

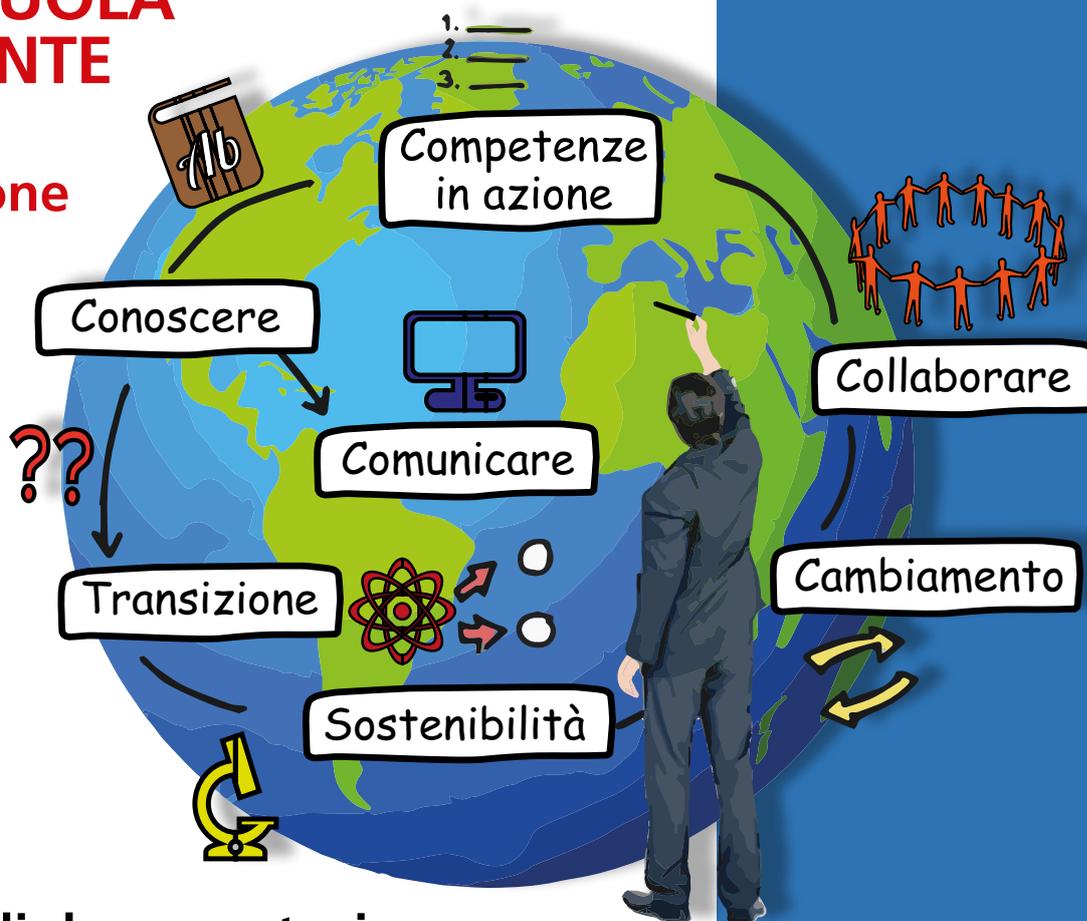
Contrastare la povertà educativa, promuovere competenze di futuro, non escludere nessuno. La scuola che aiuta la rinascita del Paese resta sempre aperta.

Affinché il mondo non continui a cambiare senza di noi

(G. Stern Anders)

CONFERENZA DELLA SCUOLA IN PIEMONTE

Nona edizione
2018



Quaderno di documentazione

Affinché il mondo non continui a cambiare senza di noi

Quaderno di documentazione della IX edizione della conferenza regionale della scuola in Piemonte

a cura di Gianni Giardiello

con la collaborazione di Sheila Bombardi

Progettazione e cabina di regia:

Forum Regionale per l'educazione e la Scuola; Assessorato Istruzione, formazione e lavoro della Regione Piemonte; Assessorato Istruzione della Città di Torino, Servizi Istruzione Città Metropolitana di Torino; MIUR - Ufficio Scolastico Regionale USR Piemonte; Ce.se.di (Centro Servizi Didattici della Città metropolitana di Torino), Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, Gruppo Abele.

Ludovico Albert, Barbara Azzarà, Giovanni Borgarello, Emanuela Celeghin, Domenico Chiesa, Arturo Faggio, Franco Francavilla, Michele Gagliardi, Gianni Giardiello, Federica Patti, Gianna Pentenero, Nicola Puttilli.

Comitato di coordinamento e gestione delle iniziative:

Gianni Giardiello (Coord. Forum), Giovanni Borgarello (Formazione e lavoro Regione Piemonte), Sheila Bombardi (Amnt, Gianluigi Camera (Andis), Stefania Cazzoli (Fiep), Emanuela Celeghin (Cesedi, Città metropolitana Torino), Domenico Chiesa (Cidi), Patrizia Di Lorenzo (Anfis), Nuccia Ferraris (Cidi), Loredana Ferrero (Andis), Adriana Frijò (Aiig), Giovanna Garrone (Staff Ass. Istruzione Torino), Mauro Maggi (Giovani e scuola Gruppo Abele), Grazia Liprandi (Insegnareducando), Nuccia Maldera (Mce), Maria Antonietta Nunnari (Gnni), Maria Teresa Mignone (SistemaMultiproposta), Maria Teresa Prat (Lend), Nicola Puttilli (Forum), Vincenzo Sorella (Proteo fare e sapere), Bianca Testone (Aimc), Arnaldo Gizzarelli (Uciim), Maddalena Zan (Casa Insegnanti), Rizio Zucchi (Cis).

Organizzazione:

Elisa Sangrigoli: elisa@asctorino.org
segreteria@forumscuolapiemonte.it
Via Maria Ausiliatrice 45, 10152 Torino.

I report integrali dei focus e dei seminari tematici sono reperibili sul sito del Forum: www.forumscuolapiemonte.it Nel sito anche i link delle associazioni della scuola aderenti al Forum scuola Piemonte.

Il Quaderno di documentazione è stato stampato grazie al contributo della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo

Realizzazione grafica, impaginazione e stampa:
a cura di IMPREMIX srl,
via Postumia 55 - 10146 Torino
info@impremix.it - Agosto 2018

Conoscere

Transizione

Collaborare

Comunicare

Cambiamento

Sostenibilità

SOMMARIO

Introduzione

Non escludere nessuno. La scuola resta sempre aperta 5

Gianni Giardiello

Parte prima

La scuola non garantisce ancora pari opportunità

LA POVERTÀ EDUCATIVA MINORILE: UN FENOMENO IN CRESCITA 7

Incidenza delle politiche culturali e territoriali 7

L'istruzione, investimento essenziale per il futuro del nostro paese 8

Colpevoli dimenticanze 8

Una lettera alla scuola 9

**RACCOMANDAZIONI DELL'UNIONE EUROPEA IN TEMA
DI EDUCAZIONE E ISTRUZIONE** 11

Le competenze chiave nel quadro di riferimento europeo 11

Parte seconda

Le questioni ineludibili per la scuola di oggi:

SEGNALI DA UN "DOMANI" MOLTO PROSSIMO 17

Bianca Testone

DI COSA PARLIAMO QUANDO PARLIAMO DI INTERCULTURA 19

Vinicio Ongini

Guardare al futuro vuol dire innanzitutto opporre resistenza alla barbarie (I.C.Bra 2, Cn) 23

NARRARE PER RICONOSCERE E RI - CONOSCERSI 25

Marisa Carossio, Loredana Ferrero, Augusta Moletto, Maddalena Zan, Rizio Zucchi

Il Gruppo di narrazione 25

La narrazione strumento di alleanza fra genitori, insegnanti e studenti (S.E. D'Azeglio, To) 26

Interculturalità e narrazione (CPIA 2, Settimo To) 27

Valore didattico interculturale e relazionale della narrazione 29

SAPER DIALOGARE 30

Franco Lorenzoni

LA SCUOLA NON MOLLA, ANZI... 31

Domenico Chiesa, Patrizia Di Lorenzo, Loredana Ferrero, Laura Manassi, Maria Teresa Prat, Bianca Testone

Interazione più che integrazione (S.E. Salgari To) 31

I valori su cui costruire una comunità educante (I.C. Asti 2, Scuola Baussano) 32

La visione europea nell'educazione alla cittadinanza consapevole (I.C. A. Spinelli, To)	33
La scuola come laboratorio della conoscenza e della multiculturalità (I.C. Manzoni, To)	34
Un the insieme (I.C. Straneo, Alessandria)	36
Parte terza	
<i>Istruzione, educazione e futuro</i>	
SEI SFIDE EDUCATIVE DEL TERZO MILLENNIO	38
<i>Juan Carlos De Martin</i>	
VIVERE NEI LIMITI DI UNA NAVICELLA SPAZIALE, E ESSERE FELICI	46
<i>Michela Mayer</i>	
LE COMPETENZE "IN AZIONE"	49
<i>Giovanni Borgarello</i>	
ESPERIENZE DI FUTURO ALL'IIS AVOGADRO	51
<i>Annalisa Bertolino, Domenico Chiesa</i>	
Progettare, Realizzare e Sperimentare prototipi di alta tecnologia con classi del triennio (intervista a Alfonso Carlone)	51
Approccio cinematografico ai temi ambientali con classi del biennio (intervista a Piergiacomo Oderda)	54
Laboratori formativi per insegnanti neo assunti (intervista a Elena Tibaldi)	55
UMANIZZAZIONE E NUOVE TECNOLOGIE	57
<i>Gianni Giardiello, Michele Marangi, Alberto Parola, Riziero Zucchi</i>	
DA BRUCO A FARFALLA	65
<i>Giovanni Borgarello</i>	
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	69
PROGRAMMA DELLA GIORNATA CONCLUSIVA	71

“Non escludere nessuno. La scuola resta sempre aperta”

Nella edizione 2017 della Conferenza abbiamo preso in esame le principali condizioni culturali e educative che, insieme alla precarietà delle condizioni socioeconomiche, sono alla base della dispersione scolastica. La povertà educativa colpisce soprattutto i minori e ha effetti di lungo termine, comportando maggiori rischi di esclusione sociale per gli adulti di domani.

Le difficoltà di molti ragazzi a restare all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento, e i conseguenti abbandoni, sono quasi sempre frutto di un contesto economico, sanitario, familiare e abitativo deprivato, con una limitata disponibilità di spazi accessibili e/o di occasioni di socialità e gioco, e con una assenza di servizi di cura e tutela dell'infanzia.

Il terreno di cultura degli abbandoni scolastici è caratterizzato sicuramente da povertà economica, disoccupazione e difficoltà familiari, con la contestuale presenza di fenomeni di isolamento amicale e ambientale e più in generale di difficoltà di relazione positiva con gli insegnanti, i coetanei e gli adulti di prossimità, ma è anche carenza di servizi, di opportunità educative e di apprendimento non formale, che operino in integrazione con i percorsi educativi formali della scuola, è assenza o debolezza delle reti di sostegno, capaci di potenziare le occasioni e le possibilità di socializzazione.

Per questi motivi abbiamo ritenuto necessario riprendere anche nella Conferenza 2018 i temi della dispersione scolastica e più in generale il permanere di alti indici di povertà educativa in fasce molto ampie della popolazione scolastica italiana.

1.a parte: LA SCUOLA OGGI NON GARANTISCE ANCORA PARI OPPORTUNITÀ

Il prof. Raffaele Mantegazza nel suo intervento alla Giornata conclusiva della Conferenza 2017, ha segnalato con forza come i dati della dispersione scolastica in Piemonte, pur statisticamente in calo, debbano continuare a preoccuparci, e preoccupare soprattutto la scuola e noi insegnanti. *“Non deve essere consolatorio per noi che lavoriamo nella scuola che gli abbandoni siano scesi al 12% dal 17% di qualche anno fa. Sono sempre 12 ragazzi su 100 che la scuola non riesce a trattenere e sono 12 su 100 le persone che continueranno a pagare la rottura del contratto formativo, testimoniando del fallimento del progetto di emancipazione e promozione che la scuola è tenuta ad assicurare per tutti e a ciascuno. L'ultimo “Atlante dell'Infanzia a Rischio” curato da Save the Children e dalla Treccani editrice, ci ripropone tutti i drammatici dati che confermano il permanere di un allarme sociale che riguarda i nostri ragazzi e la nostra scuola, e, in particolare, il permanere di una condizione di vulnerabilità dell'infanzia, in buona misura determinata dalle difficoltà scolastiche che incontrano molti studenti, segnati da ripetenze e fallimenti a raffica, ma soprattutto “...vittime di contesti socio ambientali che offrono poche possibilità culturali e ricreative”.* Un sistema scolastico molto malridotto, che non riesce, nonostante l'impegno di molti insegnanti volenterosi e bravissimi, a garantire pari opportunità e pari diritti ad una buona istruzione per tutti i ragazzi, qualunque sia la loro provenienza socio economica e ambientale. Completano questa documentazione, le *Raccomandazioni* dell'Unione Europea per l'educazione l'istruzione.

2.a parte: LE QUESTIONI INELUDIBILI PER LA SCUOLA DI OGGI

Abbiamo in questi anni avuto modo di precisare e approfondire i temi che riguardano la responsabilità della società, del territorio e della scuola in particolare, nel contrastare la dispersione scolastica e le povertà educative. In tutti gli interventi, nei lavori di gruppo, nei focus group con gli insegnanti, nei seminari tematici, nelle iniziative di formazione in servizio promosse dall'associazionismo scolastico, abbiamo cercato di individuare obiettivi, strategie e pratiche, utili a dare maggiore forza all'azione educativa della scuola ai suoi diversi livelli. Nelle nostre Conferenze annuali abbiamo segnalato le scelte educative e l'impegno didattico di molte realtà scolastiche piemontesi, nella realizzazione di processi educativi e didattici volti a contrastare la povertà educativa, gli abbandoni e la dispersione scolastica, promuovendo inclusione e integrazione soprattutto con i ragazzi provenienti da altri Paesi del mondo.

Come vedremo ancor meglio analizzando i contributi a questa edizione 2018 della Conferenza, dedicata all'analisi del futuro che ci attende, il perseguimento di questi obiettivi comporta che tutte le scuole, dal nido e dall'infanzia agli istituti superiori, abbiano le risorse finanziarie e umane per migliorare le proprie infrastrutture,

per formare i propri docenti, per attrezzare le aule con le nuove tecnologie digitali, per potenziare, sia sul piano cognitivo, che creativo e emotivo, i percorsi e i processi di apprendimento curricolari.

Il lavoro di ascolto dei docenti ha messo in luce questi orientamenti e scelte non più eludibili dalla scuola del terzo millennio: riuscire a proporre percorsi educativi di carattere multiculturale, utilizzare dovunque è possibile e sempre più, didattiche di tipo laboratoriale, cooperare con il territorio anche attivando reti che promuovano le attività extra-curricolari degli studenti e il loro legame con la comunità educante a cominciare dai genitori.

Nella seconda parte nel Quaderno diamo soprattutto conto di quanto emerso nei focus territoriali e nei seminari tematici nel confronto con gli insegnanti, i genitori, i dirigenti scolastici, gli esperti e i responsabili delle politiche istituzionali e scolastiche. Sono emerse le molte questioni legate alla nuova, forte presenza di allievi provenienti da altri Paesi, che le scuole stanno affrontando ormai da tempo. Abbiamo documentato le scelte compiute per definire e sviluppare soluzioni innovative, multiculturali, integrate il più possibile con le proposte dei territori, capaci non solo di dare risposte di istruzione ai nuovi arrivati, ma anche di arricchire le conoscenze e gli apprendimenti curricolari di tutti, rafforzando competenze sociali, relazionali e socio-affettive, sportive, artistico-ricreative, scientifico-tecnologiche e di cittadinanza attiva, e registrando anche uno straordinario aumento di interesse dei ragazzi, italiani e non, verso la scuola.

Nei focus e nei dibattiti seminariali organizzati in questa IX edizione della Conferenza, abbiamo soprattutto verificato, la presenza nel tessuto scolastico della nostra regione, sia in quello di base che in molte realtà scolastiche superiori, di scelte e di proposte educative, capaci di sviluppare e rafforzare l'alleanza, le competenze, il lavoro e la capacità di innovazione dei soggetti che si assumono la responsabilità educativa, la cosiddetta "comunità educante": le famiglie, la scuola, i singoli, le reti sociali, i soggetti pubblici e privati del territorio che, non sempre consapevolmente, hanno o assumono ruoli e responsabilità nell'educazione e nella cura dei minori.

3.a parte: AFFRONTARE LE SFIDE EDUCATIVE DEL TERZO MILLENNIO

Nella terza parte del Quaderno evidenziamo, con l'aiuto dei resoconti del lavoro compiuto in alcuni focus group territoriali e soprattutto nei seminari tematici effettuati tra marzo e maggio 2018, attraverso quali strategie, percorsi e azioni culturali e didattiche, le scuole e gli insegnanti piemontesi stanno cercando di proporre obiettivi, contenuti e metodologie di studio che consentano a tutti gli allievi, nei diversi gradi del percorso di istruzione, di conquistare conoscenze, consapevolezza e competenze indispensabili non solo per "stare – come si diceva un tempo – al mondo", ma soprattutto, per essere in grado di comprenderne e dominarne i radicali mutamenti.

A questo proposito richiamiamo i documenti delle *Raccomandazioni* dell'Europa in merito alla istruzione e educazione del nuovo millennio, e l'allegato dedicato alle "Competenze chiave per l'educazione permanente", riportati nella prima parte di questo Dossier. Ad essi aggiungiamo l'interessante contributo di Michela Mayer "Vivere nei limiti di una navicella spaziale... ed esserne felici" in cui sono riportate le indicazioni e gli obiettivi educativi proposti dalla Agenda 2030 dell'ONU, e quello altrettanto rilevante presentato da Giovanni Borgarello al Seminario "*Bambini e Adolescenti, competenti in desiderio di futuro e felicità*" dal titolo "*Da bruco a farfalla*".

La scuola è quindi chiamata ad andare ben oltre l'ordinaria amministrazione, con scelte culturali e pedagogiche forti e coinvolgenti a tutti i livelli di scolarità, confrontandosi con le *nuove tecnologie digitali e audio visive*, con particolare attenzione alla fascia degli adolescenti e dei giovani. Ne diamo conto riportando stralci del significativo dibattito avviato nel seminario del 15 maggio 2018 "*Umanizzazione e nuove tecnologie digitali*". Il coinvolgimento emotivo e cognitivo che caratterizza i processi di apprendimento e di scoperta con i piccoli e i ragazzi nelle prime fasi della scolarità, deve essere sostenuto e sviluppato anche con gli adolescenti, impegnandoli nella crescita di consapevolezza della centralità delle scelte umane, dei giovani soprattutto, nei processi di cambiamento ambientale, sociale, civile e tecnologico. Sul piano cognitivo è necessario consolidare la consapevolezza della complessità delle interazioni fra i fenomeni naturali, ambientali e sociali, e della necessità di renderli sostenibili e integrati, cercando di comprenderli attraverso la contaminazione fra Saperi e discipline diverse. I più grandi si confronteranno con le crescenti difficoltà della conoscenza e con la necessità di imparare a gestire le incertezze. Inoltre la scuola pubblica deve consolidare sempre più la funzione educativa, che le è stata affidata dalla Costituzione, prospettando e praticando i principi e i valori della convivenza, del riconoscimento e del rispetto delle altrui idee e convinzioni, della inclusione e dell'integrazione sociale e civile, e della democrazia.

Crediamo nel futuro e nel ruolo che scuola e educazione possono avere per progettarne e costruirne insieme uno migliore.

Gianni Giardiello

La scuola non garantisce ancora pari opportunità

LA POVERTÀ EDUCATIVA MINORILE: UN FENOMENO IN CRESCITA

I dati 2016-2017 del Ministero dell'Istruzione, L'Atlante dell'Infanzia a rischio 2017, di Save de Children e altre ricerche, confermano il permanere di estese realtà di povertà educativa minorile nel nostro paese. Come abbiamo documentato nella Conferenza 2017, malgrado l'innegabili progressi compiuti negli ultimi venti anni, la dispersione scolastica continua a mantenersi su livelli allarmanti.

Circa 130.000 alunni abbandonano precocemente la scuola ogni anno, tra I e II ciclo: a metterli tutti insieme formano un bastimento di quasi 6.000 classi alla deriva. Le statistiche ci raccontano che il 12% delle famiglie italiane vive in condizioni di povertà economica assoluta. In un mese ognuna di queste può spendere solo 40 euro in cultura e 7 euro in istruzione. Sei ragazzi su dieci sono fuori da ogni attività culturale. Nelle Scuole con un indice socioeconomico basso, il tasso di bocciature è 6 volte maggiore rispetto ad Istituti scolastici con indice più alto.

Per non parlare dei risultati non particolarmente felici di tanti nostri ragazzi nelle prove nazionali e internazionali.

Nella secondaria di I grado, lo 0,83% (1 su 120) ha lasciato durante l'anno o nel passaggio alla classe successiva, lo 0,52% nel passaggio tra 1° e 2° ciclo. La somma restituisce la percentuale complessiva di studenti di I grado per l'a.s. 2015/16 persi alla scuola (l'1,36%, ovvero 1 su 73).

La correlazione tra la condizione socioeconomica e il successo (o l'insuccesso) scolastico in Italia è più forte che altrove: nelle scuole low l'incidenza delle ripetenze è di 23 punti percentuali superiore alle scuole top. La differenza media nei paesi EU è solo di 14,3 punti percentuali. Inoltre va detto che le percentuali in Italia crescono per i maschi e i figli degli immigrati.

L'Italia, inoltre, appare essere uno dei paesi in Europa dove la mobilità sociale rimane appannaggio di pochissimi: solo l'8% (media OCSE 22%) dei giovani italiani tra i 25 e 34 anni con genitori che non hanno ottenuto un diploma di scuola secondaria superiore, ottiene un diploma universitario, a fronte del 65% dei giovani i cui genitori hanno un diploma universitario, che si laureano. Una connessione molto forte c'è tra povertà educativa ed i cosiddetti NEET. In Italia sono oltre 3,2 milioni, pari al 26% della fascia di riferimento (ossia del totale dei giovani tra i 15 ed i 34 anni). Di quel totale 1,8 milioni sono nel Mezzogiorno (il 37,5% della fascia di riferimento). (...)

La contemporaneità ha creato nuove povertà educative: molti bambini e adolescenti non hanno accesso ad attività culturali. I bambini in condizioni svantaggiate non accedono mai, in un anno, al web, mentre c'è un folta schiera di ultraconnessi: In Italia quasi il 23,3% risulta collegato a internet per più di sei ore al giorno, al di sopra della media OCSE che è del 16,2%.

Da AA.VV. "L'Atlante dell'Infanzia a rischio 2017, di Save de Children".

Incidenza delle politiche culturali e territoriali

(...) I territori dove si segnalano i maggiori indici di povertà educativa nei minori sono quelli in cui è più scarsa e inadeguata l'offerta di servizi ed opportunità educative e formative che consentano ai minori di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni.

Inoltre, sempre più è lecito parlare di bambini che vivono in contesti familiari multiproblematici: per i più piccoli

significa, in concreto, andare a scuola a stomaco vuoto, essere sotto stress perché i loro genitori non riescono a pagare l'affitto, passare l'inverno in case e scuole fredde. Oltre al percorso scolastico, uno degli elementi fondamentali per contrastare la povertà educativa è determinato dal contesto di vita al di fuori delle mura scolastiche: andare a teatro oppure ad un concerto, visitare musei, siti archeologici o monumenti, svolgere regolarmente attività sportive, leggere libri o utilizzare internet, sono tutti fondamentali indicatori dell'opportunità o della privazione educativa. I bambini che vivono in condizioni di forte deprivazione economica sono evidentemente anche quelli più esposti alla povertà educativa, che li colpisce spesso già nei primi anni di vita, determinando un ritardo nell'apprendimento e nella crescita personale ed emotiva, che difficilmente potrà essere colmato. (...)

Da AA.VV. *“La povertà minorile ed educativa, dinamiche territoriali, politiche di contrasto, esperienze sul campo”*, rapporto di ricerca diretto da Marco Musella e Salvio Capasso, Giannini Editore, Napoli 2018.

L'istruzione, investimento essenziale per il futuro del nostro paese

(...) *“La scuola è anzitutto il luogo ove si ‘liberano’ i bambini: si liberano dall'ignoranza e dalla strada, dalla povertà e dall'isolamento, talvolta dalla solitudine, spesso dalla fame e dalle malattie. Ma è anche il luogo dove vengono ‘liberate’ la loro fantasia, la loro voglia di conoscere, di capire le cose, di imparare a stare insieme. Negli anni i ragazzi sono così guidati lungo percorsi formativi sempre più articolati: entrati a scuola piccoli e non ancora autonomi, ne escono adulti e responsabili, capaci di mettere a frutto le conoscenze acquisite e di affrontare la complessità del mondo”*.

Nella scuola l'Italia ha investito molti quattrini. Anche se continua ad essere assai maggiore l'investimento in spese militari, abbiamo compiuto sforzi significativi, dopo gli anni Cinquanta del secolo scorso, per debellare con successo l'analfabetismo, poi per creare una scuola media unificata, una scuola dell'infanzia, e una scuola a Tempo Pieno, per l'inserimento dei disabili, per l'integrazione dei figli degli immigrati. Purtroppo rimangono ancora grandi problemi da risolvere: il forte abbandono scolastico, l'obsolescenza delle strutture edilizie, la debolezza degli istituti professionali, lo scarso accesso alle scuole superiori e all'università, il successo scolastico garantito soprattutto alle famiglie economicamente e culturalmente più agiate, etc”.

Massimo Bray, *dalla Premessa all'Atlante dell'infanzia a rischio 2017*

Colpevoli dimenticanze

Ci si aspetterebbe quindi che insieme ai tanti ringraziamenti, elogi e valutazioni positive, alla scuola venissero garantite condizioni di favore, di attenzione politica e istituzionale, e qualche quattrino in più. Invece, come nel gioco delle tre carte, nell'ultima Italia: “la scuola è... sparita”.

“Per chi si occupa di scuola il 4 marzo resterà una data da ricordare, oltre che per la splendida canzone di Lucio Dalla, anche come la giornata elettorale nella quale – tra tutte quelle succedutesi nella storia della Repubblica – la politica scolastica ha raggiunto il più basso livello di attenzione e considerazione da parte delle forze politiche in campo.

In nessuno dei programmi presentati dai partiti per queste elezioni la questione educativa ha un peso specifico davvero importante, forse perché l'affanno di una campagna elettorale breve e concitata, dominata dalle tematiche dell'immigrazione, delle nuove e vecchie povertà, della violenza criminale e politica – col ritorno di fiamma di antiche dialettiche tra frange di estrema destra fascio-nazista e centri sociali – ha posto l'accento sull'attualità, sulle emergenze, sugli interventi di breve periodo, mettendo in ombra materie, come quelle educative, che richiedono strategie non congiunturali che si collocano di necessità in una dimensione temporale di medio-lungo periodo.

4 marzo 2018: *“La scuola sparita”*, in *Tuttoscuola news*, 5 marzo 2018.

Una lettera alla scuola

Affrontare i problemi dell'educazione e delle scuola evidentemente non fa vincere le elezioni, ma gli autori de "L'ATLANTE DELL'INFANZIA A RISCHIO 2017" non desistono dall'idea che sia invece importante cercare di riproporre la presenza e l'importanza della scuola per tutto il Paese.

Nella loro LETTERA ALLA SCUOLA essi sottolineano il permanere di importanti fenomeni di abbandono e di dispersione scolastica presenti in tutte le regioni italiane e denunciano il tentativo di addebitare i fallimenti della scuola proprio a coloro che negli anni si sono battuti per rinnovarla e renderla più equa, accusandoli di aver abdicato alla selezione e al merito.

(...) Nel dibattito che accompagna la pubblicazione di questi dati, tuttavia, tendono a prevalere ricostruzioni schematiche e in gran parte fuori dal tempo, poiché basate sostanzialmente sul rimpianto della scuola elitaria di una volta. Secondo una tesi molto in auge dentro e fuori le aule scolastiche, ad es., la crisi di risultati sarebbe dovuta principalmente al fatto di aver abdicato alla selezione e al merito, ovvero alla pratica delle bocciature. In nome di una malintesa idea di inclusione, la scuola italiana sarebbe stata livellata verso il basso con l'obiettivo di rendere l'insegnamento accessibile a tutti, anche agli alunni più svantaggiati.

Il limite maggiore di questa interpretazione è quello di non trovare riscontri nella realtà. In primo luogo, in Italia si continua a bocciare assai più che nella media dei Paesi europei. In secondo luogo, le bocciature continuano a penalizzare gli alunni che provengono dalle famiglie più svantaggiate: alla faccia del supposto carattere inclusivo della scuola italiana il tasso di ripetenze è sei volte maggiore nelle scuole che presentano un indice socioeconomico e culturale più basso. In terzo luogo, un'ampia serie di articoli, ricerche internazionali, analisi longitudinali, mostrano da tempo come questa pratica non porti evidenti benefici per gli studenti e per i sistemi scolastici nel loro complesso. Non solo ogni effetto positivo nel breve termine declina con il procedere del tempo, ma le ripetenze sono universalmente considerate uno dei segnali predittivi della dispersione scolastica. D'altra parte, nei due Paesi (Giappone e Norvegia) in cui è in vigore la *promozione sociale*, che garantisce a tutti gli alunni il passaggio automatico al grado successivo, gli esiti complessivi del sistema scolastico (in termini di abbandono, *low performer* ecc.) sono migliori del nostro.

Corollario inevitabile della lettura semplificata della crisi dei sistemi educativi e il tentativo di addebitare il fallimento della scuola proprio a coloro che negli anni si sono battuti per rinnovarla e renderla più equa. Sul banco degli imputati non finiscono i continui tagli di risorse alla scuola, il deficit di strutture e spazi idonei per l'insegnamento, il ritardo cronico dei sistemi di formazione dei docenti, il conseguente mancato aggiornamento delle metodologie scolastiche, l'assenza di un sistema di valutazione degli insegnanti, lo sterile dibattito sul riordinamento scolastico, le gravi lacune nel campo della formazione permanente che ci collocano ai primi posti nella speciale classifica dell'analfabetismo funzionale, nè tantomeno gli effetti delle trasformazioni epocali - demografiche, culturali, mediatiche, economiche - che hanno rivoluzionato la nostra società in pochi decenni. Niente affatto.

I vizi odierni della scuola sarebbero da attribuire in prima battuta a chi mezzo secolo fa predicava l'urgenza di riqualificare la scuola per poter ampliare la sua offerta e raggiungere tutti i bambini senza distinzioni di classe. In nome del buon senso, della Costituzione, del fondamento stesso di un Paese democratico che vuole rimuovere gli ostacoli per garantire pari opportunità ai suoi cittadini. Basta andarsi a rileggere senza paraocchi "*Lettera ad una professoressa*" e i tanti materiali (libri, dispense, articoli, lettere) che ci hanno lasciato i grandi maestri degli anni sessanta e settanta, traboccanti di idee, lavoro, passione, impegno, metodologie valide ancora oggi, per capire che non è così. (...)

Come sanno bene tutti coloro che si occupano in concreto di lotta alla dispersione in Italia, fuori e dentro le aule, la sfida che la complessità e le grandi contraddizioni del mondo attuale lanciano alla scuola - alla sua stessa possibilità di tornare a essere efficace e inclusiva - richiede qualcosa di più e di diverso rispetto all'eterna riproposizione delle bocciature, alla vuota celebrazione della importanza della fatica dello studio o al rimpianto dell'autorità perduta. Il modo di gran lunga migliore per sostenere gli studenti con difficoltà di apprendimento, e più in generale tutti i loro compagni di banco, anche quelli più geniali, è quello di offrire loro una scuola amica e flessibile, capace di individualizzare i percorsi e più aperta al mondo, con più qualità, più ore di insegnamento, più occasioni di apprendimento. Allo stesso tempo, tutti gli studi in questo campo mostrano che la scuola non può essere lasciata da sola a fronteggiare la dispersione, un fenomeno così complesso e multi-dimensionale", dalle politiche sociali a quelle abitative e del lavoro: se si vuole fare davvero qualcosa, servono

interventi e politiche integrate a vari livelli, e una cabina di regia che metta insieme e coordini governo, regioni, comuni, direzioni generali del ministero". (...)

AA.VV. *"La sfida educativa" da: "Atlante dell'Infanzia a rischio. Lettera alla scuola" Treccani, Save the Children, Roma 2017.*

RACCOMANDAZIONI DELL'UNIONE EUROPEA IN TEMA DI EDUCAZIONE E ISTRUZIONE (22 maggio 2018)

Riportiamo ampi stralci dei due più recenti documenti redatti e approvati dall'U. E. datati 2 maggio 2018, in cui vengono espresse le RACCOMANDAZIONI DELL'EUROPA in merito alla istruzione e educazione e l'ALLEGATO in cui vengono prese in esame le "Competenze chiave per l'educazione permanente" per il prossimo decennio.

"IL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, visto il trattato sul funzionamento dell'Unione europea, in particolare gli articoli 165 e 166, vista la proposta della Commissione europea ha adottato la presente raccomandazione:

"Gli Stati membri dovrebbero

1. sostenere il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi e assicurare a tutti le opportunità di sviluppare le competenze chiave avvalendosi pienamente del quadro di riferimento europeo "Competenze chiave per l'apprendimento permanente" esposto nell'allegato, nonché
 - 1.1. sostenere e rafforzare lo sviluppo delle competenze chiave per tutti, a partire dalla giovane età e durante tutto l'arco della vita, nel quadro delle strategie nazionali di apprendimento permanente;
 - 1.2. fornire sostegno a tutti i discenti, compresi quelli in condizioni svantaggiate o con bisogni specifici, affinché esprimano appieno le proprie potenzialità;
2. sostenere lo sviluppo delle competenze chiave prestando particolare attenzione a quanto segue:
 - 2.1. innalzare il livello di padronanza delle competenze di base (alfabetiche, matematiche e digitali) e sostenere lo sviluppo della capacità di imparare a imparare quale presupposto costantemente migliore per apprendere e partecipare alla società in una prospettiva di apprendimento permanente;
 - 2.2. aumentare il livello di competenze personali e sociali nonché la capacità di imparare a imparare, al fine di migliorare la capacità di gestire la propria vita in modo attento alla salute e orientato al futuro;
 - 2.3. promuovere l'acquisizione di competenze in scienza, tecnologia, ingegneria e matematica (STEM), tenendo conto dei collegamenti con le arti, la creatività e l'innovazione, e motivare di più i giovani, soprattutto ragazze e giovani donne, a intraprendere carriere STEM;
 - 2.4. innalzare e migliorare il livello delle competenze digitali in tutte le fasi dell'istruzione e della formazione per tutti i segmenti della popolazione;
 - 2.5. incoraggiare la competenza imprenditoriale, la creatività e lo spirito di iniziativa in particolare tra i giovani, ad esempio favorendo le occasioni in cui i giovani possano fare almeno un'esperienza imprenditoriale pratica durante l'istruzione scolastica;
 - 2.6. aumentare il livello delle competenze linguistiche sia nelle lingue ufficiali che nelle altre lingue, e fornire sostegno ai discenti nell'apprendimento di lingue diverse che siano utili nella vita lavorativa e personale e in grado di contribuire alla comunicazione e alla mobilità transfrontaliera;
 - 2.7. promuovere lo sviluppo di competenze in materia di cittadinanza al fine di rafforzare la consapevolezza dei valori comuni enunciati nell'articolo 2 del trattato sull'Unione europea e nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea.
 - 2.8. aumentare la consapevolezza di tutti i discenti e del personale didattico riguardo alla importanza di acquisire le competenze chiave e alla loro relazione con la società;

3. facilitare l'acquisizione delle competenze chiave grazie all'utilizzo delle buone pratiche a sostegno di tale processo, come esposto nell'allegato, in particolare:
 - 3.1. promuovendo molteplici approcci e contesti di apprendimento, anche con l'uso opportuno delle tecnologie digitali, nell'istruzione, nella formazione e nell'apprendimento;
 - 3.2. fornendo sostegno al personale didattico e agli altri portatori di interesse che supportano i processi di apprendimento, comprese le famiglie, affinché rafforzino le competenze chiave dei discenti nel quadro dell'approccio per l'apprendimento permanente nei contesti educativi, formativi e di apprendimento;
 - 3.3. sostenendo e sviluppando ulteriormente la valutazione e la convalida delle competenze chiave acquisite in diversi contesti, in linea con le norme e le procedure degli Stati membri;
 - 3.4. rafforzando la collaborazione tra contesti educativi, formativi e di apprendimento a tutti i livelli e in ambiti diversi, al fine di migliorare la continuità dello sviluppo delle competenze per i discenti e lo sviluppo di approcci di apprendimento innovativi;
 - 3.5. potenziando strumenti, risorse e orientamento nell'istruzione, nella formazione, nella occupazione e in contesti di apprendimento di altro tipo, al fine di fornire sostegno alla gestione dei percorsi individuali di apprendimento permanente;
4. incorporare nell'istruzione, nella formazione e nell'apprendimento le ambizioni degli obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite (SDG), in particolare dell'SDG 4.7, anche promuovendo l'acquisizione di conoscenze sulla limitazione della natura multidimensionale dei cambiamenti climatici e sull'utilizzo sostenibile delle risorse naturali;
5. presentare relazioni, attraverso i meccanismi e gli strumenti esistenti del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) e gli eventuali quadri successivi, sulle esperienze e sui progressi conseguiti nel promuovere le competenze chiave in tutti i settori dell'istruzione e della formazione, compreso l'apprendimento non formale e, nella misura del possibile, l'apprendimento informale"(...)

La presente raccomandazione sostituisce la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Fatto a Bruxelles, il 22 maggio 2018

Per il Consiglio, Il presidente K. VALCHEV

Le competenze chiave nel quadro di riferimento europeo

Ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro.

Ogni persona ha diritto a un'assistenza tempestiva e su misura per migliorare le prospettive di occupazione o di attività autonoma. Ciò include il diritto a ricevere un sostegno per la ricerca di un impiego, la formazione e la riqualificazione.

Questi principi sono definiti nel pilastro europeo dei diritti sociali.

In un mondo in rapido cambiamento ed estremamente interconnesso ogni persona avrà la necessità di possedere un ampio spettro di abilità e competenze e dovrà svilupparle ininterrottamente nel corso della vita. Le competenze chiave, come definite nel presente quadro di riferimento, intendono porre le basi per creare società più uguali e più democratiche. Soddisfano la necessità di una crescita inclusiva e sostenibile, di coesione sociale e di ulteriore sviluppo della cultura democratica.

Le *competenze chiave* sono considerate tutte di pari importanza; ognuna di esse contribuisce a una vita fruttuosa nella società. Le competenze possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse. Esse si sovrappongono e sono interconnesse; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro. Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave.

(N.d.C.) sul tema delle competenze rimandiamo anche al documento "Competenze in azione" di pag. 49

Cosa sono le competenze chiave

Le competenze sono una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui:

- a) la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento;
- b) per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati;
- c) gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni.

Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità.

Il quadro di riferimento delinea otto tipi di competenze chiave:

1. competenza alfabetica funzionale;
2. competenza multilinguistica;
3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
4. competenza digitale;
5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
6. competenza in materia di cittadinanza;
7. competenza imprenditoriale;
8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

1. Competenza alfabetica funzionale

La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo.

Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una regione

Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza

Tale competenza comprende la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta la conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle caratteristiche principali di diversi stili e registri della lingua.

Le persone dovrebbero possedere l'abilità di comunicare in forma orale e scritta in tutta una serie di situazioni e di sorvegliare e adattare la propria comunicazione in funzione della situazione. Questa competenza comprende anche la capacità di distinguere e utilizzare fonti di diverso tipo, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare ausili, di formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto. Essa comprende il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene.

Un atteggiamento positivo nei confronti di tale competenza comporta la disponibilità al dialogo critico e costruttivo, l'apprezzamento delle qualità estetiche e l'interesse a interagire con gli altri. Implica la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile.

2. Competenza multilinguistica

Tale competenza definisce la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare. In linea di massima essa condivide le abilità principali con la competenza alfabetica: si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali. Tale competenza si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione, come indicato nel quadro comune europeo di riferimento. Secondo le circostanze, essa può comprendere il mantenimento e l'ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l'acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese.

Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza

Questa competenza richiede la conoscenza del vocabolario e della grammatica funzionale di lingue diverse e la consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale e di registri linguistici. È importante la conoscenza delle convenzioni sociali, dell'aspetto culturale e della variabilità dei linguaggi.

Le abilità essenziali per questa competenza consistono nella capacità di comprendere messaggi orali, di iniziare, sostenere e concludere conversazioni e di leggere, comprendere e redigere testi, a livelli diversi di padronanza in diverse lingue, a seconda delle esigenze individuali. Le persone dovrebbero saper usare gli strumenti in modo opportuno e imparare le lingue in modo formale, non formale e informale tutta la vita.

Un atteggiamento positivo comporta l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale. Essa presuppone anche rispetto per il profilo linguistico individuale di ogni persona, compresi sia il rispetto per la lingua materna di chi appartiene a minoranze e/o proviene da un contesto migratorio che la valorizzazione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese come quadro comune di interazione.

3. Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria

A. La competenza matematica è la capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematici per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza della competenza aritmetico-matematica, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che sulla conoscenza. La competenza matematica comporta, a differenti livelli, la capacità di usare modelli matematici di pensiero e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, diagrammi) e la disponibilità a farlo.

B. La competenza in scienze si riferisce alla capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando l'insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l'osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici, e alla disponibilità a farlo. Le competenze in tecnologie e ingegneria sono applicazioni di tali conoscenze e metodologie per dare risposta ai desideri o ai bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in scienze, tecnologie e ingegneria implica la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e della responsabilità individuale del cittadino.

Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza

A. La conoscenza necessaria in campo matematico comprende una solida conoscenza dei numeri, delle misure e delle strutture, delle operazioni fondamentali e delle presentazioni matematiche di base, la comprensione dei termini e dei concetti matematici e la consapevolezza dei quesiti cui la matematica può fornire una risposta.

Le persone dovrebbero saper applicare i principi e i processi matematici di base nel contesto quotidiano nella sfera domestica e lavorativa (ad esempio in ambito finanziario) nonché seguire e vagliare concatenazioni di argomenti. Le persone dovrebbero essere in grado di svolgere un ragionamento matematico, di comprendere le prove matematiche e di comunicare in linguaggio matematico, oltre a saper usare i sussidi appropriati, tra i quali i dati statistici e i grafici, nonché di comprendere gli aspetti matematici della digitalizzazione.

Un atteggiamento positivo in relazione alla matematica si basa sul rispetto della verità e sulla disponibilità a cercare le cause e a valutarne la validità.

B. Per quanto concerne scienze, tecnologie e ingegneria, la conoscenza essenziale comprende i principi di base del mondo naturale, i concetti, le teorie, i principi e i metodi scientifici fondamentali, le tecnologie e i prodotti e processi tecnologici, nonché la comprensione dell'impatto delle scienze, delle tecnologie e dell'ingegneria, così

come dell'attività umana in genere, sull'ambiente naturale. Queste competenze dovrebbero consentire alle persone di comprendere meglio i progressi, i limiti e i rischi delle teorie, applicazioni e tecnologie scientifiche nella società in senso lato (in relazione alla presa di decisione, ai valori, alle questioni morali, alla cultura, ecc.). Tra le abilità rientra la comprensione della scienza in quanto processo di investigazione mediante metodologie specifiche, tra cui osservazioni ed esperimenti controllati, la capacità di utilizzare il pensiero logico e razionale per verificare un'ipotesi, nonché la disponibilità a rinunciare alle proprie convinzioni se esse sono smentite da nuovi risultati empirici. Le abilità comprendono inoltre la capacità di utilizzare e maneggiare strumenti e macchinari tecnologici nonché dati scientifici per raggiungere un obiettivo o per formulare una decisione o conclusione sulla base di dati probanti. Le persone dovrebbero essere anche in grado di riconoscere gli aspetti essenziali dell'indagine scientifica ed essere capaci di comunicare le conclusioni e i ragionamenti afferenti. Questa competenza comprende un atteggiamento di valutazione critica e curiosità, l'interesse per le questioni etiche e l'attenzione sia alla sicurezza sia alla sostenibilità ambientale, in particolare per quanto concerne il progresso scientifico e tecnologico in relazione all'individuo, alla famiglia, alla comunità e alle questioni di dimensione globale.

4. Competenza digitale

La competenza digitale presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società.

Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cibersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico.

Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza

Le persone dovrebbero comprendere in che modo le tecnologie digitali possono essere di aiuto alla comunicazione, alla creatività e all'innovazione, pur nella consapevolezza di quanto ne consegue in termini di opportunità, limiti, effetti e rischi. Dovrebbero comprendere i principi generali, i meccanismi e la logica che sottendono alle tecnologie digitali in evoluzione, oltre a conoscere il funzionamento e l'utilizzo di base di diversi dispositivi, software e reti. Le persone dovrebbero assumere un approccio critico nei confronti della validità, dell'affidabilità e dell'impatto delle informazioni e dei dati resi disponibili con strumenti digitali ed essere consapevoli dei principi etici e legali chiamati in causa con l'utilizzo delle tecnologie digitali.

Le persone dovrebbero essere in grado di utilizzare le tecnologie digitali come ausilio per la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, la collaborazione con gli altri e la creatività nel raggiungimento di obiettivi personali, sociali o commerciali. Le abilità comprendono la capacità di utilizzare, accedere a, filtrare, valutare, creare, programmare e condividere contenuti digitali. Le persone dovrebbero essere in grado di gestire e proteggere informazioni, contenuti, dati e identità digitali, oltre a riconoscere software, dispositivi, intelligenza artificiale o robot e interagire efficacemente con essi.

Interagire con tecnologie e contenuti digitali presuppone un atteggiamento riflessivo e critico, ma anche improntato alla curiosità, aperto e interessato al futuro della loro evoluzione. Impone anche un approccio etico, sicuro e responsabile all'utilizzo di tali strumenti.

Vi rientrano la capacità di individuare le proprie capacità, di concentrarsi, di gestire la complessità, di riflettere criticamente e di prendere decisioni. Ne fa parte la capacità di imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma, di organizzare il proprio apprendimento e di perseverare, di saperlo valutare e condividere, di cercare sostegno quando opportuno e di gestire in modo efficace la propria carriera e le proprie interazioni sociali. Le persone dovrebbero essere resilienti e capaci di gestire l'incertezza e lo stress. Dovrebbero saper comunicare costruttivamente in ambienti diversi, collaborare nel lavoro in gruppo e negoziare. Ciò comprende: manifestare tolleranza, esprimere e comprendere punti di vista diversi, oltre alla capacità di creare fiducia e provare empatia.

Tale competenza si basa su un atteggiamento positivo verso il proprio benessere personale, sociale e fisico e verso l'apprendimento per tutta la vita. Si basa su un atteggiamento improntato a collaborazione, assertività e integrità, che comprende il rispetto della diversità degli altri e delle loro esigenze, e la disponibilità sia a superare i pregiudizi, sia a raggiungere compromessi. Le persone dovrebbero essere in grado di individuare e fissare obiettivi, di automotivarsi e di sviluppare resilienza e fiducia per perseguire e conseguire l'obiettivo

di apprendere lungo tutto il corso della loro vita. Un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli è utile sia per il processo di apprendimento sia per la capacità di gestire gli ostacoli e i cambiamenti. Comprende il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendimento e sviluppo nei diversi contesti della vita.

6. Competenza in materia di cittadinanza

La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità.

Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza

La competenza in materia di cittadinanza si fonda sulla conoscenza dei concetti e dei fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni lavorative, la società, l'economia e la cultura. Essa presuppone la comprensione dei valori comuni dell'Europa, espressi nell'articolo 2 del trattato sull'Unione europea e nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea. Comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché l'interpretazione critica dei principali eventi della storia nazionale, europea e mondiale. Abbraccia inoltre la conoscenza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici oltre che dei sistemi sostenibili, in particolare dei cambiamenti climatici e demografici a livello globale e delle relative cause. È essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, unitamente alla consapevolezza della diversità e delle identità culturali in Europa e nel mondo. Vi rientra la comprensione delle dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e del modo in cui l'identità culturale nazionale contribuisce all'identità europea. Per la competenza in materia di cittadinanza è indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli, da quello locale e nazionale al livello europeo e internazionale. Presuppone anche la capacità di accedere ai mezzi di comunicazione sia tradizionali sia nuovi, di interpretarli criticamente e di interagire con essi, nonché di comprendere il ruolo e le funzioni dei media nelle società democratiche.

Il rispetto dei diritti umani, base della democrazia, è il presupposto di un atteggiamento responsabile e costruttivo. La partecipazione costruttiva presuppone la disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche. Comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza, nonché della disponibilità a rispettare la privacy degli altri e a essere responsabili in campo ambientale. L'interesse per gli sviluppi politici e socioeconomici, per le discipline umanistiche e per la comunicazione interculturale è indispensabile per la disponibilità sia a superare i pregiudizi sia a raggiungere compromessi ove necessario e a garantire giustizia ed equità sociali.

7. Competenza imprenditoriale

La competenza imprenditoriale si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario.

Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza

La competenza imprenditoriale presuppone la consapevolezza che esistono opportunità e contesti diversi nei quali è possibile trasformare le idee in azioni nell'ambito di attività personali, sociali e professionali, e la comprensione di come tali opportunità si presentano. Le persone dovrebbero conoscere e capire gli approcci di programmazione e gestione dei progetti, in relazione sia ai processi sia alle risorse. Dovrebbero comprendere l'economia, nonché le opportunità e le sfide sociali ed economiche cui vanno incontro i datori di lavoro, le organizzazioni o la società.

Dovrebbero inoltre conoscere i principi etici e le sfide dello sviluppo sostenibile ed essere consapevoli delle proprie forze e debolezze.

Le capacità imprenditoriali si fondano sulla creatività, che comprende immaginazione, pensiero strategico e

risoluzione dei problemi, nonché riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione e di processi creativi in evoluzione. Comprendono la capacità di lavorare sia individualmente sia in modalità collaborativa in gruppo, di mobilitare risorse (umane e materiali) e di mantenere il ritmo dell'attività. Vi rientra la capacità di assumere decisioni finanziarie relative a costi e valori. È essenziale la capacità di comunicare e negoziare efficacemente con gli altri e di saper gestire l'incertezza, l'ambiguità e il rischio in quanto fattori rientranti nell'assunzione di decisioni informate.

Un atteggiamento imprenditoriale è caratterizzato da spirito d'iniziativa e autoconsapevolezza, proattività, lungimiranza, coraggio e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi. Comprende il desiderio di motivare gli altri e la capacità di valorizzare le loro idee, di provare empatia e di prendersi cura delle persone e del mondo, e di saper accettare la responsabilità applicando approcci etici in ogni momento.

8. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti.

Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza

Questa competenza richiede la conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, comprese le loro lingue, il loro patrimonio espressivo e le loro tradizioni, e dei prodotti culturali, oltre alla comprensione di come tali espressioni possono influenzarsi a vicenda e avere effetti sulle idee dei singoli individui. Essa include la comprensione dei diversi modi della comunicazione di idee tra l'autore, il partecipante e il pubblico nei testi scritti,

stampati e digitali, nel teatro, nel cinema, nella danza, nei giochi, nell'arte e nel design, nella musica, nei riti, nell'architettura oltre che nelle forme ibride. Presuppone la consapevolezza dell'identità personale e del patrimonio culturale all'interno di un mondo caratterizzato da diversità culturale e la comprensione del fatto che le arti e le altre forme culturali possono essere strumenti per interpretare e plasmare il mondo.

Le relative abilità comprendono la capacità di esprimere e interpretare idee figurative e astratte, esperienze ed emozioni con empatia, e la capacità di farlo in diverse arti e in altre forme culturali.

Comprendono anche la capacità di riconoscere e realizzare le opportunità di valorizzazione personale, sociale o commerciale mediante le arti e altre forme culturali e la capacità di impegnarsi in processi creativi, sia individualmente sia collettivamente.

È importante avere un atteggiamento aperto e rispettoso nei confronti delle diverse manifestazioni dell'espressione culturale, unitamente a un approccio etico e responsabile alla titolarità intellettuale e culturale. Un atteggiamento positivo comprende anche curiosità nei confronti del mondo, apertura per immaginare nuove possibilità e disponibilità a partecipare a esperienze culturali.

Sostegno allo sviluppo delle competenze chiave

Le competenze chiave sono una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti che il discente deve sviluppare lungo tutto il corso della sua vita a partire dalla giovane età. Istruzione, formazione e apprendimento permanente di qualità e inclusivi offrono a ogni persona occasioni per sviluppare le competenze chiave, pertanto gli approcci basati sulle competenze possono essere utilizzati in tutti i contesti educativi, formativi e di apprendimento nel corso della vita.

Per fornire sostegno a istruzione, formazione e apprendimento orientati alle competenze in un contesto di apprendimento permanente sono state individuate tre problematiche: l'utilizzo di molteplici approcci e contesti di apprendimento; il sostegno agli educatori e ad altro personale didattico; la valutazione e la convalida dello sviluppo delle competenze. (...)

Allegato alle Raccomandazioni UE, 22 maggio 2018

Le questioni ineludibili per la scuola di oggi

SEGNALI DA UN "DOMANI" MOLTO PROSSIMO

Proviamo a porci due domande. La prima consiste nel chiederci se oggi abbiamo già qualche indizio che ci fa prefigurare il futuro. Un futuro sicuramente diverso dall'oggi, ma verso il quale ci stiamo muovendo. E allora quali sono i "segnali di cambiamento" che ci possono orientare e sono segnali positivi? Quali i problemi aperti e con quali strumenti li stiamo affrontando? E ciascuno di noi in tutto questo come si pone, quale ruolo riesce ad assumere, come può o sa intervenire?

Alcuni mesi fa è stato emanato un documento dal titolo "Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari" e questa, in sintesi, è l'immagine che del "nuovo mondo" ci offre il Ministero dell'Istruzione e da qui vorrei iniziare per introdurre questo Seminario.

"Il rapido sviluppo tecnologico consente la disponibilità di una gran mole di informazioni e conoscenze, facilmente accessibili a chiunque: tuttavia ciò genera nuove marginalità e nuovi rischi, soprattutto in persone già interessate da altre fragilità (poveri, anziani, persone con scarsi mezzi culturali). Si tratta spesso di persone con bassa istruzione, ma anche di giovani che non hanno ancora maturato sufficiente esperienza e, non di rado, di persone con elevata istruzione formale, ma prive di adeguati strumenti di accesso consapevole all'informazione e, in definitiva, dell'esercizio del pensiero critico." (...)

Possiamo cioè immaginare che a fianco di povertà economiche e sociali stia emergendo una "povertà educativa" fatta non solo di scarsa istruzione intesa come scarsità di conoscenze, quanto piuttosto di una inadeguata capacità di orientarsi nei problemi vecchi e nuovi che la vita pone. Il disorientamento può essere anche causato dalla massa di informazioni di cui si dispone, una massa indistinta in cui non si percepiscono informazioni più importanti di altre, più vere di altre, più giuste, anche eticamente più giuste, di altre. Dobbiamo pensare dunque che sia "ricco" colui che sa distinguere, valutare, scegliere, operare! E il documento ministeriale prosegue:

"I veloci e drammatici cambiamenti in atto nel mondo, nell'economia, nella cultura e il perdurare della crisi economica hanno aumentato la vulnerabilità, costringendo sempre più persone a rinunciare a servizi e beni primari, tra i quali le cure e l'istruzione per bambini e giovani; l'instabilità politica in aree già "calde" del pianeta e le vecchie e nuove emergenze ecologiche ed economiche planetarie (povertà, guerre locali, desertificazione, disastri ambientali...) hanno accresciuto le spinte migratorie verso i Paesi del mondo più ricchi, interrogando la scuola sui temi della convivenza civile e democratica, del confronto interculturale e delle politiche di inclusione..."

Occorre domandarci cosa si intende quando si parla di "confronto" interculturale e di politiche d'inclusione. Spesso il confronto mira di più a mettere in luce le differenze, a marcare le distanze, così come il termine inclusione rischia di assomigliare al tentativo di omologare tutto e tutti.

Forse dobbiamo imparare a parlare di "dialogo" più che di "confronto", più di "interazione" che di "inclusione" o "integrazione".

La seconda domanda che poniamo sul tavolo è "ma come potranno essere, o saranno di fatto gli uomini, i cittadini del domani?". E se tentiamo di rispondere a questa domanda, subito dopo dobbiamo interrogarci se e quanto oggi la scuola, ma direi l'educazione in genere, riesce a operare in quella direzione. Il documento ministeriale citato nasce proprio dalla preoccupazione che nella scuola ci sia un forte radicamento disciplinare, ancora tanto orientato ad offrire ai ragazzi dei "saperi" in senso tradizionale, ma poco attento, poco concentrato direi, a costruire le basi per un nuovo umanesimo volto "ad un maggior impegno per la sostenibilità, la cittadinanza europea e globale, la coesione sociale".

Scuola, famiglia, istituzioni, società tutta, devono porsi l'obiettivo di far convergere i propri sforzi, i propri investimenti che sono "valoriali" prima ancora che "economici", per porre le condizioni affinché i ragazzi diventino capaci di "saper stare al mondo". Per questo servono competenze che siano sempre più sganciate da contenuti settoriali legati alle materie di studio, competenze che rendano i ragazzi "artigiani" della propria cultura e della propria vita.

Le competenze chiave europee citate nelle Nuove Indicazioni del 2012 e quelle di cittadinanza del biennio del 2010, pur sempre valide, sembrano essere superate dalla necessità di altre competenze, le cosiddette "life skill" dell'Organizzazione Mondiale della Sanità che mirano a curare maggiormente gli aspetti emotivi, relazionali a fianco di quelli più strettamente cognitivi, come il prendere decisioni, risolvere problemi, sviluppare proposte sostenibili, collaborare,...

Ma il documento ministeriale butta lo sguardo ancora oltre, verso gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030, individuati dall'ONU e alle conseguenti declinazioni sul versante dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile dell'UNESCO.

Vinicio Ongini, esperto per l'integrazione degli alunni stranieri del MIUR, a cui abbiamo rubato il titolo di questo seminario NOI DOMANI, nel suo libro racconta squarci di futuro possibili, ma che sono già presenti nell'oggi. È il resoconto di un tour tra le scuole d'Italia, o meglio tra diversi contesti del territorio italiano, alla ricerca di "perle" di dialogo e di interazione. È un libro positivo che mette in luce risposte nuove a nuovi scenari appunto, l'efficacia dell'impegno orientato a costruire "benessere" attraverso accoglienza, rispetto, sinergia, valorizzazione delle identità differenti. Infatti nel suo libro ad un certo punto dice: "Le diversità, tutte le diversità, possono essere fonte di guadagno cognitivo e di crescita per tutti". E poi citando Pieroni dice "Non è forse il succo della vita quello di imparare da un incontro?".

Nell'informare che nelle scuole italiane attualmente l'85% degli alunni stranieri sono già nati in Italia, e solo il 5% sono arrivati nell'ultimo anno, Ongini sottolinea che i due poli presentano caratteristiche e problematiche propri. Se per i neo arrivati il nodo è l'alfabetizzazione linguistica, per i nati in Italia la questione è quella di garantire loro una piena integrazione formativa e sociale perché non continuino a sentirsi stranieri nel paese in cui sono nati.

La formazione degli insegnanti, di tutte le discipline, è l'azione più importante in contesti di particolare complessità e fragilità sociale. Si tratta di crescere in consapevolezza e in sensibilità interculturali e promuovere specifiche competenze nella gestione di classi o gruppi plurilingue e nel rapporto con le famiglie e i mediatori culturali. La formazione interculturale si configura come prospettiva di innovazione: proprio il contesto delle diversità culturali, infatti, obbliga l'insegnante ad uscire dai canoni dell'insegnamento trasmissivo. Ci sono questioni etiche da affrontare che presuppongono nell'insegnante la capacità di leggere e esplorare domande e questioni nuove.

Occorre superare una rappresentazione superficiale e deformata che vede negli stranieri solo un gruppo fragile, in difficoltà, bisognoso d'aiuto – dice Ongini – è un modo di pensare difensivo, un'idea di integrazione come aiuto ai più deboli. È un'idea da continua emergenza, ma non tutti sono fragili; una parte di loro conosce le lingue e il mondo meglio di noi e dei nostri studenti, sa resistere e adattarsi, porta punti di vista differenti sulla scuola e l'educazione. E da parte delle loro famiglie c'è una fiducia nella scuola e una speranza nel futuro di cui noi abbiamo perso traccia.

Le scuole sono chiamate a costruire ponti e i ponti da sempre sono costruiti con i materiali più diversi: sassi, pietre, legno, corde, ferro, ... L'arte della combinazione dei materiali è anche competenza degli insegnanti e degli operatori di cultura e di pace, come hanno dimostrato molte esperienze di reti di scuole. Le scuole possono diventare laboratorio di convivenza e di nuova cittadinanza, prove di futuro. Una bussola per orientare a quest'obiettivo è "il coinvolgimento" degli stessi stranieri nell'elaborare percorsi di formazione, è fare con loro, perché "Chi fa qualcosa per me, senza di me, la fa contro di me (Gandhi)".

Bianca Testone da "Introduzione al Seminario: NOI DOMANI", Torino, 10 maggio 2018

DI COSA PARLIAMO QUANDO PARLIAMO DI INTERCULTURA?

Vinicio Ongini, esperto per l'integrazione degli alunni stranieri del MIUR, a cui abbiamo rubato il titolo del seminario tematico NOI DOMANI, nel suo libro racconta squarci di futuro possibili, ma che sono già presenti nell'oggi. È il resoconto di un tour tra le scuole d'Italia, o meglio tra diversi contesti del territorio italiano, alla ricerca di "perle" di dialogo e di interazione, e in particolare, della ricerca dei significati che attribuiamo alla parola "intercultura".

La parola "intercultura" viene usata sempre più spesso: nei documenti ministeriali, nei libri di pedagogia, nei progetti educativi delle scuole, delle associazioni, delle organizzazioni non governative e, da alcuni anni, anche in alcuni programmi di formazione aziendale, nella comunicazione di agenzie turistiche. Come tutte le parole molto diffuse rischia di diventare scontata, oppure banale o logora. Con quel prefisso, "inter", diventato a volte tic linguistico, *passpartout* per tutte le situazioni: interfaccia, interscambio, interdependente, interazione, internazionale, Inter squadra di calcio.

Ma "inter" è un prefisso utile e interessante, un evidenziatore della complessità del nostro tempo, perché indica le tante connessioni di cui è fatto il mondo e la dimensione di relazione e di scambi che c'è tra le persone. E di questo è fatta appunto la parola intercultura. Una scuola della periferia di Roma, la primaria Carlo Pisacane, ha una percentuale altissima di alunni "stranieri", al suo interno ci sono tante diversità: di lingue, di religioni, di punti di vista sull'educazione. Insomma tante nazioni insieme: per questo motivo e anche per rispondere a chi pensa che una scuola con tanti stranieri sia meno qualificata e meno attraente delle altre, insegnanti e genitori insieme hanno deciso di definirsi "scuola internazionale".

Nel 1984 il Consiglio d'Europa redasse una raccomandazione (n. 84) sulla formazione degli insegnanti in contesti di migrazioni con questa indicazione: "gli insegnanti dovrebbero ricevere una formazione che li prepari ad adottare un approccio interculturale, formazione fondata sulla presa di coscienza dell'apporto costituito dalla comprensione tra culture e del valore dell'originalità di ciascuna di esse".

Si possono rintracciare in queste parole, così chiare e determinate, a confronto con l'incertezza e la dissonanza di voci dell'attuale Unione Europea, le radici culturali del percorso intrapreso dall'Italia sul tema dell'integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri.

La via italiana alla scuola interculturale. I primi documenti

Ecco alcune tappe del percorso. Nell'anno scolastico 1989/1990 sono 18.474 gli alunni "stranieri" iscritti nelle scuole italiane, al primo posto gli alunni provenienti dal Marocco. Oggi, nel 2017, gli alunni stranieri sono 820.000, al primo posto rumeni e albanesi.

Nel 1990 viene organizzata la prima conferenza nazionale sull'immigrazione e approvata la legge sull'immigrazione, detta "Legge Martelli". Una parte dell'opinione pubblica comincia a capire, e a scoprire che l'Italia e la sua scuola stanno cambiando, che il paesaggio umano, sociale delle nostre città e scuole sta diventando multiculturale.

Escono i primi libri scritti da autori immigrati, per esempio quello che è considerato il "capostipite" di questo tipo di scritture, definite, in quegli anni "letteratura delle migrazioni": Pap Kouma, *Io, venditore di elefanti*, 1990. Erano libri, questo come altri, scritti "con l'aiuto di": a volte un giornalista, oppure un insegnante. Sono storie di viaggi dal Sud al Nord del mondo, piccole odissee, sguardi venuti da lontano.

Al Ministero della pubblica istruzione viene costituito per la prima volta un gruppo di lavoro per l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo che scrive la Circolare ministeriale, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri: l'educazione interculturale*.

Inizia da qui, da questo anno 1989/1990, il viaggio dell'idea di "educazione interculturale" nei documenti e nelle azioni del Ministero dell'istruzione.

Una pista non lineare che tuttavia non ha subito, fino ad oggi, salti all'indietro o brusche discontinuità. L'accompagnamento, la manutenzione dei principi e della normativa è stata però intermittente e non sempre alle indicazioni e raccomandazioni nazionali hanno fatto seguito azioni coerenti, sostenute da risorse, da valutazioni sull'efficacia e l'utilità delle pratiche, da programmi di formazione. Per questi motivi si può dire che l'"educazione interculturale" compie quasi 30 anni, ma quell'indicazione segnaletica "scuola interculturale" ci mostra una strada in salita, un percorso ancora da compiere, con molte curve e ostacoli da superare. Nel

corso di questi anni sono state numerose le messe a punto della normativa e le azioni conseguenti: uno dei documenti più utili è appunto intitolato "*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*" (ottobre 2007) redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

Il titolo del documento riunisce due dimensioni complementari, due "sguardi" da tenere insieme: quello dell'"interculturale" che coinvolge tutti gli alunni e tutte le discipline, che attraversa i saperi e gli stili di apprendimento e quello dell'"integrazione", ovvero dell'insieme di misure e azioni specifiche per l'accoglienza e gli apprendimenti linguistici, in particolare degli alunni di recente immigrazione, arrivati da adolescenti e che non parlano la lingua italiana.

Il documento è suddiviso in due parti. I Principi: l'universalismo, la scuola comune, la centralità della persona in relazione con l'altro, l'interculturale e le Azioni (10 azioni che caratterizzano il modello di integrazione interculturale italiano e lo possono sostenere, a condizione che siano accompagnate da cure, risorse, dispositivi normativi, consapevolezza diffusa). Le azioni sono:

- Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola; l'Italiano come seconda lingua;
- Valorizzazione del plurilinguismo;
- Relazione con le famiglie straniere e orientamento;
- Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico;
- Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi;
- Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze;
- L'autonomia e reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio;
- Ruolo e formazione dei dirigenti scolastici;
- Ruolo e formazione dei docenti e del personale non scolastico.

Alunni stranieri nati in Italia e alunni stranieri di recente immigrazione

Nella rilevazione dell'anno scolastico 2016/2017 più della metà dei cosiddetti "alunni stranieri" sono nati in Italia (e questa percentuale raggiunge l'85% nelle scuole dell'infanzia), mentre gli studenti stranieri neo arrivati, cioè entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno, sono meno del 5%.

I due poli, stranieri nati in Italia e stranieri neo arrivati, presentano caratteristiche e problematiche proprie. Se per i neo arrivati il nodo è l'alfabetizzazione linguistica, senza la quale si innesca un rapido deterioramento del percorso scolastico, per i nati in Italia la questione è quella di garantire loro una piena integrazione formativa e sociale perché non continuino a sentirsi stranieri nel Paese in cui sono nati e nel quale stanno facendo l'intero percorso scolastico. E dove stanno facendo realmente pratica di cittadinanza, pur non avendo ancora la cittadinanza formale.

Lo zaino dell'insegnante esploratore

La formazione degli insegnanti, di tutte le discipline, in contesti di particolare complessità e fragilità sociale è l'azione più importante. Si tratta di far crescere consapevolezza e sensibilità interculturali e promuovere specifiche competenze nella gestione di classi o gruppi plurilingui e nel rapporto con le famiglie e i mediatori culturali. La formazione interculturale si configura come prospettiva di innovazione: proprio il contesto delle diversità culturali, infatti, "obbliga" l'insegnante ad uscire dai canoni dell'insegnamento trasmissivo. Ci sono inoltre questioni etiche da affrontare che presuppongono nell'insegnante la capacità di leggere ed "esplorare" domande e questioni nuove.

Esplorare, insieme a distinguere, è un altro verbo interessante. In un progetto di formazione degli insegnanti promosso, nel 2014, dall'Iprase (Provincia di Trento), *Docenti esploratori in contesti multiculturali*, in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, si è utilizzata l'immagine del docente esploratore. La formazione avveniva sul campo, i docenti trentini dovevano esplorare realtà scolastiche italiane, in contesti diversissimi e lontani, periferie di grandi città o realtà del sud, muniti di un *kit* del "docente esploratore": taccuino per le note di campo, interviste a testimoni e informatori, macchina fotografica, raccolta dati statistici, resoconto finale e confronto con gli altri "docenti esploratori" e con i colleghi della scuola. Naturalmente il viaggio avveniva dopo una fase di preparazione nella quale si erano definiti gli obiettivi: prendere le distanze da ciò che era ritenuto ovvio nel proprio lavoro, esercitare una sospensione del giudizio per avvicinarsi all'oggetto di studio con un atteggiamento disponibile a cogliere l'inaspettato, a formulare nuove domande; stabilire confronti tra contesti sociali diversi, con servizi e risorse diverse. A parità di numeri è ben diverso insegnare in

una scuola multiculturale del quartiere Scampia di Napoli o Zen di Palermo o in un paese della Val di Non, nel Trentino. E non è detto che la prima situazione sia sempre la più difficile...

Quello degli studenti "stranieri" è ancora, in parte, un percorso ad ostacoli: sono in ritardo scolastico, cioè hanno uno o più anni in più dei compagni di classe italiani. Fioccano bocciature nel primo anno delle medie e nel biennio delle superiori nonostante la crescente stabilizzazione dell'immigrazione, l'incremento delle seconde generazioni e le forti aspettative di una parte delle famiglie immigrate verso l'istruzione vista come la più importante leva di riscatto e mobilità sociale.

Ma c'è una rappresentazione superficiale e deformata che vede negli stranieri *solo* un gruppo fragile, in difficoltà, bisognoso d'aiuto, vulnerabile. Un modo di pensare difensivo, l'idea di integrazione come aiuto ai più deboli: bisogna accoglierli, insegnare la lingua, orientarli. Un'idea sociale, da continua emergenza, e in parte è anche così, ma non tutti sono fragili. Una parte di loro conosce le lingue e il mondo meglio di noi e dei "nostri" studenti, sa resistere e adattarsi, porta punti di vista differenti sulla scuola e l'educazione e da parte delle loro famiglie c'è una fiducia nella scuola e una speranza nel futuro di cui noi abbiamo perso traccia.

Un esempio: la maggioranza degli studenti "stranieri" immatricolati all'Università è costituita da studenti che provengono dalle scuole italiane (e non dall'estero) e una percentuale significativa, il 17%, proviene da istituti tecnici e professionali.

Anche se hanno accumulato ritardi scolastici, anche se sono arrivati senza conoscere la lingua italiana, anche se "schiacciati" su scelte tecnico/professionali una parte di loro non rinuncia a proseguire gli studi. Un chiaro segnale della spinta verso lo studio, della fiducia, del sogno, della speranza nel futuro da parte di alcuni gruppi di immigrati.

Quando le scuole costruiscono ponti

Alla fine del 2015 c'è stato un primo seminario nazionale, organizzato dal Ministero dell'istruzione con l'Istituto Cervi: *Costruttori di ponti*, 27/28 novembre 2015, a Gattatico, Reggio Emilia, alla Casa Museo dei fratelli Cervi, un luogo della memoria e della resistenza. L'ultimo appuntamento dei *Costruttori* si è tenuto a Firenze, 5/6 aprile 2018, in collaborazione con il centro internazionale Giorgio La Pira.

Tanti anni fa, nello scenario di macerie del nostro secondo dopoguerra, un giurista fiorentino e militante della Resistenza, Piero Calamandrei, aveva fondato, nell'aprile del 1945, una rivista che si chiamava *Il Ponte* con l'obiettivo di seguire le fasi dell'attuazione della Costituzione della Repubblica e di mettere di nuovo in dialogo e in "cammino" persone e culture, idee e territori, memorie e città. Questo è stato l'obiettivo del seminario: i ponti sono necessari. C'è ancora bisogno di costruttori di ponti, di portatori di "utopie concrete", come affermato da Alex Langer, insegnante e politico cosmopolita, ma con le radici nel suo Alto Adige, scomparso venticinque anni fa e il cui esempio in questa occasione è stato ricordato.

L'opposto della parola "muro", lo sanno i piccoli allievi della scuola dell'infanzia di Cadelbosco di Sopra e i ragazzi del Liceo Artistico di Reggio Emilia, è la parola "ponte" e su questo tema hanno portato al seminario le loro idee e i loro progetti.

I ponti hanno deciso l'identità di paesi e città e le relazioni tra popoli e persone di lingue, religioni e culture diverse. Come il ponte di Mostar, in Croazia, distrutto e ricostruito, che collega la parte cristiana della città con la parte musulmana. I ponti sono stati costruiti da sempre con i materiali più diversi: sassi, pietre, vegetali, legno, corde, ferro, vetro e, come accade con i ponti moderni, combinando materiali diversi e complementari. L'arte della combinazione dei materiali è anche competenza degli insegnanti e degli operatori di cultura e di pace come hanno dimostrato le esperienze della rete di scuole *Scambiando s'impara*, che da anni costruisce relazioni e scambi con le scuole cinesi, il programma *Pitagora Mundus* dell'IsCaPI (Istituto calabrese di politiche internazionali) che chiama ragazzi stranieri da altri paesi perché vengano a studiare (e a "rianimare") scuole e comunità in via di abbandono nei centri calabresi, rilanciato. O l'esperienza della scuola di italiano all'Università di Palermo per minori stranieri non accompagnati.

Oggi le scuole e le classi multiculturali sono lo specchio del nostro Paese e di come sarà l'Italia di domani. Possono diventare piccoli laboratori di convivenza e di nuova cittadinanza. Prove di futuro. Per questo dovrebbero essere osservate e valorizzate con più attenzione dai decisori politici e sociali a tutti i livelli.

La scuola della periferia urbana multiculturale è una scuola più fragile, a rischio?

Otto scuole, tra le più multiculturali d'Italia, delle periferie urbane di grandi città, da Torino a Palermo, si sono incontrate per la prima volta a Roma, a maggio del 2015, alla Biennale dello Spazio Pubblico, Facoltà di architettura, poi a Torino, al Festival dell'educazione, novembre 2016, e ancora in un seminario nazionale *Le periferie al centro*, a Milano, 24 novembre 2017. Il prossimo sarà a Napoli, il 6/7 dicembre 2018.

Sono stati confronti molto intensi, alcune delle scuole presenti erano state etichettate come "scuole ghetto" perché di periferia, e con "troppi stranieri". Per questo motivo evitate, a volte, da famiglie italiane. "Ma adesso noi siamo ex scuole ghetto!" ha detto un preside di Milano. La domanda che ha fatto da filo conduttore agli incontri è stata: *la scuola ad altissima presenza di alunni stranieri in contesti di periferia urbana è necessariamente una scuola più fragile, più difficile, più povera? E se la percezione è questa come si fa a capovolgere questa immagine?*

I partecipanti agli incontri di (dirigenti scolastici, insegnanti, associazioni di genitori) hanno raccontato i tentativi di passare da una situazione percepita e vissuta come "svantaggiata", alla costruzione di una scuola "normale" o addirittura "più interessante" proprio in virtù della sua multiculturalità.

"Il motore del cambiamento nel modo di porsi della scuola, ha detto il preside di un istituto, è stato l'impegno di un comitato genitori, composto da italiani motivati e convinti dell'utilità e del significato di una scuola multiculturale" e la dirigente scolastica di Napoli "Il coinvolgimento di un gruppo di madri straniere ha portato opportunità di scambio e contaminazione per la realizzazione di oggetti e manufatti e l'organizzazione di un mercatino" Da Torino è arrivata questa indicazione: "La scuola deve cercare alleati nel quartiere, questo è il segreto: la libreria, la biblioteca, l'associazione ASAI, alcuni commercianti perfino, la Scuola Holden di scrittura creativa, è venuto Alessandro Baricco a incontrare i bambini e la Fondazione Agnelli ha finanziato il progetto dell'orchestra dei piccoli violini nella nostra scuola, con il risultato che la nostra primaria più multi-etnica è anche la più musicale!"

La didattica dei personaggi ponte

A 30 anni dalla caduta del muro di Berlino l'Europa è tornata a costruire altri muri. Sembra percorrere la via della disintegrazione piuttosto che quella dell'integrazione. Si è tornati a parlare di confini e di frontiere. Anche nelle scuole sono aumentate le preoccupazioni e i dubbi sull'idea, sulla scelta e sull'uso degli "alfabeti interculturali". C'è bisogno di costruire o di ricostruire anche nel fare scuola quotidiano, con i materiali che abbiamo a disposizione.

L'arte della combinazione dei materiali è competenza didattica degli insegnanti. Dunque come si possono costruire "ponti" nella pratica didattica e tra le scuole e la comunità degli educatori, con l'apporto dei figli di migranti e di tutti gli allievi?

Le piste di lavoro che propongo e che ho descritto in diversi articoli e libri, sono fatte di figure, storie, oggetti, personaggi, anche sentimenti che sono comuni a bambini, ragazzi e giovani di provenienze e culture diverse. Personaggi che sono condivisi, che sono "in comune", materiali interculturali, elementi di unione. Come Giufà, il furbo/sciocco del Mediterraneo, le tante diverse Cenerentole, i folletti del mondo, il lupo capoverdiano, la nostalgia e i copricapi, il turbante, il velo e la kippà... Portatori di molteplici appartenenze, sono riconosciuti in Paesi diversi e lontani e costituiscono, o possono costituire, un minimo comun denominatore narrativo, una costellazione di senso, significati, metafore che aprono piste sulla storia, la filosofia, la letteratura, le religioni.

Vinicio Ongini "Di cosa parliamo quando parliamo di intercultura", relazione al Seminario tematico "NOI DOMANI", Torino 10 maggio 2018

Guardare al futuro vuol dire innanzitutto opporre resistenza all'accrescersi di barbarie... (I.C. Bra 2, Cn)

Gli interventi al focus svoltosi nell'Istituto Comprensivo di Bra 2 (CN) offrono una panoramica assai ampia e precisa delle problematiche nuove e antiche che la scuola italiana ha di fronte a cominciare da quello posto dalla immigrazione, insieme però alla individuazione di alcune pratiche educative, didattiche e organizzative capaci di far fronte alle sfide del nuovo millennio. In questo incontro è stata anche significativamente importante la contestuale presenza, oltre a quella del Dirigente scolastico, di insegnanti di tutti gli ordini di scuola, dall'infanzia alla secondaria di primo grado, e la rappresentanza di realtà scolastiche territoriali fra loro diversificate.

“Il problema più ricorrente nelle nostre scuole è quello dell'alta percentuale di bambini di origine non italiana (in certe classi è dell'80% come nella scuola Montecatini), che costituisce motivo di diffidenza da parte di alcune famiglie italiane. Il fenomeno ha coinvolto negli ultimi anni in particolare le scuole del quartiere Oltriferrovia. La scuola ha però reagito alle “lamentele” migliorando l'efficacia dell'insegnamento, l'aumento della didattica laboratoriale, la continua ricerca di soluzioni innovative maggiormente inclusive, il coinvolgimento delle famiglie e del territorio e numerosi progetti che implicano i diversi livelli di scuola. Si lavora con il Dipartimento Educazione del Castello di Rivoli e con il pedagogo Amilcare Acerbi. La scuola si apre al quartiere, diventa parte attiva dell'aggregazione sociale del quartiere (organizzazione della festa di quartiere, della settimana della lingua madre con la lettura, da parte delle mamme, di favole in lingua originale).

Episodi di razzismo riflettono le opinioni delle famiglie molto più di quelle dei ragazzi. Anche se a scuola non esistono “stranieri” la vita degli allievi di origine non italiana è più difficile. I problemi più complessi sono vissuti dai ragazzi di seconda generazione che sono la maggioranza degli allievi di origine non italiana (diminuiscono infatti i nuovi arrivi) perché fanno fatica ad identificarsi: non si sentono né italiani e né stranieri perché manca un contesto che li faccia sentire pienamente come italiani e nello stesso tempo riconosca la loro cultura di origine. Vivono con genitori che si sentono ancora stranieri ma che non li hanno formati nella loro lingua madre; così i ragazzi di seconda generazione spesso non hanno una lingua madre con tutto ciò che questo significa. Allora farli sentire accolti pienamente almeno a scuola anche sulla crescita linguistica è fondamentale. La situazione appare migliore per figli di coppie miste.

La scuola (a cominciare da quella dell'infanzia) è molto attenta e impegnata a sostenere la formazione culturale necessaria per contrastare questo orientamento che sta aumentando fuori dalla scuola. Lo slogan è “siamo tutti diversi e siamo tutti uguali”. Si cerca di contenere il problema linguistico attraverso attività che utilizzano l'universalità dell'arte e dei suoi linguaggi (in particolare l'arte contemporanea).

Quali azioni svolge la scuola per rinforzare l'apprendimento delle competenze in grado di permettere ai futuri adulti l'autonomia di cittadino in un mondo in cui la categoria della “sostenibilità” sarà sempre più importante? Come si rapporta la scuola al proprio territorio? Ne è parte attiva?

Guardare al futuro vuol dire innanzi tutto opporre resistenza all'accrescersi di barbarie, di vero degrado di civiltà in cui il linguaggio violento e atteggiamenti di intolleranza stanno dilagando, raggiungendo il mondo dei social media, dello sport, della politica. La scuola rappresenta (e deve esserne consapevole) un presidio di cittadinanza in cui l'ascolto, il rispetto il riconoscimento/ valorizzazione delle differenze la qualità della comunicazione, il senso della cultura sono assunti come valori irrinunciabili da difendere e da far crescere.

Come rendere maggiormente efficace questa azione di resistenza? Non isolandosi. La scuola da sola non può farcela, deve aprirsi, aumentare la condivisione del progetto educativo. Le esperienze dei laboratori e di altre forme di coinvolgimento con i genitori e altri soggetti del territorio sono un significativo esempio, da incrementare e diffondere, di come la scuola debba aprirsi, creare una vera e propria collaborazione attiva per l'educazione e per la crescita della generazione del domani.

Inoltre la scuola sta rispondendo alle crescenti difficoltà in cui deve operare puntando sulla qualità curricolare, sulle relazioni umane tra i soggetti e sull'apertura al territorio. Si pensi ai progetti di scuola aperta di Madonna Fiori, “Don Milani” e della scuola secondaria di primo grado. Attraverso il miglioramento della qualità la scuola sta diventando “attraente”. C'è preoccupazione per la perdita di importanza della lingua italiana e

delle capacità di comunicare, di spiegarsi e di argomentare, non solo degli stranieri. Si potrebbe parlare di una vera “emergenza linguistica”. La lingua potrebbe essere invece la base per creare la comunità multiculturale. Mettere al centro la competenza linguistica in tutte le discipline sarà la grande sfida da vincere.

Importante è l’esperienza nel tempo prolungato della scuola secondaria (storicamente frequentato da ragazzi con difficoltà scolastiche) realizzata negli ultimi anni. Un consiglio di classe si è trovato a dover affrontare una classe particolarmente difficile. Anche in questo caso la strada del miglioramento dell’insegnamento è stata quella che ha portato a buoni risultati rispetto alle condizioni di partenza soprattutto nella crescita umana. Si è puntato alla diffusione dell’impronta laboratoriale nel fare scuola e ad un uso corretto delle nuove tecnologie per riuscire ad intercettare i ragazzi.

Forte valore educativo di scelte di contenuto curricolare sulle questioni della sostenibilità e della responsabilità ambientale di ciascuno

Nelle scelte di contenuto curricolare un forte impegno è da molti anni, quello di sviluppare la sensibilità degli studenti al problema della sostenibilità e responsabilità ambientale attraverso attività concrete, quali l’attenzione al riuso, la riduzione dello spreco alimentare, iniziative di raccolta differenziale “evoluta”, gite, l’orto scolastico, la mobilità sostenibile. Si sottolinea l’importanza di approfondire le problematiche legate ai cambiamenti climatici.

Si valuta, come tendenza negativa a cui fare fronte, la scarsa presenza di attività manuali e di esperienze concrete, che, purtroppo, sono sovente rallentati dalla preoccupazione per la sicurezza e che già segna la vita dei bambini e dei ragazzi anche fuori dalla scuola. In questo senso l’eccesso di digitalizzazione sembra aver sostituito il bisogno dell’esperienza manuale, il contatto concreto con la materialità della vita compresa la corporeità. Si percepisce il rischio della compromissione della capacità della “manualità fine”. La didattica laboratoriale che tiene insieme tutte le dimensioni dei saperi e coinvolge il bambino e il ragazzo nella sua “indivisibilità” (corpo, mente, emozione) risulta ulteriormente quella più efficace.

I.C Bra 2 (CN) focus su “La scuola e le competenze per la sostenibilità” conduzione e report a cura di Maria Teresa Prat (Lend) e Domenico Chiesa (Cidi), 14 maggio 2018

NARRARE PER RICONOSCERE E RI - CONOSCERSI

Le esperienze narrate nei due Focus (S.E. D'Azeglio e CPIA 2) hanno un comun denominatore, quello di esser basate sulla narrazione. Dobbiamo a Jerome Bruner la scoperta del valore conoscitivo del racconto. Nel capitolo sull'Interpretazione narrativa della realtà (Bruner 1997) egli sostiene che il modo narrativo è funzionale a rappresentare la realtà. Propone una serie di indicazioni secondo cui la costruzione del significato nei fatti umani non è mai astratta, ma legata ad una dimensione spazio temporale che si svolge in una trama dotata di senso. Permette di comprendere o spiegare chi siamo e quello che facciamo, il senso del nostro stare al mondo. Una sequenza di eventi diventa qualcosa di comunicabile, acquista un valore culturale. Secondo il senso comune la forma di racconto è una finestra trasparente sulla realtà, non uno stampo che le impone la sua forma.

La Metodologia ha fatto proprio questo strumento della cultura, indicandolo come forma attraverso la quale si esprime il sapere dell'esperienza dei genitori. È funzionale all'alleanza tra le persone o tra gruppi di persone. La narrazione propone la possibilità di conoscere la specificità degli interventi per dare forma alla cultura con cui un gruppo sociale si manifesta.

Il patto educativo scuola famiglia si attua se le due agenzie ritrovano, collegandosi, consapevolezza dell'importanza della loro funzione, rafforzandosi a vicenda nel rispetto delle reciproche competenze.

Il Gruppo di narrazione

"Quando Peter Pan chiede a Wendy di ritornare con lui sull'isola che non c'è, per convincerla le spiega che potrebbe insegnare come si raccontano storie ai ragazzi perduti che vi si trovano. Se imparassero come si organizza un racconto i ragazzi perduti forse sarebbero in grado di crescere". (Jerome S. Bruner)

La Metodologia Pedagogia dei Genitori è funzionale alla realizzazione di questa alleanza. Pedagogia dei Genitori perché la famiglia attualmente non viene riconosciuta nel suo valore educativo, ma definita debole, incompetente, generatrice di problemi. Pedagogia dei Genitori perché la genitorialità è un'azione educativa potente, la cui funzione deve esser recuperata a livello scolastico. La forza dell'educazione è nella ricomposizione dell'ambito emotivo valoriale con quello cognitivo critico.

Strumenti operativi vengono proposti dalla Metodologia. Il primo e il più importante è il Gruppo di narrazione in cui docenti e genitori si ritrovano assieme per riprendere la loro funzione educativa. Alla base delle riunioni la genitorialità come primo fattore di crescita. Nei Gruppi di narrazione anche i docenti si propongono come figli o come genitori, creando un clima di fiducia. Gli argomenti riguardano i figli, presentati dagli adulti di riferimento partendo dalle loro capacità e dai loro punti di forza. Lo spazio scuola e quello famiglia si ricompongono nell'unità della persona. Si crea e rafforza l'ambito ecologico all'interno del quale cresce il piccolo d'uomo. Si stringono forti legami tra i genitori, riconosciuti nella loro dignità, e i docenti, identificati nella loro umanità.

Il Gruppo di narrazione ripropone il mondo della formazione reale dell'uomo, docenti e genitori siedono insieme in cerchio, guardandosi in volto, intrecciando rapporti diretti, partendo dalla positività dell'educazione, facendo proposte, incontrandosi regolarmente in un tempo lungo, quello della crescita. Ognuno a turno parla senza esser interrotto, diventa l'Altro, non omologabile, ma se stesso. Domina la responsabilità: si narra solo quello che uno vuole gli altri sappiano, non ci si mette a nudo. La consapevolezza è che quello che viene detto ha valore sociale; viene sottolineata la scrittura delle narrazioni che col permesso dei partecipanti può esser socializzata.

È il dialogo collettivo in cui si ripropone la positività dell'altro, riconoscendolo come fattore educativo. Si crea l'ambito ecologico all'interno delle quali le nuove generazioni possono crescere utilizzando al meglio le nuove tecnologie: è l'umanizzazione.

La narrazione strumento di alleanza tra genitori, insegnanti e studenti

La famiglia è sola, isolata e dispersa, la scuola può esser la piazza del III Millennio in cui restituire alle famiglie coscienza della loro funzione, creare genitorialità collettiva, proporre scelte comuni e omogenee. Le scelte formative non possono competere ai soli esperti, quanto alla comunità educante (scuola famiglia e territorio), cui va attribuito il compito di tornare ad educare per umanizzare le nuove tecnologie.

Valorizzare competenze e conoscenze educative della famiglia collegandole a quelle dei docenti per creare un ambiente di sviluppo positivo per ciascun bambino: questo è uno degli obiettivi di fondo del Patto educativo scuola-famiglia che si realizza secondo le indicazioni della Metodologia Pedagogia dei genitori.

Il focus della scuola D'Azeglio ci conferma il valore della narrazione, fra diversi, nella creazione di legami emotivi e cognitivi importanti fra adulti e ovviamente fra adulti e bambini. L'utilizzo di questo strumento/contesto viene definito dai genitori e insegnanti partecipanti al focus della Scuola D'Azeglio una vera e propria "ricchezza educativa", potente arma di contrasto alla povertà relazionale, emotiva e cognitiva, di molti adulti, insegnanti e genitori, e bambini.

L'incontro narrativo fra genitori e insegnanti, non è solo basato su scelte elettive di alcuni genitori e di alcuni docenti, ma coinvolge intere classi, promuove condizioni di benessere relazionale. Un clima positivo che influisce favorevolmente sulla condivisione delle scelte operative e sullo sviluppo di iniziative di collaborazione fra i diversi soggetti interni ed esterni alla scuola, come la partecipazione a reti con altre istituzioni scolastiche, con Università, Fondazioni, USR, autonomie locali e ASL, con associazioni sportive e di volontariato. Le iniziative che la scuola propone riguardano soprattutto progettualità finalizzate al successo formativo, allo star bene a scuola, allo sviluppo ed all'incremento di azioni inclusive con azioni a sostegno e prevenzione delle situazioni di fragilità (PON FSE), alla realizzazione di outdoor education (orto, stagno didattico, cura del parco e delle aree esterne, fattoria didattica) considerando l'educazione ambientale come dimensione fondamentale dell'esperienza scolastica.

Ciò che fa premio sulla buona riuscita di molti progetti è certamente collegato al consolidamento dell'alleanza scuola-famiglia-territorio grazie alla partecipazione a partenariati strategici come la Rete "Con i nostri occhi" per il miglioramento delle relazioni tra scuola e famiglie attraverso la realizzazione di attività condotte con il metodo "Pedagogia dei genitori". Proprio su questa esperienza è incentrato il confronto tra i genitori ed i docenti presenti al focus.

I genitori conoscono la specificità del proprio figlio, mentre i docenti conoscono la classe, la propria disciplina e la metodologia per insegnarla nonché la modalità con cui l'allievo interagisce con l'ambiente scolastico. Si sottolinea da parte di tutti, genitori e docenti, l'importanza di cooperare per raggiungere il successo formativo che si fonda sull'accordo tra gli adulti di riferimento del bambino-ragazzo ... ogni bambino è un mondo!

Molti genitori sottolineano come, attraverso l'esperienza della Pedagogia dei genitori, abbiano sentito superato il vissuto di rivestire un ruolo debole quando non contrastivo, che spesso viene attribuito alla famiglia. La sensazione è che venga restituita una dignità di azione pedagogica ovviamente diversa e specifica rispetto a quella dei docenti che oltre all'individuo-alunno hanno di fronte il gruppo, e le sue regole di convivenza, e lo specifico compito di insegnamento disciplinare. I genitori sono esperti educativi rispetto ai propri figli ed è attraverso la narrazione degli itinerari compiuti con essi che forniscono strumenti per avviare un dialogo ed una collaborazione tra coloro che vivono e agiscono il contesto scolastico rendendolo più efficace e positivo.

I genitori, ma anche i docenti, evidenziano come, attraverso le narrazioni, ci si conosca e si riesca a "cucire" quello che si vive in classe e quello che vive il bambino a casa, spesso rendendo "comprensibili" comportamenti che potevano apparire oscuri agli occhi dei docenti (o dei genitori), contribuendo quindi a costruire il clima della classe e a sciogliere nodi relazionali che talvolta si induriscono e fossilizzano proprio nel pregiudizio che nasce dalla non-conoscenza.

E spesso, dal confronto tra visioni diverse, emergono aspetti e positività che costituiscono potenzialità utili per il bambino, per la scuola e per la famiglia.

Una delle richieste fatte durante i gruppi di narrazione è infatti parlare delle positività dei figli che spesso i genitori non vedono o danno per scontate essendo soprattutto focalizzati sugli aspetti critici che li impegnano nel percorso educativo. Ed anche questo è un cambio di rotta molto importante!

Anche il confronto fra i genitori diventa un luogo di liberazione dall'ansia e senso di inadeguatezza e spesso un'occasione di ripensare anche a se stessi come figli e rileggere la propria esperienza di crescita.

In particolare con la Rete "Con i nostri occhi", che pone al centro la descrizione dei figli da parte dei genitori, si costruiscono collegamenti, coinvolgimento, empatia che, importante per ogni bambino, diventa fondamentale per alunni in condizione di fragilità. Come sottolineano mamme e insegnanti di sostegno presenti: c'è molto oltre la Diagnosi funzionale!! Il gruppo di narrazione costituisce strumento importante per sentirsi un po' meno soli, esperienza che tutti i genitori talvolta incontrano rispetto alle proprie scelte educative, ma che diventa spesso particolarmente pesante per mamme e papà di bambini con fragilità.

Le parole di una docente: *ogni volta è l'incontro con una storia nuova... ogni incontro racconta sempre qualcosa. Entrare in punta dei piedi nelle famiglie trasforma la scuola in un gruppo solidale tra genitori e maestre...la Pedagogia dei genitori ha arricchito la scuola.*

Le parole di una mamma: *parlare nel profondo è impegnativo, ti fa vedere con più chiarezza anche come sei tu come persona... si costruisce la conoscenza fra persone in un mondo di estranei che condivide invece un mondo comune che è quello dove i figli vivono tante ore della loro giornata.*

La possibilità di un luogo di confronto tra chi fa "mestieri" differenti (genitori e maestri) ma anche tra chi fa lo stesso mestiere diventa molto fecondo se si riesce a parlarsi, per capire il punto di vista dell'altro e non necessariamente per imporre il proprio. E questo diviene anche esercizio di cittadinanza attiva!

Focus "R. D'Azeglio" To, con docenti e genitori: "La narrazione ricchezza educativa per genitori e insegnanti" conduzione e report a cura di Loredana Ferrero (Andis)-Riziero Zucchi (CIS)-Maddalena Zan (Casa degli insegnanti), 17 maggio 2018.

Interculturalità e narrazione

Il focus con insegnanti e allievi migranti, sulla "narrazione", realizzato con la conduzione del CIS e della Casa Insegnanti, consente l'ascolto e la raccolta di molti racconti narrati o scritti dagli allievi migranti che partecipano alle attività, soprattutto di apprendimento della lingua italiana, organizzate dal CPIA 2. È di particolare rilievo ora verificare come la narrazione diventi essenziale per garantire e sostenere lo sviluppo di relazioni di empatia, di vicinanza culturale e di apprendimento reciproco fra insegnanti e adulti italiani e migranti.

L'attività del Gruppo di narrazione al CPIA 2 di Settimo, è iniziata a novembre e proseguita fino ad aprile, con un gruppo di circa 14 richiedenti asilo. Sono stati scelti temi positivi e quelli proposti hanno funzionato. Si è subito creato un clima sereno e di grande ascolto e partecipazione. I ragazzi erano contenti di sapere che ciò che sarebbe stato detto nel gruppo sarebbe stato poi usato per uno scambio di cultura con i ragazzini delle scuole medie e i loro genitori. Fin da subito l'attività è piaciuta molto, ciascuno di loro oltre a raccontare, ha scritto ogni volta 5/6 righe che sono poi state rielaborate in un power point. I temi: il gioco, la festa, il nome, il cibo, lo sport da bambini, ecc. Ne diamo alcuni esempi:

"Quando ero bambino mi piaceva molto giocare a "Lo". Tutti noi bambini del villaggio, cento bambini, facevamo delle maschere, tutte dipinte, aiutati da artigiani e preparavamo i costumi da indossare, fatti con le foglie di banano. La preparazione dei costumi durava molti giorni ed era molto divertente costruirli. Poi, quando tutti erano pronti andavamo in giro per il paese, uno dietro l'altro, con tamburi e bastoni per fare musica. Questo gioco è un'imitazione di una processione che gli adulti fanno in occasione della festa per i morti." (Banjouougou, Mali)

"Sono nato in Senegal nel 1978, ho 39 anni non sono giovane, ho due sorelle e due fratelli. Dai noi si dà a un bambino il nome di una persona che piace perché sia di buon esempio. Ad esempio uno dei nomi del profeta: da noi il 90% è musulmano, ma non ci sono problemi con i cristiani, tutti vivono bene insieme. Ad esempio c'è un cimitero dove sono seppelliti insieme cristiani e musulmani. Io ho il nome di mio nonno che era un uomo pulito, onesto e io sono così: diretto, parlo chiaro e se dico una cosa quella deve essere. Ti dico che arrivo alle 11 e io arrivo alle 11 e se non posso arrivare in tempo ti avviso prima. Io rispetto gli altri e gli altri devono rispettare me. Io rispetto anche me stesso, per questo cerco di vestirmi bene: per presentarmi bene davanti agli altri

anche perché qualcuno pensa male di me perché sono nero. Penso che Dio ci ha fatti bianchi e neri io vorrei sapere cosa dice la scienza di questo. Io so che voi date il nome del santo che è scritto sul calendario nel giorno della nascita". (Dame, Senegal)

A proposito di quello che ha detto prima Dame sui bianchi e neri, voglio raccontare un fatto che mi è capitato. L'altro giorno sono uscito da scuola con la mia bicicletta e una persona che mi ha detto che lavora a scuola mi ha chiesto a chi ho rubato la bicicletta. Io le ho risposto che la bicicletta è mia e che non può pensare, solo perché ho la pelle nera, che sono un ladro. Io non ho mai rubato. E quella persona non si è neanche qualificata, deve dire chi è, per poi farmi quella domanda. Poi abbiamo parlato e io ho capito che voleva sapere chi ero, voleva parlare con me, capire, ma non sapeva come fare e allora ha tirato fuori la faccenda della bicicletta". (Moussa Miguel, Nigeria)

"Io sono capace di portare al pascolo 150 mucche, quelle di mio padre. Tutti i giorni alle 5 del mattino io portavo le mucche a mangiare l'erba poi ritornavo alle 10 per mungerle e poi di nuovo dalle 12 alle 18. Le portavo anche a bere ma dovevo fare attenzione perché vicino al fiume c'è un albero sul quale vive il pitone. Quando il serpente vede passare un vitello, gli dà un forte colpo e lo butta a terra. Poi lo avvolge e lo soffoca e poi lo ingoia. Io ho cercato di colpire il serpente con un coltello ma il serpente è gonfio, grosso e il coltello anche se entra dentro non lo uccide." (Famakan, Mali)

I racconti dei migranti diventano materiale di lavoro per gli studenti della scuola media

Alcuni insegnanti sottolineano come i racconti dei migranti siano stati oggetto di lavoro da parte degli studenti della Scuola media "Gobetti" di Settimo e utilizzati nello svolgimento di due progetti sulle competenze di base: "Vietato dire non ce la faccio" e "Uno sguardo agli altri e al mondo". Ai ragazzi non avevamo detto molto a riguardo dell'incontro che ci sarebbe stato, solo che sarebbero arrivate delle persone straniere o altre che avevano viaggiato all'estero. Sono rimasti molto colpiti dal video, dai testi letti e soprattutto dalla presenza di Dios Doro e Sarita, e anche negli incontri successivi ricordavano bene quello che era stato detto. Il gruppo "Vietato dire non ce la faccio" non è stato così positivo, mentre questo con gli stranieri ha avuto un buon riscontro. I ragazzini hanno dimostrato di non avere pregiudizi; hanno dovuto imparare ad organizzarsi per produrre a loro volta del materiale per la presentazione finale. All'inizio non parlavano e poi poco alla volta si sono aperti e sono diventati più attivi. I ragazzini delle medie erano soggetti con qualche fragilità; se il progetto è riuscito lì, riesce dappertutto, l'importante è che vi siano adulti a gestire il gruppo.

A volte le persone avevano il dubbio di perdere tempo perché questa modalità non corrisponde a quella della classica lezione di italiano (leggere, studiare, esercizi.). L'incontro con le scuole medie è andato molto bene, c'è stato anche uno scambio "matematico" con la proposta di Dios Doro di alcuni quiz numerici molto apprezzati. Sarita ha emozionato tutti con il racconto del suo passato lavoro con i ragazzini di strada e ha avuto grande successo con la scrittura dei nomi in caratteri indiani. Sarita è una persona molto disponibile con gli altri, lei è qui in Italia a causa di un progetto di scambio e si è poi fermata nel nostro paese perché si è sposata. È stata felice di poter essere di aiuto in un progetto scolastico come quello della Gobetti.

"Sono sposata e ho due figli di sette e di dodici anni. Nora è la mia amica, siamo dello stesso paese. Quando ho un problema con mio marito, con mio figlio, lei mi ascolta e mi aiuta, ad esempio se io non posso arrivare in tempo a scuola, lei prende i miei figli all'uscita. Non è solo un'amica, è una sorella. Sono stata malata per due anni, perdevo troppo sangue e mi sentivo sempre debole, le gambe non mi reggevano. Nora ha venduto un braccialetto per pagarmi una visita da un dottore. Adesso ho preso delle pastiglie e sto finalmente bene. Purtroppo ho fatto trasloco, non abito più a Rivarolo e quindi io e Nora non ci vediamo più tutti i giorni come era prima del trasloco, ci sentiamo al telefono, ma non è la stessa cosa. (Zorh, Senegal)

"Io so suonare i tamburi per accompagnare chi canta e chi balla. Per costruire un tamburo prendo un tronco di legno e lo scavo al suo interno fino a che il bordo è abbastanza sottile. Poi ricopro il legno con una pelle di animale. La pelle la compro ma sono capace anche di prepararla. Poi fisso la pelle al legno con una corda, legata molto stretta. Usiamo le pelli di capra o di gatto della foresta... non è proprio un gatto, è più grosso, ma non so come si dice in italiano. (Osazuwa, Mali)

Valore didattico interculturale e relazionale della narrazione

Ci sono tre aspetti da considerare riguardo il progetto del Gruppo di narrazione in una classe di stranieri migranti richiedenti asilo: quello didattico, quello interculturale e inclusivo e quello relazionale. Tutti questi aspetti concorrono nel definire il senso e la valenza dell'attività. Dal punto di vista della didattica lo scopo ultimo di ogni azione intrapresa in una classe di studenti stranieri è ovviamente l'apprendimento della lingua italiana. Questo apprendimento incontra però numerosi ostacoli dei quali il principale è la scarsa o nulla applicazione al di fuori del contesto scolastico di ciò che viene appreso in classe. I richiedenti asilo spesso vivono in una condizione che poco stimola l'utilizzo della lingua italiana: si tratta infatti di stranieri in attesa di un riconoscimento dello status richiesto che vivono in centri di accoglienza, solitamente organizzati in modo tale che gli ospiti non hanno la necessità di avere scambi con il "mondo esterno". Questi ragazzi non devono fare la spesa, non devono occuparsi di pagare bollette alla posta o richiedere prestazioni mediche autonomamente facendo la coda agli sportelli di un ASL, non devono attivare un abbonamento dei trasporti o aprire un conto in banca. La quantità e la qualità dei loro scambi linguistici sono esigue poiché vivono in un tempo sospeso nel quale l'attesa è spesso riempita dalla semplice e nuda inattività senza scambi linguistici con italiani. Per questo ogni occasione di uso della nostra lingua in un contesto vero di necessità comunicativa è prezioso: in tal senso lo sforzo di comprendere le narrazioni altrui e di raccontare il proprio pezzo di storia alimenta la motivazione all'apprendimento e favorisce l'acquisizione del lessico e delle strutture del linguaggio.

Durante la narrazione il migrante chiede aiuto ai compagni o all'insegnante quando non conosce la parola italiana adatta, chiede che gli sia corretta una forma che sente non adeguata ad esprimere il proprio pensiero. Gli interventi degli altri, proprio perché limitati al solo supporto linguistico o interpretativo, non sono un disturbo, non frammentano o interrompono il flusso della narrazione e, nel clima di profondo ascolto che si crea, sono fatti sempre con delicatezza e intenzione di aiuto: non sono vissuti come giudizio o critica ma accolti come un segno tangibile di attenzione. Anche lo scrivere la propria narrazione, operazione che segue l'espressione orale, è un momento didatticamente valido: lo studente si sperimenta nella scrittura autonoma che è spesso evitata perché ritenuta complessa e al di sopra delle proprie possibilità. Invitati a scrivere, gli studenti producono testi autentici per l'immediatezza dei pensieri, testi che, seppur formulati in modo estremamente semplice e poco corretto per sintassi e ortografia, fanno emergere originalità di pensiero e lucidità.

Dal punto di vista dell'interculturalità e dell'inclusione il Gruppo di narrazione permette non solo uno scambio di informazioni riguardo abitudini, usi e costumi, nell'ascolto reciproco, ma permette di rendere vive e pulsanti quelle stesse informazioni: chi racconta non regala soltanto una storia, un aneddoto o un ricordo, ma trasmette l'emozione che a quei fatti è collegata. Se si ascolta il racconto dei giochi di bambino in un villaggio africano e poi quelli di un altro bambino della periferia di una città italiana non si registrano solo le differenze o le similitudini nelle pratiche ludiche ma si percepiscono l'emozione o il piacere del gioco di quei bambini. Non è etnografia, è condivisione. Nel momento del racconto tutti sono nel cortile del condominio a correre oppure su uno sterrato in Somalia a giocare a pallone: è possibile condividere, è possibile intrecciare culture diverse in una stessa trama.

Infine l'aspetto relazionale: al di là di ogni vantaggio di tipo didattico o sociale partecipare ad un gruppo di narrazione genera una sensazione di benessere. Percepire che l'attenzione degli altri nei confronti del proprio racconto è totale è senz'altro un'esperienza positiva e arricchente. L'attività del gruppo di narrazione ponendosi fuori della sfera del giudizio, produce un ascolto che è creativo, nel senso letterale che "crea" frammenti di storie che hanno tutte un loro spessore, una loro dignità, indipendentemente dal contenuto più o meno denso o interessante e rimanda alla dignità assoluta di ogni individuo. È l'esperienza di dare e ricevere ascolto. È il riconoscersi attraverso le diversità individuali e la comune natura di persone, oltre i ruoli che l'ambiente, in questo caso quello scolastico inevitabilmente crea.

Focus CPIA 2 di Settimo To: "Quando la cultura del luogo non riconosce quella dei nuovi arrivati, come nei casi dei migranti". a cura di Riziero Zucchi e Augusta Moletto (Cis), Maddalena Zan (Casa degli insegnanti), co la collaborazione di Marisa Provera, Simona Brino, Laura Oliva, Alessio Fava; intervento conclusivo di Marisa Carossio, Settimo Torinese, 7 giugno 2018.

SAPER DIALOGARE

Una indicazione pedagogica e didattica fondamentale per chi agisce nell'educazione e nella scuola. Saper dialogare con i colleghi, con i genitori, con gli allievi soprattutto, e facendo dialogare gli allievi fra loro, con i migranti, con i libri, con Internet. Franco Lorenzoni è convinto che il dialogo sia, per questo, uno strumento fondamentale per nutrire il nostro futuro.

Chi è il padrone della parola nella scuola?

Noi insegnanti, senza alcun dubbio, non solo perché abbiamo sempre l'ultima parola, ma perché è nostra anche la prima e spesso quasi tutte quelle che stanno in mezzo. In classe chiediamo a bambini e ragazzi non solo di ascoltarci, ma anche di farlo con attenzione, perché noi poi li si interroga su ciò che abbiamo detto e questo accresce enormemente il potere della nostra parola. Parola che, oltre a informare e tentare di formare gli studenti, porta quasi sempre al guinzaglio il cane del giudizio, che a volte è imprevedibile o rabbioso e sempre, comunque, incute qualche timore. Così ragazze e ragazzi, persino quando ascoltano con desiderio, non dimenticano quasi mai il giudizio che verrà, perché è a lui che pensano di dover rispondere. In queste condizioni, come si può auspicare uno scambio autentico e reciproco?

La parola *reciproco* evoca il *recus* e il *procus*, cioè l'andare indietro e avanti e ancora indietro e avanti: un movimento, un respiro, che nasce dall'arretrare. Se io che insegno non faccio un passo indietro, se non faccio un po' di silenzio anche interiore, è impossibile che mi metta in ascolto. Dunque, se ho il desiderio di proporre un dialogo, devo mettermi in ricerca, fare un *lavoro su me stesso* e domandarmi: quante volte ho imparato e capito qualcosa di nuovo ascoltando bambini e ragazzi con cui condivido tante ore in classe?

Non qualcosa sulla loro vita e le loro esperienze, cosa che talvolta ci accade se non siamo completamente sordi, ma qualcosa su ciò che ho il compito di insegnare loro.

Per molti anni, negli incontri proposti nella Casalaboratorio di Cenci e in un'esperienza che ho avuto l'occasione di condurre a Palermo e poi a Modena insieme a Roberta Passoni, abbiamo ricercato attorno a una modalità di relazione di ascolto che abbiamo chiamato *cerchio narrativo*. Si tratta di un momento scolastico sottratto al giudizio.

Ci diamo un tempo e ci ritroviamo in un luogo possibilmente diverso dalla classe (se non è possibile trasformiamo lo spazio della classe spostando i banchi), mettiamo le sedie in cerchio o ci sediamo a terra e poi, dopo avere compiuto questi piccoli gesti che evocano una sorta di *rito* laico, ci mettiamo a raccontare di noi a partire da un tema che a volte può apparire astruso come *"una finestra che ricordo"*, *"i miei capelli"*, *"un trasloco"*.

Inevitabilmente, inesorabilmente, tutti si mettono a raccontare fatti e accadimenti che talvolta non hanno mai condiviso con nessuno perché il patto è che non ci sia alcun giudizio e che tutto ciò che diciamo resterà tra noi. Superata qualche difficoltà iniziale, il *cerchio narrativo* quasi sempre funziona e ragazze e ragazzi hanno l'occasione di scoprire aspetti inaspettati dei compagni e noi con loro. Impariamo ad attendere il nostro turno perché la regola è che non si interrompe e non si *taglia* mai la parola a chi parla. Questa pratica aiuta a mettere in gioco i ruoli reciproci, che spesso nella scuola si irrigidiscono creando sofferenze, ma non cambia la sostanza dell'educare. La sfida, infatti, sta nel trasformare una parte sempre maggiore dei momenti di apprendimento in momenti di dialogo e di ascolto reciproco.

È solo un esempio e ne potrei fare molti altri, raccontando del giorno di settembre in cui, partendo dalla domanda di un bambino di terza elementare su *"perché si emigra?"*, abbiamo impostato una ricerca che è durata l'intero anno scolastico perché, per rispondere a quella domanda, abbiamo dovuto interpellare la storia, osservare la geografia, calcolare la distribuzione dei redditi a nord e sud del Mediterraneo e cercare spunti nell'arte.

Ma per praticare il dialogo dobbiamo avere il coraggio di scegliere, opponendoci alla proliferazione di argomenti imposti dai libri di testo. Dobbiamo recuperare la nostra capacità di decidere cosa è essenziale, costruendo un curriculum – che vuol dire carretto e insieme strada – interpellando i bambini e i ragazzi, sapendo cogliere e accogliere i loro suggerimenti e le loro ispirazioni.

Dobbiamo darci il tempo di ascoltare sempre tutti e dunque, necessariamente, fare molte meno cose e sostare a lungo al bordo di argomenti e di domande fondamentali.

Solo così creeremo le condizioni per costruire giorno dopo giorno una comunità che ricerca, condizione indispensabile per non separare la conoscenza del mondo dalla conoscenza di noi stessi.

Franco Lorenzoni, da "Dialogo" in "Atlante dell'infanzia a rischio" cit.

LA SCUOLA NON MOLLA, ANZI...

In molti focus emerge netta la convinzione che la scuola, soprattutto quella dell'obbligo, nonostante la sua scomparsa dagli orizzonti programmatici della politica nazionale e della governance di molte istituzioni locali, continui ad essere molto presente nella realtà di molti territori, compresa quella di periferie urbane abbandonate, chiamata ad affrontare non solo le questioni legate agli apprendimenti dei propri studenti, ma anche situazioni e problematiche sociali e di gestione del territorio e delle relazioni fra umani sempre più complesse. Questi aspetti emergono con molta chiarezza negli interventi registrati nei Focus di alcune realtà scolastiche del territorio piemontese: alla scuola elementare "Salgari" di Torino e all'IC di Asti 2- "Baussano", all'Istituto europeo "Altiero Spinelli di Torino, all'I.C. "Manzoni" del quartiere San Sicario di Torino, all'I.C. Straneo di Alessandria.

Interazione più che integrazione

"La Scuola – dice la dirigente scolastica della "Salgari" di Torino – si pone come "terreno di mezzo" tra diversi contesti di questo territorio e per questo ha un ruolo estremamente significativo". Cerchiamo di proporci come struttura e organizzazione inclusiva che offre a tutti i bambini pari opportunità di successo formativo, che favorisce l'equità degli esiti, che valorizza le unicità, le diversità, le eccellenze, che contribuisce alla crescita umana e sociale dei futuri cittadini. Cerchiamo di realizzare una scuola accogliente dove la classe non sia l'unico, ma uno dei gruppi in cui promuovere legami e relazioni interpersonali. Un luogo dove si cerca di fornire a tutti gli alunni gli strumenti per "imparare ad apprendere" e per consentire agli alunni di costruire autonomamente il proprio senso critico e trasformare le proprie mappe dei Saperi, ma anche dove si costruiscono e condividono le regole del vivere e del convivere nella nostra società complessa, multietnica. La scuola è "villaggio globale" in cui si formano cittadini italiani, europei e del mondo, dove si istituisce e si conserva un'alleanza educativa con i genitori in merito alle scelte formative fondamentali."

L'inclusività perseguita dalla scuola non riguarda solo la disabilità che pur resta una priorità, ma si estende come strumento di crescita a tutte le famiglie, affinché comprendano e si facciano portavoce del significato dell'inclusione anche fuori dalla scuola.

Alla Salgari, così come in molte altre scuole si sono sviluppati progetti significativi quali: La Pedagogia dei Genitori, la Pet-Terapy, l'ortoterapia. Una serie di attività organizzate dal Comitato genitori, che si è costituito presso la scuola, ha proprio lo scopo di contrastare i processi di impoverimento educativo tipico di molte realtà urbane periferiche, prive di sollecitazioni e occasioni culturali e sociali. Un processo di impoverimento educativo dei ragazzi e poi dei giovani adulti che non necessariamente implica povertà economica delle famiglie, quanto piuttosto la disattenzione educativa nei confronti dei figli e la scarsa consapevolezza del proprio ruolo genitoriale.

Il coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola è uno dei vettori più importanti di cambiamento. Alla Salgari c'è il progetto "porte aperte" che vede laboratori nella scuola rivolti a genitori ed alunni e gestiti da altri genitori, volti in prima battuta alla propria classe ma aperti anche ad altri. È come una restituzione ai genitori del proprio ruolo e si realizzano in orario scolastico. Sempre i genitori si fanno promotori della vendita di torte per autofinanziare gli stessi laboratori. Tutto questo serve a superare una sorta di "egoismo genitoriale", a creare comunità, a costruire il "villaggio educativo" in quanto papà e mamme hanno modo di conoscere più da vicino gli altri bimbi e riescono a farsene carico. Ci sono genitori che "regalano delle letture recitate" che preparano accuratamente anche con delle scenografie e portando la merenda per tutti: questo progetto di chiama "torte storie". Lo Sportello d'ascolto rivolto a genitori, insegnanti e alunni di quinta funziona da anni, ma ha costi molto elevati in quanto utilizza uno psicologo esterno"

Intercultura e gentilezza

"Sono presenti anche iniziative di tipo interculturale per favorire l'inclusione degli stranieri come la Giornata dell'Intercultura e un lavoro di dialogo interculturale con il sostegno dei mediatori finalizzato a mantenere e a far conoscere ad altri le culture straniere. Un esempio di come la scuola possa e sappia diventare flessibile in presenza di nuove situazioni da risolvere: è l'esempio dell'arrivo in 4° di una ragazzina cinese che non conosceva per nulla la lingua italiana: accoglierla ha voluto dire che tutta la classe ha imparato il cinese.

Gli insegnanti presenti concordano nel sostenere che l'insieme di tutte queste iniziative è orientato a costruire nei ragazzini le "competenze di vita" che sono poi le competenze di una cittadinanza sostenibile e consapevole. La scuola così assume un ruolo di orientamento per la vita.

Sul piano un po' più strettamente culturale abbiamo svolto incontri sui temi del cyberbullismo, dell'affettività e della sessualità, per i quali spesso le risposte delle famiglie non sono adeguate.

Ma la scuola Salgari, con i suoi insegnanti, è attenta al successo scolastico e formativo di tutti i ragazzi e quindi ha lanciato la "campagna" dei PGG (Piccoli Gesti di Gentilezza) con cui ogni mese si individua un aspetto "la porta del buongiorno", "la caramella del grazie",... e tutti se ne appropriano e compiono questi piccoli gesti. Da qui al tema della cittadinanza il passo è breve. Ci sono infatti molte situazioni verso le quali ci si impegna per costruire veri e autentici percorsi di interazione.

La scuola ha aderito al progetto della Nave della Legalità e ha vinto con un video multimediale sulla mafia ed in particolare sulla Strage di Capaci in cui i bambini hanno interpretato i ruoli dei personaggi e si sono talmente immedesimati che molti di loro adesso sognano di diventare magistrati.

In conclusione emerge chiaramente che di fronte ai problemi ci sono due strade: quella di piangersi addosso e quella di pensare di fare qualcosa. La scuola Salgari ha scelto di percorrere la seconda.

Focus DD SALGARI Torino – Via Lussimpiccolo - Conduzione e report a cura di Bianca Testone (AIMC) e Laura Manassi (CIS), 15 maggio 2018

I valori su cui costruire una comunità educante

I valori di una cittadinanza attiva e consapevole si affermano se l'educazione riesce a sviluppare i sentimenti di comunità, di solidarietà, di condivisione dei problemi da affrontare, e di rispetto dei beni comuni, sia nei ragazzi che negli adulti a partire dai genitori. E questo succede soprattutto quando le attività didattiche con i ragazzi si intrecciano con le iniziative sociali e culturali della città e del territorio, I risultati positivi di questo lavoro congiunto si manifestano soprattutto in una crescita di attenzione e interesse alle problematiche ambientali, culturali, sociali da parte degli studenti e degli adulti, come emerge dalle esperienze raccontate nei focus della Scuola Baussano di Asti 2.

La fragilità e la solitudine educativa di molte realtà familiari produce spesso processi di forte distanziamento emotivo, di disinteresse, quasi di straniamento, nelle relazioni familiari e sociali, di difficoltà a comprendere le reali dimensioni di un problema o di una situazione in cui si è coinvolti. Processi che producono impoverimento educativo sia nei ragazzi che negli adulti.

Alla scuola Baussano di Asti la povertà educativa viene individuata soprattutto come fragilità delle famiglie che non hanno strumenti adeguati per seguire la crescita dei figli, strumenti di tipo organizzativo e gestionale, ma anche strumenti di tipo culturale ed educativo in quanto non hanno ben chiaro il loro ruolo e le occasioni per parlarne, per confrontarsi sono poche.

Per cercare di affrontare questo problema sono state attivate all'interno di un progetto PON, volto al recupero educativo e a contrastare la dispersione scolastica, azioni rivolte anche alle famiglie, alcune già attivate e sperimentate, altre nuove. Tra queste c'è "Aggiungi un posto a Tavola" e uno sportello psicologico che però per scarsità di fondi interviene soprattutto nei confronti di gruppi di ragazzini della scuola secondaria di 1° grado per dare loro delle indicazioni.

Gli insegnanti rilevano come manchi, per la maggior parte delle famiglie, l'adesione a progetti di aggregazione e di solidarietà fra genitori. Il progetto "Pedibus", nato su iniziativa dell'Amministrazione Comunale per agevolare il percorso casa-scuola durante questo anno scolastico in cui l'edificio della scuola primaria è stato ristrutturato, è stato su questo versante un vero successo, raggiungendo l'obiettivo, non previsto esplicitamente, di far incontrare le famiglie, di far tessere rapporti di collaborazione fra loro. E con la scuola. Da soluzione organizzativa di emergenza il progetto "pedibus" potrebbe diventare soluzione stabile e consolidata anche quando la scuola rientrerà nella sua sede originaria.

Il progetto "Pedibus" ha dimostrato che si può contrastare gli atteggiamenti di sfiducia molto diffuso di coloro che subiscono passivamente le difficoltà e non riescono a immaginare la possibilità di affrontare i problemi attivandosi per promuovere soluzioni: "Abbiamo sempre fatto così" e quindi riesce difficile accettare i cambiamenti e individuare soluzioni adeguate, mentre la scuola si sente delegittimata, vittima di un "depotenzia-

mento" dell'ambito educativo.

La scuola deve ricordarsi di essere una comunità educante, deve assumersi il compito di provare a modificare qualcosa, anche in piccola misura, perché solo attraverso questa prospettiva diventa capace di pensare al futuro dei ragazzi e di agire verso di esso. Purtroppo però il metodo più tradizionale è comodo, ogni altro metodo alternativo è diverso e più faticoso, e percorrere strade nuove fa paura, si teme di perdere il proprio ruolo.

Non è un percorso facile, chi tenta questa strada rischia di trovarsi da solo. Non è raro vedere degli insegnanti che non si parlano. Pare più semplice per gli educatori che operano al di fuori delle ore curricolari perché sono più liberi, più sganciati da un programma

Questo richiede che il corpo docente per primo diventi fiducioso nel cambiamento possibile, diventi egli stesso operatore di rinnovamento e per farlo deve investire soprattutto nella costruzione di relazioni significative sia nei confronti dei ragazzi che delle loro famiglie. Gli insegnanti devono diventare capaci di comunicare meglio e di più quello che fanno e perché lo fanno. Gli incontri con le famiglie, che pure ci sono, devono diventare più significativi, offrire occasioni per esprimere timori e speranze educative, per conoscere meglio il senso dell'educare e per condividere le ragioni di certe scelte della scuola. Occorre pensare che la scuola si deve occupare del futuro dei ragazzi e può farlo proprio dando forza a loro, al loro ruolo.

Nella secondaria di primo grado abbiamo insistito su questo aspetto, cercando di motivare i ragazzi a raccontarsi. L'occasione è stata data da un progetto sulla legalità e sul rispetto delle regole condotto in collaborazione con la Polizia Comunale e con le Associazioni Mani Colorate e Libera.

Inoltre abbiamo cercato, attraverso l'apertura dei plessi scolastici in orario extracurricolare (sabato incluso) per svolgere attività e laboratori negli spazi della comunità cittadina educante, di dare forza e valore alla cittadinanza attiva dei ragazzi e dei loro genitori. La scuola esce dalle proprie stanze per "leggere" il quartiere, caratterizzato dalla storia e dalle persone che lo abitano. Offre sostegno alla genitorialità e punta al coinvolgimento delle famiglie creando spazi di incontro per condividere esperienze e saperi e riflettere sulle strategie educative e gli approcci adeguati con i propri figli"

Focus IC ASTI 2 – Scuola Baussano, "Progetti di cittadinanza attiva di scuola e territorio", conduzione a cura di Bianca Testone (Aimc). All'incontro sono presenti insegnanti di scuola primaria e secondaria, un rappresentante dell'Amministrazione comunale e un educatore della Cooperativa Vedogiovane, 21 maggio 2018

La visione europea nell'educazione alla cittadinanza consapevole

La scelta di contattare l'Istituto Internazionale "Altiero Spinelli" è stata dettata dalle caratteristiche dello stesso istituto. Ci interessava in modo particolare approfondire il modo di lavorare di una scuola internazionale e vedere come tale "etichetta" si trasformasse in scelte e percorsi di progettazione didattica sul tema della cittadinanza, dalla scuola primaria al liceo.

"L'incontro ha visto la presenza di insegnanti di scuola primaria, secondaria di primo grado e del liceo, anche a conferma di come tutti gli ordini di scuola siano coinvolti in progetti che sono occasione per "immischiarsi" nei problemi del quartiere, del territorio, delle istituzioni, ma che sono anche capaci di coniugarsi con percorsi di istruzione dei ragazzi.

Fa parte del PTOF d'istituto un "progettone" (così è stato da loro stessi definito) di Cittadinanza Consapevole che investe con sfaccettature diverse l'intero istituto e che vuole caratterizzare proprio la loro offerta formativa, con interessanti accordi e scambi tra i vari ordini di scuola dell'istituto stesso.

Ne fa parte ad esempio un progetto che per il Liceo costituisce un'opzione all'interno dell'offerta formativa (2 ore settimanali) e che quindi a tutti gli effetti si trasforma in disciplina di studio, e come tale viene valutata, che, nell'anno in corso, si è sviluppato attorno alla ideazione e proposta di un viaggio a carattere storico a Sarajevo e a Berlino, che ha coinvolto le classi seconde e terze. I diversi percorsi di lavoro sono confluiti in un unico progetto sull'Europa che ha visto attività comuni tra liceo e scuola primaria anche per la partecipazione, nella parte terminale dell'anno al Concorso "Giochiamo all'Europa e Diventiamo cittadini europei".

Anche nella primaria l'Educazione alla cittadinanza ha occupato un pacchetto di ore curricolari dedicate. Con il sostegno della Fondazione De Fonseca, le quinte hanno attivato laboratori su tematiche legate alla Giornata della Memoria e molti sono i viaggi e gli scambi con altre scuole con cui si collabora da anni. Le seconde

elementari invece si sono occupate di bioenergetica e delle sue regole utilizzando la metodologia della peer education per coinvolgere e stimolare soprattutto i ragazzini con problemi di disagio.

Nell'ambito dello stesso "Progettone" la scuola secondaria di primo grado ha approfondito, con le classi seconde, il tema della legalità sviluppando l'argomento della Mafia, grazie a visioni di film e ascolto di testimonianze di protagonisti significativi. Con le terze invece si sono affrontate tematiche a carattere internazionale che hanno costituito l'occasione per allestire uno spettacolo teatrale. Alcune classi prime si sono fatte carico di collaborare con volontari della Circostrizione 7 alla manutenzione (pulizia e sistemazione) di alcune aree di verde pubblico come assunzione di responsabilità nei confronti del Bene Comune. In particolare hanno fatto esperienza, anche con la scuola primaria, di progettazione partecipata per la riqualificazione dell'area ex parco Michelotti (Zoo): sono partiti da idee fantasiose ma poi le hanno trasformate in proposte fattibili e le hanno consegnate alle istituzioni.

Nel liceo ci sono diversi ragazzini che frequentano per un semestre una scuola all'estero e poi quando rientrano devono recuperare, ma gli insegnanti sono attenti più alle competenze di vita (life skill) acquisite che ai contenuti dei programmi. Per esempio, nell'ambito dei progetti di alternanza scuola-lavoro i ragazzi si sono trasformati in Ambasciatori del Consiglio regionale e della Consulta Regionale Europea.

Al di là della progettazione d'inizio anno la scuola è attenta a quanto succede e non perde occasione per costruire percorsi di sensibilizzazione alle tematiche della cittadinanza e della sostenibilità. Ad esempio nell'anno in corso la comunicazione dell'abbattimento di un albero nel cortile ha dato il via ad una ricerca sullo stato di salute dello stesso, alle motivazioni che avevano spinto l'amministrazione comunale a tale scelta e ad una proposta di soluzione che tenendo conto di tutti gli elementi raccolti consentisse di salvare l'albero e di risolvere il problema iniziale.

Un progetto che quest'anno ha visto coinvolto l'intero istituto è stato avviato in occasione della giornata della memoria: il progetto "Crocus". 100 bulbi di crocus sono stati piantati da tutte le classi del liceo, della scuola media e della 4° e 5° primaria nelle bottiglie del latte. Nel mese di aprile i ragazzi del liceo hanno "recitato" le leggi razziali del periodo fascista e tutti i crocus fioriti sono stati raccolti in una aiuola del cortile.

Dall'incontro è parso chiaro che queste modalità operative attente ai contenuti, ma che sanno anche svilupparli con metodologie innovative, e agganciarli alla realtà (compiti autentici nel vero senso del termine) pur pensate ed avviate da alcuni docenti si sono diffuse all'interno del collegio e anno dopo anno stanno andando a sistema. La presenza di un docente, il prof. Gambotto, quale figura strumentale sulla Cittadinanza è una scelta che va proprio in questa direzione, ed è nata a seguito dei lavori di un Dipartimento trasversale proprio su questi aspetti. Queste esperienze e iniziative educative, che la scuola incentiva, sono anche uno dei motivi per cui lo Spinelli riscuote un ottimo gradimento da parte delle famiglie."

Focus dell'Istituto Altiero Spinelli - via Figlie dei Militari, Torino, "Un progettone", conduzione a cura di Testone Bianca (Aimc) e Ferrero Loredana (Andis)

La scuola come laboratorio della conoscenza e della multiculturalità

L'IC Manzoni è situato nel quartiere San Salvario caratterizzato già da molti anni dalla presenza di famiglie migranti di provenienza molto varia, dalla presenza di numerosi studenti universitari e di famiglie di medio/alto status socio-economico a seguito della riqualificazione di stabili del quartiere. Nel complesso nella scuola è di diversa cittadinanza il 45% degli alunni di cui oltre il 64% di prima generazione; si evidenziano quindi molte situazioni di non padronanza della lingua italiana, molteplici diversità culturali e, spesso, instabilità residenziale con frequenti arrivi e partenze degli alunni in corso d'anno.

"L'Istituto si è attivato da molti anni per far fronte adeguatamente ai bisogni espressi da una popolazione molto variegata: da 15 anni è attivo il laboratorio di Intercultura e da 10 esiste una Commissione Intercultura, di cui fanno parte insegnanti dei tre ordini di scuola presenti, che coordina le azioni relative all'accoglienza, all'insegnamento dell'Italiano L2, all'Intercultura.

La scuola, nel suo complesso, è arrivata a vivere l'alta concentrazione di alunni non italiani non come un problema ma come una risorsa anche se, a detta di tutti i docenti ed i genitori presenti, negli ultimi tempi le risorse sono andate diminuendo fino ad arrivare a non avere più insegnanti distaccati e ad avere a disposizione

un limitato numero di ore di compresenza e scarsissime risorse sul Fis per lo svolgimento di ore aggiuntive su queste attività. Si sottolinea quindi la difficoltà di una fase in cui non è stato più possibile proseguire alcune esperienze attuate negli anni scorsi o/e organizzarne di nuove.

Le insegnanti sottolineano come la scuola negli anni abbia investito molte energie nel cercare di pensarsi come un "laboratorio di conoscenza", un'occasione privilegiata per realizzare una didattica flessibile indispensabile per indirizzare percorsi di alunni in condizioni di vulnerabilità verso l'acquisizione di competenze cognitive e sociali ma utili comunque per tutti gli allievi nel rispetto e nella valorizzazione delle loro diversità.

In questo anno scolastico la scuola ha continuato, pur nella ristrettezza di risorse, la propria attività di accoglienza organizzata secondo un protocollo orientato a rilevare dati utili per il progetto educativo dell'allievo e, nel contempo, ad illustrare alle famiglie quello della scuola, anche attraverso l'intervento di mediatori; è proseguita, utilizzando le risorse interne, i senior civici ed i borsisti dell'Università di Torino l'attività di sostegno linguistico nel *Laboratorio di Italiano L2* per la sc. Primaria, ma non il recupero *Lingua per studiare* che è stato limitato alle cl. 2e e 3e medie grazie al contributo di senior civici; il progetto *La scuola dei compiti* si è realizzato con l'intervento di borsisti dell'Università di Torino.

L'Istituto negli anni ha cercato e accolto risorse e proposte arricchenti nella prospettiva di essere sempre più una scuola aperta al territorio, ha collaborato con Associazioni presenti sul territorio come *ASAI-Fondazione Agnelli* per iniziative di prevenzione e contrasto alla dispersione, *Casa del quartiere San Salvario* per attività integrative complementari al tempo scuola, progetto *Provaci ancora Sam*, della Fondazione per la scuola della Compagnia San Paolo e dei Servizi educativi della Città di Torino, per favorire il successo formativo, progetto *Lapis* del Miur (di cui è stata capofila) per esperienze di scuola-lavoro con Agenzie di formazione professionale della Regione per pluriripetenti, progetto *Adulti e adolescenti* con Gruppo Abele sulla prevenzione delle problematiche adolescenziali, progetto *Tessitore di sogni* con il Centro Mamre che quest'anno ha coinvolto soprattutto gli studenti della sc. Secondaria per limitazione di disponibilità oraria dei professionisti del Centro che offrono sportello di consulenza ad alunni, genitori e docenti.

In particolare l'Associazione *Mamre* è specializzata in etnopsichiatria ed è composta da psicoterapeuti, psicologi, antropologi e mediatori culturali che aiutano la scuola ad interpretare codici e riferimenti culturali, significati e credenze dei diversi paesi di provenienza. Le insegnanti ritengono che in particolare questo progetto abbia ridotto considerevolmente le situazioni di disagio e conflitto possibili.

L'Istituto Comprensivo "Manzoni" si è sempre impegnato per salvaguardare l'eccellenza, anche per scongiurare il timore dell'utenza di una didattica depotenziata dalla necessità di affrontare prioritariamente il recupero e l'integrazione di alunni non italiani.

Ha partecipato quindi alle reti presenti sul territorio ed in particolare a quelle che puntano su altri linguaggi come arte o teatro, che non conoscono frontiere e limiti di comunicazione linguistica. In particolare da molti anni la scuola ha aderito al Progetto *Tappeto Volante* che coinvolge numerose scuole e Associazioni del territorio per un lavoro in rete costituendo un patto territoriale i cui attori principali, oltre alle scuole, sono il *Castello di Rivoli*, la *Compagnia teatrale interculturale Almateatro*, l'*Agenzia di sviluppo del quartiere*.

Un discorso a parte merita poi l'opera dell'Associazione genitori *Manzoni.people*, della quale sono presenti alcuni membri; l'Associazione collabora con la scuola, oltre che per organizzare attività di sostegno all'interno (ad es. formazione per un Patto condiviso scuola-famiglia), anche per comunicare all'esterno la valenza educativa di un ambiente multiculturale e la qualità conseguente dell'insegnamento.

Infine viene sottolineato come l'alta concentrazione di alunni non italiani costituisca per gli insegnanti uno stimolo a ripensare e progettare metodologia e azione didattica. Strumento indispensabile diventa la formazione dei docenti, soprattutto se effettuata "insieme" per condividere forma mentis, conoscenze e competenze e progettare percorsi condivisi: buona parte degli insegnanti dei tre ordini di scuola ha partecipato al corso "Bambini d'altrove" co-condotto da un'antropologa, da una psicologa e da mediatori culturali per approfondire conoscenze relative ai flussi migratori, ma anche alle dinamiche di adattamento, relazioni con i genitori, strategie pedagogiche, relazioni inter-etniche in classe e preconcetti di cui spesso si è poco coscienti.

Inoltre sono stati organizzati corsi di cooperative learning e glottodidattica.

Le insegnanti e i genitori presenti esplicitano anche la preoccupazione in merito alla possibilità, in parte in atto, che i tanti progetti che hanno permesso nel tempo di costruire un'offerta formativa ricca e approfondita non possa proseguire sugli stessi livelli di intensità e qualità.

In alcuni anni si è verificata una fuga di genitori spaventati dall'alto numero di alunni stranieri che, si teme,

possano determinare rallentamenti nello svolgimento dei programmi scolastici. Questo aspetto comporta il rischio di essere considerati una scuola ghetto che si supera solo attraverso un'offerta formativa di eccellenza. Un aspetto che non aiuta questo obiettivo è, fra l'altro, la situazione ambientale, specialmente in riferimento alla sc. Infanzia collocata in ambienti non certo accattivanti per bambini piccoli dopo il trasferimento da altra sede. L'edificio è vetusto e tradizionale ed occorrono sforzi ulteriori per renderlo adatto ad una didattica laboratoriale e aperta al mondo anche se, ovviamente, la qualità è data prima di tutto dalle persone e dalle relazioni.

Su questo, pur accusando fatica, si impegnano docenti e genitori nella convinzione, che la questione vera non sia soltanto l'INTEGRAZIONE ma l'INTERAZIONE dove il contributo e lo scambio sono reciproci.

Focus IC A. Manzoni- Torino "La scuola come laboratorio di intercultura" Conduzione e report a cura di Lorendana Ferrero (Andis)-Patrizia Di Lorenzo (Anfis), 22 maggio 2018

Un the insieme

E di dialogo e di conversazione si è nutrita anche l'esperienza del "THE INSIEME", che ci viene raccontata dagli insegnanti della Scuola Morbelli dell'Istituto Scolastico Straneo di Alessandria.

Il Plesso scolastico "Morbelli" dove viene realizzato il Progetto "Un the insieme", ospita alunni provenienti da 26 nazioni, prevalentemente nati in Italia. Lo "Sportello dei genitori" che lo ha ideato e proposto, è un luogo in cui nascono riflessioni, idee, nuove iniziative che, spontaneamente ed inevitabilmente, si tingono dei colori delle tante etnie presenti nelle classi.

L'idea più bella è che gli incontri con i genitori possano avvenire in una sala confortevole, dove seduti intorno ai tavoli si può prendere un the insieme. Durante questi incontri mamme e insegnanti hanno ideato e realizzato un calendario multietnico e, non contenti, anche una mostra fotografica molto bella e ricca di suggestioni educative, che presentiamo in occasione della Giornata conclusiva della Conferenza della scuola 2018 .

"Il desiderio di scoprire, la voglia di emozionare, il gusto di catturare, tre concetti che riassumono l'arte della fotografia" (Helmut Newton)

All'interno di un percorso di narrazione si possono usare svariati linguaggi. Anche l'arte e la fotografia sono validissimi strumenti per parlare di sé.

La fotografia è uno strumento immediato, che in un solo istante racconta, colpisce, emoziona...

L'entusiasmo con cui le mamme hanno accolto la proposta, la disponibilità gratuita dei fotografi, le persone che accorrevano sempre più numerose, ma soprattutto l'atmosfera festosa che si creava, ogni giorno diversa, ci hanno fatto capire che la strada percorsa era buona ed efficace.

Il nostro set si arricchiva via via di dettagli: oltre agli abiti originali e bellissimi anche profumi, cibi, strumenti musicali con cui improvvisare balli e canti... la stessa stanza si trasformava ogni giorno in una tappa diversa del nostro viaggio intorno al mondo.

Spesso gli oggetti e gli abiti hanno anche fornito l'occasione per raccontare storie ed evocare ricordi felici... e... dalle 12 foto richieste per il calendario, gli scatti hanno cominciato ad aumentare, tutti significativi ed emozionanti...

Il nostro Progetto, condotto in continuità da insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, è partito 15 anni fa per cercare di rispondere alle esigenze dei genitori di trovare nella scuola punti di riferimento, di ascolto e sostegno, momenti di confronto e condivisione. Si articola in due proposte: gli incontri pomeridiani con merenda conclusiva, in cui si affrontano tematiche a carattere educativo partendo da esperienze comuni, e i colloqui individuali, per chi ne fa richiesta.

Abbiamo voluto allestire una stanza, "la stanza per il the", come un salotto ideale in cui ciascuno possa sentirsi a casa e trovare tempo per sé, per tessere relazioni, per capire che non si è soli nel difficile compito di educare oggi. Il Progetto è stato preceduto da una fase sperimentale di coinvolgimento delle famiglie in alcuni momenti forti dell'anno scolastico (es: feste). L'elevato numero di presenze, i giudizi positivi raccolti, il desiderio manifestato dalle famiglie di avere occasioni di scambio e conoscenza in aggiunta a quelli istituzionali (udienze, assemblee, ecc) e che non troverebbero in altri ambiti, ha supportato l'idea dell'apertura di uno sportello inteso come

spazio di incontro. I momenti del the sono così diventati luoghi di narrazione, di scoperte, di condivisione delle quotidiane difficoltà e delle risorse, di laboratorio. Il filo conduttore scelto trova un riferimento in alcune attività che gli alunni svolgono in classe. I bambini sono incuriositi e orgogliosi di sapere che “anche i genitori e i nonni vanno a scuola” e, a volte, lavorano con loro. La creatività trova modo per esprimersi e ciascuno porta qualcosa di sé, della propria cultura, delle proprie tradizioni da raccogliere in libri di racconti di vita e non solo.

“È possibile viaggiare portando con sé il proprio modo di pensare, le proprie tradizioni, la propria cultura, mescolandosi con chi si incontra e imparando dagli altri. Ciò che conta non è la meta finale ma il viaggio per raggiungerla e la ricchezza che il viaggiare ci dona.”

In questi anni il progetto “Un té insieme” è cresciuto con noi. Siamo diventati grandi rievocando la nostra infanzia e accompagnando quella dei nostri bambini. Carichi delle nostre diverse esperienze e del bagaglio delle nostre storie, ci siamo ritrovati compagni di viaggio (non in modo automatico, ma attraverso un itinerario di costruzione della relazione), intrecciando racconti sui percorsi significativi intrapresi, da un paese all’altro dell’Italia e del mondo.

Narrare significa “dare forma ad un’esperienza”, trasmetterla ad altri, farla viaggiare... È proprio l’immagine del viaggio che più ci rappresenta.

Anche il viaggio della vita, segue le stesse tappe, dall’attesa alla nascita per poi snodarsi lungo strade a volte lineari, a volte tortuose e sconosciute. Attraversa fasi, si arricchisce di conoscenze, scorre lento o tumultuoso, ripetitivo o avventuroso. Per questo il tema del viaggio è divenuto occasione per considerare tra noi adulti, genitori, nonni e insegnanti, e con i bambini anche questo aspetto legato all’esistenza.

Abbiamo condiviso ricordi ed emozioni, gioie e difficoltà; abbiamo trovato risorse nascoste e scoperto il piacere di stare insieme *oltre l’orizzonte* (come ci ha suggerito un altro testo bilingue letto insieme), là dove diversità e unicità si incontrano.

E proprio durante i nostri incontri è nata l’idea di realizzare un **calendario 2018** e le pagine hanno preso forma per rendere visibile la ricchezza umana di 26 nazioni approdate nella stessa scuola. Il calendario, frutto della collaborazione tra Scuola e Comitato Genitori, che da alcuni anni lavora in sinergia con i docenti, organizzando varie iniziative di autofinanziamento per sostenere i progetti scolastici, è stato presentato al pubblico nel periodo pre-natalizio, riscuotendo grande consenso anche al di fuori del territorio alessandrino (e addirittura gli apprezzamenti del Presidente della Repubblica).

È nata così l’idea di realizzare una **mostra fotografica itinerante** per rendicontare, anche socialmente, il percorso al territorio esponendo le foto scattate, significative delle culture, delle storie singole e collettive della nostra comunità scolastica. La mostra, intitolata “Il mondo in classe. Emozioni e suggestioni di una scuola a colori”, include anche alcuni scatti realizzati durante il backstage che testimoniano l’entusiasmo delle persone coinvolte e la coesione del gruppo di lavoro. L’esposizione è stata inaugurata lo scorso 8 marzo presso la Biblioteca Civica di Alessandria, dove è rimasta fino al 22 marzo per poi essere ospitata in altre sedi cittadine e all’International Day organizzato dalla Wins di Torino. Calendario e mostra sono il risultato della collaborazione tra Scuola e Comitato Genitori che da alcuni anni lavora in sinergia con i docenti organizzando varie iniziative di autofinanziamento per sostenere i progetti scolastici.

Riteniamo che questa sia la strada da percorrere per accompagnare lo sviluppo di reti e per superare diffidenze e barriere che il timore dell’incontro con la differenza spesso costruisce. Non abbiamo ricette o soluzioni da offrire ma insieme cerchiamo modi e strumenti per imparare a convivere sapendo che tutti siamo diversi da tutti (come ci ha suggerito la lettura del libro multilingue “Diversi amici diversi” – Ediz. Fatatrac) e a lavorare con sguardo aperto al futuro.

I. C. Straneo e Scuola dell’infanzia e primaria “A. Morbelli” – Alessandria – Intervento al Seminario del Forum Scuola Piemonte “NOI DOMANI”, Torino 10 maggio 2018 Intervento a cura delle insegnanti: Chiara Taverna e Cristina Ferrarino (insegnanti progetto “sportello genitori - un té insieme”) e di Paola Denegri (genitore del comitato genitori scuola Morbelli).

Istruzione, educazione e futuro

SEI SFIDE EDUCATIVE DEL TERZO MILLENNIO

Abbiamo – ci dice Juan Carlos De Martin nella introduzione del suo ultimo libro: “Università Futura. Tra democrazia e bit”, Codice Edizioni, 2017” – di fronte cinque sfide, o cinque crisi, da affrontare e da cui dipende il futuro dell’umanità: democratica, ambientale, tecnologica, economica, geopolitica. Sfide a cui si aggiunge per noi italiani, quella riguardante il futuro molto incerto del nostro Paese. Che cosa può fare la conoscenza umanistica e scientifica, l’istruzione e la formazione, la Scuola e l’Università, per consentirci di affrontare con qualche possibilità di successo queste sfide?

Gli ampi stralci della Introduzione che riportiamo (pur se privati dell’imponente corredo di note a margine) ci consentono una ricognizione piuttosto approfondita, intorno alle 6 sfide. Ciascun paragrafo termina con un elenco (che evidenziamo con il carattere corsivo) di problemi aperti, che l’autore ritiene affrontabili solo se ripensiamo le finalità e la funzione formativo del nostro sistema scolastico e universitario. “Una visione fortemente economicista, sostiene De Martin, ha permeato negativamente le nostre aule e i nostri obiettivi formativi, è ora di riscoprire le radici umanistiche della nostra missione formativa e di portarle nel ventunesimo secolo”.

«È molto difficile chiedersi che periodo abbiamo davanti, quali sono le sfide, cosa è probabile che capiti. Ciò non di meno, dobbiamo provarci, così come ci hanno provato i nostri predecessori». Edgar Morin ha ragione, chiedersi che periodo abbiamo davanti è effettivamente un esercizio difficile da almeno due punti di vista. Da una parte richiede capacità di sintesi che travalicano le barriere disciplinari e che espongono costantemente al rischio di semplificare troppo materie complesse. Dall’altra parte quando ci si sposta dall’analisi del presente per provare a identificare tendenze future e possibili interventi, si entra nel terreno altamente scivoloso – e contestabile – delle previsioni. (...) Le sfide che deve affrontare la collettività richiedono molta conoscenza e l’università è l’istituzione più indicata per offrire in maniera continuativa e sistematica conoscenza disinteressata, conoscenza al servizio del bene comune. Uno dei principali sforzi per identificare sia le sfide globali sia possibili azioni per affrontarle è stato quello condotto di recente dalle Nazioni Unite con i Sustainable Development Goals (SDG), ovvero “gli obiettivi per uno sviluppo sostenibile”. I 17 obiettivi (che sono stati approvati nel settembre 2015 nel contesto dell’Agenda ONU 2030) riguardano sia temi tradizionali – ma non per questo meno importanti – come alimentazione, acqua, educazione e povertà, sia temi più specificamente legati ai nostri tempi come il riscaldamento globale e la sostenibilità delle città. (N.d.C.) *Gli obiettivi dell’Agenda ONU 2030 son elencati a pag. 47 di questo Quaderno.*

(...) Le sfide sono quindi molte, tuttavia, preferiamo concentrare l’attenzione su un numero limitato di sfide globali – appena cinque – a cui poi aggiungeremo la specifica sfida rappresentata dal futuro dell’Italia. Abbiamo scelto la parola sfida invece di crisi, pur anch’essa valida, per sottolineare che con questo libro vogliamo evitare di venire associati al genere letterario catastrofista, se non addirittura apocalittico. L’umanità, infatti, deve certamente affrontare problemi enormi, che comportano anche rischi sistemici di cui è necessario essere consapevoli. Tuttavia, crediamo che non si debba mai perdere la fiducia nelle possibilità dell’agire umano: questo intero libro è basato su tale fiducia. Le cinque sfide globali riguardano la democrazia, l’ambiente, la tecnologia, l’economia e la geopolitica. (...)

La sfida democratica

Dire che la democrazia è in difficoltà è diventato un eufemismo. A fronte dell’espansione del numero delle nazioni formalmente definite come democrazie, infatti, in questi ultimi trent’anni in molti paesi occidentali ne è fortemente decresciuta la qualità. Una decrescita così intensa da indurre alcuni studiosi a coniare termini come postdemocrazia e, più in generale, gli scienziati politici a parlare di «democrazie reali» o di «democrazie real-

mente esistenti» a rimarcare la distanza che intercorre tra i principi che si trovano nelle costituzioni (soprattutto quelle del secondo dopoguerra) e la prassi democratica corrente. Naturalmente è inevitabile che esista un divario tra l'ideale di democrazia e le specifiche prassi democratiche dei singoli sistemi politici. (...) La democrazia è un'ideale a cui tendere, mai raggiungibile pienamente se si ambisce a una democrazia sostanziale, ma comunque in grado di orientare decisioni e comportamenti. All'interno dell'ineliminabile divario tra ideale e prassi esistono molti possibili livelli di democrazia, livelli che potremmo collocare tra due poli: da una parte forme di *democrazia sostanziale*, le più vicine all'ideale, ovvero forme di governo che producono risultati generalmente in linea con la posizione della maggioranza, e dall'altra forme di *democrazia debole*, ovvero forme caratterizzate da connotati oligarchici. (...)

Per democrazia debole (o sottile, o formale, si intendono forme di democrazia che tendono a ridurre il ruolo dei cittadini al solo atto del voto. Il cittadino è sovrano solo per un giorno ogni qualche anno: quando è chiamato a scegliere all'interno di un'offerta politica preparata da altri, e senza alcuna certezza – nel caso di leggi elettorali maggioritarie – che il voto produca un risultato che rispecchi effettivamente le posizioni politiche dell'elettorato nel suo complesso.

La democrazia moderna nasce debole: è infatti la forma data alla democrazia da chi vedeva in essa un pericolo potenzialmente grave per l'ordine costituito. Una qualche forma di democrazia andava concessa – onde evitare pericoli ancora maggiori – ma solo in modalità controllate.

(...) *I trent'anni dal 1945 al 1975 furono «gloriosi»* non solo per l'affermarsi dello stato sociale, per il forte aumento del salario medio dei lavoratori e la riduzione dell'ineguaglianza, ma anche per un'attenzione alle esigenze della democrazia, attenzione che in quel periodo fu sicuramente imperfetta, ma comunque senza precedenti. A livello internazionale il riferimento forse più noto e influente è quello della Dichiarazione universale dei diritti umani, firmata a Parigi il 10 dicembre 1948, un preambolo e 30 articoli che posero le basi per tutto il successivo sviluppo del sistema internazionale dei diritti umani (tra cui la Convenzione internazionale sui diritti economici, sociali e culturali e la Convenzione internazionale sui diritti civili e politici, entrambe del 1966).

A livello nazionale, invece, è la Costituzione repubblicana del 1948 a far passare l'Italia – dopo vent'anni di dittatura, una guerra disastrosa e la fine della monarchia – a una democrazia moderna, con uno dei testi costituzionali più avanzati al mondo. Una Costituzione che connota la Repubblica italiana come una democrazia in linea di principio sostanziale, sia per il forte peso attribuito al Parlamento, e per il ruolo riconosciuto alle formazioni sociali (art. 2) e a istituti come il referendum (art. 75), la legge di iniziativa popolare (art. 71) e la petizione (art. 50), sia – e, diremmo noi, soprattutto – per il carattere sociale della Costituzione del 1948, basata sul lavoro e sulla forte tensione verso una democrazia sostanziale (si pensi in particolare all'art. 3). La traduzione in atti concreti della Costituzione del 1948 però viene ostacolata in vari modi, e negli anni sessanta, prima ancora che i «trenta gloriosi» facciano in tempo a finire, la situazione politica inizia a cambiare in tutto l'Occidente. La prolungata compressione dei profitti a favore del lavoro e l'irruzione sulla scena politica di attori sociali come le donne, le minoranze etniche, gli studenti, gli omosessuali – che chiedono non solo il riconoscimento di diritti, ma anche peso politico – viene considerata da alcuni una minaccia per la democrazia, ovviamente intesa nella sua accezione debole. (...) Nei quasi quarant'anni seguenti, con una netta accelerazione dopo il crollo dell'Unione Sovietica nel 1991, l'azione politica neoliberista eroderà progressivamente lo stato sociale in quasi tutto l'Occidente e contrarrà potere e salari dei lavoratori. Nello stesso periodo negli Stati Uniti si afferma progressivamente un governo quasi esclusivamente interessato a tutelare gli interessi dei benestanti, anche per effetto dell'enorme crescita dell'industria del lobbying.

Inevitabile conseguenza di questi sviluppi è un generalizzato *aumento della diseguaglianza*, con conseguente polarizzazione della società tra una ristretta minoranza che ha visto il proprio potere economico tornare ai picchi degli anni venti del Novecento e una vasta maggioranza che ha progressivamente perso terreno, con una contrazione di quella classe media che per decenni era stata considerata la miglior garanzia di pace sociale. Diseguaglianza che – con lo sgretolamento dello Stato Sociale, e in particolare della sanità pubblica – sta ora tornando a incidere direttamente sui corpi delle persone, con aspettative di vita che tornano a differenziarsi fortemente a seconda del quartiere in cui si vive, facendo tornare alla memoria le denunce degli esponenti socialisti dell'Ottocento e della prima parte del Novecento. (...)

Un altro fenomeno che riguarda le democrazie occidentali (anche se, come sempre, con variazioni anche notevoli tra Paese e Paese) è quello che riguarda *i media*, che negli ultimi trent'anni subiscono un processo di forte concentrazione e di progressiva perdita di indipendenza economica. Una delle componenti essenziali di

una democrazia moderna, il cosiddetto *quarto potere*, non solo dà visibilità a una gamma di posizioni sempre più limitata, ma è anche sempre più dipendente dal potere economico, potere che con la crisi dei giornali provocata da Internet assume, se possibile, ancora più peso nel determinare la direzione dei media. L'azione politica neoliberista agisce anche al livello delle Costituzioni. In tutti i paesi occidentali, infatti, anche senza cambiamenti formali delle rispettive carte costituzionali, tende a diminuire il peso dei parlamenti a favore degli esecutivi, un cambiamento di quella che in Italia qualcuno chiama la «costituzione materiale». Mentre nel dopoguerra l'attenzione era concentrata sulla rappresentatività come cardine della democrazia, ora l'attenzione dei media e della politica si sposta sulla già citata governabilità. Si alimenta quindi l'interesse per riforme delle costituzioni che attribuiscono maggior potere all'esecutivo rispetto al Parlamento (in forme presidenzialiste o di premierato forte), spesso con contestuali modifiche delle leggi elettorali per accentuarne la natura maggioritaria e per dare ai vertici di partito maggior potere di preselezionare gli eletti. Il tutto in uno scenario in cui i partiti (come anche i sindacati) perdono milioni di iscritti, riducendo fortemente il loro contributo a garantire «l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3 della Costituzione), contributo che, pur con notevoli limiti, avevano assicurato nel corso dei «trenta gloriosi». Ecco perché le democrazie realmente esistenti sono in crisi. Spesso nate, come quella italiana, dopo la catastrofe della seconda guerra mondiale, si erano date costituzioni fortemente democratiche che, nonostante molte difficoltà e resistenze, si erano progressivamente affermate (anche se in Italia istituti di partecipazione diretta dei cittadini come la legge di iniziativa popolare e la petizione erano stati colpevolmente lasciati languire). Ma ben prima che potessero esprimere pienamente il loro potenziale è iniziato – non solo in Italia – un movimento internazionale che ha spostato il pendolo verso la democrazia debole. Oggi più che mai vale quanto Rousseau scriveva del popolo inglese: «Pensa di essere libero, ma si sbaglia di grosso. Non lo è che durante l'elezione dei membri del Parlamento. Appena sono eletti, è schiavo, non è nulla». Con l'aggravante che oggi, a causa di leggi elettorali progettate per attribuire un forte controllo ai vertici dei partiti, persino la scelta dei membri del parlamento è spesso fittizia. La democrazia è sempre a rischio, per definizione. Ma la democrazia debole lo è ancora di più: i suoi caratteri oligarchici, rischiano, infatti, di mutarsi con maggior facilità in autoritarismo, soprattutto se il periodo storico pone la collettività di fronte a problemi come la disoccupazione, il riscaldamento globale, il terrorismo, le migrazioni. Problemi che potrebbe risultare attraente affrontare attribuendo poteri speciali a personalità carismatiche. Il filosofo tedesco Jürgen Habermas così sintetizza lo stato attuale della democrazia: È praticamente possibile seguire al rallentatore il modo in cui le nostre istituzioni politiche si trovano a essere svuotate della loro sostanza democratica nel corso del loro adattamento tecnocratico agli imperativi di un mercato globale. Le nostre democrazie capitaliste sono ridotte a democrazie di facciata.

Come invertire la tendenza che ci sta portando verso forme di autoritarismo oligarchico e riprendere il cammino verso la democrazia sostanziale? È possibile ripristinare – adattandola ai tempi – la sensibilità della generazione che aveva ricostruito l'Europa e l'Italia dopo la seconda guerra mondiale?

La sfida ambientale

Fino alla Rivoluzione industriale l'impatto dell'umanità sul pianeta era stato limitato. Nel 1800 vivevano meno di un miliardo di persone, in larghissima parte contadini. Localmente gli effetti delle attività umane potevano essere rilevanti (si pensi, per esempio, alla deforestazione di intere regioni per ottenere il legname con cui costruire imbarcazioni o edifici), ma globalmente l'umanità non rappresentava un pericolo per il pianeta. Anzi, si poteva legittimamente continuare a pensare che la natura fosse – come per gli antichi Greci – non solo indifferente nei confronti degli umani, ma anche globalmente immune dagli effetti delle loro attività. La Rivoluzione industriale ha innescato, invece, una grande trasformazione che, partendo dall'Inghilterra, ha via via raggiunto altri paesi, continuando ininterrottamente fino a oggi. Una trasformazione dagli effetti così rilevanti da indurre alcuni a parlare della nuova era geologica dell'Antropocene, ovvero l'era caratterizzata dal forte impatto della specie umana sul pianeta. Pensando all'ambiente, gli effetti principali della Rivoluzione industriale sul lungo periodo sono stati tre: un forte aumento della popolazione, soprattutto durante i «trenta gloriosi», caratterizzati dal più elevato tasso di crescita della popolazione della storia dell'umanità; il consumo massiccio di materie prime non rinnovabili, e in particolare di combustibili fossili, come carbone, petrolio, gas naturale; e l'utilizzo del pianeta (aria, acqua e terra) come discarica, ovvero l'inquinamento. La discussione oggi è accesa su tutti e tre i punti. Riguardo all'aumento della popolazione, le proiezioni delle Nazioni Unite prevedono il raggiungimento di quota dieci miliardi di abitanti intorno alla metà del secolo e di quota undici miliardi alla fine del se-

colo. Dopo quel momento è prevista una stabilizzazione, o anche una decrescita fino a tornare ai livelli odierni. Gli altri due aspetti, tuttavia, risorse e inquinamento, sono ancora unanimemente riconosciuti come altamente problematici. ... *Per quanto riguarda l'utilizzo delle risorse...* L'umanità, anziché riconoscersi come parte di un ecosistema che comprende tanto il pianeta quanto le generazioni future che lo abiteranno, si è comportata – e continua a farlo – come se la natura fosse a sua disposizione per essere illimitatamente sfruttata. In particolare, tanto nelle economie capitalistiche quanto in quelle del socialismo reale si è permesso alle attività economiche di concentrarsi sui ritorni economici di breve-medio termine ignorando l'impatto sull'ambiente. Le conseguenze più eclatanti di questa mentalità estrattiva nei confronti della natura sono l'estinzione di specie animali su una scala paragonabile solo alle principali catastrofi della storia lontana del pianeta, l'inquinamento diffuso e il riscaldamento dell'atmosfera (a sua volta causato da una specifica forma di inquinamento). Riguardo all'estinzione di specie animali, e la corrispondente perdita di biodiversità, nel ventesimo secolo il tasso di estinzione è stato cento volte più elevato di quello che ci sarebbe stato senza la presenza umana, causando l'inizio di quella che potrebbe diventare la sesta grande ondata di estinzione della storia del pianeta. (...)

Sull'inquinamento la letteratura è sterminata e riguarda tanto le terre emerse, quanto le acque dolci e i mari. In questa sede ne citeremo solo uno, l'inquinamento dell'aria, nelle sue due declinazioni principali: l'inquinamento nelle città e l'inquinamento da anidride carbonica, ovvero la principale causa del riscaldamento globale. (...) Anche se l'umanità interrompesse immediatamente di immettere CO₂ nell'atmosfera, il riscaldamento globale continuerebbe ancora per molti decenni, con conseguenze molto serie. Conseguenze che diventerebbero gravissime (c'è chi paventa addirittura una perdita di controllo del sistema Terra a causa dello scioglimento dei ghiacci artici) nel caso in cui si arrivasse a un aumento di 4 gradi rispetto ai livelli preindustriali, temperatura che si raggiungerebbe entro fine secolo se continuassimo a produrre e inquinare ai livelli attuali. È quindi necessario effettuare non solo ulteriori, ingenti investimenti in ricerca e sviluppo per tutto quello che riguarda le energie rinnovabili (e in generale tutte le tecnologie in grado di ridurre l'utilizzo di combustibili fossili), ma anche per analizzare e mitigare tutto l'ampio spettro di fenomeni in ogni caso prodotti dal riscaldamento globale. Tra questi, citiamo l'impatto sull'agricoltura in molte zone del mondo, che passeranno dall'essere produttive a essere – in assenza di investimenti e innovazioni – aride, con conseguente povertà, fame, malattie, migrazioni e, potenzialmente, guerre. È quanto è già successo in Siria (una siccità senza precedenti è stata una delle cause dell'attuale guerra civile), sta succedendo in Iran e in altri paesi del Medio Oriente, e succederà in molte altre zone del pianeta. Secondo la Banca Mondiale, ci sarà anche un impatto sulla lotta alla povertà globale: già nel 2030, infatti, 100 milioni di persone saranno ricacciate nella povertà a causa del cambiamento climatico, mentre più in generale l'aumento della temperatura di un grado ridurrà il reddito medio dell'1,2% nel breve termine e dello 0,5% nel lungo termine. Inoltre, il riscaldamento globale causerà lo spostamento geografico di malattie come la malaria, che riguarderà anche zone del pianeta a latitudini più elevate, finora immuni. Il riscaldamento globale a sua volta sta causando l'innalzamento del livello del mare, che sale a una velocità senza precedenti negli ultimi ottocento anni e che già oggi sta minacciando l'esistenza stessa di alcuni Stati-isola del Pacifico. Nel prossimo futuro creerà enormi problemi in molte zone costiere del pianeta e, anche negli scenari più ottimisti, si stima che nei prossimi decenni riguarderà centinaia di milioni di persone in tutto il mondo, con costi elevatissimi e il rischio di scatenare devastanti migrazioni di massa. Il contenimento del riscaldamento globale e dell'inquinamento dell'aria, l'accesso all'acqua potabile (le cui riserve mondiali saranno concentrate soprattutto in due paesi del Nord del mondo, ovvero, Canada e Russia) e a terre agricole produttive, la gestione della migrazione di milioni di persone sono tutti problemi globali che richiederebbero una forte volontà geopolitica di agire in maniera solidale. Al di là della retorica, tuttavia, la tentazione di continuare a perseguire gli interessi nazionali è più forte che mai, anche perché le conseguenze di questi fenomeni saranno fortemente diseguali: le regioni in via di sviluppo del mondo, infatti, sosterranno la gran parte dei costi dovuti al riscaldamento globale (in particolare le zone tropicali), ma altre, soprattutto nel Nord del mondo (si pensi in particolare a Russia e Canada), avranno un bilancio potenzialmente molto positivo, grazie all'aumento delle terre coltivabili – e in generale sfruttabili – verso l'Artico; un vantaggio che si somma al fatto che, essendo già industrializzati, e quindi più ricchi, i paesi del Nord del mondo possono più facilmente riconvertire le proprie economie secondo modelli maggiormente sostenibili dal punto di vista ambientale rispetto a paesi di recente industrializzazione come la Cina. (...)

Oltre ai problemi politici ed economici, comunque, si tratta di questioni che richiedono un enorme investimento in conoscenza, aspetto che non può non coinvolgere a pieno titolo le università. Dovremo, infatti, imparare

a prevenire (se possibile), gestire e mitigare fenomeni estremamente complessi e onerosi. Questo richiederà non solo volontà politica e competenze tecnico-scientifiche, ma anche una rinnovata capacità di comprendere a fondo altre culture e nuove modalità di trovare soluzioni condivise. Non solo: il riscaldamento climatico – nonostante tutta la nostra tecnologia e la nostra scienza – potrebbe ridurre drasticamente la capacità di comprendere il mondo e quindi di sfamare una popolazione in continua crescita, eventualità che ha indotto un ex presidente della Società meteorologica americana a parlare del rischio di una nuova «età oscura». In generale, andrebbero ripensate tutte le attività umane, a partire da quelle economiche, sostituendo alla mentalità estrattiva una mentalità ecosistemica, che permetta all'umanità di comportarsi come parte integrante e inseparabile di qualcosa di più grande – la biosfera – che va preservata nell'interesse stesso del futuro dell'umanità. Settant'anni fa, di fronte alla concreta possibilità che la bomba atomica potesse spazzare via l'umanità dalla faccia della Terra, scienziati, politici e semplici cittadini diedero vita a un movimento per controllare il rischio atomico.

Ora la sfida è sempre la stessa – salvare l'umanità – ma la soluzione è ancora più radicale, ovvero cambiare il modo stesso di stare al mondo. Una sfida a cui l'università del ventunesimo secolo non potrà non dare il suo contributo.

La sfida tecnologica

La tecnologia accompagna l'uomo da un tempo così lungo da renderla parte dell'essenza stessa dell'umanità. «Né buona, né cattiva, né tanto meno neutra», come recita la prima legge di Kranzberg, la tecnologia ha costantemente alterato i modi di produzione, i rapporti militari, la diffusione della conoscenza e in generale le vite degli individui. A partire dal Settecento, tuttavia, la tecnologia ha iniziato a operare trasformazioni così profonde della società da indurre a parlare di rivoluzioni.

(...) In questo contesto, tuttavia, ci interessa sottolineare come sia impossibile parlare di queste tecnologie senza considerarne, oltre che i potenziali grandi benefici per la collettività, anche i rischi. Con le biotecnologie, ad esempio, i principali rischi appartengono a due categorie. La prima riguarda la possibilità che le biotecnologie rendano possibile la nascita di una classe di individui "potenziati". Esseri umani manipolati geneticamente alla nascita per evitare difetti o per acquisire doti non disponibili in natura (per esempio una vista superiore alla norma) o a cui vengono attribuite facoltà simili da adulti. Il rischio che ciò possa portare a un'umanità divisa in caste è elevato, con un impatto enorme in particolare sulla democrazia e sulla pace sociale. Una seconda categoria di rischi riguarda la possibilità che – per errore o per dolo – agenti patogeni, in particolare virus trasmissibili per via aerea come quelli dell'influenza aviaria, o loro derivazioni, possano diffondersi in ambienti urbani, provocando milioni di morti e, nei casi estremi, un impatto sulla popolazione umana paragonabile alla grande peste nera del quattordicesimo secolo. Il diffondersi delle conoscenze biotecnologiche senza un'adeguata supervisione democratica e senza accordi internazionali aumenterebbe oltre la soglia di guardia la probabilità di entrambe le categorie di rischi. (...)

Tutte e tre le rivoluzioni tecnologiche – nano, bio e digitale – comportano rischi potenzialmente molto grandi per la specie umana, rischi che diventano particolarmente difficili da analizzare e quantificare nel momento in cui riconosciamo che le tre rivoluzioni si influenzano a vicenda in maniera complessa, fino a indurre un sociologo come Ulrich Beck a parlare di «incalcolabilità delle conseguenze». Questa difficoltà di analisi e di previsione sta inevitabilmente creando problemi etici e politici di non facile soluzione.

Come può, dunque, l'umanità adottare tecnologie che promettono benefici potenzialmente enormi, ma in maniera responsabile, resistendo per esempio alla tentazione di introdurle (tipicamente sotto la spinta di pressioni economiche) prima di averne compreso appieno limiti e rischi? Come ridurre a livelli sufficientemente bassi la probabilità di conseguenze particolarmente negative (se non addirittura catastrofiche)? E più in generale, come può l'umanità affrontare la miriade di questioni poste dallo sviluppo tecnologico – questioni che spesso hanno effetti di straordinaria rilevanza nell'immediato futuro o già nel presente? Questioni che riguardano l'accesso più o meno democratico ai vantaggi delle biotecnologie, la concentrazione di potere su Internet, la capacità di controllare i propri dati personali, i pericoli derivanti da guerre fatte da droni (o fatte online), il rischio di una società della sorveglianza totale e moltissime altre questioni che, a seconda di come verranno affrontate, determineranno il nostro futuro.

La sfida economica

I «trenta gloriosi» che abbiamo già incontrato parlando della sfida democratica furono anni di forte crescita economica in Occidente. Con un impianto macroeconomico solidamente keynesiano, un'economia mista, controlli sui capitali, banche pubbliche, banche centrali non indipendenti, sussidi alla ricerca e sviluppo, il sostegno del piano Marshall e lo stimolo competitivo rappresentato dall'Unione Sovietica, l'Europa occidentale nel secondo dopoguerra riuscì a evitare i drammatici limiti del precedente dopoguerra e conobbe una crescita media annua del PIL tra il 4% e il 5% dal 1950 al 1970. Ciò permise non solo di recuperare le enormi distruzioni provocate dalla Grande depressione e da due guerre mondiali, ma anche di realizzare lo stato sociale più avanzato della storia. Assistenza sanitaria universale, drastica espansione del sistema educativo (fino alla cosiddetta università di massa), edilizia popolare, tutela in caso di infortuni, invalidità e disoccupazione, protezione contro i licenziamenti arbitrari, e molti altri istituti permisero a milioni di persone, per la prima volta nella storia, di vivere ragionevolmente al sicuro dalla paura che eventi al di là del loro controllo (malattia, disoccupazione ecc.) potessero gettarli nella miseria e nella disperazione. L'Italia vive il cosiddetto miracolo economico, ovvero un decollo industriale che nel giro di pochi anni porterà l'Italia a diventare il secondo paese manifatturiero d'Europa e una delle principali economie del pianeta; un "miracolo" marcato però anche da contraddizioni, dal momento che è caratterizzato da tassi di disoccupazione più elevati e da salari più bassi rispetto a Francia, Germania e Inghilterra. Altro aspetto rilevante dei «trenta gloriosi» è la notevole stabilità finanziaria, con crisi meno numerose e meno intense rispetto sia al periodo precedente sia a quello successivo. (...)

Come uscire da quella che Lawrence Summers, economista di Harvard nonché ex ministro del Tesoro degli Stati Uniti, ha definito (riprendendo un'espressione coniata nel 1939) la «stagnazione secolare», una situazione che rischia di minare la pace sociale e le basi stesse della democrazia? Come mai l'enorme stimolo fiscale negli Stati Uniti ha prodotto una crescita modesta e una disoccupazione sensibilmente più alta di quanto non dicano le statistiche ufficiali? Come mai l'enorme iniezione di liquidità su entrambe le sponde dell'Atlantico, con il quantitative easing portato avanti sia dalla Banca Federale degli Stati Uniti, sia dalla Banca Centrale Europea, ha avuto effetti molto modesti sulla crescita e sull'inflazione? Come mai l'eurozona non è riuscita a evitare la deflazione, causando effetti a catena, innanzitutto sulla solidità del sistema bancario (incluso quello tedesco)? Perché il commercio globale sta crescendo con una lentezza che non si vedeva dall'inizio degli anni ottanta? Siamo condannati a vivere una nuova normalità fatta di bassa crescita, bassa produttività, elevata disoccupazione, inflazione bassissima se non addirittura deflazione? Con in aggiunta la prospettiva di vedere la situazione complicarsi ulteriormente per la possibile perdita di milioni di posti di lavoro a causa dell'automatizzazione. La soluzione di Summers è relativamente semplice: a fronte del fallimento degli altri tipi di intervento, è necessario sostenere i salari del ceto medio e questo si può fare in vari modi, per esempio rafforzando i diritti dei lavoratori, rendendo il sistema fiscale più progressivo o aumentando gli investimenti pubblici, soprattutto in infrastrutture; gli investimenti pubblici, infatti, sono caratterizzati da un effetto moltiplicatore positivo e in questo momento possono essere finanziati a tassi di interesse molto bassi. Anche se molti economisti concordano con Summers – inclusi quelli del Fondo Monetario Internazionale – molti altri la pensano diversamente, come dimostrato dal perdurare delle politiche di "austerità" in Europa. Riusciremo ad affrontare la situazione economica attuale prevenendo – come riuscimmo a fare con successo nel secondo dopoguerra – gli effetti potenzialmente devastanti, sia a livello economico, sia a livello politico, di un ceto medio che si sente di affondare?

La sfida geopolitica

Nel dicembre 1991 finiva l'esperienza dell'Unione Sovietica. Dopo quasi cinquant'anni terminava, dunque, la contrapposizione tra due superpotenze, gli USA e l'URSS, che si erano divise il mondo in zone di influenza ispirate a sistemi economico politici contrapposti: democrazia liberale e capitalismo da una parte, socialismo reale dall'altra. Il ventesimo secolo, noto come il "secolo americano", si chiudeva con una schiacciante vittoria degli Stati Uniti contro il nemico storico e il mondo entrava quindi in una nuova fase, dominata da un'unica superpotenza e sostanzialmente da un unico modello economico. Con la dissoluzione dell'Unione Sovietica e della relativa zona di influenza, centinaia di milioni di lavoratori entravano nel mercato del lavoro globale, decine di paesi si aprivano sia per ricevere prodotti dall'estero sia per esportare merci e materie prime, il tutto all'insegna di una globalizzazione sempre più spinta, soprattutto in ambito finanziario. Proprio mentre l'Unione Sovietica si disintegrava, diventava macroscopicamente evidente un altro processo di enorme importanza, ovvero il decollo economico della Cina. (...)

Con la crescita della Cina – e, in misura minore, di Brasile, Russia, India e Sud Africa, i cosiddetti BRICS – si inizia anche a parlare di possibile fine del “secolo americano” e, comunque, di declino americano. Anche chi ritiene che l’egemonia statunitense durerà probabilmente ancora numerosi decenni, come Joseph Nye nel suo recente libro *Fine del secolo americano?*, non può però non porsi il problema di quale sarà il nuovo assetto mondiale a regime. Andiamo forse verso alcune grandi zone di influenza in concorrenza tra di loro per le risorse del pianeta, un mondo multipolare? O la Cina alla lunga emergerà effettivamente come nuova superpotenza al posto degli Stati Uniti? Negli ultimi cento anni, ogni cambio di assetto a livello mondiale ha prodotto devastanti guerre mondiali: questa volta riusciremo a evitare traumi di quella magnitudo? Che cosa si può fare concretamente – a vari livelli – per mitigare il rischio che scoppi una guerra per l’egemonia mondiale? Per l’Europa la situazione è particolarmente difficile. Non solo per la crisi sempre più evidente dell’Unione Europea – scossa dalle fondamenta dalle contraddizioni dell’euro, dalle conseguenze del referendum sulla Brexit del Regno Unito, dalla crisi dei migranti – ma anche per la situazione ai suoi confini. Dall’Ucraina a est alla Libia a sud, passando per il Medio Oriente, l’Europa confina con guerre civili più o meno aperte (Ucraina), autoritarismi (Turchia), guerre spaventose (Siria), conflitti storici ormai incancreniti (Israele-Palestina), dittature (Egitto) e Stati falliti (Libia). Cinquemila chilometri di conflitti con alle spalle una seconda cerchia di situazioni di crisi – Mali, Sudan, Etiopia, Eritrea, Somalia, Yemen, Arabia Saudita, Iran, Afghanistan, Pakistan – tutte terre da cui partono i disperati che provano a raggiungere l’Europa con ogni mezzo.

(...) La recente elezione di Donald Trump alla presidenza degli Stati Uniti apre una fase di grande imprevedibilità e rende assai complesso e problematico valutare lo stato delle fondamentali relazioni fra Stati Uniti, Europa e Russia di Putin. Infine ci sono le tensioni che attraversano i paesi a prevalenza musulmana, in particolare nel Nord Africa e nel Medio Oriente, situazioni complesse, caratterizzate da specificità nazionali molto forti, quindi difficili da ricondurre a un minimo comun denominatore che non sia, da una parte, l’ombra lunga del passato coloniale e, dall’altra, le ancora forti ingerenze dei paesi occidentali, come evidenziato dal tragico caso della Libia. Tensioni che contribuiscono a creare un terreno favorevole a fenomeni come Al Qaeda e ISIS, con propaggini terroristiche anche sul suolo europeo. In questo scenario – è importante rimarcarlo – non c’è nulla di inevitabile.

Ci sono certamente delle tendenze di fondo, dettate dalle forze in campo, dalla situazione socio economica e da chi è attualmente al potere nei principali paesi, ma nessun destino ineluttabile. La sfida geopolitica è, quindi, quella di immaginare e studiare i pro e i contro delle tendenze in atto e le alternative possibili, con l’obiettivo assolutamente primario di promuovere la pace.

La sfida italiana

Le sfide globali vanno affrontate sia globalmente, tramite azioni collettive dei paesi e di altri attori transnazionali, sia a livello nazionale e locale. Ma ci sono anche declinazioni specificamente nazionali delle sfide globali, ovvero i particolari problemi che le sfide pongono in un preciso momento storico a un dato paese – con la sua storia, la sua cultura, i suoi punti di forza e quelli di debolezza. È necessario prendere in considerazione queste declinazioni nazionali innanzitutto perché soluzioni che hanno dimostrato di funzionare in un paese possono fallire in un altro, soprattutto se si tratta di provvedimenti politici o organizzativi. In secondo luogo, ogni paese avrà la sua scala di priorità: per alcuni saranno le conseguenze del riscaldamento globale, mentre per altri l’economia o lo stato della democrazia. Inoltre ogni paese avrà i suoi problemi peculiari, alcuni dei quali potenzialmente risalenti a un lontano passato o addirittura strutturali (come per esempio la sismicità di Italia e Grecia). Riguardo all’Italia, dunque, è importante pensare al ruolo del nostro paese nell’affrontare le grandi sfide globali insieme agli altri paesi, a partire da quelli europei: *che cosa fare per affrontare il riscaldamento globale in maniera solidale, sapendo bene che avrà conseguenze radicalmente diverse nel Sud Europa (Grecia e buona parte dell’Italia) rispetto al Nord Europa (Scandinavia)? Il riscaldamento globale, infatti, è già ora intenso in Italia: la temperatura media è salita di 1,4 gradi negli ultimi settant’anni e si registrano da tempo fenomeni di desertificazione in Puglia e di forte riduzione dei ghiacciai nelle Alpi. Un’Europa che in questi anni è stata dilaniata da interessi nazionali saprà guardare al riscaldamento e ad altri problemi globali in maniera solidale? Ma non basta fermarsi a questo livello. Occorre, infatti, dedicare molte energie per calare le sfide globali nello specifico contesto italiano e trovare le soluzioni più adatte ad assicurare il benessere degli italiani, sia attuali sia futuri. Come preservare per esempio l’ambiente del nostro paese, così severamente danneggiato da decenni di cemento, inquinamento e incuria? Quali saranno le conseguenze – regione per regione, litorale per litorale, bacino idrico per bacino idrico, città per città – del riscaldamento globale sulla nostra agricoltura e sulla nostra industria?*

L'impatto sarà potenzialmente molto forte tanto al Sud dove avanza la desertificazione quanto al Nord, con Alpi quasi senza ghiacci e zone del Veneto e della Liguria a rischio a causa dell'innalzamento del livello del mare. Quali saranno gli effetti sulla salute degli italiani? Che cosa dobbiamo fare fin da adesso per prepararci e per contenere gli effetti negativi? Qual è il ruolo del nostro paese rispetto alle rivoluzioni tecnologiche? Nonostante una storica disattenzione per i temi dell'educazione e della ricerca, come dimostrano inequivocabilmente le scarse risorse investite (sia pubbliche, sia private), l'Italia è comunque riuscita nel campo della ricerca scientifica a rimanere agganciata a paesi che investono molto di più, come la Francia, la Germania e il Regno Unito. Siamo pronti a investire in conoscenza per permetterci di capire e governare la rivoluzione nanotecnologica, quella neuroscientifica, quella genetica, quella digitale?

Dello stato della democrazia italiana abbiamo già parlato quando abbiamo delineato la sfida democratica. (...) L'Italia del 2017 si ritrova ancora dentro la più grave crisi economica dall'Unità d'Italia. Il paese ospita molte meno grandi aziende di Francia, Germania e Gran Bretagna, e grandi aziende italiane come Indesit e FIAT sono state vendute o hanno trasferito la propria sede legale; le poche grandi aziende rimaste sono prevalentemente pubbliche, come Eni e Finmeccanica (le poche aziende pubbliche rimaste dopo il più grande programma di privatizzazione mai realizzato in Occidente). Tra il 1999 e il 2015 per le società non finanziarie gli investimenti calano dal 22,5% al 18,5%. In proposito, l'economista Guido Salerno Aletta scrive: «Né la moderazione salariale sin dal 1993, né la flessibilità del mercato del lavoro prima in entrata e poi in uscita, hanno compensato la minore profittabilità derivante dal calo degli investimenti»¹⁰⁹. Calo che, oltre al resto, ritardando l'ammodernamento degli impianti, rende meno facile cogliere le opportunità offerte dalla cosiddetta industria 4.0. La produzione industriale italiana si è contratta di circa il 20%, un dato senza precedenti in tempo di pace. Nonostante almeno due decenni di avanzi primari, il rapporto debito pubblico/PIL – peggiorato drasticamente negli anni ottanta e primi novanta soprattutto a causa dell'esplosione dei tassi di interesse sul debito – continua a peggiorare, come peraltro previsto dai critici dei programmi di "austerità". L'euro, che l'Italia ha adottato nel gennaio 2002, irrigidendo il cambio ha scaricato sui lavoratori l'onere di riequilibrare i conti con l'estero (se non si può svalutare la moneta occorre "svalutare" i salari), ma così facendo la domanda interna si è contratta, mandando il sistema bancario in sofferenza. La disoccupazione, soprattutto giovanile e soprattutto al Sud, rimane a livelli disastrosi. La disuguaglianza cresce e il ceto medio si contrae, come anche in molti altri paesi (non, però, la Francia), ma a partire da una base strutturalmente più debole di quella di Francia, Germania e Gran Bretagna. Per effetto del blocco del turnover, l'età media dei dipendenti della pubblica amministrazione continua a salire e ora è la più alta dei paesi OCSE. Dipendenti pubblici che, oltre a essere sempre più anziani, non possono venire adeguatamente formati a causa del blocco delle spese in formazione, iniziato nell'ormai lontano 2010.

Sul fronte dell'istruzione, al ritardo storico dell'Italia si sono sommati tagli che non hanno uguali negli altri paesi OCSE (come certificato dall'OCSE stesso). E questo in un paese con il record europeo di NEET, ovvero di ragazzi e ragazze tra i venti e i ventiquattro anni che né studiano, né lavorano. Il paese che ha il minor numero di laureati di tutti i paesi avanzati dal 2008 ha realizzato, come vedremo più avanti in maggior dettaglio, la più massiccia azione della storia repubblicana di defianziamento dell'università, portandola a perdere il 20% sia di docenti sia di studenti. Il consumo del territorio, che nel 1950 era inferiore al 5% in tutte le regioni, ora è sotto il 5% solo in Sardegna, Valle d'Aosta, Trentino-Alto Adige, Molise e Basilicata, con un aumento dal dopoguerra a oggi del 160%; consumo del territorio che si accompagna a tassi di abusivismo che, secondo l'Istat, «ha pochi riscontri nel resto d'Europa» e a livelli elevatissimi di inquinamento dell'aria, soprattutto nella Pianura padana. Infine, l'Italia si trova al centro di un arco di conflitti che partendo dall'Ucraina si snodano per migliaia di chilometri lungo le coste orientali e meridionali del Mediterraneo, fino ad arrivare a sfiorare i nostri confini nel caso della Libia. *Quale futuro economico, democratico, geopolitico, tecnologico, ambientale per l'Italia?*

Se continuerà a indebolirsi economicamente, il nostro paese rischia di passare dallo status di paese avanzato a quello di paese semiavanzato con profili che non è esagerato definire neocoloniali. Ma questo è solo un rischio, sebbene sempre più probabile nel caso non si agisca rapidamente e con coraggio: l'Italia ha la forza morale, civile, intellettuale ed economica per invertire la tendenza di questi ultimi venticinque anni. Ma affinché la reazione abbia luogo, occorre prima capire a fondo sia la situazione attuale sia gli errori fatti, per poi progettare insieme, democraticamente, il futuro.

Juan Carlos De Martin dalla introduzione del suo ultimo libro: "Università Futura. Tra democrazia e bit", Codice Edizioni, 2017.

VIVERE NEI LIMITI DI UNA NAVICELLA SPAZIALE... ED ESSERNE FELICI

Alla base di qualunque aspetto che riguarda la vita dell'uomo su questa terra, c'è la necessità di formazione ed istruzione. La scuola in un contesto di partenariato educativo non può stare a guardare, ma "deve" prendere l'iniziativa di percorrere strade nuove, più innovative, più rispondenti ai bisogni "alti" dei ragazzi, per renderli veri attori e artigiani del loro domani, strade che più che sulle conoscenze, che pure sono importanti, agiscano sugli approcci, sulle metodologie, sui ruoli di tutti coloro che abitano, pur a titolo diverso il mondo della scuola.

Per poter affrontare questo compito diventa necessario uscire da punti di vista noti, dalla realtà così come siamo abituati a vederla, occorre "vivere su una navicella spaziale" per vedere le questioni con un certo distacco. Come insegnanti occorre prevedere l'imprevedibile perché la sostenibilità richiede immaginazione. Il concetto di sostenibilità si affianca al concetto di universalità che significa superare l'idea di nord/sud, di centro/periferie. La scuola oggi è orientata al passato, bisogna invece puntare al futuro perché lì è la vita.

Gli insegnanti devono farsi ricercatori continui, e dimostrare nuove competenze come: adottare un approccio sistemico all'insegnamento, avere una visione di futuro, porre costante attenzione a quello che succede nel mondo, provare empatia, sapersi impegnare, saper adottare punti di vista transdisciplinari, lavorare con responsabilità, diventare esperti di valutazione, assumere decisioni. Non devono più essere solo esperti disciplinari!

Michela Majer del Comitato Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità, Agenda 2030 della Commissione Nazionale Italiana UNESCO (CNESA 2030) e dell'associazione IASS (Associazione Italiana Scienza per la Sostenibilità) ci aiuta ad approfondire gli obiettivi dello sviluppo sostenibile dell'agenda 2030, molti dei quali, e il quarto in particolare, riguardano direttamente il ruolo dei processi educativi e quindi della scuola e degli insegnanti.

La nostra Terra sembra così immensa e 'sterminata' che è difficile renderci conto di come in realtà sia piccola e limitata, e di come l'equilibrio in cui si trovano le tante specie che la abitano sia un equilibrio difficile e perennemente a rischio.

Nel 1989 Laura Conti – l'ecologa e medica che ha ispirato la prima direttiva Europea relativa all'inquinamento ambientale, la Direttiva Seveso – parlando agli insegnanti che si stavano impegnando in un progetto internazionale di Educazione Ambientale, diceva:

'Voi avete il compito di mettere i ragazzi in condizione di abituarsi a prevedere il comportamento dei viventi: ma siccome ciascun vivente è unico il suo comportamento non è mai prevedibile con sicurezza: prevedere l'imprevedibile è una cosa un po' difficile, ma farlo per abitudine è più difficile ancora, e io non so come ve la potete sbrigare. Eppure è necessario che gli uomini imparino a capire la complessità, che è funzione della diversità, il cui grado estremo è l'unicità di ciascun soggetto.' (Conti, 1989)

Faticosamente, dopo quasi 30 anni, ci stiamo rendendo conto che la prevedibilità è un'illusione, mentre l'incertezza e il rischio sono la regola. Siamo ogni giorno sommersi da problemi 'per-versi' – *wicked*, in inglese, in cui non si trova un "verso" da cui prenderli per provare a risolverli – perché sono per loro natura complessi, interrelati, in continua evoluzione nello spazio e nel tempo. Sono problemi che riguardano la natura, ma anche l'economia, la società, la gestione delle risorse... Problemi che coprono tutte le 'discipline' che l'uomo in questi secoli ha inventato nel tentativo di tenere a bada la complessità del mondo, problemi che spesso hanno la loro origine proprio nelle culture e nelle strutture sociali e politiche che sono state nei tempi inventate per espandere l'umanità sulla Terra. Non c'è una sola maniera di vedere questi problemi per-versi, e le soluzioni dipendono dalle visioni del mondo di cui sono portatori i diversi soggetti coinvolti. Non si può quindi ricorrere solo ai 'tecnici' e agli 'esperti', ma occorre imparare a gestirli assieme, con responsabilità e flessibilità, con la consapevolezza dell'impossibilità di prevederne l'evoluzione futura.

In questo mondo in continuo cambiamento, catastrofismo e allarmismo servono a poco: varie ricerche hanno mostrato come la gente non solo si 'abituì' agli allarmi, ma arrivi a convincersi che individualmente non può fare nulla, sentendosi come una goccia nel mare. Più che affrontare allora specificamente un problema o un altro, dobbiamo convincerci che quello che dobbiamo provare a cambiare, nella scuola e nella società, è la

visione del mondo che inconsapevolmente ci accompagna, e che è la vera responsabile dei problemi in cui ci troviamo a vivere. Come ricorda Marinella Sclavi (2002) *"quello che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista devi cambiare punto di vista"*.

Da uno sviluppo in-sostenibile a una società sostenibile

Per passare da uno sviluppo in-sostenibile a una società sostenibile bisogna quindi cambiare, e il cambiamento deve essere profondo e soprattutto consapevole: *"se vogliamo uscire dalle nostre cornici (dai nostri frames) dobbiamo essere consapevoli di averle"* scriveva Watzlawick in *Change*. I vecchi modi di vita vanno abbandonati per provare ad inventarne di nuovi.

La scuola non solo può, ma deve contribuire a questo cambiamento: in primo luogo riflettendo su sé stessa, e su come può e deve modificarsi se vuole aprire delle finestre sui *futuri possibili*, su come può coinvolgere il territorio, la comunità entro la quale si trova ad operare, per creare l'ambiente più adatto ad accogliere il cambiamento, facendo 'rete' e coinvolgendo le associazioni, le imprese, la società civile attiva sul territorio.

Una scuola sempre più isolata dalla società deve invece ricostruire i legami, al suo interno come comunità educante e non come sommatoria di singoli, e al suo esterno collaborando in primo luogo con le famiglie. Soprattutto, la scuola deve riflettere sul proprio ruolo e non accettare di limitarsi a 'trasmettere' conoscenze del passato – nella speranza che possano essere ancora utili – ma cominciare con l'explorare il futuro per ritrovare nel passato quelle conoscenze e quelle competenze che potranno essere utili per modificare il presente e cominciare a costruire un mondo diverso.

In questa funzione di trasporto da un passato 'rivisitato e trasformato in funzione del presente' a diversi futuri possibili, il ruolo delle parole è importante e occorre fare attenzione a che i significati non vengano stravolti dall'uso e dall'abuso. Parole come 'globalizzazione' sono ormai cariche di significati negativi e non portano quasi più traccia dello slogan ambientalista *'pensare globalmente e agire localmente'*. *Sviluppo sostenibile* è chiaramente un ossimoro perché nessuna crescita che continui per sempre può essere sostenibile. L'umanità può far crescere indefinitamente solo una delle sue caratteristiche senza rischiare di portare il pianeta al di fuori dei suoi limiti: la conoscenza.

Ma anche parole come *limite* o come *regole* o come *libertà* portano con sé bagagli di emozioni e di significati contrastanti e spesso immotivati. Libertà è spesso confusa con libertà di 'avere' e non di 'essere', così come il *ben-essere* è sinonimo di ricchezza materiale e non del stare bene, soprattutto con se stessi. *Limite* poi è una parola che in quest'epoca sembra inaccettabile: *'superare i propri limiti'* è lo slogan ricorrente, dallo sport alla ricerca, dall'economia alla realizzazione personale, dimenticando che i limiti vanno rispettati, e spesso accettati, anche perché sono quelli che permettono il corretto svolgersi dei 'giochi', proprio quelli in cui ci sentiamo 'liberi'. Come le 'regole', altra parola non amata da questa generazione, i limiti sono indispensabili per qualunque realizzazione umana: non c'è sport, non c'è lavoro, progetto, futuro possibile senza limiti e senza regole, magari diverse da quelle che ora percepiamo e utilizziamo.

Abbiamo dato il via ad una nuova era geologica – l'Antropocene – in cui le regole, anche quelle naturali, stanno cambiando sotto la pressione di una umanità che ha quasi raggiunto i limiti del Pianeta. In questa nuova era occorre una consapevolezza planetaria, che tenga conto dei vincoli ambientali che il Pianeta ci impone, se non vogliamo distruggerne gli equilibri, ma anche dei vincoli che noi come Umanità dobbiamo imparare ad accettare se vogliamo vivere in Pace: Diritti e Giustizia sociale per tutti i Popoli della Terra.

I 17 goal della Agenda 2030¹

Con questi obiettivi è stata lanciata nel 2015 l'Agenda 2030, e i suoi 17 Goal, che spaziano dalla salute degli oceani a quella delle città, dall'eliminazione della povertà all'educazione per tutti, dall'attenzione ai cambiamenti climatici a quella per la salute. Il cambiamento di punto di vista è radicale, non è più la Terra che ci nutre, ci dà riparo, ci rifornisce del necessario, ma noi che dobbiamo prenderci cura della Terra - di questo pianeta così

¹ Questi i 17 Obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU www.unesco2030.it: Sconfiggere la povertà; Sconfiggere la fame; Salute e benessere; Istruzione di qualità per tutti; Parità di genere; Acqua pulita e servizi igienico-sanitari; Energia pulita e accessibile; Buona occupazione e crescita economica; Innovazione e infrastrutture; Ridurre le disuguaglianze; Città e comunità sostenibili; Consumo e produzione responsabili; Lotta contro il cambiamento climatico; Flora e fauna acquatica; Flora e fauna terrestre; Pace, giustizia e istituzioni solide; Partnership per gli obiettivi

meraviglioso e così fragile - e per prendercene cura dobbiamo cominciare a capire come funziona. Soprattutto dobbiamo approfondire il concetto di 'interdipendenza', riuscire a cogliere la 'struttura che connette', come diceva Bateson in *Mente e Natura* (1979), il granchio con l'aragosta, e tutti e due con noi.

Anche se suddivisa in 17 compiti, l'impresa che l'Agenda 2030 si propone è unica, ed è quella di collegare assieme il Pianeta con l'Umanità che lo abita, ed imparare quindi a lavorare assieme, in Pace, per un ben-essere che non sia di pochi ma che sia diffuso a tutti i Popoli e lasci al Pianeta sufficienti risorse per il futuro: Planet, People, Peace, Prosperity, Partnership.

In una società che tenta di realizzare i 17 goal, l'educazione ha un ruolo speciale. Infatti come sosteneva già l'UNECE nella Strategia per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile – approvata anche dall'Italia nel 2005:

Lo sviluppo di una società sostenibile dovrebbe essere visto come un continuo processo di apprendimento, che esplori argomenti e scelte difficili, dove risposte e soluzioni appropriate potrebbero cambiare con la crescita dell'esperienza', per il quale serve una educazione che fornisca 'capacità critica, maggiore consapevolezza e forza per esplorare nuove visioni e concetti e per sviluppare metodi e strumenti nuovi.

All'Educazione alla Sostenibilità è stato dedicato da parte dell'UNESCO un Decennio, dal 2005 al 2014, in Italia coordinato dal Comitato Nazionale per il Decennio, il cui impegno continua ora come Comitato Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità Agenda 2030 – <http://www.unesco2030.it>. Sul sito web possono essere trovate le iniziative lanciate negli anni passati, l'iniziativa '*Fuori dalla Plastica. Un percorso da costruire*' per il 2018/19, la proposta rivolta alle scuole, <http://www.unesco2030.it/concorso-scuole.html>, per raccogliere e segnalare le iniziative più interessanti e significative non solo dal punto di vista dei contenuti affrontati ma anche delle modalità di apprendimento/insegnamento utilizzate; la traduzione italiana della proposta dell'UNESCO su '*Educazione agli obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*' è in http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA1.pdf.

Non si tratta infatti, come abbiamo visto, tanto di 'allertare' i giovani quanto di portarli ad affrontare i problemi cambiando i punti di vista: riconoscendo le cornici che li costituiscono, smontandoli e rimontandoli alla luce di una visione del mondo più sistemica e consapevole dei limiti. Questo tipo di educazione richiede però anche agli insegnanti nuove competenze, non solo quindi conoscenze ma abilità, atteggiamenti, azioni concrete, che siano coerenti con quello che si vorrebbe ottenere. (...)

(N.d.C.) Maggiori informazioni sulle sperimentazioni di educazione alla sostenibilità possono essere trovate nel sito dello I.A.S.S.: www.scienzastostenibilita.org

Michela Mayer: "Vivere nei limiti di una navicella spaziale ... ed esserne felici", Intervento al Seminario 'NOI DOMANI', Torino 10 maggio 2018

LE COMPETENZE "IN AZIONE"

Secondo studi realizzati a livello internazionale, soprattutto in ambito OCSE, non è sufficiente possedere conoscenze e abilità, quello che è necessario è saperle utilizzare per affrontare e risolvere i problemi che gli individui incontrano nella propria vita lavorativa, relazionale, sociale. E poiché la realtà all'interno della quale gli individui sono inseriti è soggetta a processi di cambiamento continui e sempre più rapidi, è altrettanto necessario che gli individui sappiano aggiornare e arricchire le proprie conoscenze e le proprie abilità in una prospettiva di apprendimento per tutta la vita.

Quando si parla di competenze, quindi, ci si riferisce, alla capacità di utilizzare il proprio patrimonio di conoscenze e abilità in contesti di vita reale, di aggiornarlo, di utilizzarlo non soltanto per adattarsi ai diversi contesti sociali in cui si è inseriti, ma anche per individuare e far valere i propri bisogni e per contribuire ai processi di trasformazione sociale cui si partecipa.

Inizialmente, questa prospettiva sembrava rispondere soprattutto alle esigenze di un mercato del lavoro in cui conoscenze e abilità, anche operative, di tipo cristallizzato sono destinate a divenire rapidamente obsolete. Quello che invece occorre è una forza lavoro capace di apprendere e di adattarsi in modo flessibile, secondo le esigenze dei sistemi produttivi. Questa impostazione si è progressivamente ampliata e arricchita, fino ad individuare l'importanza della padronanza di alcune competenze di base fondamentali anche per la coesione sociale e per la partecipazione attiva e consapevole alla vita delle società pluraliste e democratiche. Soltanto individui che posseggono un livello accettabile di competenze (che sono capaci di usare effettivamente le proprie conoscenze e abilità) possono svolgere in modo attivo il proprio ruolo di cittadini partecipi e consapevoli. Faccio qui riferimento ad una concezione complessa delle competenze come quella utilizzata a livello europeo nel progetto raccontato da Bruno Losito DeSeCO dell'OCSE.

Valori <ul style="list-style-type: none">- Valorizzazione della dignità umana e dei diritti umani- Valorizzazione della diversità culturale- Valorizzazione della democrazia, della giustizia, dell'equità, dell'uguaglianza e dello "stato di diritto"	Attitudini <ul style="list-style-type: none">- Apertura verso la diversità culturale e verso le credenze, le visioni del mondo e le pratiche degli altri-Rispetto- Senso civico-Responsabilità- Autonomia,- Tolleranza dell'ambiguità
Abilità <ul style="list-style-type: none">- Capacità di apprendimento autonomo- Capacità di pensiero critico e analitico- Capacità di ascolto e osservazione- Empatia- Flessibilità e adattabilità- Capacità linguistiche e comunicative, plurilinguismo- Capacità di cooperazione- Capacità di risoluzione dei conflitti	Conoscenza e Pensiero critico <ul style="list-style-type: none">- Conoscenza e comprensione critica di sé- Conoscenza e comprensione critica del linguaggio e della comunicazione- Conoscenza e comprensione critica del mondo: politica, legge, diritti umani, cultura, culture, religioni, storia, <i>media</i>, economie, ambiente, sostenibilità.

Il documento finale del Progetto "A rounder Sense of Purpose", ricerca europea che ha preso le mosse dall'analisi del Documento UNECE, *Learning for the future. Competences in Education for Sustainable Development*, propone una matrice di dodici competenze indicate da una etichetta e corredate da una breve descrizione e da una lista di 'obiettivi d'apprendimento' (2 o 3 per ogni competenza) Si tratta di competenze che hanno in comune il fatto di essere *action competences* ovvero *competenze-in-azione*, che non si costruiscono tramite semplice trasmissione culturale (lezioni o letture di testi), ma tramite *apprendimento dall'esperienza* in situazioni significative.

Per promuovere competenze-in-azione è necessario allestire contesti e percorsi educativi capaci di rendere le persone protagoniste attive, che le mettano alla prova nell'occuparsi di problemi. Servono luoghi, situazioni, esperienze, percorsi che possano essere "*palestre di sostenibilità*", a scuola come sul territorio.

Costruire ambienti educativi per sostenere il desiderio di apprendere, la capacità di immaginare e di costruire il futuro?

La grande sfida lanciata dalla nostra civiltà è quindi quella di promuovere spazi e forme di socializzazione animati dal desiderio, pratiche concrete che riescano ad avere la meglio sugli appetiti individualistici e sulle minacce che ne derivano.

Dare spazio al desiderio e, quindi, all'educazione a immaginare e a costruire il futuro, lavorando su presenti alternativi possibili.

Indicazione n. 1 - Ridurre la distanza tra realtà e ciò che si fa a scuola, occuparsi di problemi e fare esperienza, non solo conoscere ma agire.

Indicazione n. 2 - Promuovere una scuola dei legami:

a) promuovere pensiero sistemico "Conoscere è un anello ininterrotto, separare per analizzare e collegare per sintetizzare o complessificare. La prevalente attitudine disciplinare e separatrice, ci fa perdere l'attitudine a collegare, l'attitudine a contestualizzare, cioè a situare un'informazione o un sapere nel suo contesto naturale". *Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei noi con l'ameba da una parte e con lo schizofrenico dall'altra? La struttura che connette? Perché le scuole non insegnano quasi nulla su questo argomento?*

b) prendersi cura delle relazioni: ascolto, costruzione di senso e di cultura condivisa. Educare alla convivenza. Educare al dialogo (e tramite il dialogo). Coltivare il "noi".

Indicazione n. 3 - Ripensare i ruoli. Come dice lo psicologo Giacomo Stella: "c'è un solo modo per suscitare il desiderio: rovesciare completamente la struttura dell'ora di lezione, eliminando la comunicazione frontale al gruppo e partendo da quello che gli alunni fanno su un determinato argomento. ...Il docente assume il ruolo di propositore di problemi, non di oracolo che fornisce le risposte. Le risposte vanno cercate dagli studenti, o anche dai piccoli scolari.

Insegnare diventa così un processo in cui il docente indirizza la ricerca delle soluzioni, favorisce la discussione, promuove la collaborazione e il confronto tra le diverse idee, e aiuta a trovare il punto di incontro. Gli americani chiamano questo modello *flipped classroom*, cioè classe rovesciata". Al di là di modelli di moda c'è in Italia una ricca tradizione di scuola attiva e di metodologie costruttiviste che utilizzano dispositivi metodologici analoghi.

Indicazione n. 4 - Rendere protagonisti i bambini ed i giovani, attivando situazioni ed utilizzando metodologie quali, ad esempio, FuturLab, EASW, ed altre ancora, in cui i bambini ed i giovani siano attori nell'immaginare e perseguire il futuro. Sorte di palestre in cui esercitarsi alla capacità di aspirare, come la chiama Arjun Appadurai, che l'intende come capacità di orientarsi nel presente immaginando un futuro più desiderabile e gettando così ponti verso di esso. Una "metacapacità" - quella di immaginare un ordine sociale differente e più equo - distribuita diversamente all'interno di gruppi sociali e contesti, che consente alle altre capacità (di calcolo, di organizzazione, ecc.) di "mettersi in moto".

Indicazione n. 5 - Lavorare per progetti, per lavorare sull'immaginario, sul pensare il futuro. "*Perché si fanno progetti? Per introdurre nella nostra società qualcosa di non acquisito. Lavorare per progetti implica lavorare con modalità che consentano di costruire ciò che non c'è*". Sul piano metodologico si tratta di definire problemi ed obiettivi, pianificare passi ed azioni, considerare risorse e modalità in relazione agli obiettivi, monitorare e valutare in itinere ciò che si sta facendo, ecc.

Ma progettare non è solo né innanzitutto una questione tecnica e procedurale. Fondamentale è la dimensione emotiva. Orsenigo ha esplorato e descritto i contenuti emotivi del progettare, articolando il suo discorso intorno ad alcune coppie dialogiche.

Indicazione n. 6 – Sviluppare una scuola della meta-riflessione. Come dice Franco Lorenzoni: "i pensieri infantili sono sottili. A volte sono così affilati da penetrare nei territori più impervi arrivando a cogliere, in un istante, l'essenza di cose e relazioni. Ma sono fragili e volatili si perdono già nel loro farsi e non tornano più indietro. Così alla maggior parte delle bambine e dei bambini non è concesso neppure di arrivare ad esprimerli, perché un pensiero che non trova ascolto difficilmente prende forma e respiro". Pratiche meta-riflessive aiutano a costruire non solo conoscenza di qualcosa ma su "come conosciamo". Cosa fondamentale per sviluppare – come dice Bateson – una "ecologia del pensiero".

Infine e per concludere, per tutto questo serve certamente una scuola diversa, ma servono in modo altrettanto urgente territori e contesti diversi: servono veri e propri *patti educativi* tra scuola e territorio. così come è necessario che l'educazione sia parte fondamentale di tutte le politiche.

Senza dimenticare che come ci indica Edgar Morin: *"Le riforme politiche da sole, le riforme economiche da sole, le riforme educative da sole, le riforme della vita da sole sono state, sono e saranno condannate all'autosufficienza e al fallimento. Ciascuna riforma può progredire solo se progrediscono anche le altre. Le vie riformatrici sono correlate, interagenti, interdipendenti".*

Giovanni Borgarello, *Allegato al Contributo presentato al Seminario "Pensieri intorno all'educare bambini e adolescenti competenti in desiderio di futuro e di felicità" svoltosi a Torino il 23 maggio 2018, in preparazione della IX Conferenza Regionale della Scuola*

ESPERIENZE DI FUTURO ALL'IIS AVOGADRO

In queste interviste a tre docenti dell'IIS Avogadro di Torino, il racconto di alcune esperienze didattiche di forte valenza formativa. Le esperienze testimoniano di una scuola che attraverso un arricchimento dei percorsi di conoscenza non solo tecnologici e scientifici – come si confà ad un Liceo Tecnico Industriale, ma anche con ampi richiami umanistici, etici ed ecologici, promuove "competenze in azione" per attrezzare i ragazzi e gli stessi insegnanti nei confronti di un mondo in continuo cambiamento.

Progettare, realizzare e sperimentare prototipi di alta tecnologia, con classi del triennio

(da intervista a Alfonso Carlone, Docente di Informatica)

Il progetto di Alternanza scuola lavoro che abbiamo avviato si chiama THE4BEES (acronimo di "Transnational Holistic Ecosystem 4 Better Energy Efficiency through Social innovation") in collaborazione con CSI Piemonte, dove ho ritrovato alcuni miei ex colleghi. Il CSI Piemonte è il capo fila di un progetto europeo (Interreg Alpine Space) che si pone l'obiettivo di rendere le persone consapevoli che si può risparmiare energia attraverso un uso responsabile dell'energia stessa grazie anche all'utilizzo di strumenti informatici.

L'esperienza è iniziata nell'a.s. 2016-'17 con due classi quarte di informatica (70 ore). Dall'ottobre 2016 sono state attivate:

a) Una serie di sessioni formative da parte del CSI Piemonte, sia sull'utilizzo di tecnologie e strumenti informatici che sulla presa di coscienza del rapporto tra comportamenti consapevoli e risparmio energetico.

In queste sessioni, gli studenti hanno imparato ad interpretare e gestire i dati rilevati da alcuni sensori grazie a strumenti informatici come Arduino e Raspberry), quindi inviati su una piattaforma Big Data – Smart Data Platform (www.smartdatanet.it) - della Regione Piemonte.

b) Successivamente, gli studenti hanno partecipato, insieme ai tecnici del CSI Piemonte e alcune aziende partner, alla progettazione delle soluzioni tecniche per due casi d'uso reali: il caso del rifugio Sellaries in Val Chisone e quello del rifugio "Châlet della Luna" di Cesana. Un incontro con i due gestori dei rifugi ha evidenziato problematiche sul consumo energetico dovute ai comportamenti degli utenti dei rifugi (ad esempio nel lasciare le finestre aperte con il riscaldamento acceso in camera oppure con l'uso eccessivo dell'acqua calda, infine con l'uso del forno elettrico in cucina).

Dai progetti ai prototipi Da ottobre 2016 a maggio 2017 i ragazzi hanno sviluppato i progetti volti a risolvere almeno in parte queste problematiche e a fine anno scolastico hanno presentato i primi prototipi con uso di arduino, raspberry, protocolli di comunicazione e bot telegram per effettuare i controlli dei parametri ambientali e indurre a comportamenti responsabili (es: controllare la temperatura del rifugio e verificare che non vengano lasciate aperte le finestre, pena l'invio di un segnale acustico e invio al gestore di un messaggio attraverso un bot di telegram).

A fine anno scolastico una Commissione formata da membri del CSI Piemonte, della Regione Piemonte e di altre aziende del territorio ha preso in considerazione i vari prototipi pensati e sviluppati dai ragazzi. In seguito il CSI ha realizzato un prodotto che ha installato nei rifugi ad ottobre 2016.

I prototipi sono stati testati Gli studenti si sono poi recati presso il rifugio Selleries per effettuare i test di funzionamento dei prototipi realizzati, nonché per fare le misure del rifugio ma anche per una camminata in alta montagna e una polentata.

In quinta le ore di ASL dedicate al progetto, sono state 40. Sono state svolte altre attività di formazione su alcuni strumenti informatici, come "Josm" e una piattaforma di editing grafico, con cui si è creata una mappa 3D del rifugio Selleries.

Sono state inoltre organizzate delle videoconferenze con una di Lione e una scuola di Sondrio, che avevano a loro volta partecipato al Progetto europeo con obiettivi analoghi. Queste attività hanno permesso agli studenti di conoscere due realtà scolastiche differenti ed esercitarsi nell'utilizzo della lingua inglese.

Infine, nel mese di maggio, insieme a due allievi ci siamo recati in CSI Piemonte per partecipare alla conferenza annuale del progetto e discutere dell'andamento del progetto e di come si potrebbe proseguire nei prossimi anni. Questo progetto si concluderà nel settembre 2018 con una conferenza tra tutti i partner del progetto Alpin Space Intereg alla quale parteciperemo anche noi dell'Avogadro.

Le consapevolezze acquisite dai ragazzi Devo ammettere che non è stato semplice organizzare un progetto così complesso, con due classi coinvolte, un calendario da integrare con quello delle lezioni, con la programmazione scolastica, verifiche e tante altre attività. Far lavorare insieme aziende esterne, allievi, organizzazione scolastica, gestire l'accesso ai laboratori e le uscite al di fuori della scuola è stato molto complicato ma alla fine ha dato i suoi frutti. L'esperienza è stata interessante, quali tracce lascerà lo si vedrà in futuro.

Gli studenti coinvolti hanno sicuramente acquisito una maggiore consapevolezza sul

- risparmio energetico
- uso delle tecnologie e acquisizione di conoscenze sul controllo ambientale
- esperienza sulla conduzione di un progetto, dall'analisi dei requisiti alla progettazione, realizzazione, testing e presentazione dei lavori a personale esterno.

C'era l'idea di organizzare una specie di "gemellaggio" con le due scuole con le quali abbiamo interagito. Si pensava di fare uno scambio alla pari di 3-4 giorni, ma ciò non è poi stato possibile per problemi organizzativi. Abbiamo quindi fatto fare agli allievi due videoconferenze in lingua inglese, che si sono rivelate interessanti e stimolanti.

Una esperienza integrata con il curricolo formativo. Le classi sono di indirizzo informatico e l'esperienza è stata un ottimo esempio per fare esperienza pratica sull'uso delle tecnologie informatiche. I contenuti non sono stati prettamente legati al curricolo previsto. In quarta, normalmente si affronta la programmazione oggetti con JAVA come linguaggio di programmazione. Per il progetto, gli allievi hanno utilizzato usato le piattaforme Arduino, Raspberry e i ragazzi si sono dedicati a programmare anche con Python, C e Javascript, utilizzando API e librerie proprietarie per accedere ad esempio alla piattaforma Smartdata.

In terza e quarta la programmazione didattica è più libera, anche se di norma il linguaggio di riferimento per la materia informatica è Java. In quinta il programma è abbastanza fisso, c'è l'esame di Stato dove si deve dimostrare di essere in grado di gestire i data base e programmare il web.

Devo però evidenziare che riuscire a motivare allo stesso modo tutti e 45 gli allievi coinvolti è praticamente impossibile; qualcuno è più interessato agli aspetti tecnici, qualcun altro lo è di meno. Gli allievi, suddivisi in gruppi, si sono poi concentrati su aspetti diversi del progetto: i più alla progettazione e allo sviluppo del software ma anche ai test, o alle componenti di presentazione grafica. Alcuni si sono attivati a disegnare dei cartelloni informativi a appendere nelle stanze dei rifugi. È stata data a tutti un'opportunità di mettersi in gioco.

Poi c'è sempre qualcuno che non vuole lavorare molto anche perché non si capisce bene come sarà valutata l'attività ASL. Ogni tanto si usciva dal programma didattico. Si è invece evidenziata qualche difficoltà sull'uso dell'elettronica di base, dovendo usare i sensori per Arduino; si è reso necessario qualche rientro al pomeriggio per un rinforzo.

Quando gli studenti sono di fronte ad un problema pratico, sono più motivati rispetto alle classiche lezioni teoriche o di laboratorio.

In generale gli studenti si sono sempre impegnati a fondo. Le difficoltà maggiori si sono avute quando vi era concomitanza con le verifiche di altre discipline. Forse avrebbe più senso organizzare attività di ASL in un periodo preciso in cui si fermano le attività didattiche. È una riflessione che stiamo facendo internamente all'Istituto, di non facile soluzione, visto che si ha a che fare con delle aziende.

Materiali che documentano il lavoro. C'è un video che racconta, in inglese, il progetto. Si parla del consumo energetico non solo dal punto della tecnologia, ma coinvolgendo le persone con la consapevolezza che conduce a un cambio di comportamento. Il CSI Piemonte è il capofila di un progetto che ha ricevuto fondi europei. Si è cercato di trovare i CCL (Co-Creational Lab; Laboratori Co-Creativi) tra cui le scuole, che sono diventate CCL nel progettare soluzioni con un uso della tecnologia volta a migliorare il comportamento delle persone. C'è la piattaforma Yucca che è una piattaforma big data che raccoglie tutti i dati che derivano dai sensori del territorio e li elabora; la conclusione è sviluppare app o siti web che, accedendo a Yucca, ne fanno un cruscotto e si verifica, ad esempio per il rifugio Selleries, qual è la temperatura e se le finestre sono aperte. Sempre nel video si osserva la Unconference iniziale.

È una conferenza "al contrario". I ragazzi, divisi in gruppi, insieme ad esperti e ai gestori dei rifugi, provano a proporre soluzioni iniziali per il risparmio energetico. A conclusione dei lavori ogni gruppo presenta le sue soluzioni. Questa attività è durata un'intera giornata. In seguito, durante le lezioni abbiamo cercato di coinvolgere altri docenti, chiedendo loro di parlare del tema energetico, ma è vero che nel quarto anno non ci sono materie specifiche su questo tema e non mi risulta che se ne sia parlato molto.

Oltre al video e a una locandina c'è anche un PP che racconta la storia dell'esperienza e che è stato scritto dai ragazzi con l'insegnante. Ci sono stati una ventina di incontri, ci sono le immagini dei singoli prototipi.

Ricordo che prima di iniziare abbiamo chiesto agli allievi delle due classi se fossero interessati a questo tipo di attività, non erano obbligati ad aderire. È stato un momento di coinvolgimento importante. I ragazzi hanno dato la loro adesione in modo convincente.

Dopo la Unconference li abbiamo fatti ragionare, abbiamo fornito loro dei materiali sui cui documentarsi. E poi si è partiti con un periodo di sessioni formative sugli strumenti tecnologici:

-la prima su Haladin Arduino, che è una versione di Arduino apposta per i dati ambientali come temperatura, emissioni di CO₂, umidità dell'aria, luminosità

-quindi su smart data platform

-su RazBerry ZWave che è un protocollo di comunicazione

A gennaio si è iniziato a definire in modo formale i casi d'uso su cui progettare soluzioni nei due rifugi. Si è lavorato in classe nelle ore di laboratorio, ma anche a casa. I ragazzi hanno prodotto soluzioni dei prototipi tra cui:

- Arduino per raccogliere dati sulla temperatura e metterli su display
- Una stampante 3D con cui hanno realizzato un progetto per avere un involucro sul loro prodotto che doveva essere installato nel rifugio
- Un piattaforma di gestione del progetto chiamata "TRELLO"; è una piattaforma che hanno scelto gli studenti per gestire tutti i loro dati, dal calendario alla documentazione dei casi d'uso e allo scheduling delle attività. Il tema del project management è molto interessante. Nel quinto anno infatti si studia proprio la disciplina "Gestione progetto".

Il bello è stato la presa di coscienza che gli argomenti che si studiano sono argomenti sui quali i ragazzi saranno coinvolti anche nel mondo del lavoro. Pure l'interazione con gli altri, adulti compresi, è stata importante. Ad esempio si sono interfacciati via mail con i tecnici del CSI.

Alcuni momenti però sono stati critici: volevano mollare quando si accorgevano di essere in ritardo sulle consegne e hanno avuto sovrapposizioni con le verifiche, ma hanno deciso di portare avanti il lavoro. La vita non è semplice, presenta difficoltà che vanno affrontate.

Prima dell'evento di maggio, in classe, hanno provato a esplicitare le loro presentazioni preparando a gruppi

le slides. Nel PP appaiono varie immagini tra cui, significative:

- il sensore della doccia del rifugio che invia un segnale acustico se la persona consuma troppa acqua calda
- involucri in cui mettere Arduino tra cui uno che ha incontrato grande approvazione tra gli esperti perché ecocompatibile, in legno, simile al nido di un uccello (i ragazzi hanno trovato soluzioni non solo di programmazione!)
- simulazione con ghiaccio in bottiglia per evidenziare velocemente il funzionamento dei sensori e evidenziare il giro completo software di "internet delle cose":
- sensore che comunica con strumento Arduino o RazBerri che comunica con
- piattaforma smartdata e infine
- un' applicazione web o un app che recuperano i dati della piattaforma smartdata.
- cartellone fuori dal rifugio per spiegare agli escursionisti l'importanza del risparmio energetico.

Nel quinto anno a ottobre c'è stata una sessione formativa su Josm che è un editor grafico che serve per mappare e infatti gli studenti lo hanno poi usato per mappare il rifugio Sellaries. Si sono ancora perfezionati i lavori e, a ottobre, come già detto, siamo andati direttamente al rifugio. Lì si è parlato al gestore, c'è stata una presentazione del lavoro da parte del CSP, che è un'azienda partner, e i ragazzi hanno iniziato l'installazione dei sensori ma si sono resi subito conto di seri problemi rispetto alla rete WF: era traballante spesso non funzionava. Hanno capito che in situ non è come si prova in laboratorio. I tecnici hanno davvero incontrato serie difficoltà ad installare i prodotti nei rifugi. In ultimo si sono misurate le camere del rifugio stesso per poi, ritornati a scuola, usare Josm per ottenere una mappa tridimensionale un meeting al CSI. A conclusione c'è stata un'ultima giornata a scuola col CSI per presentare una proposta di app che fruiscono dei dati della piattaforma smartdata – ultimo step- con fruizione dei dati eseguibile su qualsiasi smartphone.

C'è anche stato un meeting al CSI Piemonte dove abbiamo spiegato, a tutti i partners, che cosa abbiamo fatto.

Progetto a costo zero. Voglio evidenziare un'ultima cosa a mio parere molto importante: questo progetto è stato realizzato a costo zero. È vero che ad esempio il CSI era finanziato con un fondo europeo, ma sia loro hanno lavorato con noi sia noi con loro. Altre società per realizzare esperienze di ASL chiedono soldi, qui no. L'opportunità è stata valorizzata al massimo:

- I ragazzi hanno imparato qualcosa
- La scuola ne ha tratto vantaggio
- I partners hanno usato gli studenti per un fine positivo.

Le due videoconferenze, con una scuola di Lione e, a giugno, con una scuola di Sondrio ci sono servite come scambio e, soprattutto con Sondrio, ci siamo immaginati possibili sviluppi futuri nei prossimi anni.

(N.d.C.) Materiali, sintesi e commenti su: <http://www.itisavogadro.it/la-scuola/alternanza-scuola-lavoro/laboratori-di-co-creazione-in-piemonte>

Approccio cinematografico ai temi ambientali, con classi del biennio

(da Intervista a Piergiacomo Oderda, docente di religione)

Ho organizzato in collaborazione con CinemAmbiente la visione di *Trashed* a cui hanno partecipato i ragazzi del biennio. Purtroppo gli studenti del triennio sono sempre molto occupati nelle attività ASL e quindi possono occuparsi meno di questi problemi anche se sono trasversali.

Dopo la visione del film in classe c'è stata una specie di verifica, anche con discussione collettiva e con una traccia sulla visione e su quanto è stato indagato. L'attività è stata presentata anche a CinemAmbiente junior. A novembre, ci sarà qui all'Avogadro, una conferenza sull'ecologia.

Sul film le reazioni degli studenti sono state varie, si sono rilevati pareri positivi in generale, considerazioni politiche a seguito delle situazioni rilevate nelle discariche, ad es in Gran Bretagna, fino a contributi personali come quella di un ragazzo che ha trovato una carta di caramella sul pavimento e l'ha raccolta e buttata nell'apposito contenitore.

I giovani del biennio non hanno una grande attenzione, siamo noi adulti che li veicoliamo. Vedere la massa dei rifiuti come un "rinoceronte" è più una sensazione che noi passiamo a loro, ma non c'è un loro iniziale interesse di base. Questo vale un po' per tutti gli argomenti. Un tempo si evidenziavano alla lavagna tutti i

problemi e loro sceglievano quelli che più li interessavano, oggi sembrano non cogliere più interessi particolari, a parte lo smartphone!

La collaborazione tra colleghi e con il territorio L'obiettivo è sensibilizzare i ragazzi alla raccolta differenziata dei rifiuti. Sono stati allestiti a scuola dei punti di raccolta differenziata per carta, plastica e alluminio. Anche in questo quartiere, centro, c'è poca attenzione al problema.

Il prossimo anno scolastico il direttore di CinemAmbiente, Gaetano Capizzi ci aiuterà nella valutazione delle emissioni ambientali del nostro Istituto (a CinemAmbiente hanno già ottenuto dei risultati interessanti in proposito) e probabilmente potrà essere considerata attività di ASL e quindi coinvolgere studenti del triennio. Per quanto riguarda la collaborazione coi colleghi non è semplice, ci deve essere feeling. Con dei colleghi di Italiano si lavora insieme sulla lettura dei quotidiani, scegliendo tematiche comuni. Anche sui film c'è stata un po' di collaborazione, come pure sulle uscite, però non è semplice organizzarle senza ostacolare il normale lavoro scolastico. L'incontro con il giovane antropologo Enrico Nivolo su *discriminazione, pregiudizio e ascolto* e relativa uscita ad Asti ad esempio oppure il corso da me seguito con Tino Negri del centro diocesano islamico-cristiano mi ha permesso di affrontare il tema della accettazione anche con una collega di Lettere. Per i ragazzi non è semplice comprendere perché occuparsi dell'Islam se siamo in Italia, ma è molto interessante cercare di far loro aprire la mente su questioni altre. Utile è anche l'approccio tramite attività ludiche.

Carlone ha lavorato sul risparmio energetico, ma io ne so poco. Di sicuro a scuola manca un momento di raccolta delle esperienze.

Per quanto riguarda il quartiere qui per ora non c'è una grande collaborazione ma la scuola in generale è molto autoreferenziale e non ci sono attività in comune con altri istituti del quartiere.

Fornire alfabeti per il futuro. Coi ragazzi del biennio e una sola ora settimanale, non è semplice mantenere sempre un clima di attenzione. Ci si pone il problema di come muoversi, di come presentare le attività per coinvolgere il più possibile gli studenti che sono molto dipendenti dallo smartphone, che quindi potrebbe anche essere usato come strumento didattico. Per intercettarli può essere utile partire da una breve introduzione, utilizzare la mail soprattutto per inviare materiali di consultazione, gestire la classe con lavoro di gruppo in cui gli studenti si sentono direttamente coinvolti. Ci vuole tempo per preparare materiale adatto e ben utilizzabile. Comunque la scuola alfabetizza, c'è bisogno di sentire i ragazzi e contemporaneamente di far da riferimento. La scuola deve dare spazio alla parola ma anche suggerire proposte.

Ci sono state anche iniziative coi genitori sulla tematica dell'educazione. Si sono raccolti numeri piccoli, una trentina, ma sicuramente sono stati incontri significativi.

Occorre partire dagli stessi studenti. A inizio anno io organizzo un giornalino dove raccolgo che cosa i ragazzi hanno fatto durante le vacanze. Bisogna conoscerli. Non c'è un'unica soluzione, certo servirebbe molta collaborazione tra insegnanti in modo da lavorare tutti su un unico obiettivo. Alcune situazioni individuali non sono facili, certi allievi devono essere molto guidati. In questo istituto molti studenti sono bravi a lavorare sui disegni, occorre che noi insegnanti si continui ad essere appassionati sul materiale umano. Il comitato studentesco dell'Avogadro è decisamente buono, sono però ragazzi del triennio. Sono in grado di gestire bene e in modo autonomo le autogestioni e anche per le visite di istruzione si parte sempre dagli studenti, c'è un buon livello.

Laboratori formativi per insegnanti neo assunti

(dalla intervista a Elena Tibaldi, Docente di Laboratorio)

Da quest'anno (2017-'18), nel corso dei neo assunti in ruolo è stato richiesto di avere un laboratorio sull'educazione allo sviluppo sostenibile, questione di grande rilevanza non solo ambientale, ma anche sociale, economica ed educativa, così come prospettato nei documenti di orientamento delle Nazioni Unite e dell'Unione Europea. Il MIUR ha siglato un protocollo d'intesa con l'ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) al fine di "favorire la diffusione della cultura della sostenibilità in vista dell'attuazione degli obiettivi (17) di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030". L'obiettivo è quello di stimolare i docenti neoassunti ad una progettazione didattica, in discipline diverse, che evidenzii i collegamenti trasversali dello sviluppo sostenibile per "formare cittadini attivi consapevoli e responsabili".

Nella prima parte del laboratorio, in qualità di formatore, ho fornito ai corsisti le informazioni sugli obiettivi

dell'Agenda 2030 e sul ruolo di organi internazionali e nazionali (UNESCO, MIUR, AsViS, ...); anche sulla piattaforma INDIRE sono disponibili vari documenti relativi all'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS). Successivamente, ho aiutato i corsisti a declinare gli obiettivi dello sviluppo sostenibile nella didattica in classe, lavorando sulle competenze disciplinari, sulle competenze chiave di cittadinanza e sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, utilizzando la didattica laboratoriale, individuando i traguardi e gli obiettivi di apprendimento secondo le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo ciclo di istruzione, le Indicazioni Nazionali dei Licei e le Linee Guida degli Istituti Tecnici e Professionali. Data la vastità della trattazione, ho poi proposto di analizzare un solo obiettivo – in particolare, l'obiettivo 13, "lotta ai cambiamenti climatici" – e ho sviluppato una cornice di riferimento fornendo ai corsisti una serie cospicua di riferimenti sitografici e documentali oltre a spunti su attività svolte in altre scuole ed in altre regioni d'Italia sui temi legati alla sostenibilità.

Educazione per un mondo sostenibile. Si è considerata la necessità di affrontare l'argomento "sviluppo sostenibile", tenendo sempre in considerazione i tre aspetti - ambientale, sociale, economico; la questione dei cambiamenti climatici, ad esempio, non determina solo un impatto di tipo ambientale, ma anche sociale ed economico, come dimostra l'attuale fenomeno delle migrazioni.

Nella seconda parte del laboratorio, i corsisti sono stati divisi in gruppi in base all'ordine di scuola: Scuola dell'Infanzia, Primaria, Secondaria di primo grado, Secondaria di secondo grado. I docenti hanno avuto il compito di elaborare un'unità di apprendimento multidisciplinare da svolgere in classe e di svilupparla anche nell'ottica di un curriculum verticale. L'idea è stata accolta favorevolmente: discutendone insieme, si è constatato, ad esempio, che molti colleghi avevano già pensato o effettuato uscite didattiche per attivare progetti di conoscenza e salvaguardia del territorio: dai greti fluviali coi materiali rocciosi e situazioni erosive - soprattutto nella scuola secondaria- all'inquinamento e alla raccolta differenziata – già a partire dalla scuola dell'infanzia - o al dissesto idrogeologico. All'interno di ogni ordine di scuola, si è cercato di legare aspetti pluridisciplinari: dagli strumenti informatici per redigere report alla matematica per costruire ed interpretare i grafici sull'andamento della temperatura, dalla chimica alla geomorfologia, dalla fisica alla letteratura alla storia. Tutto il consiglio di classe può e deve, infatti, essere coinvolto in questo processo educativo.

Nella terza fase, infine, si è svolta una plenaria di restituzione dei diversi lavori che, presentati a partire dalla Scuola dell'Infanzia fino alla Secondaria di 2° grado, ha consentito la costruzione di un vero e proprio curriculum verticale. È essenziale, infatti, coinvolgere i ragazzi di tutte le età: acquisire abitudini corrette e consapevolezza dell'ambiente è un percorso che può essere iniziato già con i più piccoli, ad esempio attraverso i giochi. Proseguendo il percorso scolastico, le acquisizioni saranno sempre più complesse, ma si dovrà sempre lavorare sul concetto di responsabilità e rispetto.

Questa modalità di lavoro potrà poi essere estesa anche per gli altri obiettivi dell'Agenda 2030, dal superamento della povertà e della fame all'istruzione di qualità ecc.

Le reazioni degli insegnanti. Premesso che il laboratorio formativo non era obbligatorio, chi vi ha partecipato è stato molto interessato ed anche i lavori esposti nella fase finale di plenaria non sono stati banali. Un segno importante è stato la condivisione del tema: si è ben evidenziato che, nell'educazione alla sostenibilità, non vi è solo l'aspetto ambientale, ma anche gli aspetti sociale ed economico e si deve, quindi, essere consapevoli dell'elevata complessità dei fenomeni sottostanti.

In conclusione posso suggerire due termini fondamentali che sono emersi durante il percorso: l'interdisciplinarietà e la verticalità.

Interviste a cura di Annalisa Bertolino (ANISN), Domenico Chiesa (Cidi), 13 giugno e 22 giugno 2018

UMANIZZAZIONE E NUOVE TECNOLOGIE DIGITALI

Il dibattito che documentiamo affronta una questione di grande rilevanza educativa per la scuola e le famiglie. Sulle problematiche educative legate alla irruzione impetuosa delle tecnologie digitali nella nostra vita di tutti i giorni si è sviluppato un confronto a più voci, avviato da Riziero Zucchi (Comitato per l'integrazione e Pedagogia dei genitori), che ha coinvolto Gianni Giardiello (Direttore del Forum), Michele Marangi (Università Cattolica di Milano) e Alberto Parola (Università di Torino).

Riziero Zucchi: Assistiamo a una grande trasformazione rappresentata dalla digitalizzazione della comunicazione. Ha la stessa valenza dei grandi cambiamenti avvenuti nel corso della storia dell'uomo, dal passaggio dall'oralità alla scrittura, dalla tipografia alla comunicazione elettrica e elettronica. *"Le società sono sempre state plasmate più dalla natura dei media con i quali gli uomini comunicano che non dal contenuto della comunicazione"* (Marshall McLuhan). *"Strumenti creati dall'uomo modificano l'uomo"* (Lev Semenovici Vygotskij). Cercheremo insieme di capire come i nuovi strumenti comunicativi riescono a cambiare la mente e il cuore dell'uomo, ma soprattutto, quali possono essere gli interventi formativi da metter in campo a scuola e all'interno delle famiglie, per fare sì, che le tecnologie digitali aiutino i processi di umanizzazione del nostro mondo.

Gianni Giardiello: Sono convinto che le nuove tecnologie digitali siano, per gli uomini e le donne del terzo millennio, una nuova grande forza di umanizzazione come, secondo Jerome Bruner, lo furono per gli uomini della preistoria, *la costruzione e l'utilizzo di strumenti, il linguaggio, l'organizzazione sociale (divisione dei compiti ecc.), il bisogno di comprendere e dominare il proprio ambiente e il proprio mondo*. È infatti abbastanza evidente che la cosiddetta rivoluzione digitale origina e mette continuamente e inesorabilmente a disposizione della nostra quotidianità, non solo e non tanto nuovi "strumenti" e nuovi prodotti tecnologici, quanto piuttosto nuovi linguaggi e nuove prospettive culturali. Ci troviamo cioè immersi, in un vero e proprio mondo nuovo, di cui non intravediamo neppure i contorni, che per essere esperito comporta una profonda e addirittura radicale modificazione di noi stessi.

Mi rendo conto che da alcuni anni sto utilizzando strumenti e modalità digitali come il Word del mio PC, Internet, la posta elettronica, il cellulare, con la stessa noncuranza con cui schiaccio il bottone per far partire la lavapiatti, o per ascoltare attraverso la radio la voce di chi sta a chilometri di distanza. Ricordo che persino il gatto di mia suocera non si accontentava di guardare lo schermo della TV, ma gli girava intorno, evidentemente cercando di "sorprendere" l'omino che leggeva il telegiornale. In effetti sono, come tanti di voi, *scivolato* dentro questo nuovo "ambiente", una dimensione di tempo e di spazio assolutamente nuova per noi *antichi*, senza che neppure me ne sia accorto e con un livello di consapevolezza delle sue peculiarità quasi pari a zero. Questo soprattutto per chi si occupa di istruzione e educazione, non va assolutamente bene.

Michele Marangi: Sono d'accordo con Gianni: le tecnologie digitali ci offrono la possibilità di utilizzare percorsi cognitivi e linguaggi che per noi "matusa" sono nuovi e diversi e di cui dobbiamo avere consapevolezza. Levy Strauss in un suo libro, dal titolo quasi ossimorico "Il pensiero selvaggio", contempla la coesistenza di due modelli fondamentali di costruzione del sapere.

Il primo è quello che potremmo definire "ingegneristico" per cui nella progettazione (di un sapere, di una teoria, come di una cattedrale o di un oggetto) devo prevedere quasi tutto, anche l'eccezione. Ingegneri o architetti progettando il ponte o un edificio prevedono che i diversi manufatti debbano restare in piedi qualunque cosa possa succedere, un'alluvione, piuttosto che un terremoto o uno smottamento del terreno.

Altri mestieri, il giornalista, per esempio, utilizzano molto di più un secondo modello di costruzione del sapere, quello che Claude Levy Strauss chiama appunto *il pensiero selvaggio*, definibile come una sorta di "bricolage" della conoscenza. Nell'utilizzo di questo secondo modello ci comportiamo come i cercatori e i raccoglitori che camminando nel bosco o nella savana, cercano di volta in volta un pezzo utile non per costruire qualcosa di già definito a priori, ma che potrà "venire utile", di cui, cioè, potrei aver bisogno domani. In un certo senso sono i pezzi che mi suggeriscono un diverso "tutto" possibile. È stato importante per me, aver capito, l'importanza e il fascino di questa seconda modalità di conoscere. È evidente che dopo secoli di illuminismo e razionalismo, il "selvaggio" raccoglitore si ripropone proprio attraverso le nuove tecnologie digitali, internet e i motori di ricerca. Siamo in piena "transizione ecologica, tecnologica ed etica. Gli adulti devono compiere un lavoro di

scoperta delle novità cognitive e non solo, offerte dalle tecnologie digitali. I ragazzi (i millenials in particolare) sono cresciuti insieme al digitale ed quindi, l'utilizzo delle tecnologie è, per loro, del tutto naturale, e scontato, forse troppo scontato.

Il tempo della rivoluzione digitale

Alberto Parola: A proposito di *umanizzazione*, la domanda più ovvia che mi viene in mente è: *“questa è davvero la vita che vogliamo vivere?”*. Parlandone con gli studenti di una classe del Liceo Einstein di Torino sembrerebbe di “sì”. Le condizioni create dallo sviluppo del digitale, peraltro usatissimo da quei ragazzi, sono positive e benevoli. Il problema è che, come nella metafora del pesce rosso, non conosciamo se non l'acqua in cui nuotiamo. Nel boccone in cui nuoto - dice il pesce rosso - si sta bene, mi danno da mangiare tutti i giorni, c'è l'ossigeno, ecc., non posso lamentarmi, questo è certo il migliore dei mondi possibili. Peccato che il pesce rosso non conosca il mare o il lago.

Per chi nasce e vive e cresce in questa realtà, non rappresenta certo un problema stare anche 8 o 10 ore davanti ad uno schermo. Siamo noi adulti, insegnanti o genitori, immigrati digitali, che facciamo fatica a comprendere la situazione.

Il secondo aspetto che vorrei evidenziare nell'esaminare il rapporto fra digitale e umanizzazione riguarda la questione del *tempo*. Sappiamo quante accezioni del concetto di tempo hanno attraversato la storia degli uomini. Il *“tempo lento”* della giornata di lavoro contadino, scandita dal suono delle campane al mattutino e al vespero, il *“tempo dei mercanti”* che conta come il denaro, o il *tempo ciclico, il tempo psicologico, il tempo come durata o come successione degli eventi, ecc.* Il *tempo della rivoluzione digitale* è, senza alcun dubbio un *tempo accelerato*, un concetto di “tempo”, quasi sinonimo di *motore*, di *motore di ricerca*, in particolare. È interessante rilevare che questo fattore sta interagendo fortemente con la nostra mente, con il nostro modo di pensare, di mettere in forma le nostre idee, di rappresentarle o comunicarle agli altri.

Stiamo già pensando e scrivendo in modo diverso dal passato. *È bene? È male?*, non so e forse non serve porsi questo tipo di problema. Piuttosto è rilevante chiedersi se queste nuove forme di rappresentazione e espressione interferiscono danneggiano o potenziano le mie capacità di scrittura e più in generale modificano l'idea generale di scrittura che abbiamo. Certo che c'è, dagli alunni della elementare agli studenti universitari, una *“riduzione generalizzata”* dell'estensione della scrittura. Prevale la *“sintesi”*, anche portata all'estremo (si può fare un video di 5 secondi che racconta una intera storia) e non è in questione la profondità del messaggio.

Questi nuovi modelli di lavoro, di ricerca, di espressione e comunicazione, devono far parte del lavoro quotidiano della scuola. Occorre introdurre anche *“rotture”* nei curricoli tradizionali. I bambini escono dalla scuola elementare senza sapere che cosa è un *“motore di ricerca”*. E questo è profondamente sbagliato. Se anche nelle medie lo studente continua a fare ricerca su Google usando parole chiave assolutamente casuali, senza conoscere un buon metodo di ricerca da mettere in azione usando *internet*, forse stiamo ancora sbagliando di più.

D'altra parte lo stesso MIUR è arrivato solo nel 2017 ad usare nei suoi documenti di programma il termine *media education*, dopo decenni di silenzio assordante, che Michele Marangi conosce assai bene, sui positivi impatti educativi che cinema, televisione ecc. rilevati invece in decine di sperimentazioni nelle classi italiane.

Nelle Superiori e in particolare negli Istituti tecnici, (e spero che il Preside dell'Avogadro qui presente non me ne voglia), bisognerebbe che l'anno scolastico iniziasse con un mese di attività *“fuori programma”*, fuori e prima di iniziare il lavoro sui singoli curricoli di conoscenze e contenuti proposti dai diversi insegnamenti disciplinari, per avvicinare gli studenti a questioni più trasversali che riguardano la comprensione del nostro modo di pensare, di come funziona il nostro cervello, di che cosa è una metacognizione o del perché e come sia necessario imparare ad imparare, suggerendo anche, e ce lo dicono mille ricerche sulle pratiche scolastiche, che le tecnologie non sempre migliorano gli apprendimenti.

La vita tra reale e virtuale

Riziero Zucchi: Due studiosi analizzano l'influenza sull'uomo della comunicazione digitale: il sociologo Zygmunt Bauman e il filosofo Byung Chul Han. Ambedue sono stranieri nei luoghi in cui hanno lavorato, Inghilterra per Bauman e Germania per Byung, e questa condizione ha permesso una visione prospettica e imparziale. Da ambiti diversi indicano i condizionamenti proposti dal digitale: è nato in tempi recenti, ma in ogni rivoluzione comunicativa si possono identificare i cambiamenti che potrà indurre nell'uomo.

In una conferenza tenutasi a Milano nel 2013 (Bauman 2014) il sociologo polacco sostiene che viviamo tra due mondi paralleli: il mondo reale, *off line*, e quello virtuale, *on line*. In media ognuno di noi passa sette ore e mezza davanti allo schermo del computer e del telefonino. La domanda che egli si pone è: *Come è possibile dopo aver trascorso sette ore e mezza in stato di costante connessione tornare nel mondo reale, off line, con le stesse attese e ambizioni di prima?*

Se la domanda è cruciale per l'adulto appare fondamentale per le giovani generazioni: *I bambini sono già 'connessi': a quattro anni le nuove generazioni sono esposte a immagini che possono essere messe in moto semplicemente toccando lo schermo con un dito. Non è neanche necessario padroneggiare l'alfabeto per usare questi strumenti con scopi ricreativi e di intrattenimento. I nostri bambini nascono già in un mondo regolato da questa dicotomia on e off line e non potrebbero immaginare neanche lontanamente una realtà senza Internet.* (Bauman 2014)

I due mondi secondo Bauman differiscono nella visione del mondo, nelle competenze necessarie per l'uso, nei codici di comportamento che inducono. Bauman non è apocalittico, individua i vantaggi indotti dal mondo virtuale per l'individuo: il superamento dello spazio e del tempo in una connessione universale, collegamenti diretti a livello personale e sociale, la possibilità di rivolgersi a innumerevoli persone, conquistando momenti di celebrità globale, collegamenti immediati, ecc.

La specificità della comunicazione digitale ha conseguenze sociali, comporta una polarizzazione delle opinioni, derivata da un'eccessiva semplificazione delle questioni proposte e delle relative risposte (mi piace non mi piace). Analogamente la virtualità dei rapporti, la loro facilità, induce semplificazione e superficialità nei rapporti umani. Responsabilità significa portare pesi che fortificano, la facilitazione dei rapporti in rete determina la perdita degli obblighi derivanti dalle relazioni umane, troncando rapporti umani *on line* è facile quanto ottenerli. Queste indicazioni sono rafforzate da Sherry Turkle, sociologa al MIT di Boston, le cui ricerche riguardano gli effetti sull'uomo delle tecnologie informatiche (Turkle 2012); nei suoi saggi indica quanto la perdita della capacità di padroneggiare solitudine e inquietudine, di parlare faccia a faccia, riduca la nostra capacità di relazione e di concentrazione sull'altro. (Turkle 2015)

L'attenzione di Bauman si focalizza su capacità mentali valorizzate in ambito scolastico, funzionali alla razionalità, che rischiano di ridursi nella logica indotta dall'*on line*. Si tratta dell'attenzione, spesso distratta dalla pluralità delle informazioni, e della capacità di concentrazione. Si dà meno valore alla durata del tempo necessario alla soluzione dei problemi. Viene meno la virtù della pazienza e della perseveranza, qualità funzionali a sopportare le difficoltà.

La proposta di Bauman per un uso corretto ed equilibrato del digitale è di tornare al dialogo, al rapporto diretto tra le persone, ad un sapere relazionale, frutto di riflessione autonoma. Lo si raggiunge rafforzando la capacità di ascolto dell'Altro.

La rivoluzione digitale è destinata ad arricchire o compromettere la qualità della didattica, e i processi di insegnamento/ apprendimento?

Gianni Giardiello: continuo il dialogo con Michele Marangi sottolineando che sono molti i risvolti su cui riflettere dal punto di vista educativo, proprio a cominciare da quelli determinati dalla relazione fra digitale e processi di strutturazione del pensiero. Se cambia forma linguistica di scrittura o lettura (dall'inglese all'italiano) cambia anche la struttura del pensiero. Allo stesso modo cambiando tecnica di lettura (dal libro cartaceo al digitale) cambia la struttura del mio pensiero. Il bambino che impara a leggere e scrivere riorganizza profondamente la sua corteccia cerebrale. Se Sean Parker, inventore di Napster ed ex presidente di Facebook (non l'ultimo arrivato, quindi) dice: *"FACEBOOK sta cambiando il cervello dei nostri bambini"*, qualche problemino a scuola e in famiglia dovremmo pur averlo.

Io, ex maestro, seguace doc di Freinet, non dirò mai male delle tecniche didattiche utili a garantire la liberazione dei bisogni di fondo dei ragazzi (esplorare, ricercare, comunicare, esprimersi, socializzare, ecc.) Come insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa, ne abbiamo proposte e usate molte, nella scuola degli anni 60/70 – la tipografia, il limografo, il testo libero, il giornalino, la corrispondenza fra classi, il lavoro di gruppo, la biblioteca di classe, i cartelloni, la ricerca d'ambiente, ecc. A mio parere la buona didattica ha tutto da guadagnare dalle nuove tecnologie digitali. Quindi la più ovvia delle risposte alla domanda iniziale potrebbe essere così sintetizzabile: *nella scuola della didattica trasmissiva* basata cioè essenzialmente sul passaggio di Informazioni e Saperi, dal docente agli allievi (secondo il percorso classico: lezione / ripetizione / esercitazio-

ne / interrogazione) il digitale è destinato a migliorare l'attività del docente, arricchendo le sue informazioni, rendendole forse più gradevoli e, soprattutto, velocizzando il processo, senza però, incidere più di tanto negli stili e nei processi di un apprendere *per riempimento* che non vale granché; *nella scuola della didattica attiva e laboratoriale* il digitale tende, invece, a potenziare molto la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento, poiché le strumentazioni e i linguaggi del digitale sorreggono, potenziano e guidano direttamente l'attività di ricerca e di scoperta degli allievi.

L'informazione non è conoscenza

Alberto Parola: Contano assai i modi di organizzazione del processo di insegnamento e apprendimento. Dobbiamo guidare i ragazzi ad un uso attivo e intelligente delle tecnologie digitali, occorre cioè che insegnanti e genitori utilizzino una discreta *saggezza tecnologica* capace di far incontrare il digitale con una visione ecologica e civile dei *media*, e muovendo dal presupposto scientifico che ***l'informazione non è conoscenza***.

Se l'obiettivo dell'apprendere sono informazioni da mandare a memoria o da trascrivere, allora la velocità e l'efficienza di Internet funziona benissimo. Se ci interessa *la trasformazione delle informazioni in conoscenza* allora serve l'elaborazione dei dati, la loro messa in relazione, la riflessione e il confronto sui casi, la ricerca di argomenti a favore o contro. Per garantire ai ragazzi apprendimento reale serve un *"processo lento e consapevole"* di conoscenza. Per questo è necessario utilizzare *Internet* non tanto per la velocità con cui ci offre le informazioni che richiediamo quando chiediamo il suo aiuto per risolvere quiz, o "domandoni" o per indovinare le parole crociate, ma per la ricchezza delle fonti che possono essere interrogate, per i percorsi di ricerca che è in grado di indicare, per le relazioni che mette in evidenza fra i fatti, i fenomeni, o le spiegazioni, per le diverse ipotesi esperte che può mettere in campo attraverso diversi motori di ricerca.

Se la scuola aiuta a conoscere e a comprendere

Gianni Giardiello: Per dare un esempio concreto di quanto stiamo sostenendo, riporto una interessante esperienza didattica, raccontata da *La Repubblica*:

Quanto ha fatto la professoressa Danila Tazzioli con la sua prima dell'Istituto Tecnico Industriale Corni di Modena si può interpretare come un piccolo miracolo e come un esempio di programmazione didattica di eccellenza. L'insegnante di italiano e storia, nove anni di esperienza all'estero e una prolifica attività di scrittrice, ha chiesto ai suoi 29 studenti di esprimersi sul tema dei migranti.

"Quanto ho letto negli elaborati di quella che ritenevamo un'ottima classe, mi ha tolto il sonno. I ragazzi di origine straniera, tutti nati in Italia, hanno scritto di venire apostrofati con frasi quali: "tuo zio ti ha detto dove sarà il prossimo attentato? oppure "tuo padre non è morto di cancro, come dici, ma si è fatto esplodere." Gli elaborati degli altri erano infarciti di odio e pregiudizi motivati da notizie false".

L'idea vincente della professoressa Tazzioli è stata di lasciar perdere il dialogo e di mettere i suoi studenti di fronte alla cifre. "Ho pensato che, essendo un Istituto Tecnico, i ragazzi non studiano filosofia, ma ragionano con le cifre e che un lavoro che li costringesse a interrogarsi sulle fonti da cui provengono le loro informazioni, fosse indispensabile. Per tre mesi ho lavorato per raccogliere dati, poi ho elaborato un questionario con venti affermazioni: i ragazzi a coppie, dovevano verificare se erano vere o false". È stata la discussione dopo la correzione, a stupire l'insegnante: "Hanno lavorato bene, ho dato voti alti e poi mi ha stupito la sincerità nella parte argomentativa. I più refrattari hanno ammesso che i migranti sono fondamentali per la nostra economia, altri hanno scritto: "la prof. dovrebbe proporre questo compito agli adulti", a riprova che si sono sentiti presi in giro da chi propina loro baggianate. Gli stranieri hanno osservato: "i miei compagni hanno cambiato idea". È stato un lavoro lungo sia per me che per i ragazzi. Abbiamo tutti bisogno di profondità, che non si ottiene con la fretta"

da *Cristina Nadotti "Lotta ai pregiudizi: la lezione della Prof. ai suoi studenti", in La Repubblica 10.07. 2018*

Un racconto di esperienza molto significativo per due motivi:

primo: l'insegnante non si limita a proporre un confronto di idee fra gli studenti su uno dei temi più caldi dell'attualità e su cui prevalgono normalmente pregiudizi e false informazioni (promuovere un confronto di idee è comunque già importante!), ma propone ai ragazzi un lavoro di verifica su dati e informazioni certe;

secondo: ci conferma, ed quello che in questo contesto mi preme di più sottolineare, che utilizzare *internet* e sapersi destreggiare con i motori di ricerca a scuola, è certamente importante e produttivo, a condizione però

di poter "rallentare" i processi di acquisizione delle informazioni, prendendosi tutto il tempo necessario per analizzare e validare le fonti, confrontare e verificare dati, per trasformare le informazioni in conoscenza. Per trasformare le informazioni in conoscenza è necessario attivare *l'attenzione profonda*, non l'attenzione "esterna" sviluppata molto da videogiochi e telefonini, ma l'attenzione "interna" basata sul *prendersi il tempo necessario*, senza accettare le continue interruzioni per rispondere a mail, per inviare messaggi, per scorrere i link dei social, per fare multitasking, ma piuttosto per annoiarsi, l'ozio, ci dicono i cultori di neuroscienze, è fondamentale per sviluppare le zone cerebrali associate all'immaginazione e alla creatività.

La "rete"

Michele Marangi: Riprendo il tema del rapporto fra tecnologie e pensiero ricordando che diverse sono le possibili strategie del pensiero e della conoscenza. Il processo di definizione delle cose e il modo di esprimerle, è assai diverso se mi comporto da professionista piuttosto che da insegnante o da genitore. I pro e i conto vanno codificati o decodificati rispetto a ciò che di volta in volta ritengo significativo e importante.

Il modo con cui definiamo e pensiamo il concetto di rete, è emblematico di questa costante articolazione e polisemia del pensiero. Scelgo questo esempio, perché la rete è in effetti diventata per le nuove generazioni la fonte principale del sapere, e ha assunto diversi significati che posso utilizzare come "metafora" della realtà virtuale.

1. la "rete" *delimita*, talvolta chiude, come l'immagine della rete per pescare esemplifica;
2. la "rete" al contrario, *favorisce interazioni* fra uomini e fra cose;
3. la "rete" *protegge*, come nel caso del trapezista a cui sfugge la presa;
4. la "rete" *emoziona*, se il mio cestista preferito riesce a schiacciare la palla nel canestro.

In effetti questa differenza delle strategie del sapere appare già evidente quando parliamo di "nuovi" media, che sono "nuovi" solo per noi adulti, mentre per i giovani che ci sono nati dentro sono solo "i media". Internet è un'opera straordinaria dell'ingegno umano e come tale dobbiamo preservarla al di là di ogni pensiero oscurantista e proibizionista, ma dobbiamo darci regole di utilizzo che non reprimano le nostre capacità di elaborazione critica delle conoscenze, ma anzi che le migliorino e le esaltino. La scuola deve trovare tempi e modi per proporre agli studenti attività di analisi critica di "internet", delle sue potenzialità e dei suoi limiti, e attività di utilizzo "intelligente", non individualista, ma collaborativo, più ricco e interessante per tutti.

Le diverse metafore stanno anche ad indicare quali possano o debbano essere i comportamenti "sani" quando si entra in internet e se ne utilizza la ricchezza delle informazioni, dei collegamenti fra i dati e i fenomeni, le potenzialità di ricerca e di interazione. La scuola, e solo la scuola, può mettere dei "paletti" e agire sui livelli di comprensione di questo contesto e linguaggio di cui gli studenti vogliono e possono servirsi, per ottenere determinati risultati. Devo, per esempio, essere consapevole della necessità di delimitare e stringere i nodi della rete se voglio "tirare su" dei risultati significativi, e della importanza di cooperare con altri nella ricerca. Imparare a "stare" in rete significa anche aumentare le proprie capacità di autoregolazione e autocontrollo rispetto al tempo di esposizione al display, o rispetto ai rischi connessi a quello che sto facendo.

L'immagine dei "Portici di Torino" - elementi architettonici che stanno fra il dentro e il fuori dei palazzi, contrassegnando uno spazio in cui sei un po' esposto, sei all'aperto, ma anche coperto se piove, uno spazio cioè, capace di proteggere, senza isolare e escludere - serve egregiamente per chiarire il concetto che l'opera della scuola nei confronti della rete è di delimitazione e non di eliminazione o di boicottaggio.

E poi c'è la questione dei social

Gianni Giardiello: Intanto qualche dato: Google = 3 miliardi di iscritti; Facebook 1,65 miliardi di utenti. nel 2004 erano 1 milione (27 milioni in Italia) Twitter = 313milioni in 10 anni. Snapchat (dopo 24 ore i messaggi spariscono automaticamente) 1,50 milioni di utenti.

In Italia (agenzia di vigilanza sulle comunicazioni) 63,8 ha uno smartphone, il 27 % ha una smart TV, 71% connessi a Facebook. 29 milioni su 38 milioni sono utenti attivi con il cellulare su Internet

In Europa lo sviluppo di APP ha creato 1,2 milioni di posti di lavoro. A Napoli fra Apple e Università Federico II aperta una scuola di sviluppatori di APP con 200 posti di lavoro annui (Lavori in team, tavoli rotondi, niente "lezioni frontali, tanta pratica).

Una buona lettura del fenomeno dei social è quella proposta da *Giuseppe Riva*: *"L'uso dei nuovi media è supporto alla propria rete sociale e diventa strumento di espressione della propria identità sociale"* Riva evidenzia molti degli aspetti positivi dei social: strumenti di analisi dell'identità altrui, capaci di soddisfare bisogni importanti (non fisiologici) di sicurezza, associazione, autostima, autorealizzazione. Sono una sorta di "cyberspazio", in grado di accogliere e supportare gruppi e comunità disperse.

"Se usati in modo maturo: sono opportunità importanti per raccontarsi, migliorare le relazioni, creare nuove idee, fare business. Sono anche *reti creative*, importanti per affermare *prodotti* attraverso la *condivisione e la partecipazione*, possono aumentare il senso di responsabilità verso gli altri quasi fossero *media civici*."

Michel Serres, filosofo, autore de *"Non è un mondo per vecchi, 2017"*, sostiene che le nuove tecnologie sono l'ulteriore tappa nella storia dei processi di esternalizzazione delle conoscenze e della memoria, degli umani (dalla trasmissione orale, alla scrittura, alla stampa, e quindi al digitale) e consentono forme di conoscenza collaborativa, attraverso le quali è possibile far evolvere il sapere comune con il concorso delle conoscenze individuali.

Non condivido la posizione proibizionista, ma...

Per questo non condivido la posizione proibizionista di alcuni Dirigenti scolastici, del tipo: *"Fuori la rete dalla nostra scuola"*, mentre continuo invece a sponsorizzare l'ipotesi della necessità e possibilità, di percorsi educativi per imparare a *utilizzare* i nuovi strumenti e prodotti messi a disposizione dalla ricerca scientifica e tecnologica, e non solo a subirne l'invasione come hanno ben messo in evidenza tutti gli interventi in questo seminario. Da buon frenetico ho sempre scommesso sull'importanza educativa di far produrre un giornalino o un video ai ragazzi anche per scoprirne insieme le principali caratteristiche, le potenzialità, i trucchi, i difetti, ecc. Sponsorizzo quindi l'utilizzo educativo delle strumentazioni digitali, Smartphone compreso, che consentano ai ragazzi di mettersi in rete, "coding", per imparare a gestire programmi di lavoro e di studio, elaborazione di testi, utilizzazione di materiali documentali, statistiche, informazioni, interazioni e scambi di proposte fra pari, e a fare produzioni creative ecc. A scuola si possono, cioè, fare cose importanti per combattere rischi ed effetti deleteri della rete e dei social, *insegnando a pensare*, e cercando di uscire dall'instupidente circuito delle "ricompense", dei like, delle faccine, di cui siamo sempre più affamati e da cui siamo sempre più dipendenti. Non è semplice, neppure per noi adulti, resistere ai creatori di onde o "bolle" emotive *"so che ci tieni molto a..."*; lo è certamente ancor meno nei ragazzi e ragazze quando ricercano prodotti, consumi, giochi.

In effetti nei minori, soprattutto, manca la consapevolezza di cosa può succedere se ti metti in rete e soprattutto prevale la convinzione che si possa fare qualunque cosa, senza valutarne appieno le conseguenze possibili. E questa è l'anticamera di una educazione alla irresponsabilità.

Come afferma lo psichiatra Federico Tonioni: non esiste dipendenza patologica dai social, quanto piuttosto dipendenza dall'essere approvati dagli altri, e sinceramente non so cosa preferire. In effetti una ricerca recentemente pubblicata dall'Happiness Institut di Copenaghen taglia corto sull'argomento, invitando i ragazzi a *"stare alla larga dai social che alimentano la rabbia sociale e aumentano il senso di solitudine"*.

La TV non è più la baby sitter di emergenza, l'uso degli Smartphone offre un mondo senza confini, e i ragazzi si abituano a pensare che Google abbia tutte le risposte possibili e che Facebook abbia tutti gli amici che verranno, e che, per gli amici non virtuali, non ci sia niente di meglio di un gruppo Whatsapp dove chattare, che è figo farsi foto buffe su Instagram e che il posto migliore dove passare il tempo libero sia Youtube, anzi Itube che è pure gratis.

Le controindicazioni sono dunque parecchie Ribadisco però quanto già sottolineato in precedenza: il legame essenziale fra l'introduzione del digitale e l'innovazione didattica dei processi di insegnamento e apprendimento, aggiungendo alla dichiarata necessità di una *"saggezza tecnologica"* quella di una forte dose di *"innovazione didattica"*. Quindi non solo innovazione digitale, ma innovazione didattica e organizzativa anche attraverso l'utilizzo importante delle strumentazioni tecnologiche e del digitale, con apertura al territorio, operatività espressiva e manuale, insegnamento centrato sugli allievi, non solo lezioni frontali, intercultura e interdisciplinarietà, aperture di discussione collegiale e di confronto fra pari, lavoro di gruppo, ma anche percorsi individualizzati, apprendimenti per ricerca e scoperta, ecc. D'altra parte, per quanto riguarda l'innovazione organizzativa le tecnologie digitali richiedono necessariamente un ampliamento delle competenze dell'insegnante, facilitatore dei processi di autoorganizzazione delle conoscenze da parte degli allievi e di predisposizione di ambienti di apprendimento adeguati.

L'utilizzo costante delle tecnologie digitali modifica le procedure e i meccanismi dell'apprendere, ponendo seri problemi di coerenza alla scuola e agli educatori. Condivido quindi molto le preoccupazioni espresse da Alberto Parola. Sono, però, meno pessimista di lui sulle reali possibilità di azione educativa di scuola e famiglia. Voglio dire che la scuola non solo deve, ma può farsi carico delle questioni cognitive e conoscitive poste dall'uso intensivo delle tecnologie digitali. Il processo di neo umanizzazione va seguito e promosso, soprattutto dalla scuola e dalla famiglia, responsabili primari dei processi di acculturazione e della qualità degli apprendimenti per tutti e per ciascuno, e non lasciato al caso. Solo un percorso educativamente controllato e gestito, può garantire che la rivoluzione digitale, - il mondo nuovo in cui i ragazzi già stanno con entrambi i piedi - produca esiti positivi, nel senso di accrescere e non ostacolare la disponibilità di ciascuno ad essere un buon cittadino, promuovendo lo sviluppo di competenze di collaborazione sociale, di riconoscimento dei diritti e dei doveri di tutti, e aiutando i giovani, donne e uomini del nostro immediato domani, a ritrovare il giusto equilibrio con la natura e le risorse dell'ambiente

La formazione dei docenti è indispensabile

Non vado molto oltre, se non per sottolineare, come ha detto Alberto Parola a proposito di attività pre-curricolari per tutti gli studenti di scuola superiore, che è necessario per gli insegnanti e per gli educatori, saperne molto di più, su come funziona il cervello degli umani e a quali condizioni e in quali contesti sono proponibili determinati percorsi di conoscenza e di apprendimento. Su questi aspetti, prima ancora che sulla valutazione degli ultimi modelli di hardware o di qualche straordinario programma di gestione del digitale, gli educatori (insegnanti o genitori che siano) debbano poter avere una adeguata formazione. Non sono un esperto di informatica, ma non esito a dire, che oggi, di fronte alle platee di nativi digitali, diventa molto importante dare a tutti i docenti (ovviamente con quelli di informatica potrebbe non essere necessario) competenze operative nell'utilizzo di Internet, e in particolare nella gestione dei motori di ricerca.

La mancanza di questo tipo di formazione generale dei docenti, rende a mio parere, poco credibile e poco utile, anche l'attribuzione del 2.0 o del 3.0 a qualche classe o a qualche scuola. Se si vuole veramente diffondere la cultura delle nuove tecnologie non basta semplicemente dare l'accesso ai new media, fornire gli strumenti e neppure solo addestrare all'uso, ma è necessario comprendere che quello delle nuove tecnologie informatiche è soprattutto un problema educativo.

Il primo modo, accessibile a tutti, per affrontare il problema, è quello di iniziare a conoscerle, per mettersi nelle condizioni di poterle padroneggiare sempre di più, di dominarle e non esserne dominati e poterle utilizzare in modo adeguato alla nostra dignità di persone.

L'alleanza formativa con i genitori

Riziero Zucchi: La comunicazione, quanto di più importante esiste per uomo, costituisce la sua essenza, gli permette di esprimersi, cooperare per crescere, far, crescere e diventare persona.

I cambiamenti comunicativi determinati dalla rivoluzione digitale sembrano così potenti da superare le capacità di reazione sociale. La modernità ha creato isolamento individualismo e solitudine, David Riesman descrive questa situazione nel saggio *La folla solitaria*.

I nuovi strumenti creati dalla digitalizzazione sembrano contribuire a risolvere questa situazione. Le loro risposte, così potenti e invasive, creano, come sostengono Bauman e Byung Chul Han, un mondo virtuale fatto di sola comunicazione con regole proprie. Le conseguenze più significative riguardano le nuove generazioni nate e formatesi contemporaneamente alla rivoluzione comunicativa digitale. Vengono loro consegnati a scopo di lucro strumenti potentissimi, come l'hi phone, senza esser educati alle conseguenze del loro uso

La risposta è fare riferimento alle fonti reali della formazione dell'uomo: scuola e famiglia. Rafforzare la costruzione reale dell'uomo valorizzando gli interventi costitutivi della sua persona e della sua socialità. Riprendiamo il valore dell'educazione e della cultura, proposto da genitori e docenti.

La risposta all'uso corretto dei nuovi media non può che esser educativa, impostata sul valore della solidarietà intergenerazionale, sulla relazione formativa tra i minori e gli adulti.

Il consumismo sottolinea il possesso, *l'aver*, come essenza dell'uomo, il possesso delle cose sembra determinare la persona. Ambiti, come scuola e famiglia, deputati alla crescita umana al suo essere, vengono svalutati socialmente. La società dei consumi tende ad *adultizzare* il minore e a *infantilizzare* l'adulto eliminando la necessaria disimmersione tra l'educatore e l'educando. Occorre ridare dignità all'intervento scolastico e genito-

riale: la collaborazione delle famiglie in questo percorso di crescita umana è decisivo. Non apro qui il tema che sicuramente meglio sarà sviluppato da altri interventi. Mi limito ad osservare che la posta in gioco è molto alta, e la attuale rottura del patto educativo fra scuola e famiglie aumenta considerevolmente il rischio di una sconfitta rovinosa per tutti.

Rispondere alle sfide della comunicazione digitale significa costruire un'alleanza tra scuola e famiglia unite in un itinerario di valorizzazione comune al centro del quale sta la formazione del figlio alunno. Collegamento per riprendere quell'autorevolezza educativa funzionale ad attrezzare il piccolo d'uomo ad un uso consapevole delle tecnologie. Per mettere in primo piano l'intervento dell'uomo sull'uomo di cui le tecnologie sono al servizio.

La famiglia è indissolubilmente legata alla scuola. Ne è la premessa necessaria, occorre fare chiarezza su una relazione deterioratasi nel tempo. Per fare ciò è necessaria una via sicura che determini con chiarezza gli ambiti di intervento specifici a scuola e famiglia e indichi percorsi operativi per il loro collegamento.

Umanizzare le nuove tecnologie digitali dell'informazione e della comunicazione significa metterle al servizio dell'umanità e della sua crescita. Storicamente sono state proposte (imposte) senza partire dai bisogni dell'uomo, di tutti gli uomini. Sono state utilizzate dai poteri forti, finalizzate soprattutto al profitto e al consumo, senza analizzare i loro effetti sulla formazione e il comportamento.

La soluzione è partire dalla formazione: valorizzare le principali agenzie educative, scuola e famiglia, perché assolvano al meglio la loro funzione. Si interviene post eventum, dopo la diffusione delle tecnologie digitali, delle quali fin dall'inizio, statu nascenti, è possibile evidenziare evoluzione e conseguenze. Occorre partire da un stretto collegamento tra docenti e genitori. Solo l'unità tra formazione affettivo valoriale della famiglia e quello culturale della scuola può ricomporre la persona nel mondo reale, in modo che il mondo virtuale prodotto dalla digitalizzazione riacquisti la propria funzione di strumento al servizio dell'uomo.

La cultura e la visione critica, prospettica, lenta e impegnativa della scuola propone agli allievi la consapevolezza e la dignità cognitiva per decrittare ad esempio le *fake news*. Gli affetti, i sentimenti e i valori proposti in ambito familiare rafforzano consapevolezza e autostima in modo da prevenire nei giovani la ricerca compulsiva e disperata dell'approvazione e della socialità cercata *on line*.

Gianni Giardiello, Michele Marangi, Alberto Parola, Riziero Zucchi, interventi al Seminario "Imanizzazione e nuove tecnologie digitali", Torino 15 maggio 2018

DA BRUCO A FARFALLA

*La scuola è un vettore essenziale per costruire società sostenibili a condizione di orientare curricoli e proposte educative sulla formazione di nuove competenze di futuro. Di questo è certamente convinto Giovanni Borgarello che, intervenendo al Seminario del 23 maggio 2018 "Bambini e adolescenti competenti in desiderio di Futuro e Felicità", ha proposto alcuni temi su cui sarebbe necessario sviluppare attività di ricerca educativa e di innovazione didattica, con lo scopo dichiarato, e molto ambizioso, di pretendere una scuola all'altezza della sfida, capace cioè di "promuovere profonde trasformazioni culturali e nei modi di pensare ed agire sia individuali che sociali". Dopo aver presentato (si veda cap. 13 di questo Quaderno) un quadro delle nuove competenze su cui puntare e delle caratteristiche che dovrebbero assumere gli ambienti educativi e di apprendimento, in questo capitolo conclusivo propone la riscoperta di alcune finalità educative, **desiderio, felicità, futuro**, finora lasciate molto ai margini della ricerca pedagogica e della prassi educativa.*

Pensieri intorno all'educare bambini e adolescenti al futuro

Il mio intervento si propone l'obiettivo di contribuire ad individuare terreni di lavoro e di ricerca per una educazione ed una scuola capaci di futuro. In particolare, per una scuola ed una educazione che sappiano essere un vettore essenziale per la costruzione di società sostenibili, eque, intelligenti ovvero sappiano accompagnare quella che viene chiamata la transizione ecologica.

Nei prossimi decenni saremo chiamati a vivere una grande sfida: la sfida della costruzione di una società ed una economia sostenibili. Siamo immersi, per dirla con Gael Giraud, nella gestione della transizione ecologica da una economia lineare ad una circolare.

Nel contesto internazionale vi sono segni di speranza: l'agenda 2030 dell'ONU, l'Accordo sul Clima a seguito della Conferenza di Parigi, la Strategia dell'Unione europea 2014/2020 e quella 2020/2030, "L'anello mancante - Piano d'azione dell'Unione europea per l'economia circolare".

Ma sono anche segni di speranza, da un lato, il costante espandersi dell'economia green e, dall'altro, autorevoli interventi come l'enciclica "Laudato sii" di Papa Francesco.

Molti ritengono che il ruolo dell'educazione sia essenziale per vincere questa sfida. Ma è davvero così? E cosa comporta lo sviluppo di questo ruolo strategico sia per l'educazione che per i modi di pensare e gestire i processi volti alla sostenibilità?

Non è banale chiedercelo, perché, in realtà, laddove si promuovono percorsi di sostenibilità, non è così diffuso veder coltivata la dimensione educativa. Sembra in molti casi prevalere una logica di natura tecnica e/o politica. Invece, nessun obiettivo di sostenibilità può essere raggiunto senza apprendimento sociale ed individuale: migliorare i livelli di salute in un certo territorio; realizzare una comunità energetica locale; trasformare la mobilità in direzione di una mobilità sostenibile; orientare i sistemi agricoli verso la sostenibilità; sviluppare turismo sostenibile; migliorare la raccolta differenziata; ecc.

In tutti questi casi servono profonde trasformazioni culturali e nei modi di pensare ed agire sia individuali che sociali (organizzazioni che apprendono). Sottolineo sociali: non ha senso cercare soluzioni individuali a problemi collettivi. È necessario promuovere tra i cittadini, le nuove generazioni come gli adulti, una cultura e competenze all'altezza della sfida. I percorsi di apprendimento richiedono cura ovvero progettazione di appositi dispositivi organizzativi e metodologici, ovvero intenzionalità educativa.

Proverò a far questo a partire dall'esplorazione di alcuni concetti chiave: FELICITÀ, DESIDERIO, FUTURO.

Desiderio

La parola "desiderio" sembra rinviare a pulsioni soggettive, alla ricerca di un soddisfacimento egoistico, quando invece è strettamente legato all'Altro da sé.

Dice Recalcati, psicoanalista lacaniano: "Se esistesse una parola fondamentale capace di racchiudere per intero l'esperienza della psicoanalisi, questa parola sarebbe 'desiderio'. Desiderio è e resta la parola chiave, la parola elettiva, della psicoanalisi." Nel suo libro *Ritratti del desiderio* Recalcati descrive diverse forme che può assumere il desiderio: il desiderio invidioso, il desiderio di niente, il desiderio di godere, il desiderio dell'Altrove, il desiderio

sessuale, il desiderio amoroso, il desiderio puro o il desiderio di morte. Ma il ritratto che più ci interessa ai fini del nostro discorso è quello titolato "Il desiderio dell'Altro". Perché ... la parola 'desiderio' non rinvia infatti ad un godimento illimitato, senza Legge, erratico, privo di responsabilità, ferocemente compulsivo e sregolato, quanto piuttosto alla capacità di lavoro, di impresa, di progetto, di slancio, di creatività, di invenzione, di amore, di scambio, di apertura, di generazione", e "Desiderare significa volersi sentire desiderati, voler essere riconosciuti dall'Altro, significa voler avere un valore per l'Altro".

Freud spiega la possibilità di cominciare ad imparare, a educarsi e, in sintesi, ad accedere alla cultura, mediante il concetto di sublimazione della libido. Secondo Freud, crescendo il bambino accetta di sublimare – o potremmo dire negoziare – una parte della sua libido, ovvero della sua energia vitale, del suo desiderio, passando così da una posizione autocentrata, la cosiddetta libido narcisistica, a una preoccupazione e attenzione rivolte al mondo esterno, che Freud chiama libido oggettuale. Una parte di tale processo consente al bambino di assumere la propria umanizzazione come un divenire. Questo passaggio è descritto da Freud con il concetto di pulsione epistemofila: l'espressione indica la capacità del bambino di aver desiderio di imparare, consacrando una parte della sua libido agli oggetti del mondo che deve apprendere, comprendere e abitare.

Il desiderio è quindi semplicemente il fondamento stesso dell'apprendimento. Sicuramente l'apprendimento scolastico è anche utile al bambino, perché se ne può servire nella vita quotidiana. Ma è il frutto del desiderio e della pulsione epistemofila e non di un semplice utilitarismo.

Non si tratta semplicemente di essere informati, perché l'educazione non si riduce all'assimilazione di una modalità di impiego nella vita. La pulsione epistemofila e il desiderio di apprendere non sono espressione del solo istinto di sopravvivenza. Esprimono anzi il desiderio di cultura. Inteso in questo senso il desiderio è, senza dubbio, ciò che ci pone in relazione con gli altri e, in tal senso, si accorda con le nozioni di molteplicità e di pluralità. Il desiderio pone in relazione, crea legami, mentre l'educazione finalizzata alla sopravvivenza implica che "ci si salva da soli". Nella sopravvivenza prima o poi si è "contro gli altri".

Per questo dovendo pensare ad una scuola rinnovata e significativa sia per gli allievi che per gli insegnanti Giacomo Stella parla di scuola del desiderio e del desiderio come desiderio di apprendere. Una scuola fondata sul piacere di costruire conoscenza a partire dalla consapevolezza che conoscere, insieme agli altri, si può. Così come dalla consapevolezza che agire e cambiare si può. Consapevolezze da acquisire via via attraverso esperienze concrete e positive, anche piccole e circoscritte.

Felicità

È difficile parlare di felicità, è un concetto sfuggente. Per esplorarlo possiamo fare riferimento al bel libro del filosofo Salvatore Natoli "La felicità. Saggio di teoria degli affetti".

Innanzitutto esiste qualcosa che possiamo definire come "felicità"? Dice Natoli: "agli uomini accade di essere felici. La felicità, è, perciò, un fatto, più esattamente un sentimento, uno stato della mente. Gli uomini sanno cos'è felicità e non tanto perché ne possiedono il concetto, ma perché ne sperimentano la condizione: essi, infatti, non ignorano quel che sentono quando si sentono felici. La felicità dunque esiste e come tale è di questo mondo".

Non è però qualcosa di duraturo e permanente: "la felicità pare dunque immotivata e inattesa come il dolore e in generale come ciò che riguarda le esperienze estreme, le discontinuità assolute. Solo che il dolore inchioda, stringe e costringe, la felicità lambisce: balena e sparisce".

La felicità si disegna dunque come un bene transitorio, ma anche come benessere ordinario: "La felicità è attimo immenso, è ordinario benessere. Se la felicità avesse solo la natura dell'attimo sarebbe plausibile l'idea di coloro che sostengono che al mondo non si può essere davvero felici. O lo si è, per soffrire di più. Ma della felicità vi è però un'idea più completa e profonda: in senso stretto ... felice si può definire solamente una vita: una vita intera o breve che sia... Se così è, la felicità non appartiene solo ai momenti di vita intensa, ma è felice colui che sa modulare i ritmi dell'esistenza, in mezzo ai dolori e alle gioie sa trovare, a tempo, la misura ...".

Vi sono alcune accezioni e alcuni aspetti della felicità che più riguardano il nostro discorso:

a) Non c'è felicità senza "connessione" tra le varie parti del sé: "la sensazione di felicità, in senso stretto, è contraddistinta non tanto dalla perdita della propria identità quanto piuttosto dal sentimento di un perfetto accordo tra sé e l'universo circostante: diciamo l'ambiente di vita, o la natura, le cose, gli altri. Il perfetto accordo di sé con sé e, per converso e inevitabilmente, di sé con il mondo circostante, naturale o umano che sia, è felicità, nella forma specifica della serenitas, intesa come trasparenza a se stessi, e perciò come

tranquillità, e come trasparenza tra sé e il mondo, e perciò come limpidezza”.

Non c'è felicità senza legami e una buona relazionalità con gli altri, con le cose, con gli altri viventi, con la natura.

b) La felicità è poi associata al piacere di conoscere (ritorniamo all'innata epistemofilia di cui parla Freud). Più in generale come possibilità di attribuire senso alla propria esperienza di vita. Un senso condiviso con gli altri: l'apprendimento culturale non avviene in cervelli singoli, ma in quella che Trevarthen chiama comunità di cervelli.

c) Vi è infine la felicità come empowerment, consapevolezza di poter influire sui processi, di poter fare la propria parte (partecipazione), non nel senso di un'autosufficienza superomica, ma nel dialogo con gli altri, ben sapendo che i problemi collettivi non si risolvono con soluzioni individuali. Come dice Hanna Arendt: “è il costante scambio di parole che può unire i cittadini nella polis... il dialogo (a differenza del colloquio intimo in cui gli amici parlano di sé stessi), per quanto intriso del piacere per la presenza dell'amico, si occupa del mondo comune, che rimane 'inumano' in un senso del tutto letterale finché delle persone non ne fanno costantemente argomento di discorso tra loro ...”.

Futuro

Viviamo un paradosso: da una lato, siamo immersi in quella che Benasayag e Schmit hanno chiamato “l'epoca delle passioni tristi”, dall'altro, siamo di fronte ad una sfida epocale, che, accanto a rischi e pericoli, presenta grandi opportunità e che quindi dovrebbe mobilitare investimenti affettivi ed energie, soprattutto da parte delle nuove generazioni. Chi ritiene che siamo giunti alla fine della Storia e che non vi sia nulla di importante per cui valga la pena lottare, non percepisce la straordinarietà dei tempi che viviamo e delle straordinarie opportunità che le nuove generazioni hanno di fronte a sé: costruire economie e società più sane, sostenibili, eque, giuste. Eliminare la fame e la povertà, realizzare società meno predatorie e più rispettose degli ecosistemi, eliminare o per lo meno ridurre il ricorso alle guerre per regolare i conflitti, ridurre le disuguaglianze. Assistiamo invece nella civiltà occidentale contemporanea al passaggio da una fiducia smisurata (che aveva accompagnato la modernità) ad una diffidenza altrettanto estrema nei confronti del futuro.

Dice Vincenza Pellegrino: *“fino a poco tempo fa l'Occidente si fondava sull'idea di progresso illimitato materiale, sociale, ma anche nelle conoscenze. Una promessa messianica. Libero è colui che domina (la natura, il reale, il proprio corpo, il tempo). La promessa non si è realizzata: lo sviluppo dei saperi non ci ha installato in un universo di saperi deterministici e onnipotenti, tali da consentirci di dominare la natura e il divenire: al contrario il XX secolo ha segnato la fine dell'ideale positivista gettando gli uomini nell'incertezza”.*

Siamo entrati nell'epoca delle passioni tristi. Con questa espressione Spinoza, da cui Benasayag e Schmit hanno tratto l'espressione, non si riferiva alla tristezza del pianto, ma all'impotenza e alla disgregazione. Al crollo della fiducia.

Assistiamo/viviamo una crisi dell'interiorità generata dall'esterno (una crisi di pensiero, economica, ambientale, sociale): l'uomo oggi vive e percepisce il tempo, il suo tempo, in un modo profondamente segnato dal cambiamento di segno del futuro.

I giovani, un tempo socializzati ad idee di futuro socialmente validate e riconoscibili sono oggi schiacciati in una sorta di eterno presente e si confrontano con un futuro negato a causa di un insieme di cause interagenti:

- a) l'accelerazione sociale legata ai media e alle reti virtuali crescita esponenziale di messaggi non digeriti e forse non digeribili;
- b) le modalità di consumo caratterizzate da accumulo di beni (più cose si hanno e meno si ha tempo di usarle, un mancato contatto con le cose, una situazione di presenza/assenza delle cose);
- c) una precarizzazione strutturale del lavoro;
- d) la crisi delle istituzioni e del rapporto tra istituzioni e cittadini.

La mancanza di possibilità di inscrivere le fatiche quotidiane in un discorso collettivo, in un immaginario di futuro producono chiusura in casa e rinuncia al contatto con lo spazio pubblico, desideri intensi, ma deprivati, di collocazione in una narrazione collettiva di cambiamento.

“Le nostre sono per la prima volta società dell'ignoranza. La nostra società è la prima che, possedendo delle tecniche, ne è anche al tempo stesso posseduta. Ci limitiamo a premere dei pulsanti, ignorando il più delle volte quali meccanismi vengono innescati. Questa realtà storica produce inevitabilmente una soggettività

straniata, un sentimento di esteriorità rispetto al mondo circostante. Insieme ad un'ansia diffusa e persistente (se tutto si può fare, alla fine nulla vale davvero la pena di essere fatto ed ogni azione è pari ad un'altra). I giovani non hanno mai conosciuto quel famoso mondo pieno di promesse di cui sognavano le generazioni precedenti, sono figli di un futuro gravido di minacce".

La scuola potrebbe essere uno spazio simbolico per immaginare il futuro. Così come i territori per esplorare nuovi immaginari.

In effetti sono rinvenibili segnali di resistenza a questa condizione: affermarsi di utopie minimaliste che producono gesti quotidiani ed azioni circoscritte in risposta alla mancanza di ambiente o di relazione: pratiche di consumo, housing sociale, produzione agricola, uso collettivo degli oggetti, ecc. Si può superare questo stato mentale: l'uomo non farà la Storia ma possiamo chiederci cosa può fare l'uomo nella Storia. È un problema di costruzione sociale di un senso condiviso.

A fronte di tutto questo si pone la prospettiva di accettare e di provare a vincere la sfida della sostenibilità, della transizione ecologica, passando dalla condizione di bruco a quella di farfalla come indica Edgar Morin in "Terra-Patria".

In questa sfida epocale un riferimento importante è rappresentato dalla Strategia 2030 dell'ONU, che indica 17 obiettivi che vanno perseguiti in modo integrato e sistemico per iniziare a costruire nei prossimi anni un mondo sostenibile.

Essere consapevoli di tutto ciò deve essere centrale per gli educatori e per la scuola: tanto più che la scuola, per definizione, si occupa di futuro.

Giovanni Borgarello, dal contributo presentato al Seminario "Pensieri intorno all'educare bambini e adolescenti competenti in desiderio di futuro e di felicità" svoltosi a Torino il 23 maggio 2018, in preparazione della IX Conferenza Regionale della Scuola

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Parte prima

- Aa.Vv., *"Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola"* Treccani, Save the Children, 2017
Don Lorenzo Milani, *"Lettera ad una professoressa"* ed. Editrice Libreria Fiorentina, 1967
Aa.Vv., *"La povertà minorile ed educativa"* Giannini editore, Napoli 2018

Parte seconda

- Aa.Vv., *"Diversi amici diversi"* ed. Fatatrac, 2015
Vinicio Ongini, *"La via italiana alla scuola interculturale. Un racconto lungo 25 anni"*, in *XXV Rapporto nazionale Caritas/Migrantes, La cultura dell'incontro*, Tau Editrice, 2016
Vinicio Ongini, *Noi domani. Un viaggio nelle scuole multiculturali*, Laterza, 2011
Vinicio Ongini, *"La didattica dei personaggi ponte"*, in, a cura di, *Alfabeti Interculturali*, 2017
Vinicio Ongini, Chiara Carrer, *"Le altre Cenerentole. Il giro del mondo in 80 scarpe"*, Sinnos, 2009

Parte terza

- Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, *risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Si veda il testo completo a questo indirizzo: <http://tinyurl.com/h5cjxkz>*
Al Gore, *Il mondo che viene. Sei sfide per il nostro futuro*, Rizzoli, Milano
Appadurai A., *Le aspirazioni che nutrono la democrazia*, et/al Edizioni, 2011
Appadurai A., *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Meltemi, 2014
Arendt H., *L'umanità nei tempi bui*, in Antologia, Feltrinelli, Milano, 2006.
Basso Lelio, *Il Principe senza scettro*, Feltrinelli, Milano 1958
Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977
Bateson G., *Mente e Natura*, Adelphi, Milano, 1984
Bauman Z. *La vita tra reale e virtuale*, Egea, Milano 2014
Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2003
Byung Chul Han *"L'espulsione dell'Altro. Società, percezione, e comunicazione oggi"*, Nottetempo, Milano 2017
Borgarello G. (a cura di), *Insieme per lo sviluppo sostenibile. Idee e strumenti per progettare percorsi educativi "green"*, Pracatinat, 2015
Borgarello G., *Quale educazione oggi? Le competenze-in-azione*, in *Ecoscienza*, n. 2 aprile 2017
Borgarello G., *Un patto tra sostenibilità e processi educativi. Le competenze per la transizione ecologica*, in *.ECO* n. giugno 2017
Bruner Jerome *"Dopo Dewey"* Armando Editore, Roma, 1975
Bussola Matteo: *Notti in bianco, baci a colazione*, Einaudi 2017
Canfora Luciano, *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Laterza, Roma-Bari 2004
Crouch Colin, *Postdemocrazia*, Laterza, Roma-Bari 2003
Del Gobbo G., Farioli F., Mayer M., *Competenze di un "educatore sostenibile"*, ECO 2017
Derrich De Kerthove: *"La rete ci renderà stupidi?"* 2016
Juan Carlos De Martin *"Università Futura. Tra democrazia e bit"*, Codice Edizioni, 2017
John Dunn, *Il mito degli uguali. La lunga storia della democrazia*, Egea Bocconi, Milano 2006
David Harvey, *The Ways of the World*, Oxford University Press, Oxford 2016
Ende M., *Momo*, Società Editrice Internazionale, Torino 2002
Giraud G., *Transizione ecologica. La finanza al servizio della nuova frontiera dell'economia*, EMI, Bologna, 2015
Levy Strauss Claude: *"Il pensiero selvaggio"*, Boringhieri, 1985
Lorenzoni F., *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo, 2014
Losito B., *Lavorare per competenze?* Workpaper, 2016.
Losito B., *Le competenze sociali e civiche: raccogliere evidenze, costruire interpretazioni*, powerpoint 2016
Marshall Mac Luan, *Il medium e il messaggio*, Feltrinelli Milano 1967
Morin Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001
Morin E., *Terra Patria*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1994
Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014
Natoli S., *La felicità. Saggio di teoria degli affetti*, Feltrinelli, Milano, 1994
Olivetti Manoukian F., *La progettazione sociale possibile*, in *"Prospettive sociali e sanitarie"* n. 10/11 2006
ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale 25 settembre 2015
Orsenigo A., *Progettare: alcuni nodi critici*, in D'Angella F., Orsenigo A., *La progettazione sociale*, EGA, Torino, 1999.

-
- Pellegrino V., Deriu M., *La capacità di aspirare oggi, tra cronofrenia e utopia quotidiana*, in Corbisiero F., Ruspini E. (a cura di), *Sociologia del futuro. Studiare la società del ventunesimo secolo*, CEDAM, Milano, 2016
- Pellegrino V., *Politiche giovanili e capacità di aspirare: quale spazio pubblico per "futuri possibili"?*, *Workpaper*, Università di Parma, 2018
- Recalcati M., *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2012
- Recalcati M., *L'ora di lezione. Per una erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014
- Riva Giuseppe, *I social network*, Il Mulino, 2016
- Rosanvallon P., *La légitimité démocratique. Impartialité, réflexivité, proximité*, Editions du Seuil, Paris, 2008
- Sclavi Marinella, *L'arte di ascoltare*, Bruno Mondadori, Milano 2000
- Serres Michel, *"Non è un mondo per vecchi"*, Bollati – Boringhieri, 2017
- Siegel D.J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999
- Stella G., *Tutta un'altra scuola*, Giunti, Firenze, 2016.
- Turkle S. *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Codice, Torino, 2012
- Turkle S. *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, Torino 2016
- UNECE, *Learning for te future. Competences in Education for Soustainable Development*, 2011
- UNESCO, *Shaping the Future We Want – UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report*, UNESCO, 2015
- Wygotskij Lev Semenovic, *Pensiero e linguaggio*, Ed. La Terza Bari 1992
- Zaja L., *Utopie minimaliste. Un mondo più desiderabile anche senza eroi*, Chiarelettere, Milano, 2013

PROGRAMMA DELLA GIORNATA CONCLUSIVA

Torino, 6 settembre 2018, Aula Magna Università di Torino, via Verdi 9

SESSIONE PLENARIA (8,30 / 13,00)

(c/o Aula Magna Università di Torino, ex Cavallerizza, via Verdi 9)

8,15 Accoglienza, accreditamento e consegna materiali

8,45 Apertura lavori: **PREDISPORSI ALL'ASCOLTO**

9,00 JUAN CARLOS DE MARTIN, Politecnico di Torino:
IMMAGINI DEL MONDO CHE CI ATTENDE

10,15 BEPPE ROVERA, giornalista Rai:
LE RESPONSABILITÀ DEL PRESENTE

Interviste con Barbara Azzarà (Città Metropolitana Torino), Maria Paola Azzario (Centro UNESCO Torino), Lorenzo Benussi (Fondazione per la scuola), Chantal Catania (Geografa AIG), Fabrizio Manca (Ufficio Scolastico Regionale), Magda Ferraris (Forum), Vinicio Ongini (MIUR), Federica Patti, (Città di Torino), Giovanna Pentenero (Regione Piemonte), Riziero Zucchi (CIS)

11,45 FRANCO LORENZONI, Laboratorio di Cenci:
LA DISOMOGENEITÀ NUTRE IL NOSTRO FUTURO

WORK SHOP (14,30 / 17,30)

(c/o CESEDI e XKÈ IL LABORATORIO DELLA CURIOSITÀ, via Guadenzio Ferrari, 1)

1. **INSEGNANTI, GENITORI, ...INSIEME SI PUÒ**, a cura di Comitato integrazione scolastica (Cis), Pedagogia genitori, Casa Insegnanti, Centro Servizi Didattici (Cesedi), con Riziero Zucchi, Giulia Deiro, Sandra Di Scianni, Maddalena Zan.
2. **I MIGRANTI NARRANO**, a cura di Movimento di Cooperazione educativa (Mce), Centro provinciale per l'istruzione degli adulti (Cipia) di Settimo, Casa Insegnanti, CIS, con Nuccia Maldera, Marisa Carossio, Laura Oliva, Marisa Provera, Giovanna Polisenò.
3. **PORTI CHIUSI, SCUOLE APERTE**, a cura di Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (Cidi) con Claudio Berretta, Magda Ferraris, Vinicio Ongini, Insegnanti I.C. Straneo Alessandria.
4. **FUTUR LAB: METODOLOGIE PER IMMAGINARE FUTURO**, a cura di Regione Piemonte, Diaconia Valdese, Forum, con Giovanni Borgarello, Domenico Chiesa.
5. **POLITICHE DI CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA**, a cura di Fondazione per la scuola (Compagnia di San Paolo), Associazione Magistrale Nicolò Tommaseo (Amnt), Servizi per l'istruzione e l'educazione, Città di Asti, con Sheila Bombardi, Lorenzo Benussi, Roberto Genta, Ivan Tamietti.
6. **NUOVI SCENARI DI CITTADINANZA**, a cura di Associazione Italiana Maestri Cattolici (Aimc), Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici (Andis), Associazione Nazionale Formatori Insegnanti Supervisorì (Anfis) con Loredana Ferrero, Patrizia Di Lorenzo, Bianca Testone.
7. **COMPETENZE DI FUTURO E DI FELICITÀ**, a cura di Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia (Gnni), Servizi educativi Città di Torino, Cooperativa Giuliano Accomazzi, I.C. "F Sacco" Fossano CN, Centro Risorse Pedagogiche di Fossano con Maria Antonietta Nunnari, Venusia Vitale, Donatella Gertosio.
8. **LA MATEMATICA IN GIOCO**, (c/o Palazzo Cisterna via Maria Vittoria 12 Torino) a cura di Centro Servizi Didattici (Cesedi), Città metropolitana di Torino, Gruppo Innovazione Scolastica (Gis) con Gemma Gallino, Danila Favro, Bruna Laudi.

E infine, **UN FILM** in proiezione dedicata in prima nazionale: ore 18. Cinema Massimo:
"AD ALTA VOCE, LA FORZA DELLA PAROLA", di Stephane De Freitas, France, 2017.

Affinché il mondo non continui a cambiare senza di noi

(G. Stern Anders)



CONFERENZA DELLA SCUOLA IN PIEMONTE - NONA EDIZIONE

Giornata conclusiva - Torino, 6 settembre 2018
Aula Magna Università di Torino, via Verdi 9