immersi in altri contesti, con altre problematiche, altri sistemi educativi, il docente trova un campo aperto allo sviluppo professionale, diventa quasi un ricercatore all'interno di una scuola che in modo chiaro e determinato cerca di farsi *luogo di sviluppo professionale*, in una prospettiva diversa e più articolata rispetto a quelle di aggiornamento e formazione in servizio.

In questa direzione le azioni dell'insegnante possono essere dirette verso l'utilizzo dell'ambiente esterno per arricchire il curriculum, per facilitare la continuità dell'apprendimento di base istituzionale (formale) e l'apprendimento in altri contesti (informale). Nel nostro caso, inoltre, si assiste all'incremento della motivazione nella produzione di elaborati da inviare ai colleghi di altri paesi per la conoscenza di altre culture, altri stili di vita, altri linguaggi, utilizzando strumenti tradizionali o nuove tecnologie.

Il team di lavoro, inoltre, beneficiano dell'esperienza maturata da alcuni dei propri membri diffondendo al loro interno alcune "buone pratiche". Questo accresce la motivazione, ad esempio, ad integrare le ICT nel curriculum e migliora l'accesso alle risorse, accrescendo le abilità nella produzione di materiali educativi per il WEB e, complessivamente, il senso di comunità.

¹³⁶ G. Marconato e P. Litturi, *Formazione professionale, apprendimento e tecnologie L'insegnante come professionista dell'apprendimento* in Internet, URL: <http://www.scribd.com/doc/220414/Formazione-Professionale-apprendimento-e-tecnologie>

Lo sviluppo professionale che si realizza anche attraverso la pratica della corrispondenza tra scuole può diventare un modo per far emergere le *teorie implicite* di cui molti docenti sono portatori e per conseguire sempre maggiori livelli di padronanza e di consapevolezza condivisa, condizioni indispensabili e acquisizioni preziosissime per realizzare, nella organizzazione e nella gestione dei processi formativi, effettiva autonomia e responsabilità diffusa.

Reti di scuole e *partenariati* locali possono contribuire a sviluppare un piano formativo, una professionalità docente e un quadro di competenze degli studenti in tutte le loro dimensioni.

Le competenze promosse relative a questa pratica includono:

- una comprensione critica del valore aggiunto delle comunità d'apprendimento e della collaborazione *entro e tra* diverse comunità e nazioni;
- il facilitare la nascita di comunità d'apprendimento, partecipando attivamente sia come studente che come facilitatore.

L'esperienza di gemellaggi tra scuole, infine, permette di mettere in campo nello scenario di una relazione allargata le didattiche del sapere, del saper fare e del saper essere che contribuiscono a promuovere:

- l'attitudine a organizzare la conoscenza;
- l'insegnamento della condizione umana;
- l'apprendistato alla vita;
- L'apprendistato all'incertezza;
- L'educazione alla cittadinanza.¹³⁷

La didattica messa in campo e che si contrappone alla concezione dell'insegnamento apprendimento trasmissivo, è strettamente collegata con gli sviluppi della psicologia costruttivista e culturale.

¹³⁷ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Raffaello, 2000

Saper e saper fare si intrecciano naturalmente in una scuola che ha la possibilità di trasformarsi in comunità di pratiche calata negli ambienti e nei contesti di vita e di lavoro diversi dal proprio, in cui avviene la socializzazione alla conoscenza e la costruzione di competenze.

È una formazione contestualizzata di competenze, comprese quelle meta cognitive, che avviene nell'interazione con gli altri, attraverso una scuola del fare.

Una professione docente che deve corrispondere alle caratteristiche del sapere contemporaneo e che non sceglie la strada del disciplinarismo puro con netta distinzione tra scienze naturali e umane, tipica dei curricula delle civiltà razionaliste, moderne, occidentali, ma garantisce l'intercomunicazione tra diversi campi disciplinari.

Ma il gemellaggio tra scuole favorisce anche il saper essere, la "riscoperta del cuore" che è uno dei fili conduttori degli sviluppi della ricerca filosofica e psicologica dell'ultimo ventennio.

Permette di avviare relazioni tra docenti che travalicano la dimensione puramente professionale, che motivano al dare il meglio di sé. Permette lo sviluppo dell'intelligenza emotiva che include l'autocontrollo, l'entusiasmo e la perseveranza, nonché la capacità di auto motivarsi, l'empatia e l'arte di ascoltare, di risolvere i conflitti e di cooperare.

Amplia la nostra visione del compito delle scuole, conferisce ad esse più esplicitamente un ruolo sociale nell'impartire lezioni essenziali per la vita e una più consapevole conoscenza di sé.

M. Dutto, presentando i dati di Moniform (Progetto di monitoraggio sulla formazione degli insegnanti, 2007), esprime in maniera molto efficace che: *"la formazione è un processo continuo alimentato dal confronto tra la ricerca e la conoscenza che deriva dalle pratiche professionali"*.¹³⁸

Damiano afferma che mentre la conoscenza scientifica ci ha abituati a pensare per universali, a supporre che qualunque contenuto di verità vada espresso in un codice obbligato ad essere trasferibile, la conoscenza pratica è una

¹³⁸ Cfr. in Internet, URL: <http://www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=1457>

conoscenza locale, ma è autentica conoscenza per nulla inferiore in grado e in complessità a quella scientifica. Non è riconducibile a un'applicazione della conoscenza accademica, ma ha una sua originaria specificità, un modello di pensiero integrato nell'azione. È una scienza che non ha bisogno di arrivare dal sapere all'agire, perché comprende in sé l'azione che costituisce il nucleo intorno al quale si è sviluppata come conoscenza.

Un'insegnante all'inizio della sua esperienza professionale, a mio parere avrebbe difficoltà a inserirsi in un progetto di school twinning, in quanto non possiede quell'expertise che gli consente di avere una visione allargata dell'insegnamento / apprendimento ma la sua partecipazione sarebbe indubbiamente un'opportunità di sviluppo professionale.

Come afferma Damiano¹³⁹, numerose ricerche affermano come l'insegnante esperto rispetto al docente alle prime armi possieda un maggior repertorio di procedure per il trattamento dei problemi educativi; ma la differenza non è quantitativa, proporzionale cioè alla mole dei dati e delle informazioni memorizzate. È l'organizzazione e la classificazione significativa delle stesse che consente al professionista di utilizzare al meglio le risorse del sapere e dell'esperienza *“grazie al possesso di una meta conoscenza (conoscenza della propria conoscenza) e di una meta abilità (utilizzo strategico delle strategie). L'expertise non è mai completamente trasferibile, ognuno deve costruirsi la propria strada guardandosi nello specchio dei modelli educativi mentre succede.”*¹⁴⁰

Simulazioni virtuali e esperienze teoriche possono insegnare ad impratichirsi, ma solo immergendosi nella situazione reale, decentrandosi e auto osservandosi, si possono assumere in prima e unica persona responsabilità educative.

Se *“la didattica si configura come teoria della pratica (disciplina scientifica in quanto basata sull'argomentazione pubblica e coerente, ma anche valida e rilevante per la pratica) dell'arte e scienza dell'insegnamento, in cui si*

¹³⁹ Cfr E. Damiano, a cura di, *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, op. cit., p. 77

¹⁴⁰ Ibidem

integrano linguaggi critici interni orientati a interpretare e capire (intuizione, creatività, improvvisazione, espressività, sensibilità al contesto, flessibilità, qualità globali ed olistiche) e linguaggi scientifici e tecnico operativi (abilità specifiche, regole, procedure, constatazioni empirico- sperimentali”,¹⁴¹ la formazione degli insegnanti, in questa prospettiva, seguendo Pellerrey¹⁴², comprende inizialmente:

- Conoscenze disciplinari, repertori operativi, metodologie, strategie;
- esercizio in condizioni di simulazione, di applicazione e laboratoriali;
- tirocinio, apprendistato cognitivo attraverso le fasi di modeling, scaffolding – shaping e fading: osservare modelli e testimonianze, esercitarsi nella modellizzazione conversazionale e argomentativa, fare da sé;

e prevede un continuo sviluppo che si articola in:

- partecipazione sistematica ad attività di ricerca- azione;
- apprendimento dall'azione attraverso una continua riflessione, rilettura critica;
- coltivazione della dimensione etico-sociale dell'identità professionale e del suo significato essenziale anche in forme narrative.¹⁴³

Il profilo dell'insegnante competente nasce dunque dall'integrazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori, cosicché egli sia capace di svolgere l'attività d'insegnamento in modo:

- tecnicamente valido e produttivo,
- socialmente congruo e fluido,
- cognitivamente ed affettivamente adeguato e flessibile,
- eticamente coerente e responsabile.

¹⁴¹P. Calidoni, *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia, 2000 p. 98

¹⁴² *Ibidem* p. 98

¹⁴³ *Ibidem* p.98

Concludendo, le competenze degli insegnanti possono essere costruite solo attraverso un lungo processo di sviluppo professionale, che inizia con gli studi scolastici e prosegue con la formazione in ingresso, l'affiancamento in classe, l'aggiornamento in servizio.

4.5.1 Le competenze linguistiche

Generalmente una delle principali finalità degli scambi tra classi è l'incremento delle competenze linguistiche sia per gli studenti sia per i docenti.

Tali esperienze vengono condotte a livello di scuola secondaria attraverso azioni di scambio fisico (mobilità) o relazioni di corrispondenza instaurate tra studenti o tra classi.

In Europa, inoltre, da alcuni anni sta emergendo una nuova forma di sperimentazione: il Content and Language Integrated Learning (CLIL) o apprendimento integrato di lingua e contenuto. Il CLIL è un approccio educativo centrato su due obiettivi: apprendimento di contenuti disciplinari e utilizzo di una seconda lingua per insegnarli e impararli.

Grazie al suo approccio a doppia focalizzazione, CLIL offre un contesto più naturale che porta una immediatezza, rilevanza e valore aggiunto al processo di apprendimento della lingua. Di conseguenza vengono promosse competenze sia nella disciplina non linguistica che nella lingua straniera in cui questa è insegnata, aggiungendole valore. Conseguire questo duplice obiettivo richiede uno speciale approccio integrato sia all'insegnamento che all'apprendimento e richiede che gli insegnanti dedichino attenzione non solo a come insegnare la lingua ma anche al processo educativo più in generale.

CLIL significa utilizzare la lingua mentre impari e imparare mentre utilizzi, e questo è perfettamente in linea con gli stili di apprendimento preferiti dalle nuove generazioni di nativi digitali che sta portando a risultati molto promettenti.¹⁴⁴

In rete è reperibile la documentazione di diverse esperienze in questo ambito.

¹⁴⁴ Cfr. In Internet, URL:<http://it.wikipedia.org/wiki/CLIL>

Allo studente, l'approccio CLIL consente di acquisire:

- fiducia in sé nella comunicazione, abilità e consapevolezza interculturale,
- competenze spendibili per il lavoro,
- mobilità nell'istruzione e nel lavoro,
- ambienti e tecniche d'apprendimento stimolanti ed innovativi,
- riconoscimento e validazione di competenze aggiuntive,
- una base positiva per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

4.5.2 Le competenze tecnologiche

Il lavorare in rete con altre scuole del mondo è importante per gli insegnanti, non solo per comprendere che lavorare con i media nella scuola risponde a ben precise strategie didattiche e scelte metodologiche, ma anche perché sapere che in questa linea lavorano altri educatori e insegnanti in contesto internazionale, può contribuire a dare consapevolezza sull'importanza dell'utilizzo delle tecnologie.

Come afferma Rivoltella esse possiedono una triplice valenza:

- alfabetica, perché sono protagonisti dell'interazione sociale e della trasmissione culturale; per cui il sistema formativo non può più esimersi dal confrontarsi con i loro linguaggi, e dal chiedersi come fare in modo da abilitare gli individui a conoscerli e utilizzarli;
- metodologica, perché si propongono come un nuovo habitat culturale; per cui il sistema formativo non può più continuare ad ignorare questo fatto, perpetuando sistemi d'insegnamento-apprendimento che oggi si rilevano scarsamente efficaci;
- critica, perché il paesaggio dei media, oltre che impalcatura tecnologica, è - anche e soprattutto - cultura; per cui il sistema formativo non può più limitarsi a favorire l'adattamento degli individui a questo paesaggio

mediante un puro e semplice addestramento tecnologico, ma deve far sì che essi vi interagiscano in maniera consapevole.¹⁴⁵

Calvani scrive che è necessario acquisire competenza digitale che consiste nel saper esplorare ed affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personali, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci.¹⁴⁶

Attraverso la corrispondenza che si instaura tra docenti e allievi di scuole diverse, si offre un ambiente naturale per apprendere a relazionarsi in maniera corretta fin dall'età scolare con i new media.

L'opportunità non si esaurisce qui.

Attraverso le esperienze di school twinning, utilizzando come strumenti e ambienti le tecnologie digitali, possiamo avere un'occasione importante per immergerci nei new media e lavorare con e per i nostri alunni, i nativi digitali, per comprenderli meglio.

“Il disagio che noi adulti, che non siamo nativi digitali, proviamo rispetto ad esso dipenderebbe dal fatto che siamo ancora figli della scrittura e della cultura del libro, quindi ancora incapaci di sintonizzarci sulla giusta lunghezza d'onda rispetto alle nuove generazioni (un dato confermato dalla ricerca che ... evidenzia un mancato gap di conoscenze e comportamento rispetto ai media digitali tra gli adulti e i più giovani).”¹⁴⁷

Essi che fanno parte di una generazione che ha scritto le sue prime parole indifferentemente con un pennarello o con una tastiera, che dà per scontati l'accesso immediato a qualsiasi informazione e a qualsiasi persona, che è abituata

¹⁴⁵ P.C. Rivoltella, in Internet, URL: <http://piercesare.blogspot.com/>

¹⁴⁶ A. Calvani, Cartelli, Antonio, Ranieri, *Modelli e strumenti per la valutazione digitale nella scuola*, in Internet, URL: <http://siel08.cs.unitn.it/Atti/lavori/calvani.pdf>

¹⁴⁷ Cfr. *La Screen Generation*, in P. Ardizzone e P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008, p.47

a cercare (e trovare) in rete le risorse occorrenti, che pratica il *peer-to-peer*, lo scambio fra pari, e agisce in modalità *multitasking*: chatta con MSN mentre scarica musica con *e-mule* e guarda un filmato su YouTube, nelle orecchie le cuffie del lettore MP3.

In poche parole: *"I media e le ICT ... sono la cultura in cui i giovani oggi vivono, costruiscono e scambiano significati"*¹⁴⁸.

E questa è un'occasione per conoscere la cultura dei nostri ragazzi, preadolescenti e adolescenti, una generazione con caratteristiche nuove non solo perché i supporti di trasferimento di mediazione della conoscenza sono gli schermi che vanno in parte a sostituire la pagina o il libro, ma perché, interagendo con questi schermi, maturano nuove caratteristiche, nuove modalità di elaborazione dell'informazione, nuovi modi di agire sul piano sociale.¹⁴⁹

Nella sua relazione a Didamatica 2008, *La competenza digitale nella scuola: come valutarla?* Anche Antonio Calvani suggerisce una linea di trasformazione: la scuola ha insegnato *la* tecnologia, ha insegnato *con la* tecnologia, occorre oggi porsi l'obiettivo di insegnare *nella* tecnologia.

Dall'invenzione del linguaggio a quella della scrittura, dalla stampa alla fotografia, si è sempre insegnata *la* tecnologia e si è sempre insegnato *con la* tecnologia. Più una tecnologia è stata matura e pervasiva, più i docenti e gli studenti erano immersi in essa, più si può dire che l'insegnamento avveniva/avviene in essa: la nostra scuola è sicuramente immersa *nel* linguaggio, *nella* scrittura, *nella* rappresentazione per immagini,¹⁵⁰

Oggi, come affermano i più autorevoli studiosi e ricercatori di Media Education, si parla di:

¹⁴⁸ Ibidem, p.41-58

¹⁴⁹ P.C. Rivoltella, *Centro studi Nuovi media*, video,. In Internet, URL:http://media.unile.it/index.php?option=com_content&task=view&id=148&Itemid=99999999

¹⁵⁰ UCIIIM Lazio, *Web 2.0 e nativi digitali: un nuovo contesto in cui insegnare*, In Internet, URL: http://www.uciim.lazio.it/index.php?option=com_content&view=article&id=85%3Aquali-competenze-digitali-per-insegnare-al-tempo-del-web20&catid=35%3Aarticoli&Itemid=18&limitstart=1

Educare ai media - *teaching about* - si riferisce alla dimensione tematica e di contenuto e all' educare ad un uso consapevole (*awarness*).

Sul piano, invece, della riflessione relativa alle tecnologie, queste sono spesso centrate più su media quali la televisione o il cinema che non su computer, lettori MP3, cellulari. Questi ultimi, peraltro, sono considerati oggetti "estranei" alla scuola, fonti solo di "disturbo" o di "pericolo", oggetto dunque solo di divieti.

Educare con i media- *teaching with* – si riferisce soprattutto alla dimensione strumentale, raccoglie metodi e strumenti per integrare i media nelle pratiche di insegnamento delle singole discipline aggiornandone e rendendone più efficace l'impatto sugli apprendimenti. Può essere utile sia sul fronte della motivazione che su quello dell'aumento dell'efficacia (raggiungimento del risultato) e dell'efficienza (rapporto risultato/energie investite) dell'insegnamento.

Molti studenti hanno maggior confidenza con il computer che con la penna e il foglio o con il gesso e la lavagna; lo considerano più moderno, più divertente. Così, spesso, una stessa attività, può apparire loro più attraente se realizzata a computer; una lezione con la lavagna interattiva piuttosto che con quella tradizionale può catturare maggiormente l'attenzione.

Ma l'uso del computer, del lettore MP3 o del videotelefonino - può essere motivante soprattutto per quanto di diverso può offrire rispetto alla tradizionale lezione con la lavagna e il quaderno. Svolgere una ricerca usando internet - magari nella forma della *webquest* - significa avere a disposizione una quantità di informazioni ben superiore a quelle che potrebbero essere offerte da un'enciclopedia cartacea e, soprattutto, in formati diversi: non solo testo e immagini ma anche audio e video. Preparare una presentazione usando PowerPoint di Microsoft, o Impress di OpenOffice, è qualcosa di diverso dal pensare ad un presentazione solo orale,¹⁵¹ e preparare tutto ciò per corrispondenti in carne e ossa è ancora più motivante.

¹⁵¹ Cfr. In Internet, URL: http://www.uciim.lazio.it/index.php?option=com_content&view=article&id=85%3Aquali-competenze-digitali-per-insegnare-al-tempo-del-web20&catid=35%3AArticoli&Itemid=18&limitstart=1

*“L’obiettivo ultimo consiste nello stabilire un ponte tra le pratiche mediatiche correnti tra i giovani e il senso che queste assumono ai loro occhi, introdurre progressivamente un atteggiamento riflessivo sulle proprie pratiche, analizzare i media che amano e che frequentano assiduamente come processo economico, sociale e culturale, non soltanto come prodotto di una tecnica professionale o semiotica.”*¹⁵² E questo obiettivo può essere ben realizzato nelle esperienze di school twinning.

4.5.3 Le competenze interculturali

Le idee fondamentali di carattere pedagogico su cui deve poggiarsi un’educazione alla cittadinanza europea e planetaria in genere non devono fermarsi a elementi di carattere folkloristico e culturale, ma devono diventare un’occasione per costruire significati che appartengono alla sfera etica e che sono esprimibili nelle linee guida dell’universalità, della pace, del dialogo e della solidarietà.

Da queste linee guida discendono alcune istanze fondamentali:

- riconoscimento del radicale principio del diritto alla diversità ai più vari livelli: dei singoli, delle realtà locali, regionali, nazionali e continentali;
- riconoscimento del principio di solidarietà come realizzabile soltanto nel rapporto dialettico fra diversi;
- collocazione dell’educazione alla cittadinanza europea nel quadro più generale dello sviluppo del senso di responsabilità mondiale per la promozione della pace.

Gli obiettivi formativi da perseguire possono essere distinti in due dimensioni, la dimensione cognitiva e quella affettiva. Essi sono finalizzati principalmente a

¹⁵² Cfr. *La Screen Generation*, in P. Ardizzone e P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008, p.58

promuovere atteggiamenti positivi verso l'educazione allo sviluppo da parte degli insegnanti e poi, a cascata, negli allievi, e possono essere schematizzati nel seguente modo:

Settore cognitivo	Settore affettivo
<ul style="list-style-type: none"> - conoscere le culture locali - comprendere che le culture locali possono contribuire al benessere della comunità - conoscere le culture estranee alla propria nell'ambito europeo - comprendere che le culture europee estranee alla propria possono contribuire al benessere della comunità - riconoscere e individuare cause, motivi e alternative ai pregiudizi interculturali - acquistare un bagaglio di conoscenze intorno a paesi e etnie - apprendere una seconda lingua 	<ul style="list-style-type: none"> - accettare i valori delle culture locali - apprezzare i valori delle culture locali come contributi al benessere dell'umanità - accettare i valori delle culture europee estranee alla propria - apprezzare i valori delle culture europee estranee alla propria - sviluppare un atteggiamento di tolleranza - proporre ed attuare interventi a favore di una migliore conoscenza ed integrazione tra i popoli - ritenere importanti e significative le istituzioni europee

Più che di acquisizione di conoscenze, dunque, si tratta dello sviluppo di capacità e atteggiamenti personali; pertanto tali esperienze possono configurarsi come un campo di interazione interdisciplinare aperta tra materie di studio e insegnanti che risulta essere una vera e propria formazione sul campo.

Mentre la formazione fondamentale, da attuarsi nella scuola media superiore e nell'università, mira a costruire i prerequisiti indispensabili in senso generale della professionalità, la formazione in servizio assume una finalità più immediatamente pratica in quanto ha il compito di mettere in gioco tutte quelle conoscenze-abilità-disposizioni che consentono di dar corpo alle attività e agli interventi auspicati.

Secondo Scurati e Damiano l'aggancio privilegiato è la ricerca – azione perché meglio di altri consente la collaborazione fra ricercatori di professione e ricercatori scolastici.

Essa presenta parecchi vantaggi: mettere alla prova dell'esperienza reale, e non simulata, le idee innovative, ridurre i tempi tra le teorizzazioni e la pratica, l'immersione nelle culture di altri popoli, l'impegno della disseminazione.

Se si parla, poi, di esperienze di interscambi con scuole del sud del mondo, tutta l'azione didattica deve basarsi su un'idea fondamentale: *siamo tutte articolazioni dell'unica famiglia umana la quale deve essere in grado di promuovere tutti i suoi membri rispettando le ragioni storiche di ciascuno.*¹⁵³

Ecco allora i due cardini dell'educazione allo sviluppo che intrecciano attività educative scolastiche e d extrascolastiche, collegate con le attività produttive e cooperative:

- realizzazione di famiglie di popoli fondata sulla giustizia sociale e sulla partecipazione di tutti;
- promozione di processi di autosviluppo secondo i principi dell'autentica cooperazione.

Dall'incontro nascono l'arricchimento, l'innovazione e la solidarietà fra uguali. Ciò comporta reciproca responsabilità, sforzi e fatiche comuni: dall'aiuto

¹⁵³ Cfr. E. Damiano e C. Scurati *L'educazione internazionale nella scuola : esperienze e prospettive*, op. cit.

si passa allo scambio; dall'elargizione di beni e servizi si passa alla compartecipazione, alla cogestione, alla promozione delle autonomie.

Il problema dello sviluppo è costituito, infatti, da due facce: l'educazione e il lavoro:

- educazione non astratta, fuori del tempo e dallo spazio, legata al diploma o alla reputazione sociale, ma educazione integrata alla vita, educazione come riflessione e azione, che risponde ai bisogni fondamentali dell'uomo;
- lavoro come diritto di tutti gli uomini, come valore che pone i bisogni in gerarchia di ordine morale. L'uomo che lavora realizza la dimensione personale e sociale poiché sperimenta la natura, la vita associativa; non affida agli altri il proprio sviluppo, ma si libera dai condizionamenti e partecipa alla ricreazione del mondo.¹⁵⁴

Gli insegnanti, che hanno l'opportunità di mettere a confronto i loro sistemi educativi e le metodologie pedagogiche attraverso gli interscambi scolastici, lavorano alla scuola di domani, una scuola non autoreferenziale ma aperta al mondo che la circonda, dove l'insegnamento diventerà sempre più interattivo e interdisciplinare.

Lo school twinning svilupperà ulteriormente il collegamento delle scuole in rete, consentendo a tutte le scuole di creare partenariati pedagogici con le istituzioni scolastiche di altri paesi, per promuovere metodi di cooperazione innovativi e il trasferimento di approcci pedagogici di qualità, nonché per rafforzare l'apprendimento delle lingue e il dialogo interculturale

¹⁵⁴ Cfr. E. Damiano e C. Scurati *L'educazione internazionale nella scuola : esperienze e prospettive*, op. cit.

4.5.4 Le competenze etiche

La partecipazione a progetti di gemellaggio a mio avviso, costituisce un momento importante per lo sviluppo della consapevolezza dell'eticità dell'insegnamento. Nel confronto con altre etiche si ritrovano passione e intelligenza pedagogica che aiutano ad assumere atteggiamenti e a trovare azioni adeguate per andare verso il cambiamento della scuola auspicato da Damiano, *dove gli insegnanti sono attori morali, coinvolti di fatto nelle questioni della giustizia educativa*.¹⁵⁵

Il docente si emancipa, sviluppa una competenza etica come principio integratore della professione insegnante tra le abilità educative, la padronanza delle conoscenze disciplinari, la comprensione dello sviluppo psicologico e la responsabilità sociale.

Nel delineare una filosofia e un'etica dello sviluppo, ambito in cui un insegnante non può essere lasciato a se stesso, è necessario avere un'azione esterna di stimolo e di supporto che provvede attraverso un'organizzazione istituzionalizzata, quale ad esempio può essere la Commissione Europea. L'ambito d'intervento si allarga dal formale all'informale con l'impiego di metodologie multiple e flessibili su misura delle situazioni e degli interlocutori.

Con lo scambio di esperienze tra scuole lontane geograficamente si applicano, a situazioni di apprendimento concrete, metodologie attive e di ricerca che prendono le mosse da ciò che è ambientalmente vicino nella coscienza, mediante un processo progressivo di interiorizzazione e di elaborazione di significati soggettivamente vissuti.¹⁵⁶

¹⁵⁵ Bracaloni, M., *Intervista a Elio Damiano, autore del saggio "l'insegnante etico"*, in Internet, URL: www.edscuola.it/archivio/comprendivi/damiano.pdf

¹⁵⁶ Cfr. E. Damiano e C. Scurati *L'educazione internazionale nella scuola : esperienze e prospettive*, La Scuola, Brescia, 1985

Damiano indaga l'etica pratica degli insegnanti, cioè quell'insieme di strategie comportamentali e di azione messo in atto tutti i giorni nelle aule scolastiche dai docenti, a partire da alcuni principi morali fortemente interiorizzati. Egli intende recuperare il concetto di relazione formativa e smonta l'idea, oggi piuttosto diffusa, che l'insegnamento consista nell'attuazione di una serie di tecniche didattiche. Il professore invita gli insegnanti a riorientare i propri compiti secondo un'etica della responsabilità rivolta agli studenti, alle famiglie e alla società in generale.¹⁵⁷

È necessario riconoscere una effettiva libertà all'azione docente che è appunto morale: senza libertà non ci può essere responsabilità *“l'insegnamento o è azione morale o non è insegnamento”*.¹⁵⁸ Libertà e responsabilità diventano condizioni strutturali del lavoro degli insegnanti.

L'etica, infatti, è l'orizzonte entro cui si colloca l'esperienza scolastica che considera le persone, insegnanti e alunni, come fini e non come mezzi, configurando l'insegnamento / apprendimento come esperienza umana.

L'insegnamento, di conseguenza, consta di due principali dimensioni:¹⁵⁹

Tecnico – pratica	Etico – sociale
<ul style="list-style-type: none"> • Repertori di schemi e categorie di lettura, intuizione e giudizio in funzione interpretativa della situazione particolare; • regole euristiche empiriche e repertori d'azione derivate anche dalla riflessione e dall'elaborazione personale; • competenze comunicative e relazionali (ascoltare attivamente, testimoniare persuadere). 	<ul style="list-style-type: none"> • cogliere nel volto dell'altro le domande, essere pronti a rispondere all'appello, prendersi cura dell'altro, ricerca di senso e di significato; • scelta prudente e responsabile di specifiche pratiche pubblicamente difendibili, coerenza mezzi fini; • attenzione/integrazione, emozioni, ragioni, azioni.

¹⁵⁷ Cfr. in Internet, URL: http://www.treccani.it/Portale/sito/scuola/itinerari/un_libro/rec_281.html

¹⁵⁸ Bracaloni, M., *Intervista a Elio Damiano, autore del saggio “l'insegnante etico”*, in Internet, URL: www.edscuola.it/archivio/comprendivi/damiano.pdf

¹⁵⁹ Calidoni, *Didattica come sapere professionale*, op. cit., p. 97

Damiano afferma che l'azione didattica si caratterizza come negoziato etico permanente: implica la necessità di una negoziazione continua e gli insegnanti di questo sono spesso inconsapevoli.

“Siamo di fronte ad una vicenda quotidiana e sofferta, una tensione che investe tutti gli aspetti della condizione insegnante nella scuola, sul versante esterno e interno. Lo scenario che si rivela è quello di un soggetto, l'insegnante, che nella scuola prende progressivamente coscienza che le sue convinzioni etiche sono tenute a confrontarsi con quelle di altri soggetti che fanno parte integrante del campo relazionale in cui si trova ad operare...”¹⁶⁰

...Questa contrattazione permanente e diffusa consiste in una serie di riflessioni nel corso delle quali l'insegnante si vede, volente o nolente, nella necessità di trovare un accordo, un terreno d'intesa, una qualche conciliazione tra i suoi valori, le sue rappresentazioni originarie del ruolo d'insegnante, e quelle dei suoi diversi interlocutori, dagli alunni all'istituzione scolastica fino alla società nel suo complesso. L'insegnante riceve dei messaggi da questi vari agenti e percepisce le loro attese, che non di rado entrano in conflitto con le sue credenze e concezioni.”¹⁶¹

Riflessioni

Riflettendo sullo school twinning, con i colleghi europei del progetto a cui stiamo lavorando, diverse esperienze di collaborazione scolastica hanno senza dubbio molti elementi comuni, dal plurilinguismo allo scambio interculturale, dalla didattica per progetti all'apertura della scuola verso il mondo. Ma i tratti

¹⁶⁰ M. Vezzoli. *ETHOS. Uno studio sul lavoro morale degli insegnanti*, In Internet, URL: www.oppi.mi.it/C_Common/Download.asp?file=/doc/upload/NapoliSito.ppt

¹⁶¹ Ibidem

distintivi del docente impegnato in programmi internazionali determinanti per garantirne l'efficacia e la continuità nel tempo sono: curiosità, interesse verso nuove culture e nuove metodologie di lavoro, motivazione, voglia di continuare a imparare, forte fiducia nella dimensione internazionale dell'educazione, lungimiranza e capacità di cogliere l'evolversi della società e di interpretare questa evoluzione all'interno della scuola.

Nella maggior parte dei casi la qualità dell'esperienza, intesa soprattutto dal punto di vista di benefici e fattori di innovazione, cresce con la pratica. Per realizzare esperienze di progettazione in dimensione transnazionale ogni docente che ne abbia avuto esperienza sa che, a partire da interessi e caratteristiche individuali, deve operare un grande lavoro soprattutto su se stesso.

Ad esempio è necessario avere un incarico formalizzato a livello di istituzione scolastica per garantire il coinvolgimento di colleghi e studenti, apprendere o approfondire una lingua straniera per essere in grado di comunicare e confrontarsi con docenti di altri paesi.

Come pure è necessario avere dimestichezza con l'utilizzo delle nuove tecnologie, per favorire la comunicazione con partner distanti, essere il fulcro attorno cui le relazioni professionali e umane del progetto si svolgono, in una scuola che è parte della società della comunicazione e dell'informazione in rapido cambiamento.

E' difficile acquisire tali competenze attraverso un percorso formale, esse si costruiscono nel tempo, progetto dopo progetto, attraverso gli incontri, le visite, gli scambi con altri docenti che mettono la propria esperienza pregressa a disposizione dei partner di lavoro. Le tecnologie, inoltre, rivestono un ruolo sempre più centrale non solo nelle attività scolastiche ma anche per l'aggiornamento professionale, e il loro utilizzo in qualsiasi esperienza di collaborazione transnazionale è essenziale.

Le esperienze di school twinning possono diventare il framework per colmare il divario tra scuola e vita e promuovere l'immagine di una scuola centrata sul soggetto in apprendimento, con ambienti innovativi, sistemi educativi connessi all'ambiente locale e globale, nascita di nuove comunità di pratiche

allargate al mondo, luoghi deputati alla gestione della conoscenza pedagogica e allo sviluppo professionale e umano.

“... Ogni sviluppo veramente umano deve comportare il potenziamento congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e della coscienza di appartenere alla specie umana”¹⁶².

¹⁶² Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Roma, 2001, p. 15

CONCLUSIONI

Con questo mio lavoro di ricerca, ho ripercorso dalle origini l'evoluzione dello school twinning. Analizzando i cambiamenti generati dai mutamenti sociali e dall'ingresso delle nuove tecnologie nella scuola, ho constatato come le idee pedagogiche alla base della corrispondenza interscolastica conservino la loro attualità.

Nelle prime esperienze l'attenzione è focalizzata soprattutto sulla lingua scritta e sulla scrittura collettiva.

Freinet, nella sua *scuola del fare*, pensava di rompere l'isolamento dei suoi scolari di campagna allargando gli orizzonti oltre l'aula, per prepararli alla vita, con lo scambio di testi tipografici. La motivazione allo scrivere non più per se stessi ma per i corrispondenti era alta; l'incremento delle competenze linguistiche era notevole. Inoltre l'entrare in contatto con usi, costumi, tradizioni, modi di pensare diversi era coinvolgente anche per le famiglie.

Don Milani utilizzò la corrispondenza per motivare all'apprendimento della lingua che considerava strumento di emancipazione, per affrontare meglio le difficoltà della vita. La sua metodologia era centrata sull'*aderenza alla realtà* e sul vissuto dei suoi ragazzi.

Con l'ingresso delle nuove tecnologie nella scuola assumono maggior rilevanza le dimensioni sociali e interculturali e la possibilità di approfondire le competenze in lingua straniera.

Entrano in campo nuovi strumenti e ambienti di apprendimento che risolvono i tradizionali ostacoli allo sviluppo dei gemellaggi, come ad esempio le difficoltà di comunicazione. Si comincia a parlare di produzioni multimediali e ipertestuali e i prodotti da inviare ai corrispondenti si arricchiscono di nuovi linguaggi, di nuovi modi di scrivere e di relazionarsi, nuove strutturazioni mentali e nuovi modelli di apprendimento. All'insegnante si pongono nuovi problemi nell'adeguamento del proprio sistema di competenze professionali, tecniche e critiche per accompagnare gli studenti a un uso consapevole delle ICT. In

particolare le esperienze di school twinning possono essere un'opportunità per comprendere meglio la cultura dei nostri allievi, *la screen generation*. Immergendoci negli ambienti tecnologici digitali possiamo ridefinire la nostra pratica didattica per affermare la valenza educativa e formativa della scuola in questa cultura.

Nell'attuale società complessa si rafforza l'identità culturale e progettuale della singola scuola. Non si parla più di libertà d'insegnamento, intesa come tutela di un diritto soggettivo di esercizio discrezionale dell'attività formativa, ma si parla di autonomia didattica, intesa come espressione di libertà progettuale nello svolgimento di una funzione sociale. Le esperienze di school twinning non possono rimanere episodi isolati di sperimentazione, ma vengono inseriti nella progettazione formativa dell'Istituto. Il cambiamento è sempre stato affidato agli insegnanti: negli anni '60/'70 vi era la ricerca di tecniche o metodologie, ora il pragmatismo conosce una nuova stagione che mette al centro la riflessività.

Nell'ambito del dibattito sulla didattica, gli insegnanti che partecipano alle esperienze di gemellaggio tra scuole si possono collocare in prospettive diverse: l'emancipatoria, che vede l'insegnante militante, animatore, facilitatore, esperto; la critico riflessiva con il docente ricercatore, che riflette durante l'azione e sull'azione, che non cessa di interrogarsi su se stesso, sugli alunni e sull'insegnamento; la post moderna che presenta la figura di un insegnante speciale, plurale, costruttore e creativo.

La veloce dinamica con cui si evolve il sapere nella moderna società della conoscenza richiede in tutti i settori un aggiornamento continuo delle proprie conoscenze, un apprendere ad apprendere. Anche nell'ambito dell'Unione Europea, è stata realizzata una struttura organizzativa dedicata all'apprendimento permanente che indica le linee generali da seguire e supporta gli insegnanti contribuendo allo sviluppo della loro professionalità, determinante per l'innovazione scolastica e l'adeguamento alle nuove sfide.

All'insegnante che partecipa allo school twinning sono richieste competenze disciplinari, psicopedagogiche, tecnologiche, metodologico-didattiche, linguistiche, organizzativo-relazionali e di ricerca.

Contemporaneamente egli ha la possibilità di sviluppare la propria professionalità nell'interazione con se stesso, con gli studenti, con i colleghi e con l'esterno.

Infatti, per gli insegnanti, l'idea di formazione continua, caratterizzata da circolarità tra teoria e pratica, si può concretizzare anche attraverso esperienze di gemellaggio tra scuole. Esse significano scambi, nuove conoscenze, crescita, arricchimento della didattica e ampliamento degli orizzonti.

In particolare, i gruppi di lavoro dei docenti diventano comunità di pratiche, dove il collega esperto mette a disposizione il proprio sapere rafforzando anche la propria autostima e il meno esperto impara attraverso l'agire pratico. Si sviluppa quel tessuto connettivo di competenze trasversali che lega tra loro tutti i settori del framework: la riflessione critica, la creatività, la capacità di soluzione ai problemi, la presa di decisioni e la flessibilità.

Per tutti è un'occasione per incrementare il sapere pratico che è autentica conoscenza, per nulla inferiore in grado e in complessità a quella scientifica, per far emergere le teorie implicite di cui molti docenti sono portatori e che spesso hanno difficoltà a esplicitare, mentre i saperi teorici diventano uno strumento per accedere all'esperienza educativa, un aiuto per la decisione.

La partecipazione a progetti di gemellaggio costituisce, infine, un momento importante per costruire significati che appartengono alla sfera etica e che sono esprimibili nelle linee guida dell'universalità del dialogo e della solidarietà, nel riconoscimento del principio del diritto alla diversità. L'educazione alla cittadinanza si colloca nel quadro più generale dello sviluppo del senso di responsabilità mondiale per la promozione della pace e di maggiori opportunità per tutti.

Gli insegnanti, che hanno l'opportunità di mettere a confronto i loro sistemi educativi e le metodologie pedagogiche attraverso gli interscambi scolastici, lavorano alla scuola di domani, una scuola centrata sul soggetto che apprende, con ambienti di apprendimento innovativi. Una scuola non autoreferenziale ma aperta al mondo che la circonda, con sistemi educativi

connessi all'ambiente locale e globale dove l'insegnamento diventerà sempre più interattivo e interdisciplinare.

I tratti distintivi del docente impegnato in tali progetti sono la curiosità, l'interesse verso nuove culture e nuove metodologie di lavoro, la motivazione, la voglia di continuare a imparare, la forte fiducia nella dimensione internazionale dell'educazione, la lungimiranza e la capacità di cogliere l'evolversi della società e di interpretare questa evoluzione all'interno della scuola.

Ritengo infine fondamentale un aspetto che viene spesso trascurato dagli insegnanti: la documentazione e la disseminazione dei risultati. Vi è l'assenza di un costume documentale perché gli insegnanti hanno difficoltà a dire ciò che fanno. A ragione del particolarismo proprio della situazione didattica, in quanto ogni esperienza è unica, la documentazione non è finalizzata a un trasferimento dell'esperienza, ma a fornire spunti, idee per nuove progettazioni e nuove esperienze.

Oggi, in ambito accademico ci si sta ravvedendo di aver trascurato il pensiero degli addetti ai lavori, cioè degli insegnanti, e si comincia ad ascoltarli come fonti per la ricerca didattica. D'altro canto, gli insegnanti hanno la necessità di essere supportati e aiutati a cogliere e ottimizzare le opportunità, a superare le difficoltà che incontrano nell'esplicitare il loro sapere pratico e nel diffonder gli esiti delle loro esperienze. È un invito a una collaborazione più diffusa: la formazione in servizio sulla quale vale la pena di puntare è quella che mette i docenti motivati in condizione di partecipare a qualificati progetti di ricerca, supportati da adeguate competenze scientifiche funzionali al miglioramento professionale e all'azione didattico formativa.

Rispetto alle esperienze delle origini sono mutate le forme, le tecniche, le realizzazioni, ma le esperienze inserite nella cornice del lavoro cooperativo, che si intrecciano con le abilità, le competenze e il confronto con realtà e pratiche diverse dalla propria, continuano ad essere il motore per la crescita professionale e umana.

BIBLIOGRAFIA

Ardizzone P., P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008

Bonaiuti G., *Ambienti e strumenti per la collaborazione in rete: la prospettiva del CSCL, in Rete, comunità e conoscenza*, Erickson 2005

Bolter J. D., *Lo spazio dello scrivere*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

Calidoni P., *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia, 2000, p.29

Calvani A., *I nuovi media nella scuola*, Carocci, 1999

Damiano E., a cura di, *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, F. Angeli, Milano, 2007

Damiano E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia, 2004

Damiano E., Scurati C. *L'educazione internazionale nella scuola : esperienze e prospettive* , La Scuola, Brescia, 1985

Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Firenze 2004

Ferrari M., *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, F. Angeli, Milano 2003

Freinet C., *La scuola del fare*, a cura di R. Eynard, ed. Junior 2002

Freinet C., *Saggio di psicologia sensibile applicato all'educazione*, Le Monnier, Firenze 1972

Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto: una ricerca su insegnanti e formazione* , Vita e pensiero, Milano, 2006

Martinelli E., *Pedagogia dell'aderenza*, Vicchio di Mugello, 2002

Montalbetti K., *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante* , Vita e Pensiero, Milano, 2005

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Roma, 2001,

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000

Rivoltella P.C., *Screen Generation*, Vita e Pensiero, Milano 2006

Rivoltella P.C., Ardizzone P., *New media education*, in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia LII, 15 aprile 2007

Schön D., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, F. Angeli, Milano 2006

Schön D., *“Il professionista riflessivo”*, Dedalo, Bari 1993

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, 1974

RISORSE DELLA RETE¹⁶³

Agenzia Socrates – Italia , *Docente Europeo: formazione iniziale per futuri insegnanti di scuola secondaria*, in Internet, URL: http://www.indire.it/socrates/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5663

Agenzia Socrates – Italia, *Il docente europeo, quali competenze?* in Internet, URL: http://www.indire.it/socrates/content/index.php?action=read_rivista&id=5662

Agenzia Socrates – Italia, *Lifelong Learning Programme*, in Internet, URL: http://www.indire.it/socrates/content/index.php?action=read_azione&id_cnt=6198

Amis de Freinet, *la classe de Trégunc-Saint-Philibert*, in Internet, URL: <http://www.youtube.com/user/amisdefreinet>

APEDA, *Donald Schön*, in Internet, URL: <http://host.uniroma3.it/docenti/alberici/materiale%20APEDA%202006-07/Schön.PDF>

Baldacci, M., Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Urbino, *Il laboratorio come strategia didattica*, in Internet, Url: www.istruzione.sm/formazione/contributiset2005/Baldacci_Laboratorio.pdf

Biancardi, P., Rosso, E., Sarti, M., *La didattica per competenze. Il Piano di lavoro in storia. Dalle competenze generali alle competenze disciplinari*. Indire-Puntoedu riforma. In Internet, URL: <http://www.fastbrowsersearch.com/results/results.aspx?q=La+didattica+per+competenze.+Il+Piano+di+lavoro+in+storia.&s=TDBS&v=18&tid=%7b3927409C-AEC5-CD57-D9F6-894341CB6173%7d>

Bocconi, S., CNR - Istituto Tecnologie Didattiche – *Dossier Uteacher*, in Internet, URL: <http://www.itd.cnr.it/tdmagazine/PDF36/bocconi.pdf>

Bonaiuti, G., in Internet, URL: <http://www.elearning2.it/gbonaiuti/doc/SSIS%202008b.pdf>

Bracaloni, M., *Intervista a Elio Damiano, autore del saggio “l’insegnante etico”*, in Internet, URL: www.edscuola.it/archivio/comprendivi/damiano.pdf

Calvani, A., *Didattica in rete*, puntoedu, Indire in Internet, URL: <http://puntoeduri.indire.it/afpi/index.php>

¹⁶³ I link sono stati controllati e risultano attivi il 20 novembre 2009.

Calvani, Cartelli, Antonio, Ranieri, *Modelli e strumenti per la valutazione digitale nella scuola*, in Internet, URL: <http://siel08.cs.unitn.it/Atti/lavori/calvani.pdf>

Carenzio, A., *La lezione 2.0 in il Mediario.it*, in Internet, URL: <http://www.ilmediario.it/cont/articolo.php?canale=Terza&articolo=376&nav=1intervistaPCrivoltella>

Chiari, E., *La classe del maestro Mario Lodi*, Famiglia Cristiana n° 47, 23 novembre 2008 in Internet: Educazione & scuola, URL: http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/quale_scuola.htm

Daniel, R., *la classe de Trégunc-Saint-Philibert, le 9 juillet 1926*, in Internet, URL: <http://www.youtube.com/user/amisdefreinet>

Faggioli, M., *Formazione dei docenti o formazione per i docenti?*, in Internet, URL: <http://www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=1457>

Freinet, C., *L'imprimerie à l'école*, Boulogne, Ferrary, 1927, in Internet, URL : <http://www.freinet.org/icem/archives/ep/2-34/p.28-29.htm>

Freinet, C., *L'imprimerie à l'école. Première Lettre Circulaire, Le 27 juillet 1926* in Internet, URL : <http://www.amisdefreinet.org/archives/circulaires/19260727-circu001.html>

Guglielman, E., SSIS Lazio 2007, In Internet, URL: <http://www.slideshare.net/elxyz/storia-della-pedagogia-01>

Kaye, A., *Apprendimento collaborativo basato sul computer* in Internet, URL: <http://dante.bdp.it/iride/polaris/albero/kaye.html>

Il contributo di eTwinning all'innovazione, *atti dei seminari nazionali eTwinning ottobre/ novembre 2007*, in Internet ,URL: http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb_2_file/etwinning/eTwinningpubblicazioni/e_twinning_volumeI.pdf

Inventaires des films, in Internet, Url: <http://www.freinet.org/icem/archives/divers/films.htm>

Istituto Comprensivo di Cavaglia, *Documentazione Progetto Comenius*, in Internet, URL: <http://www.istitutocomprensivo-cavaglia.it/comenius/>

La storia siamo noi, *Don Milani un ribelle obbediente*, in Internet, Url: <http://www.lastoriasiamonoi.rai.it/puntata.aspx?id=359>

Landi ,U., *Rivista digitale della didattica*, in Internet URL: http://www.rivistadidattica.com/pedagogia/pedagogia_37.htm

Lodi, M , *Quale scuola, perché, per chi*, Educazione & scuola, in Internet, URL: http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/quale_scuola.htm

Marconato, G., e Litturi P., *Formazione professionale, apprendimento e tecnologie L'insegnante come professionista dell'apprendimento*, in Internet, URL: [http://www.scribd.com/doc/220414/Formazione-Professionale-apprendimento -e-tecnologie](http://www.scribd.com/doc/220414/Formazione-Professionale-apprendimento-e-tecnologie)

Martinelli (allievo di don Milani) e il prof. Saverio Fortunato alla Scuola Einaudi di Pistoia, in Internet, Url: http://www.scuoladibarbiana.it/pedagogia/Edoardo_Martinelli_Saverio_Fortunato.htm

Michelot, A., *Les pionniers de la Pédagogie Freinet dans le département du Rhone (France)* In Internet, URL : http://www.marelle.org/glem/association_pionnier.htm

Midoro, V., *Competenze sulle ICT degli insegnanti nella società della conoscenza*, in Internet, URL: inx.forcoop.net/esperidi/file.php/1/Didamatica/paper_8_49.doc

Movimento di Cooperazione Educativa, La nostra storia. L'Associazione della Pedagogia Popolare Italiana, in internet, URL: <http://www.mcefimem.it/storia.html>

M Tool project, in Internet, URL: <http://www.proalv.pt/mtools/index.htm>

Nafamba Xikolwene In Internet, URL: <http://www.vadoascuola.org/content/view/7/20/lang,it/>

Papert S., in "Telema", n. 12, primavera 1998, in Internet, URL: <http://www.fub.it/telema/Numeri.html>

Pavone Risorse, *Apprendimento Collaborativo Supportato dal Computer*, in Internet, URL: <http://www.pavonerisorse.it/elearning/cscl.htm>

Pedagogie Freinet, *Association ICEM 34*, in Internet, Url: <http://www.icem34.fr/>

Portale eTwinning, in Internet, Url: <http://www.etwinning.net/it/pub/index.htm>

Portier, H., *René Daniel, premier correspondant de Freinet*, « Le Nouvel Educateur » n°56, février 94, in Internet, URL : <http://freinet.org/ne/56/reperes-56.pdf>

Pranzetti, R., *Una vita fra due crisi nell'Italia del cambiamento*, in Internet Url: <http://www.comeweb.it/milani/>

Repetto, M., *Dossier Uteacher: Insegnanti europei e nuove tecnologie per l'educazione*, in Internet: URL: <http://www.itd.cnr.it/tdmagazine/PDF36/repetto.pdf>

Rivoltella, P.C., *Centro studi Nuovi media, video*, in Internet, URL: http://media.unile.it/index.php?option=com_content&task=view&id=148&Itemid=99999999

Rivoltella, P.C., *Classi 2.0*, in Internet, URL: http://piercesare.blogspot.com/2009_09_01_archive.html

Rivoltella, P.C., *La LIM nella prospettiva della didattica*, URL: <http://www.slideshare.net/gueste4bdd154/rivoltella-la-lim-in-prospettiva-didattica2>

Rivoltella, P.C., *Fenomeno Facebook*, in Internet, URL: <http://piercesare.blogspot.com/2009/07/fenomeno-facebook.html>

Rivoltella, P.C., *Media e nuove tecnologie: risorse per l'educazione*, in Internet, URL: www.uciim-lombardia.it/documenti/.../Rivoltella.ppt

Rivoltella, P.C., *Nuovi media e cittadinanza*, in Internet, URL: http://piercesare.blogspot.com/2009_04_01_archive.html

Rivoltella, P.C., *School Twinning in rete*, in Internet URL: <http://www.slideshare.net/piercesare.rivoltella/school-twinning-in-rete>

Save the Children, *Progetto di gemellaggio fra le scuole superiori di Milano e scuole superiori dello Sri Lanka*: in Internet, URL: http://www.provincia.milano.it/export/sites/default/diritticittadini/documenti/Microsoft_Word_-_progetto_Save_the_children_sito.pdf

Simeone, D., *Il segreto pedagogico di Barbiana*, in Internet URL: http://www2.unicatt.it/pls/catnews/consultazione.mostra_pagina?id_pagina=11604&id_sessione=&pwd_sessione=&target=2&id_lingua=3&print=SI

Treccani.it, *Recensione libri*, in Internet, URL: http://www.treccani.it/Portale/sito/scuola/itinerari/un_libro/rec_281.html

UCIIM Lazio, *Web 2.0 e nativi digitali: un nuovo contesto in cui insegnare*, in Internet, URL: http://www.uciim.lazio.it/index.php?option=com_content&view=article&id=85%3Aquali-competenze-digitali-per-insegnare-al-tempo-del-web20&catid=35%3Aarticoli&Itemid=18&limitstart=1

Un ponte per, *Notiziario*, in Internet, URL: http://www.unponteper.it/documenti/notiziario/notiziario_ponte_02_06.pdf

Vayola, P., *La costruzione di un ipertesto*, in Internet, URL: <http://www.bibliolab.it/giobert/giobert4.htm>

Vezzoli, M., *ETHOS. Uno studio sul lavoro morale degli insegnanti*, In Internet, URL:http://www.oppi.mi.it/C_Common/Download.asp?file=/doc/upload/NapoliSito.ppt

Wikipedia, *Web 2.0*, In Internet, URL: http://it.wikipedia.org/wiki/Web_2.0

CONTENUTO DVD

Tesi in formato pdf

Link ai siti di documentazione dell' esperienza

Oggetto didattico: scheda di rilevazione meteorologica

Oggetto didattico: scheda di comparazione linguistica: *I ricci e le mele*

Rilevazioni meteorologiche: novembre 2008

Rilevazioni meteorologiche: gennaio 2009

Rilevazioni meteorologiche: maggio 2009

Rilevazioni meteorologiche: settembre 2009

Attività svolte dalle scuole:

Flora e Fauna del territorio

L'acqua, problema e risorsa

La giornata del bambino nel proprio paese

Fotolettere e altri materiali per la corrispondenza