

Linee guida per l'implementazione dell'Idea

Prestito professionale

Continuità educativa, potenziamento del curriculum, valorizzazione degli insegnamenti



VERSIONE 1.0 [2023]

per INDIRE, a cura di

Alessandra Anichini
Rudi Bartolini
Serena Greco
Andrea Nardi
Francesca Pestellini

a cura delle scuole capofila dell'Idea

**IC "Teresa Mattei" - Bagno a Ripoli, FI (Silvia Innocenti Becchi,
Amalia Bergamasco, Costanza Paroli, Irene Petralli,
Elisabetta Santi)**

**IIS "Giuseppe Peano" - Firenze (Sandra Balsimelli,
Maria Centonze, Elena Giovannetti)**

**IC "Giovanni Falcone" - Copertino, LE (Vanessa Annoscia,
Anna Maria Caione, Ornella Castellano, Pietro Manca,
Silvia Scandura)**



Copyright © INDIRE 2023. Tutti i diritti riservati.

“Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’Idea “Prestito professionale. Continuità educativa, potenziamento del curriculum, valorizzazione degli insegnamenti”

versione 1.0 [2023] - ISBN 979-12-80706-65-2

Editor

Gabriele D’Anna

Avvertenze

Questo è un documento di lavoro interno condiviso tra il gruppo dei ricercatori INDIRE e i referenti delle scuole capofila dell’Idea “Prestito professionale. Continuità educativa, potenziamento del curriculum, valorizzazione degli insegnamenti”. Il documento è il frutto di un lavoro in costante evoluzione del quale verranno fornite nel tempo versioni successive che tengono conto dell’evoluzione (anche in contesti diversi) dell’Idea.

Questo documento è stato chiuso in redazione il 31 dicembre 2023; ove nel corso della trattazione si fa riferimento allo stato dell’arte attuale, questo rimanda alla stessa data, così come alla stessa data i QR code e i link riportati (anche quelli associati a ‘parole calde’) sono risultati attivi e rispondenti al contenuto indicato.

Le tabelle e le immagini presenti in questo documento provengono dagli stessi curatori. Le liberatorie sono state acquisite alla fonte; INDIRE ringrazia per la collaborazione e la disponibilità dimostrate.

Nomi di progetti, prodotti, marchi e programmi citati nel testo sono di proprietà delle rispettive società o istituzioni anche se non seguiti dai simboli ©, ® o ™. Per i prodotti in commercio la loro menzione non è da intendersi né come scelta di merito né come invito al loro utilizzo.



Avanguardie educative
ae@indire.it

Come citare questo documento

Anichini, A., Bartolini, R., Greco, S., Nardi, A., Pestellini, F. et al. (a cura di), *“Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’Idea “Prestito professionale. Continuità educativa, potenziamento del curriculum, valorizzazione degli insegnamenti”*, versione 1.0 [2023], INDIRE, Firenze, 2023.

INDIRE

via Michelangelo Buonarroti, 10 - 50122 Firenze (Italia)

indire.it

info@indire.it

Linee guida per l’implementazione dell’Idea “Prestito professionale. Continuità educativa, potenziamento del curriculum, valorizzazione degli insegnamenti” - v. 1.0 [2023] - ISBN 979-12-80706-65-2

Indice

Introduzione 4

1. La nascita dell'Idea e le sue declinazioni 6

1.1. La cornice normativa di riferimento 7

1.2. La cornice teorica di riferimento 8

2. Le esperienze delle tre scuole capofila dell'Idea 9

2.1. La declinazione dell'IC "Teresa Mattei" di Bagno a Ripoli (Firenze) 9

2.1.1. Indicazioni operative per l'implementazione 10

2.1.2. Finalità e obiettivi specifici 13

2.1.3. Metodi di insegnamento e di apprendimento 14

2.1.4. I ruoli: Dirigente, docenti, studenti e loro famigliari 15

2.1.5. L'ambientazione educativa: spazi, risorse, infrastrutture 18

2.1.6. Risultati e ricadute 20

2.1.7. Valutazione dell'esperienza 22

2.2. La declinazione dell'IIS "Giuseppe Peano" di Firenze 23

2.2.1. I fondamenti teorici alla base del metodo didattico 24

2.2.2. Le esperienze di pratica filosofica nell'offerta formativa dell'Istituto 27

Anno scolastico 2021-2022 28

Anno scolastico 2022-2023 29

2.2.3. Un esempio operativo 31

2.2.4. I ruoli: Dirigente, docenti, studenti e loro famigliari 33

2.2.5. L'ambientazione educativa: spazi, risorse, infrastrutture 35

2.2.6. Le principali aree di intervento dell'esperienza 36

2.2.7. Aspetti organizzativi e oltre 36

2.2.8. La valutazione 38

2.3. La declinazione dell'IC "Giovanni Falcone" di Copertino (Lecce) 38

2.3.1. Finalità e obiettivi specifici 43

2.3.2. Scenari disciplinari: Storia, Italiano, Matematica, Scienze 44

Storia 44

Italiano 48
Matematica 51
Scienze 55

2.3.3. Le principali metodologie didattiche adottate per rendere lo studente protagonista del proprio apprendimento 58

2.3.4. I ruoli: Dirigente, docenti, studenti e loro famigliari 59

2.3.5. Valutazione, ricadute e risultati 60

3. Perché adottare l'Idea 60

Fonti bibliografiche 62

Introduzione

“Avanguardie educative” è un Movimento dal basso aperto a tutte le scuole italiane. Il Movimento è nato nel novembre 2014 dall’iniziativa congiunta di INDIRE e di 22 scuole fondatrici che, oggi, insieme alle scuole polo regionali, alle scuole capofila delle cosiddette “Idee” e al grande numero delle scuole adottanti una o più Idee, sperimentano in Italia processi di trasformazione e innovazione del modello organizzativo e didattico della scuola, avendo come punti di riferimento i sette “orizzonti” del [Manifesto](#) del Movimento. INDIRE, che sostiene le scuole nel loro cammino di autonomia, ha attivato una linea di ricerca-azione specifica i cui risultati sono rappresentati anche dalla realizzazione e dall’aggiornamento nel tempo delle *Linee guida* per l’implementazione delle Idee.

“Prestito professionale. Continuità educativa, potenziamento del curriculum, valorizzazione degli insegnamenti” è una delle proposte raccolte nella “Galleria delle Idee per l’innovazione” che intendono promuovere la trasformazione del modello tradizionale di fare scuola incidendo sulle tre dimensioni fondamentali della *didattica*, del *tempo* e dello *spazio*; gli “orizzonti di riferimento” del Manifesto ai quali si richiama questa Idea nello specifico, sono:

- il n. **1**, **Trasformare il modello trasmissivo della scuola**: [...] *L’insegnante trasforma la lezione in una grande e continua attività laboratoriale, di cui è regista e facilitatore dei processi cognitivi; lascia spazio alla didattica collaborativa e inclusiva, al brainstorming, alla ricerca, all’insegnamento tra pari; diviene il riferimento fondamentale per il singolo e per il gruppo, guidando lo studente attraverso processi di ricerca e acquisizione di conoscenze e competenze che implicano tempi e modi diversi di impostare il rapporto docente/studente.*
- il n. **4**, **Riorganizzare il tempo del fare scuola**: *Il modello di scuola che conosciamo è ormai divenuto tema di ripensamento globale. Il ripensamento comprende sia la configurazione sia la gestione del tempo dell’apprendimento. Il superamento di steccati rigidi come il calendario scolastico, l’orario delle lezioni e la parcellizzazione delle discipline in unità temporali minime distribuite nell’arco dell’intero anno scolastico può avvenire tenendo conto: della necessità di una razionalizzazione e ottimizzazione delle risorse; di una programmazione didattica articolata in segmenti, unità e moduli formativi; dell’affermarsi delle ICT e delle loro applicazioni in ambito formativo che favorisce la creazione di nuovi tempi e modalità di apprendimento.*
- il n. **6**, **Investire sul “capitale umano” ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.)**: [...] *La valorizzazione del capitale umano (standardizzazione/creatività, uniformità/individualizzazione, inclusione/diversità, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, chiusura/apertura) permette di trasformare il cambiamento da minaccia in risorsa e consente agli insegnanti di sentirsi ‘registi’ di modelli di didattica attiva.*

Le presenti *Linee guida* contengono indicazioni utili per i dirigenti scolastici che desiderano introdurre e implementare l'Idea nelle loro scuole. Il documento presenta aspetti positivi ed eventuali criticità, consigli operativi e puntuali descrizioni dei processi organizzativi e gestionali, sulla base delle esperienze concretamente vissute e raccontate dalle tre scuole capofila: l'IC "Teresa Mattei" di Bagno a Ripoli (FI), l'IIS "Giuseppe Peano" di Firenze e l'IC "Giovanni Falcone" di Copertino (LE).

Materiali di studio per approfondimenti, informazioni su eventi e iniziative in programma, risorse utilizzabili per l'implementazione dell'Idea sono disponibili nella pagina raggiungibile tramite QR code qui a fianco.



Per la redazione delle presenti *Linee guida* il gruppo di ricercatori INDIRE si è avvalso di alcuni strumenti di ricerca e di ambienti *blended* a supporto del lavoro:

- un'intervista non strutturata con le dirigenti scolastiche e le docenti di ciascuna delle scuole capofila;
- incontri avvenuti in remoto con le scuole capofila;
- una scheda di narrazione compilata da ciascuna delle scuole capofila;
- confronti tra i ricercatori INDIRE volti ad analizzare gli elementi-chiave dell'Idea e le peculiarità delle esperienze delle scuole capofila.

Gruppo di lavoro sull'Idea

IC "Teresa Mattei" - Bagno a Ripoli, FI (DS: Amalia Bergamasco; referenti incaricate: Silvia Innocenti Becchi, Costanza Paroli, Irene Petralli, Elisabetta Santi)

IIS "Giuseppe Peano" - Firenze (DS: Maria Centonze; referenti incaricate: Sandra Balsimelli, Elena Giovannetti)

IC "Giovanni Falcone" - Copertino, LE (DS: Ornella Castellano; referenti incaricati: Vanessa Annoscia, Anna Maria Caione, Pietro Manca, Silvia Scandura)

INDIRE ([Alessandra Anichini](#), [Rudi Bartolini](#), [Serena Greco](#), [Andrea Nardi](#), [Francesca Pestellini](#))

1. La nascita dell'Idea e le sue declinazioni

L'Idea "Prestito professionale. Continuità educativa, potenziamento del curriculum, valorizzazione degli insegnamenti" nasce dall'esperienza dell'IC "Teresa Mattei", Istituto che dal 1999, con il sostegno iniziale del Ministero dell'Istruzione, e avvalendosi delle opportunità offerte dall'autonomia, attua forme di continuità didattica in un'ottica di verticalizzazione del curriculum tramite uno "scambio professionale" tra docenti della scuola dell'infanzia e della primaria che operano insieme nel biennio di passaggio tra i due ordini di scuola. I docenti dei due ordini di scuola sono contitolari e corresponsabili della sezione dei 5 anni e successivamente della classe prima, nell'ottica di attuare sinergie frutto dell'incontro di due diverse professionalità. La sperimentazione prevede l'integrazione tra i due profili professionali salvaguardando lo specifico di ognuno e l'intero impianto delle due diverse scuole.

L'esperienza dell'IC "Teresa Mattei" ha poi fatto sì che l'ambito di indagine/ricerca venisse esteso anche ad altre scuole che avessero interpretato le opportunità offerte dalla normativa sull'autonomia cercando di incidere sugli apprendimenti degli studenti attraverso il potenziamento del curriculum e la valorizzazione della professionalità docente. L'Idea intende dunque valorizzare tutte quelle esperienze in cui una diversa organizzazione della didattica e del ruolo del docente offrono agli studenti opportunità formative ricche e inedite, anche in sintonia con le esigenze dei diversi contesti.

Se il caso dell'IC "Teresa Mattei" insiste sullo 'scambio professionale' tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria – superando la tradizionale assegnazione dei docenti ai rispettivi ordini di scuola –, il caso dell'IIS "Giuseppe Peano" di Firenze vede invece il 'prestito' applicato trasversalmente alle discipline – affidando al docente di Filosofia il compito di estendere la pratica filosofica nell'ambito di istituti tecnici e professionali che tradizionalmente non prevedono l'insegnamento di questa disciplina. L'obiettivo cui puntano all'IIS "Peano" è quello "di creare uno scambio di buone pratiche anche tra docenti di aree e discipline diverse, ispirato a una contaminazione virtuosa di stili, approcci e linguaggi tale da permettere di arricchire 'a cascata' tutto l'impianto didattico della scuola, creando in tal modo un fecondo clima di dialogo tra le sue diverse componenti". L'Idea si propone di sperimentare esercizi e pratiche che coinvolgono lo studente secondo una visione integrata della persona, in cui non solo la dimensione del pensiero, ma anche quella emotiva, affettiva, fisica, sono coinvolte nel processo di ricerca e apprendimento. Il caso dell'IC "Giovanni Falcone" di Copertino (Lecce) ha per *focus* lo 'scambio disciplinare' assegnando al docente specializzato l'insegnamento di una sola materia tra quelle di ambito (ad esempio solo Storia o solo Scienze). Nella scuola secondaria di secondo grado la rigida scansione disciplinare si infrange, paradossalmente, in corrispondenza di due blocchi di discipline che costituiscono l'ossatura del curriculum, almeno in termini quantitativi: Lettere, Storia, Geografia e scienze matematiche, fisiche, chimiche e naturali. Classi di concorso fortemente eterogenee che raggruppano al loro interno insegnamenti collegati – ma al tempo stesso molto differenti – tradizionalmente svolti dalla stessa persona per ragioni di ordine contrattuale. L'idea, applicata in un corso a tempo prolungato dal forte carattere innovativo, consiste nel separare gli insegnamenti all'interno di classi di concorso per motivi esclusivamente disciplinari e didattici, intercettando le caratteristiche e la specializzazione di docenti.

Comune denominatore dei tre scenari di implementazione (che oggi costituiscono le tre declinazioni dell'Idea) è un'organizzazione di scuola che fa perno sull'apprendimento degli studenti, valorizza la professionalità dei docenti e, non ultimo, consente di interpretare al meglio il ruolo di comunità educante sul territorio di riferimento.

1.1. La cornice normativa di riferimento

La cornice legislativa che fa da sfondo alle buone pratiche raccontate dalle scuole in queste *Linee guida* è costituita dal DPR n. 275/99, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59* (il "Regolamento sull'autonomia"), e dalla legge 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (la cosiddetta "Buona scuola").

In coerenza con gli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione e nel rispetto delle norme generali sull'istruzione emanate dallo Stato, l'autonomia è lo strumento che permette di adottare metodi di lavoro, tempi di insegnamento e soluzioni funzionali alla realizzazione dei piani dell'offerta formativa, alle esigenze e vocazioni di ciascun alunno, e al contempo di realizzare un'integrazione delle risorse ottimizzando l'utilizzo.

In particolare, l'applicazione degli artt. 4 (sull'autonomia didattica) e 5 (sull'autonomia organizzativa) del "Regolamento sull'autonomia" è di diretta competenza della scuola, che vi dà attuazione con criteri di flessibilità, adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo degli alunni e assicurando, *inter alia*, la realizzazione di iniziative di continuità e di orientamento scolastico. Inoltre, grazie all'autonomia, le istituzioni scolastiche possono modificare il monte ore annuale delle discipline di insegnamento per una quota pari al 20% (la cosiddetta "quota di Istituto"), potendo quindi attuare una compensazione o una compattazione tra discipline, oppure introdurre una nuova disciplina di studio ([nota MI prot. n. 721 del 22 giugno 2006](#) e [DM n. 47 del 13 giugno 2006](#)).

Con riguardo all'"organico dell'autonomia", ai sensi della legge 107/2015, ogni scuola potrà richiedere risorse di personale docente per poter realizzare al meglio l'azione educativa proposta nel PTOF. Tale legge ha previsto l'assegnazione di un numero di docenti "di potenziamento" commisurato alle dimensioni di ciascuna scuola, da poter destinare all'ampliamento dell'offerta formativa.

Al comma 6 dell'articolo 1 si legge:

Le istituzioni scolastiche effettuano le proprie scelte in merito agli insegnamenti e alle attività curriculari, extracurricolari, educative e organizzative e individuano il proprio fabbisogno di attrezzature e di infrastrutture materiali, nonché di posti dell'organico dell'autonomia.

Al termine del successivo comma 7 è indicato che sono le scuole stesse a individuare il proprio fabbisogno di organico dell'autonomia, anche in relazione al potenziamento dell'offerta formativa, per il raggiungimento degli obiettivi formativi considerati prioritari:

Le istituzioni scolastiche, nei limiti delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, individuano il fabbisogno di posti dell'organico dell'autonomia, in relazione all'offerta formativa che intendono realizzare, nel rispetto del monte orario degli insegnamenti e tenuto conto della quota di autonomia

dei curricoli e degli spazi di flessibilità, nonché in riferimento a iniziative di potenziamento dell'offerta formativa e delle attività progettuali, per il raggiungimento degli obiettivi formativi individuati come prioritari.

Dal 2016 in poi, il personale di potenziamento è diventato organico di autonomia. Nella [nota MIUR prot. n. 2852 del 5 settembre 2016](#) si afferma:

Considerato nella sua interezza [il personale di potenziamento NdR] può e deve favorire il raggiungimento degli obiettivi formativi ritenuti prioritari e l'inserimento di nuove azioni, rimodulando i percorsi didattici, utilizzando la quota di autonomia e gli spazi di flessibilità, ampliando l'offerta formativa attraverso l'introduzione di insegnamenti opzionali, attuando una organizzazione flessibile, migliorando la qualità dell'inclusione [...]. Poter disporre dei posti di potenziamento può favorire una articolazione modulare dei tempi e della struttura della didattica, l'apertura delle classi e l'articolazione delle stesse, gli scambi di docenza, la realizzazione della didattica laboratoriale.

1.2. La cornice teorica di riferimento

L'Idea risponde a una concezione di scuola inclusiva, che si impegna per accogliere e promuovere le specificità individuali degli studenti e dei docenti come ricchezza imprescindibile nel rapporto didattico e che rimanda a una visione di classe come gruppo cooperativo, dove si attiva l'aiuto reciproco in una visione comunitaria dell'apprendimento, in un contesto di relazione e di cura.

Le matrici culturali di tale scuola sono molteplici e possono essere fatte risalire in prima istanza a John Dewey, a Célestin Freinet, così come agli studi di psicologia dell'età evolutiva di Jean Piaget e di Lev Semënovič Vygotskij, alla strutturazione del pensiero cognitivo di Jerome Bruner, successivamente integrato dalla riflessione sull'intelligenza emotiva di Daniel Goleman e sulle intelligenze multiple di Howard Gardner.

L'Idea parla di una scuola che non si esime dal considerarsi luogo dove coltivare la 'salute della comunità' nel suo senso più ampio e che ha a cuore il benessere della persona in tutte le sue sfaccettature, nella sua piena realizzazione individuale e relazionale. Una scuola che supera non solo la suddivisione in classi e in ordini, ma anche la rigida scansione disciplinare, sempre nella direzione di un potenziamento degli apprendimenti e della formazione.

Il tema della costruzione di comunità si lega profondamente al tema della 'cura'. Una cura che si esprime a vari livelli: cura della soggettività dei componenti che costituiscono la popolazione di riferimento (secondo ruoli e mansioni diverse); cura degli spazi e dei tempi della vita della scuola; cura della gestione e dell'organizzazione intesa a valorizzare il contributo di ogni componente nella direzione di obiettivi comuni; cura dei contenuti culturali trattati e prodotti dalla scuola stessa (Biesta, 2023).

La concezione di un'idea di scuola intesa come comunità educante si alimenta con un'attenzione ai processi organizzativi e decisionali che rimandano a studi sulla *leadership* condivisa. Quello che sappiamo oggi, infatti, è che ciò che fa la differenza non è una sola persona al comando ma l'intera organizzazione. La *shared leadership* è un processo sociale in cui il ruolo del *leader* formale supporta e incoraggia le capacità di *leadership* di tutti gli attori della scuola. James P. Spillane ne ha evidenziato vantaggi quali: la positiva ricaduta sulle motivazioni degli studenti; contraccolpi contenuti in caso di avvicenda-

mento del Dirigente scolastico; esiti positivi sull'apprendimento attraverso la stimolazione, l'incoraggiamento e la promozione di pratiche di insegnamento innovative; effetti significativi sulla qualità dell'organizzazione scolastica.

Sono scuole che migliorano la propria efficacia attraverso una costante attenzione alla qualità delle pratiche di insegnamento e di apprendimento, ma che anche aumentano i livelli di efficacia individuale e collettiva e il coinvolgimento di tutto il personale. I dirigenti scolastici si impegnano per costruire la capacità di *leadership* dei loro docenti con l'obiettivo, tra l'altro, di assicurare alle rispettive scuole quella continuità 'di buoni risultati' qualora si verificasse l'eventualità di doverne lasciare la conduzione.

2. Le esperienze delle tre scuole capofila dell'Idea

Qui di seguito sono illustrate le tre declinazioni dell'Idea "Prestito professionale. Continuità educativa, potenziamento del curriculum, valorizzazione degli insegnamenti". Si tratta delle esperienze delle tre scuole capofila dell'Idea: l'IC "Teresa Mattei" di Bagno a Ripoli (FI), l'IIS "Giuseppe Peano" di Firenze e l'IC "Giovanni Falcone" di Copertino (LE).

2.1. La declinazione dell'IC "Teresa Mattei" di Bagno a Ripoli (Firenze)

[testo a cura dell'IC "Teresa Mattei", Bagno a Ripoli, Firenze]

Dare continuità integrata al percorso formativo infanzia-primaria costituisce l'elemento strutturale fondante del progetto educativo proposto dall'IC "Teresa Mattei" di Bagno a Ripoli. Il progetto, denominato *Scuola - Comunità*, è stato avviato come sperimentazione nel 1999, attuato in tutte le sezioni e classi dell'Istituto, riconosciuto come progetto istituzionale con il DM n. 65/2012, ed è attualmente in corso¹.

La continuità integrata come valore portante del progetto è da intendersi non come principio astratto e teorico, ma come concreta possibilità di governare l'insieme dei processi educativi e didattici nel quotidiano percorso scolastico, ponendo al centro il bambino che viene sollecitato ad attivare forme nuove di autonomia, di apprendimento e di acquisizione di competenze, all'interno di uno sviluppo evolutivo regolato secondo tempi e modalità a misura.

Questo progetto vuole inoltre dar maggior valore all'idea del 'bambino competente', dell'alunno che già possiede capacità e possibilità di conoscere, sentire, valutare e di orientarsi. Un bambino che gli adulti possono avere tempi e modi di osservare e conoscere, con cui interagire secondo idonee, calibrate e specifiche modalità di insegnamento e di apprendimento.

La *continuità* è inoltre l'opportunità per creare comunità tra i docenti mettendo a frutto le competenze e le specificità di ciascuno in un processo esperienziale di conoscenza e contaminazione di stili tra docenti di ordini di scuola diversi ma collaborativi, contigui e interconnessi.

L'idea fondante risulta preziosa, infine, per la possibilità di promuovere, intorno al mondo scolastico, un forte interessamento da parte del territorio, enti locali *in primis*, ed un coinvolgimento importante delle famiglie nella costruzione di un'identità ed una *mission* di formazione e di apprendimento condivise.

¹ Per saperne di più si invita alla consultazione delle [pagine del sito](#) dell'IC "Teresa Mattei" dedicate al progetto.

Tale continuità si realizza 'sul campo' come "scambio professionale" tra i docenti di scuola dell'infanzia e scuola primaria che operano insieme nel biennio *5-6 anni* (ultimo anno della scuola dell'infanzia e primo della scuola primaria), biennio in cui gli insegnanti dei due ordini di scuola sono contitolari e corresponsabili della sezione dei 5 anni della scuola dell'infanzia e successivamente della classe prima della scuola primaria nell'ottica di attuare sinergie frutto dell'incontro delle due diverse professionalità.

L'esperienza di sperimentazione dell'IC "Teresa Mattei" prevede dunque l'integrazione tra i due profili professionali salvaguardando lo specifico di ognuno e l'intero impianto delle due diverse scuole.

Il progetto può essere realizzato 'a costo zero' (ovvero senza oneri per l'amministrazione) in quanto al numero di insegnanti della scuola primaria presenti presso la scuola dell'infanzia corrispondono altrettanti docenti della scuola dell'infanzia presenti nella classe prima della scuola primaria.

2.1.1. Indicazioni operative per l'implementazione

Intervenire sui processi di apprendimento nel progetto *Scuola - Comunità* non vuol assolutamente dire anticipare l'apprendimento scolastico, ma mettere a punto una serie di interventi che aiutino ciascun bambino ad orientarsi nel proprio percorso di formazione e conoscenza praticando, a partire dalla scuola dell'infanzia, l'esplorazione dei saperi per giungere all'apprendimento intenzionale, strutturato e sistemico, alla scuola primaria. Vengono dunque valorizzate le esperienze e le specificità di entrambe le scuole. Nasce così il curriculum verticale dai 5 agli 7 anni.

La *continuità curricolare* passa attraverso l'idea di personalizzazione dei percorsi di apprendimento, di cura delle relazioni e di attenzione ai tempi e ai ritmi, alla ricerca di ambientazione educativa e della flessibilità necessarie per rispondere ai bisogni educativi del gruppo e di ciascuno. Il curriculum del biennio *5-6 anni*, coerentemente, non è qualcosa di statico e predefinito, ma si arricchisce continuamente grazie al confronto delle professionalità e nella ricchezza delle esperienze: ogni anno scolastico le attività e le proposte didattiche si modificano, si integrano e si completano.

Il *modello organizzativo* è impostato su un'offerta formativa di 40 ore sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola primaria. Le sezioni della scuola dell'infanzia sono necessariamente omogenee per età. È un modello a incrocio completo con *team* costituiti da un insegnante di scuola primaria e uno di scuola dell'infanzia per tutto il biennio *5-6 anni*.

Ogni anno scolastico nelle sezioni dei 5 anni si forma un *team* misto, cioè composto da un insegnante della scuola dell'infanzia (che ha preferibilmente seguito il gruppo dei bambini fin dall'inserimento dai 3 anni) e da uno della scuola primaria (che accompagnerà i bambini negli anni seguenti la classe prima). I due insegnanti lavorano in *team* per tutto il biennio *5-6 anni* con piena condivisione di responsabilità, in relazione al progetto educativo e salvaguardando il proprio specifico professionale.

Il *team* va considerato infatti come l'incontro di due specifiche professionalità, capaci di cogliere i processi evolutivi in atto da punti di vista diversi, senza che una visione prevalga sull'altra ma che la integri.

Il *team* di sezione/classe opera, in senso più ampio, insieme ai colleghi delle sezioni e delle classi parallele costituendo un *team* allargato, da intendersi come comunità di pratica, con più attori che collaborano insieme alla stesura, attuazione e verifica del percorso formativo in atto, senza la consueta suddivisione disciplinare attribuita a ciascun docente ma valorizzando gli interventi in base alla progettazione educativa settimanale.

Un gruppo di tutor esperti e periodici momenti di formazione sostengono il percorso durante il biennio. Tutti i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria sono poi annualmente coinvolti nei percorsi di revisione, verifica e miglioramento del progetto attraverso la Commissione Gruppo Studi che istruisce le attività annuali dei dipartimenti su temi 'caldi'.

Come già segnalato, il biennio *5-6 anni* può essere istituito senza alcun aggravio di carattere economico e con utilizzo di personale che risulta inquadrato nello stesso profilo professionale (vi è solo un'ora settimanale di differenza nell'orario previsto), previa scelta del Collegio dei Docenti di avviare tale sperimentazione. Attualmente, la formazione universitaria di Scienze della Formazione consente l'accesso ad entrambe le cattedre.

Le sezioni della scuola dell'infanzia sono composte da bambini di età omogenea, la scuola ha orario di 40 ore settimanali sia per l'infanzia che per la primaria.

Questa *continuità* si definisce "integrata" proprio per lo scambio professionale che realizza, ma si caratterizza anche nella relazione dialettica con la *discontinuità*, ovvero grazie alla graduale attuazione di cambiamenti significativi controllati, e può essere definita congruentemente come "educazione alla transizione".

Il modello di continuità adottato prevede l'introduzione graduale e intenzionale di tutti i cambiamenti in un periodo di tre anni (detto dunque "di discontinuità controllata") secondo il seguente schema:

Elementi di continuità	Elementi di cambiamento
Nei 5 anni (sezione omogenea)	Nei 5 anni (sezione omogenea)
<ul style="list-style-type: none"> • Un docente di scuola dell'infanzia • Gruppo dei compagni • Rapporto con adulti e compagni presenti nel plesso • Ambiente scolastico 	<ul style="list-style-type: none"> • Un docente di scuola primaria • Variazioni dei tempi e organizzazione della giornata scolastica
Nei 6 anni (classe 1ª primaria)	Nei 6 anni (classe 1ª primaria)
<ul style="list-style-type: none"> • Il <i>team</i> rimane composto dai due docenti dell'anno precedente • Il gruppo dei compagni di classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente scolastico • Graduale cambiamento dei tempi e ritmi della giornata scolastica • Rapporto con compagni e adulti nuovi presenti nel plesso della scuola primaria
Nei 7 anni (classe 2ª primaria)	Nei 7 anni (classe 2ª primaria)
<ul style="list-style-type: none"> • Un insegnante di scuola primaria • Rapporto con compagni e adulti delle altre classi del plesso della scuola primaria • Ambiente scolastico 	<ul style="list-style-type: none"> • Il <i>team</i>: cambiamento di un docente • Il <i>team</i> di classe viene formato da due docenti della scuola primaria

Per completare il percorso, è condizione auspicabile che i bambini mantengano gli stessi insegnanti per tutto il biennio di scuola dell'infanzia e scuola primaria, perché solo attraverso l'azione diretta dei docenti è possibile governare i cambiamenti nella necessaria continuità e discontinuità.

In questo senso, i criteri stabiliti dall'Istituto e dal Dirigente scolastico per l'assegnazione dei docenti alle sezioni/classi dovrebbero tener conto della priorità di assegnazione di docenti stabili. Tuttavia, in caso di impossibilità ad avere personale a tempo indeterminato nel biennio, è possibile garantire ugualmente l'esperienza di scambio professionale attivando il coordinamento e la continuità da parte di almeno una delle due figure docenti.

Di seguito si propone lo schema dell'organizzazione scolastica dalla sezione della scuola dell'infanzia dei bambini di 3 anni alla classe quinta della scuola primaria.

	3 - 4 anni scuola dell'infanzia	5 anni scuola dell'infanzia	1^a classe scuola primaria	2^a classe scuola primaria	3^a - 4^a - 5^a classe scuola primaria
Tipologia docenti	Docenti scuola dell'infanzia	Docenti scuola dell'infanzia e docenti scuola primaria	Docenti scuola dell'infanzia e docenti scuola primaria	Docenti scuola primaria	Docenti scuola primaria
Composizione team docenti	<i>Team</i> di due docenti per sezione	<i>Team</i> di due docenti per sezione	<i>Team</i> di quattro docenti su due classi	<i>Team</i> di quattro docenti su due classi	<i>Team</i> di quattro docenti su due classi
Tempo-scuola	40 ore	40 ore	40 ore	40 ore	40 ore

Altro punto di forza di questa esperienza di scambio professionale può considerarsi la costruzione condivisa di una comunità di buone pratiche didattiche e metodologiche. La formazione comune, la partecipazione per un anno ad un altro ordine di scuola nella sua complessità, la quotidianità didattica, portano alla condivisione di un linguaggio pedagogico comune e alla diffusione di metodologie condivise; inoltre permettono di superare gli ostacoli creando un clima di collegialità, conseguente all'impegno del lavorare insieme, per offrire ai bambini percorsi differenziati e flessibili.



I docenti sono sollecitati ad assumere un atteggiamento di tipo sperimentale nei confronti del proprio lavoro e a modificare le proposte fin lì attuate per rispondere meglio alle diverse esigenze e ai bisogni degli alunni ed hanno come riferimento e supporto un *team* di docenti interni esperti che ogni anno organizza percorsi comuni di autoformazione e di formazione con esperti esterni. L'esperienza dello scambio professionale è attuata da tutte le realtà della scuola dell'infanzia e della scuola primaria dell'IC "Teresa Mattei".

2.1.2. Finalità e obiettivi specifici

La declinazione dell'IC "Teresa Mattei" ha la finalità di migliorare i risultati di tutti i bambini nei processi di apprendimento scandendone tempi e gradualità in due anni, puntando sulla personalizzazione e l'inclusione. L'organizzazione in continuità del biennio permette inoltre di potenziare l'autonomia dei bambini, responsabilizzandoli e motivandoli, anche grazie all'opportuna gestione degli ambienti scolastici.

Altra importante finalità è quella di costruire una vera e propria comunità educante attraverso uno stretto rapporto con famiglie e territorio ed il lavoro in *team* dei docenti (chiamati a condividere un progetto educativo in ragione del costante confronto delle pratiche didattiche messe in atto).



Di seguito si propone una *check-list* di obiettivi che l'esperienza si prefigge di raggiungere:

- **Area dell'apprendimento:** *migliorare i risultati nei processi di apprendimento scandendone i tempi nei due anni del biennio e mediante la sperimentazione di metodologie di didattica attiva.*

- **Area della cittadinanza:** *educare i bambini nella quotidianità dei principi di ospitalità, responsabilità e comunità.*
- **Area emotivo-motivazionale:** *evitare stress da apprendimento che può accompagnare i bambini nel passaggio alla scuola primaria.*
- **Area sociorelazionale:** *rapporti tra bambini, tra adulti e tra adulti e bambini, cooperazione, peer to peer, tutoring tra classi/sezioni.*
- **Area dello sviluppo dell'autonomia:** *potenziare l'autonomia dei bambini mediante la loro conoscenza, la progettazione e la gestione degli ambienti delle due scuole.*
- **Area del potenziamento dei talenti di ciascun bambino:** *permettere agli insegnanti di osservare, comprendere e valorizzare competenze e conoscenze di ciascun bambino nel procedere graduale senza le tradizionali interruzioni dovute al passaggio di ordine di scuola.*
- **Area della scansione del tempo-scuola e delle routine:** *dal confronto tra scuola dell'infanzia e scuola primaria emerge una diversa scansione dei momenti della giornata scolastica secondo il principio della "discontinuità controllata".*
- **Strutturazione flessibile degli spazi:** *realizzazione di ambienti in cui sia possibile per i bambini muoversi in autonomia, con libertà di aggregazione, d'azione e di scoperta; organizzazione dell'aula per "angoli di attività".*
- **Costruzione della comunità dei docenti, contaminazione e scambio delle professionalità e delle buone pratiche didattiche:** *formazione, autoformazione, discussione di caso, esperienze di teatro tra docenti, peer coaching, tutoring fra docenti.*

2.1.3. Metodi di insegnamento e di apprendimento

Partendo dal presupposto che a livello pedagogico la fascia 5-7 anni presenta un *continuum* evolutivo in cui ogni bambino vive con i propri tempi il progredire nello sviluppo di competenze, l'istituzione del biennio in continuità tra i 5 e i 6 anni consente di attuare una diversa dialettica tra elementi di continuità ed elementi di discontinuità (quest'ultimi comunque altrettanto necessari nel percorso di crescita di ciascuno).

La realizzazione del biennio *5-6 anni* e la didattica incardinata sullo scambio professionale permettono di dare soluzioni innovative ed efficaci alle criticità insite nei modelli di continuità fin qui generalmente attuati nelle scuole italiane.

A livello metodologico, la priorità assegnata al lavoro cooperativo e alla personalizzazione dei percorsi d'apprendimento, suggerisce di favorire e potenziare un approccio basato prevalentemente su lavoro a coppia e a piccolo gruppo; attività laboratoriali e di ricerca che potenzino l'autonomia operativa degli alunni, anche attraverso l'utilizzo di strumenti didattici predisposti (i "minilab" degli strumenti didattici); percorsi in cui il tutoraggio tra alunni è riconosciuto come un valore sia relazionale che per imparare;

opportunità in cui gli alunni, non più considerati i “piccoli della scuola” ma responsabili e capaci, sanno organizzarsi e possono manifestare liberamente le proprie capacità d’iniziativa (esempi evidenti sono quelli della gestione del pranzo in classe, del riordino degli ambienti, del prestito in biblioteca in autonomia come gruppo, ma anche le progettazioni della giornata scolastica definite nel *circle time* di inizio mattinata).

La metodologia prevalentemente laboratoriale non esclude i momenti di plenaria di tutta la classe e la lezione frontale, ma questa, in conseguenza a quanto detto sopra, si trasforma spesso in ricerca collettiva per domande e risposte, da rielaborare insieme e da interpretare come crescita personale e delle competenze del gruppo. Lo scambio tra classi e il mescolamento in alcuni momenti della settimana “a classi aperte”, fino alla quinta della scuola primaria, completano un quadro metodologico che privilegia la comunità che si educa piuttosto che il percorso del singolo in competizione con gli altri.

2.1.4. I ruoli: Dirigente, docenti, studenti e loro famigliari

Il Dirigente

Si occupa degli aspetti organizzativi e gestionali, nonché della composizione dei *team* misti infanzia-primaria; sostiene l’implementazione dell’Idea e agevola la formazione continua, interna ed esterna; organizza la formazione specifica sul progetto per i docenti arrivati nell’anno in corso. Motiva e coinvolge il Collegio dei Docenti e il Consiglio d’Istituto evidenziando le opportunità offerte dalla sperimentazione dello scambio professionale.

Propone e incentiva la partecipazione al progetto e stimola i docenti a lavorare in gruppo; partecipa ai lavori del gruppo, sia Commissione Gruppo Studi che dipartimenti; promuove l’informazione sul sito scolastico (in modo che sia facilmente accessibile) e la documentazione dei materiali prodotti per creare un *repository* di buone pratiche didattiche.

Coadiuvato dal gruppo dei docenti, il Dirigente, anche in sede di *Open day*, informa le famiglie dei valori e delle caratteristiche del progetto al momento delle nuove iscrizioni, spiegando loro i vantaggi derivanti da tale proposta.

Promuove le attività della Commissione Gruppo Studi che revisiona e promuove l’innovazione didattica; introduce le modalità di monitoraggio del progetto, anche costituendo, eventualmente, come riferimento, un comitato scientifico, per meglio individuare punti di forza e di debolezza nella pratica dello scambio professionale e in relazione ai vari soggetti coinvolti.

I docenti

Il progetto prevede l’incontro e la collaborazione tra i docenti dei due ordini di scuola, ma salvaguardando lo specifico professionale di ciascun profilo docente e l’intero impianto delle due diverse scuole, quella dell’infanzia e quella primaria.

La costituzione del *team* misto dei docenti permette di mettere a confronto le diversità professionali in modo costruttivo e quotidiano. In particolar modo è efficace nel definire e riorganizzare in modo armonico, e secondo una logica di controllato e graduale cambiamento, i tempi e i modi di lavoro e delle attività nei due ordini di scuola; aiuta inoltre nella progettazione e strutturazione degli spazi interni ed esterni, con particolare attenzione all’autonomia operativa e ai momenti di accoglienza, *routine* e di relazione.

Il lavoro dei due insegnanti di infanzia e primaria, svolgendosi quotidianamente ‘sul campo’, attiva una costante esplicitazione e riflessione in merito alle scelte educative e didattiche da condividere e rende ogni docente maggiormente consapevole delle specificità di ciascun ordine di scuola.

La realizzazione del biennio *5-6 anni* riporta a pieno titolo il bambino al centro dell’azione educativa facendo in modo che siano gli insegnanti ad adattarsi ai suoi bisogni, a rispettarne i tempi, a valorizzarne le competenze, con una personalizzazione degli apprendimenti, anziché il contrario. Con il confronto continuo e la ricerca sistematica, nel tempo, si sono trovate soluzioni e si sono prodotte innovazioni che hanno creato a pieno titolo il curricolo del biennio *5-6 anni*, in particolar modo legate al riconoscimento delle specificità dei campi d’esperienza, alla valorizzazione di prerequisiti e competenze per lo sviluppo della persona e degli apprendimenti e, non ultimo, all’introduzione di metodologie che contemplino un approccio ludico nelle attività proposte.

Di fondamentale importanza è il fatto che il docente che cambia ordine di scuola, trovandosi inizialmente ‘spaesato’ riesca a guardare con nuovi occhi tutto ciò che lo circonda. Questo permette sia di ripensare al proprio percorso professionale che di arricchirlo con idee nuove. L’osservare, il mettersi in ascolto, il porre e porsi domande, l’intraprendere strade nuove o alternative, il cercare di capire, il riuscire a liberarsi dalla fissità delle abitudini e delle proprie certezze, l’ambientarsi in un contesto nuovo, costituiscono nel loro insieme un arricchimento formativo importantissimo.

Valore aggiunto del progetto è l’incontro dei due insegnanti che hanno come compito prezioso quello di passare con cura, a chi tra i docenti interverrà in seguito, la storia e il percorso di ciascun bambino dai tre anni in poi, cioè dal momento che il bambino è entrato a scuola ed è diventato alunno.

Tale compito spetta in primo luogo al docente della scuola dell’infanzia che si fa portavoce della storia di ogni suo alunno.

Il passaggio del testimone permette ai docenti di conoscere ciascun bambino come persona, con le sue competenze, conoscenze e caratteristiche individuali, mettendo la cura della relazione educativa al centro di una didattica non frammentaria, generalizzata, stereotipata e ripetitiva, lontana dai bisogni e dagli interessi dei bambini. Guardando i bambini con occhi nuovi (che sono anche gli occhi dell’altro docente) e in profondità è possibile costruire itinerari didattici e percorsi scanditi sulla base delle loro competenze reali e dei loro tempi di apprendimento, partendo dalle curiosità, dai talenti e dalle motivazioni. Questo processo richiede che gli insegnanti sviluppino desiderio e capacità di scoprire ed accogliere i bisogni e le storie dei bambini.

Il progetto comporta anche un graduale ‘rimiscolamento’ tra docenti, cosicché tutti si trovano a relazionarsi e a lavorare con tutti condividendo il progetto nei suoi tratti essenziali. Nel tempo ciò ha consentito una conoscenza e una familiarità tra i due ordini di scuola estremamente significative ed efficaci.

Gli studenti

Dal punto di vista dei bambini, la costituzione del nuovo *team* docenti nella sezione dei cinque anni della scuola dell’infanzia è un primo grande evento di discontinuità, è l’inizio di un nuovo percorso pur restando all’interno dello stesso ordine di scuola.

È una discontinuità controllata dagli adulti, graduale e flessibile, che avviene in una situazione di certezza ambientale e stabilità affettiva dal punto di vista dei bambini.

Questo favorisce in loro curiosità e interesse proprio perché è un cambiamento che avviene partendo da una base di sicurezza, e per questo facilita i bambini ad affrontare il nuovo (la nuova maestra) e a separarsi dal conosciuto (una delle due maestre che è stata con loro nei tre e nei quattro anni).

L'arrivo del nuovo docente, che inizialmente deve esso stesso ambientarsi, crea nei bambini forme di accoglienza e curiosità che facilitano l'inclusione dello stesso e la conoscenza reciproca, permettendo la nascita di relazioni significative fin da subito.

La narrazione delle storie dei bambini da parte della maestra della scuola dell'infanzia comunica ai bambini la percezione del proprio valore.

I racconti costituiscono più che semplici cronache di eventi: danno forma al trascorrere del tempo, suggeriscono cause per gli eventi, mostrano conseguenze possibili, fanno capire il perché delle cose, sottolineano i successi e il percorso di crescita di ciascuno.

Da parte degli adulti, custodire queste storie, che via via si amplieranno in tutto il percorso scolastico, garantisce ai bambini una continuità educativa ed esistenziale importantissima, interrompendo, a livello di istituzione scolastica, quella frammentarietà di esperienze e di vita che la società impone.

Una vita che sembra un *collage*, un assemblaggio di fatti accidentali, di improvvisazioni, un incessante divenire, un'apertura continua a nuove e innumerevoli esperienze in cui non sempre è facile la rielaborazione e in cui i bambini, in particolare i più fragili, possono risultare penalizzati. Dove il "tutto e subito" e l'iperproduzione non fa più coltivare loro il desiderio, l'attesa e la cura. Le relazioni, la fiducia, il dare senso alle esperienze, necessitano di tempi lunghi.

Anche questo è da includersi nei valori della costituzione del biennio *5-6 anni*: dare tempo, riappropriarsi del tempo per conoscere e per conoscersi, per riflettere, per ascoltarsi, per avere prospettive anche di lungo termine e per affrontare positivamente il nuovo. Diventa così possibile una miglior costruzione dell'io, della propria identità, in cui la scuola è il luogo formativo dove il bambino conquista il suo diritto ad esserci integralmente come persona e come cittadino. Solo da questo riconoscimento può costruirsi l'idea del "noi" inteso come gruppo di persone che partecipano in modo attivo e consapevole alla costruzione di una comunità.

Nel progetto dell'IC "Teresa Mattei", al momento del passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria scompaiono alcuni fattori di ansia e paura che spesso diventano elemento di disturbo anche rispetto ai processi di apprendimento. Gli insegnanti conoscono i punti di forza e fragilità dei bambini del gruppo e sono pronti ad accoglierli e a costruire la propria didattica a misura di ciascuno di loro.

Quando entrano alla scuola primaria i bambini sono considerati autonomi e competenti e le loro conoscenze sono subito fruibili ed efficaci. L'esperienza valorizza l'idea del 'bambino competente', quel bambino che frequenta la sua scuola e 'idealmente' la vive "con i miei 'so fare' e 'so di sapere' perché gli adulti me li riconoscono, conoscono la mia storia e il mio percorso, le mie strategie, il mio stile".

I famigliari degli studenti

I momenti di passaggio e di cambiamento sono generalmente vissuti dai genitori con ansia e qualche paura e facilmente questa loro preoccupazione viene trasmessa ai bambini nel momento in cui essi dalla scuola dell'infanzia proseguono il loro percorso scolastico verso la prima classe della scuola primaria. Questo progetto facilita il superamento di tali preoccupazioni, oltre che per i bambini, anche per i loro genitori, riducendo in maniera significativa la soglia di ansia di ciascuno.

Il fatto che i genitori siano già in una relazione significativa con la docente della scuola dell'infanzia (la quale si pone come tramite nel presentare e accogliere la nuova collega della scuola primaria) facilita l'instaurarsi della nuova relazione scuola-famiglia fin dai 5 anni, per poi proseguire per tutto il percorso della scuola primaria.

Questa nuova conoscenza avviene in un luogo familiare per i genitori, un luogo nel quale si sentono al sicuro e del quale hanno fiducia e dove, quindi, risultano ben disposti ad affrontare nuove esperienze. I genitori, informati già delle linee guida del progetto fin dal momento delle iscrizioni alle sezioni dei 3 anni, attraverso i successivi incontri con gli insegnanti della scuola dell'infanzia, avranno l'opportunità di approfondirne via via gli aspetti più significativi, sia per quanto riguarda il valore implicito dell'incontro professionale che per la forte generatività che la continuità educativa assume se praticata in questi termini.

Il fatto che il biennio garantisca tempi distesi per conoscere i bambini, per facilitarne gli apprendimenti, per consentire loro di stabilire relazioni significative, predispone ad un clima sereno che stempera le aspettative che generalmente caratterizzano l'ingresso nella scuola dell'obbligo. Di conseguenza, la serenità di lavoro permette ai bambini di affrontare la nuova esperienza con apertura mentale, curiosità, motivazione e coraggio.

Nel tempo, la costituzione del biennio misto ha consentito a insegnanti e genitori di riflettere insieme sulle modalità di relazione, sulla sinergia tra casa e scuola e sui possibili approcci ai processi di apprendimento, sull'educazione di genere, sulle tematiche dell'accoglienza e, non ultimo, sull'educazione digitale. Queste riflessioni hanno permesso nel tempo di trovare un modo nuovo di relazione con i genitori attingendo dalle esperienze reciproche.

Le famiglie sostengono l'esperienza e se ne sentono parte, scegliendo questa scuola per il progetto esistente e lasciandosi coinvolgere volentieri in numerosi progetti di apertura al territorio. Una quota di alunni proviene anche dai territori circostanti, in quanto le famiglie scelgono intenzionalmente questo progetto educativo.

2.1.5. L'ambientazione educativa: spazi, risorse, infrastrutture

L'ambiente in cui si compie lo sviluppo è uno strumento educativo essenziale e irrinunciabile. È fondamentale per i bambini l'aver a disposizione spazi, ambienti esteticamente 'belli' e ben strutturati con materiali e risorse significative, spazi in cui sia loro possibile muoversi in autonomia, libertà di aggregazione, d'azione e di scoperta.

Il principio-guida è quello di organizzare in modo vario, flessibile, motivante e piacevole sia in relazione ai tempi della giornata scolastica sia per quanto riguarda lo spazio-ambiente in cui vivono i bambini e gli insegnanti.

La progettazione degli spazi vede coinvolti in prima persona gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria che, mettendo insieme le proprie competenze ed esperienze, progettano e curano la sistemazione delle aule e degli spazi comuni condivisi.

L'organizzazione dell'aula "per angoli di attività" e con minilaboratori (situazioni praticabili in entrambi gli ordini di scuola) permette a ciascun insegnante di lavorare individualmente con alcuni bambini mentre gli altri loro compagni si autogestiscono con crescente autonomia, seguendo ognuno i propri interessi e differenziando quindi i propri percorsi cognitivi.

Le aule sono dotate di tavoli di lavoro, dove prendono posto dai 4 ai 6 bambini, e non banchi individuali. Ciò è pensato per favorire la socializzazione e la collaborazione tra pari durante i lavori. Ogni tavolo è fornito di materiale comune: piccoli contenitori con l'esatto numero di penne, lapis e gomme, matite, pennarelli, colla, forbici... Anche il resto del materiale scolastico è comune a tutti ed è da tutti curato.

Ogni plesso è dotato di una fornitissima biblioteca (gestita da un'associazione culturale) che ogni anno viene aggiornata; inoltre, anche le singole aule possiedono un angolo-biblioteca al quale i giovani attingono giornalmente per le loro letture e dove è possibile rilassarsi e leggere.

All'interno delle aule sono previsti spazi per le postazioni informatiche e l'angolo delle panchine o *agorà* dove ci si riunisce per molteplici attività e conversazioni, per progettare la giornata o per leggere o rilassarsi insieme.

Con lo stesso criterio 'di comunità', ogni spazio comune delle scuole è arredato in modo da essere accogliente, con tavoli, sedie, giochi selezionati e materiale per colorare (saloni, corridoi, ingressi) e viene utilizzato anche per lavori individuali o a piccolo gruppo in autonomia. La responsabilità degli spazi condivisi è di tutti i docenti.

Ai fini dell'implementazione dell'Idea non sono necessarie particolari risorse tecnologiche e digitali se non per supportare e sostenere le attività didattiche e la loro documentazione condivisa.

Anche i giardini sono da pensare come spazio di aggregazione, di lavoro *open* e per attività ludiche e vanno quindi attrezzati con panchine, tavoli e giochi.



La scuola è il primo esempio di spazio civile e sociale, è il luogo in cui i bambini iniziano a farsi una teoria del mondo e dei suoi paradigmi, a costruirsi un sistema di relazioni, valori e regole che li porterà a crescere come persone e cittadini. “La scuola è vita essa stessa e non preparazione alla vita futura”².

2.1.6. Risultati e ricadute

Una continuità dinamica, una discontinuità controllata

Alla luce del fatto che lo sviluppo e l'apprendimento di ciascun bambino non procedono né secondo i tempi esterni dell'istituzione né secondo tempi interni determinati da stadi evolutivi rigidamente intesi, la discontinuità istituzionale che esiste fra i due ordini di scuola (infanzia e primaria) non trova elementi significativi che la giustifichino.

Non è soddisfacente l'idea di continuità riferita solo alla definizione degli obiettivi strumentali di fine ed inizio ciclo, a prerequisiti concordati circa prove finali e d'ingresso, o ad una continuità limitata a riunioni predisposte per il passaggio di informazioni o a un *visiting* magari in forma laboratoriale (tutte modalità, queste, che sono spesso le uniche messe in atto per il raccordo tra i due diversi ordini di scuola).

La continuità così intesa è riduttiva e sottintende un'idea di apprendimento come processo che avanza in maniera cumulativa, un'idea di rapporto tra le due scuole dove quella che precede ha come scopo principale il preparare alla scuola che segue. Ciò che emerge, come corollario pedagogico, è un'idea di bambino 'non competente' e che progredisce nell'apprendimento a partire da quello che non sa e dalle proprie mancanze.

Non soddisfa, inoltre, la continuità intesa come stabilità, cioè come semplice trasferimento di opportunità e strategie da una scuola all'altra, poiché in questo modo si rischia di 'elementarizzare' la scuola dell'infanzia in una sorta di 'anticipo scolastico' o viceversa di disconoscere le potenzialità cognitive già in atto nei bambini della scuola dell'infanzia. Oppure, si può tendere a prolungare eccessivamente forme di *maternage*.

Rispetto a un concetto di “continuità statica”, con quest'esperienza è stato possibile realizzare un *continuum* di esperienza che contiene al proprio interno elementi di “discontinuità controllata” tali da rendere interessante e attraente il passaggio e l'educazione alla transizione intesi come progettualità condivisa e calibrata sui tempi e sulle zone di sviluppo prossimale di ciascun alunno.

A tal proposito sarebbe opportuno realizzare una tabella cronologica di riferimento concordando tra docenti gli elementi di continuità da mantenere e quelli di discontinuità da introdurre e la loro tempistica, seppur intesa in senso flessibile. Un esempio chiarificatore può essere quello dell'evoluzione graduale del *planning* della giornata scolastica, nei suoi tempi di accoglienza, *routine*, lavoro e di gioco.

Il 'bambino competente'

Altro aspetto da pianificare e potenziare è quello dell'agire autonomo dei bambini, dalla condivisione degli incarichi di responsabilità e di gestione del *setting* d'aula e degli ambienti al lavoro autonomo da soli o a piccolo gruppo con materiali e spazi pensati e ben predisposti dall'insegnante. In tal senso, questa modalità di lavoro risulta ben consolidata presso la scuola dell'infanzia, laddove l'insegnante può

² L'affermazione è di John Dewey ed è contenuta nella raccolta di saggi *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* di cui il filosofo e pedagogista statunitense è autore pubblicata per la prima volta nel 1897.

seguire il lavoro di un singolo bambino o di un piccolo gruppo, mentre gli altri alunni si muovono in autonomia presso angoli di lavoro o di gioco collaborando, condividendone e rispettandone regole e modalità.

Tale comportamento è un fine da perseguire nel tempo e non può essere considerato immediato, soprattutto se non si è investito, in questo senso, fin dall'inizio della scolarità dei bambini a partire dal loro primo inserimento. Ma, come variabile del successo rilevabile del percorso intrapreso, è possibile porre in evidenza un clima di serenità e di interesse verso quanto ciascuno va facendo all'interno del gruppo-classe, nonché efficaci capacità di autoregolazione e di interazione di gruppo.

In sintesi, si tratta dunque di potenziare l'autonomia, la responsabilità e il coinvolgimento dei bambini mediante la conoscenza e la gestione degli ambienti e dei propri processi (il 'bambino competente').

Per quanto riguarda i risultati prettamente scolastici, inoltre, l'esperienza ha contribuito a migliorare significativamente i risultati di tutti i bambini nei propri processi di apprendimento scandendo tempi e gradualità in due anni (processi di personalizzazione, flessibilità e inclusività) e dando a ciascuno l'opportunità di costruire il proprio percorso nel rispetto dei suoi tempi di maturazione e creando spazi e tempi di collaborazione tra pari (*peer tutoring*).

In definitiva, il percorso del biennio *5-6 anni* e lo scambio professionale tra insegnanti dei due ordini di scuola permette la possibilità di calibrare più efficacemente l'azione educativa e didattica personalizzandola per ciascun bambino nel corso di un tempo più ampio di sviluppo del potenziale d'apprendimento e di personalità.

La creazione 'sul campo' della comunità educante

Lo scambio/prestito professionale riesce a incidere strutturalmente sul cambiamento e l'innovazione metodologico-didattica dei docenti soprattutto mediante l'approccio esperienziale e la costante comunicazione e contaminazione di stili e di pratiche educative tra i docenti dei due diversi ordini di scuola, uniti nel *team* docenti allargato (formato da tutti gli insegnanti delle classi parallele), nella condivisione delle proprie competenze specifiche e nella progettazione e frequentazione quotidiana. Si tratta di un arricchimento professionale sperimentato 'sul campo' contaminando ogni giorno stili e metodologie sulla base del principio della "corresponsabilità educativa" e lavorando alla costruzione della comunità di pratica, mediante lavoro di *team* a classi parallele.

Un investimento sul piano del capitale umano ripensando i rapporti grazie all'incontro delle due professionalità.

La formazione teorica, il supporto dei docenti esperti e il lavoro a *team* docenti allargato aiutano la piena condivisione di metodologie e contenuti, riescono ad incidere efficacemente sul cambiamento professionale di ciascuno e consentono l'affermazione di elementi di novità didattica.

La costruzione condivisa della comunità di buone pratiche (formazione comune, partecipazione per un anno ad un altro ordine di scuola, quotidianità didattica, costruzione di un linguaggio comune, ecc.) favorisce l'acquisizione di un atteggiamento di tipo sperimentale volto a promuovere l'innovazione metodologica in modo sostenibile e trasferibile.

Nel tempo, permette la realizzazione del curriculum dinamico e integrato, progettato sul biennio, che rispetta i tempi e gli stili di apprendimento dei bambini. Il curriculum biennale si pone in alternativa all'anticipo scolastico secondo il principio della "discontinuità controllata".

L'esperienza promuove inoltre l'ideazione, la realizzazione, la sperimentazione e la condivisione di efficaci percorsi e strumenti didattici.

L'identità territoriale

L'organizzazione di un biennio in continuità abbatte quasi completamente le ansie, le aspettative e le paure abitualmente presenti nel passaggio fra scuola dell'infanzia e scuola primaria, sia nei bambini che nei loro genitori, ottenendo una maggior collaborazione e consapevolezza da parte di questi ultimi. I genitori, infatti, vivono nella tranquillità di relazioni (per loro consolidate) tutta la novità e l'entusiasmo delle nuove sfide di apprendimento con cui si misurano in classe prima.

Il progetto ha suscitato da subito un forte interessamento da parte di alcune realtà del territorio, ente locale *in primis*, ed un alto tasso di coinvolgimento delle famiglie nella costruzione di un'identità e nella condivisione di una *mission* di formazione e di apprendimento, rafforzando in loro il senso di appartenenza alla scuola.

Sono molte le famiglie residenti nei territori limitrofi la scuola che chiedono di accedere all'esperienza, scegliendo per i propri giovani questo specifico progetto educativo.

Il progetto coinvolge da decenni anche l'amministrazione comunale e le associazioni del territorio con collaborazioni specifiche sia sul piano degli interventi di edilizia e logistica scolastiche sia con iniziative didattiche (come ad esempio i progetti *Biblioteche scolastiche* e *Pranzo in classe*).

2.1.7. Valutazione dell'esperienza

L'esperienza del progetto *Scuola - Comunità* con il biennio *5-6 anni* con *team* misto grazie allo scambio professionale tra docenti è stata valutata sia mediante dati percettivi sia attraverso dati analitici oggettivi. In particolare, nel tempo, ai questionari di *customer satisfaction* rivolti alle famiglie, ai docenti di infanzia e primaria e agli alunni di classe quinta primaria, si sono affiancati i dati significativi che riguardano le iscrizioni e la provenienza territoriale degli alunni e che hanno comportato, negli ultimi tre anni, l'apertura di due nuove sezioni in classe prima; fatto, questo, che indica come questa scuola venga scelta da famiglie (anche da quelle residenti nei territori limitrofi) per il suo specifico progetto educativo e le sue peculiarità di accoglienza.

La scuola, pur avendo fama di essere un ambiente in cui è richiesto molto impegno e coinvolgimento, viene anche scelta dai docenti intenzionati a lavorare in una realtà di sperimentazione ed innovazione ed ha visto, in questo ultimo periodo, un'affluenza significativa di giovani docenti (fortemente motivati e ben preparati) intenzionati a investire sul proprio sviluppo professionale.

In tal senso, l'IC "Teresa Mattei" è anche riconosciuto come realtà scolastica significativa sia presso l'USR che ai fini della formazione dei nuovi insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria; in particolare è riconosciuta come *Scuola Innovativa* all'interno delle attività di laboratorio per la formazione dei docenti neoassunti nel loro anno di prova e come modello pedagogico e organizzativo presso le facoltà di Scienze della Formazione delle università degli studi di Firenze e di Siena con affluenza annuale di molti tirocinanti.

Numerose le scuole o i gruppi di insegnanti, anche stranieri, che richiedono un *visiting* della realtà dell'IC "Teresa Mattei".

Infine, sul piano oggettivo, abbiamo incrociato le precedenti valutazioni con i dati emergenti dalle schede di valutazione sulle competenze degli alunni a fine ciclo primaria e, sul piano degli apprendimenti, con i dati forniti dal *Rapporto di Autovalutazione* e da INVALSI, in modo da poter confrontare gli esiti scolastici della scuola con realtà più ampie sia a livello territoriale che nazionale. In quest'ambito la scuola ha

un'ottima collocazione con risultati sopra le proprie medie di riferimento (*benchmark* di Firenze, Toscana e Italia) e con un'omogeneità di risultati in tutte le classi parallele, pur nella variabilità interna di ciascuna classe, a riprova di una valorizzazione delle competenze di apprendimento di ciascun alunno.



2.2. La declinazione dell'IIS “Giuseppe Peano” di Firenze

[testo a cura dell'IIS “Giuseppe Peano”, Firenze]

L'IIS “Giuseppe Peano”, con sede a Firenze, raggruppa più indirizzi di studio: il Liceo Linguistico, il Liceo economico-sociale e l'Istituto Tecnico economico (caratterizzato dal biennio unico Amministrazione, finanza e marketing e dalle articolazioni triennali *Amministrazione, finanza e marketing, Sistemi informativi aziendali e Relazioni internazionali per il marketing*).

Il progetto di scambio professionale attraverso la pratica filosofica, in atto dal 2021 presso l'Istituto, si inserisce in un percorso che, ormai da anni, vede l'Istituto impegnato in iniziative volte a favorire il dialogo e lo scambio tra le diverse componenti della scuola (docenti e altre figure professionali in servizio presso l'Istituto, studenti dei diversi indirizzi, famigliari dei giovani iscritti) che, solitamente, restano irrigidite in barriere sterili rese quanto mai anacronistiche dalle sfide del nostro tempo. La pratica filosofica, intesa

Linee guida per l'implementazione dell'Idea “Prestito professionale. Continuità educativa, potenziamento del curriculum, valorizzazione degli insegnamenti” - v. 1.0 [2023] - ISBN 979-12-80706-65-2

come approccio esperienziale al ragionamento filosofico, si propone di favorire la nascita di una comunità-scuola in cui il confronto democratico coniughi punti di vista tra loro differenti e tra culture diverse. Come? Attraverso uno spirito di ricerca aperta all'integrazione tra modelli di sapere troppo spesso poco interrelati tra loro.

L'obiettivo del progetto è prima di tutto quello di connettere la riflessione teorica che contraddistingue i percorsi liceali con le competenze tecnologiche degli indirizzi tecnici, il dibattito etico e la domanda esistenziale con il rigore del metodo scientifico. La pratica filosofica si presenta, inoltre, come un metodo di apprendimento rovesciato rispetto all'impianto trasmissivo tipico della nostra tradizione scolastica, in cui il risultato della ricerca non è il presupposto di un mero lavoro di assimilazione ma è la meta da raggiungere (anzi da co-costruire) all'interno del gruppo di lavoro. Il contributo individuale di ognuno e lo scambio (acceso, vivace, pluralista e rispettoso di ogni prospettiva) diventano strumenti di un'elaborazione condivisa del sapere. Questo approccio guarda nella direzione di un apprendimento per competenze fondato sulla rielaborazione collettiva delle conoscenze, affinché queste non finiscano per imbrigliare la creatività e la capacità di trovare soluzioni originali ai problemi dell'Uomo.

Il progetto di "scambio" o di "prestito" professionale si propone di implementare l'offerta formativa dell'indirizzo tecnico dell'Istituto con due ore settimanali di Filosofia (insegnata solitamente solo negli indirizzi liceali) con l'obiettivo di creare uno scambio di buone pratiche anche tra docenti di aree e discipline diverse, ispirato a una contaminazione virtuosa di stili, approcci e linguaggi tale da permettere di arricchire 'a cascata' tutto l'impianto didattico della scuola, creando in tal modo un fecondo clima di dialogo tra le sue diverse componenti. I docenti di Filosofia lavorano con gli studenti dell'indirizzo tecnico, in compresenza con i colleghi di altre discipline, secondo un approccio per temi, dibattito, *problem solving*. Per favorire la motivazione allo studio di una disciplina solo apparentemente lontana dal curriculum dell'indirizzo tecnico si sceglie di non ricorrere alla formula dell'insegnamento frontale della storia della filosofia, forse più consona allo studio liceale, sebbene da tempo si registri, anche nei licei, il desiderio di innovazione e aggiornamento nei contenuti e nei metodi. Sarà privilegiato un accostamento esperienziale alla disciplina, sia come lavoro di autoindagine sulle modalità del pensiero sia come strumento di incontro e scambio interpersonale, intercettando così anche i bisogni relazionali degli studenti oggi più che mai centrali in una scuola segnata dalle restrittive misure introdotte per contrastare la diffusione del coronavirus SARS-CoV-2.

Il progetto viene realizzato 'a costo zero' (ovvero senza alcun onere per l'amministrazione) in quanto le ore svolte dal docente di Filosofia nell'indirizzo tecnico risultano interne al suo orario-cattedra come ore di potenziamento, permettendo anche alla componente insegnante un interessante confronto tra le diverse anime della scuola.

2.2.1. I fondamenti teorici alla base del metodo didattico

Il progetto dell'IIS "Giuseppe Peano" si ispira a un'idea di scuola inclusiva che si impegna per accogliere e promuovere le specificità individuali degli studenti; la classe viene coinvolta in uno stile di lavoro cooperativo in cui si attiva l'aiuto reciproco in una visione comunitaria dell'apprendimento e in un contesto di relazione e di cura.

Il metodo didattico di riferimento è la *Philosophy for Children* di Matthew Lipman (di qui in avanti indicata con l'acronimo P4C) che ancora oggi rappresenta, a più di quarant'anni dalla sua nascita, una delle proposte più riuscite nell'educazione al pensiero.

Creato intorno agli inizi degli anni settanta del secolo scorso da Lipman (all'epoca professore di Logica alla Columbia University di New York), il metodo ha cercato di dar risposta ad alcune criticità palesatesi nella scuola statunitense: gli studenti non sapevano pensare criticamente e manifestavano grossi problemi nel ragionamento logico e nella soluzione creativa e autonoma di problemi che non prevedessero la mera applicazione di quanto imparato nei loro percorsi di studi. E, del resto, al di là della trasmissione di contenuti e strategie di apprendimento chi, in qualsiasi scuola, si occupa di insegnare a pensare? o di promuovere una riflessione sul pensiero come forma di espressione e realizzazione specifica dell'essere umano?

I fondamenti teorici del curriculum Lipman si ispiravano alla pedagogia di Jean Piaget, Charles Sanders Peirce, George Herbert Mead e John Dewey, calati in un'idea trasformata di scuola, in cui il luogo per eccellenza del filosofare tornasse ad essere la comunità di ricerca ovvero uno spazio necessario e da costruire insieme agli studenti per esercitare il pensiero riflessivo. Ma si sposano perfettamente anche alle suggestioni pedagogiche di Daniel Goleman sull'intelligenza emotiva, a quelle di Howard Gardner sugli stili cognitivi e di Thomas Gordon sul metodo di conduzione dei gruppi. Altrettanto utile è il riferimento a tutto il filone della psicologia umanista (Abraham H. Maslow, Carl R. Rogers, Erich Fromm) e il suo approccio alla persona nella sua interezza, nella molteplicità dei suoi aspetti fisici, psichici, emotivi, relazionali. Da questa corrente si assume come ispirazione fondamentale l'idea che lo studente sia al centro dell'azione educativa, come depositario di una personalissima spinta alla realizzazione di sé, da promuovere in armonia con quelle degli altri. Ecco le parole dello stesso Lipman sull'ispirazione originaria del suo innovativo approccio:

Nel 1943, quando ero soldato di fanteria durante la seconda guerra mondiale, sentii parlare di un filosofo chiamato John Dewey. Non sapevo bene cosa fosse un filosofo, ma riuscii ad entrare in possesso di una selezione di scritti di Dewey chiamata Intelligence and the Modern World. Ne leggevo dei passi ad ogni occasione, non comprendendone però appieno il significato. Mi sembrava solo molto saggia e molto pratica allo stesso tempo. Portai con me il libro in Europa, custodendolo nel mio zaino, e continuai a leggerlo, dalla Francia all'Austria³.

Una delle condizioni che Lipman ritiene necessaria per raggiungere una cittadinanza globale è pensare a tre tipi di ragionamento che si possono sviluppare nel settore educativo, promuovendo competenze intellettuali complesse all'interno di un contesto strutturato in cui vige lo scambio di idee, l'apertura all'altro, l'interpretazione e la comparazione, l'attribuzione di senso e di valore. I tre tipi di ragionamento sono:

1. il *pensiero critico* (*critical thinking*), che è governato da criteri, punta alla rimozione dalla coscienza dei pregiudizi ed è autocorrettivo e sensibile al contesto. Il *focus* del pensiero critico è rivolto al

³ Il testo è tratto da un'intervista di Maura Striano, professore associato di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Napoli *Federico II*, a Matthew Lipman. Nell'intervista (del 1999) l'insegnante, scrittore e filosofo statunitense esplicita alcune istanze pedagogiche essenziali alla comprensione del suo metodo didattico anche e soprattutto in relazione alla tradizione deweyana in cui tale metodo si iscrive.

processo di ricerca più che alle risposte cui esso giunge e si fonda su una continua messa in discussione di sé stesso e dei propri presupposti;

2. il *pensiero creativo (creative thinking)*, che si muove nel continuo rinnovamento di sé stesso, attivando il pensiero originale, le idee euristiche e formando pensieri indipendenti e valori nuovi. Di fondamentale importanza nella società della complessità, il pensiero creativo è orientato alla costruzione collettiva di nuove soluzioni a vecchi problemi e a sviluppare un nuovo sguardo sul mondo che favorisca alternative e superi dicotomie infeconde;
3. il *pensiero affettivo (care thinking)*, che consente di prendersi cura delle persone e dell'ambiente attraverso l'inclusione della dimensione affettiva ed empatica nell'attribuzione di valore alla realtà. È una modalità di pensiero che si traduce in prassi, in azione collettiva di trasformazione del reale. Il *focus* del pensiero *caring* è, quindi, sulla motivazione ad assumere una precisa responsabilità nei confronti delle persone e delle cose, rinforzando la consapevolezza di essere loro connessi.

Lipman intuisce, già nei primi anni settanta del secolo scorso, che i contesti di apprendimento, sollecitati dai cambiamenti indotti dallo sviluppo tecnologico, debbano promuovere un tipo di pensiero multidimensionale:

Cartesio riteneva che il pensiero degno di essere definito tale fosse quello matematico e logico. L'esclusione della mente dal corpo e dalle sue qualità – il suo percepire, i suoi modi di sentire, il suo valutare, il suo creare, il suo immaginare, il suo agire e via dicendo – era totale e assoluta. Di contro, un pensiero notevolmente potenziato – un “pensiero multidimensionale”, come io lo definisco – mira a un equilibrio tra cognitivo e affettivo, tra percettivo e concettuale, tra fisico e mentale, tra ciò che è governato da regole e ciò che non lo è⁴.

Il contesto in cui questo approccio al pensiero può svilupparsi a pieno è quello di una scuola democratica, in cui il modello trasmissivo del sapere venga integrato da una prospettiva di costruzione condivisa di significati. Il rapporto tra docente e studente viene ridisegnato in maniera simmetrica, orizzontale e l'insegnamento diventa facilitazione del percorso individuale e collettivo di ricerca, come accade nel metodo del *cooperative learning* e in quello del *peer tutoring*.

In linea con gli spunti teorici di Lipman, il progetto di inserimento della pratica filosofica negli istituti tecnici si propone di sperimentare, a fianco della P4C, esercizi e pratiche che coinvolgano lo studente nella sua complessità, secondo una visione integrata della persona in cui non solo la dimensione del pensiero logico, ma anche quella emotiva, affettiva, fisica, sono coinvolte nel processo di ricerca e apprendimento. Molte tradizioni filosofiche e spirituali, sia antiche che moderne, hanno indagato la relazione tra le sfere concentriche da cui è costituito l'essere umano, svelandone le connessioni profonde e giungendo alla consapevolezza (oggi confermata attraverso il rigore metodologico delle scienze della mente e dell'apprendimento) di quanto il benessere della persona in tutte le sue sfaccettature è essenziale alla sua piena realizzazione individuale e relazionale. La scuola non può esimersi, a nostro parere, dal considerarsi non solo spazio di mera erogazione di informazioni impersonali, ma anche luogo dove coltivare la *salute*, nel suo senso più ampio, della comunità.

⁴ Il testo è tratto da *Educare al pensiero*, opera pubblicata in Italia nel 2004 dalla Casa editrice Vita e Pensiero.

A questo proposito, il concetto di “pratica filosofica” rievoca l’approccio esperienziale tipico delle origini della filosofia, in cui l’assimilazione concettuale non può che procedere di pari passo con il coinvolgimento della dimensione fisica ed emotiva degli studenti, condotti ad osservare con tutto sé stessi il mondo, ad assaporare la dimensione problematica dell’esserci come soggetti attivi, protagonisti nella ricerca di significato e costantemente in relazione con *l’altro*.

Per scardinare il pregiudizio stratificatosi nel tempo nei confronti di una disciplina a torto confusa, nella mente degli studenti, con un sapere astruso e libresco, si ricorrerà a pratiche apparentemente mutate da discipline diverse ma che ricalcano le orme delle prime comunità di ricerca filosofica. L’esperienza dei sensi, il movimento espressivo, il respiro consapevole, l’osservazione di immagini e l’interazione con esse, la riflessione sulle emozioni e la loro trasformazione attraverso strumenti creativi che coinvolgono la capacità immaginativa (il disegno, la drammatizzazione, la scrittura, la narrazione, ecc.) saranno stimoli e forme propedeutiche alla pratica filosofica vera e propria. La riflessione razionale contribuirà, in parallelo, a dare un ordine e una collocazione armonica a quanto emerso, attraverso le facoltà complesse del pensiero umano. Lo scopo è trasmettere agli studenti l’abitudine di osservare con lucidità i propri processi mentali ed emotivi, evitando di essere preda di automatismi e pensieri sabotanti, sapendo, al momento opportuno, smettere di identificarsi con essi, per diventarne pienamente coscienti e promuovere in sé e nel gruppo atteggiamenti propositivi e collaborativi. Uno dei principali obiettivi di questo approccio è quello di interrompere, nelle relazioni con sé stessi e con l’ambiente circostante il cosiddetto “pilota automatico”, che caratterizza atteggiamenti condizionati, fomenta pregiudizi, innesca dinamiche di conflitto e porta alla polarizzazione delle opinioni.

2.2.2. Le esperienze di pratica filosofica nell’offerta formativa dell’Istituto

Esperienza pregressa

La pratica filosofica è entrata da diversi anni nell’offerta formativa dell’IIS “Giuseppe Peano” concorrendo ad animare un fecondo scambio culturale all’interno delle diverse componenti della scuola e portando la filosofia in contesti meno usuali, come strumento di didattica interdisciplinare. Tale pratica, dal 2016, ha visto la realizzazione di varie iniziative:

- *Filosofando il venerdì*: laboratori di pratica filosofica all’indirizzo tecnico, nati all’interno di una rimodulazione oraria del curriculum scolastico che contemplava la settimana corta e il rientro pomeridiano delle classi per attività che promuovessero un approccio più ludico e creativo allo studio e favorissero la creazione di un clima collaborativo tra gli studenti. I laboratori prevedevano l’incontro della pratica filosofica con attività interdisciplinari di scrittura creativa e di riflessione guidata sui temi della logica matematica.
- *Pratica filosofica e orientamento scolastico*: laboratori di discussione filosofica – quali strumento di riflessione e di orientamento personale – che hanno visto coinvolti studenti di classi e cicli di studio diversi ma uniti in uno stesso gruppo, i loro familiari e i docenti di differenti discipline nell’ambito di iniziative quali *Open day* e *Classi aperte* nate con lo scopo di supportare l’orientamento scolastico in entrata.

- *Pratica filosofica e comunità scolastica*: per anni, prima della pandemia, gli studenti dell'IIS "Giuseppe Peano" hanno autogestito, con l'aiuto dei docenti, numerosi *forum* di attualità e di approfondimento su varie tematiche; tali *forum*, all'interno delle giornate di studio, erano spesso animati da momenti di pratica filosofica interclasse sugli argomenti più disparati.
- *Pratica filosofica e job shadowing*: in diverse occasioni si sono tenuti incontri di pratica filosofica, animati da ragazzi, anche in lingua straniera; tali incontri sono entrati nelle pratiche di scambio con docenti e studenti di scuole europee in visita presso il "Peano", diventando momenti preziosi di confronto su temi e buone pratiche didattiche e favorendo l'incontro interpersonale con realtà diverse da quelle dell'Istituto.
- *Pratica filosofica in lingua*: molte delle esperienze di pratica filosofica hanno anche coinvolto l'utilizzo della lingua inglese come lingua veicolare del dibattito, permettendo di arricchire il bagaglio lessicale e la capacità di esprimersi in maniera fluente degli studenti partecipanti.

A partire dall'anno scolastico 2020-2021 all'IIS "Giuseppe Peano" è iniziata una vera e propria esperienza di prestito professionale, articolata su due prime nel primo anno e poestesa, l'anno successivo, a due nuove prime e alle due seconde in continuità didattica.

Anno scolastico 2021-2022

Nel trimestre, l'attività si è alternata in due diversi momenti: una prima parte dell'anno dedicata a sessioni di P4C libere, una volta alla settimana, senza un tema conduttore se non la scelta di un'immagine come spunto iniziale. Il docente in prestito professionale ha costruito un calendario di incontri in modo da alternare la pratica, in compresenza con gli altri docenti, nelle ore delle discipline più coinvolte nel rafforzamento delle competenze di base: l'Italiano, la Matematica e le materie d'indirizzo (Economia aziendale in *Amministrazione, finanza e marketing* e Informatica nell'indirizzo tecnico informatico). Il gruppo dei docenti coinvolto ha lavorato di concerto nella scelta di immagini che evocassero temi, problemi, aspetti che potessero inclinare la discussione verso l'area disciplinare interessata, senza tuttavia orientarla in maniera troppo invasiva e lasciando i ragazzi liberi di interrogare lo spunto in maniera autonoma, spontanea, imprevedibile. Ai ragazzi è stata proposta un'immagine invece che un testo, con l'intento di favorire dinamiche il più inclusive possibili, tenendo conto delle dinamiche relazionali del gruppo-classe ancora non coeso e dell'eterogeneità degli stili cognitivi degli studenti. A partire dall'immagine i ragazzi in piccoli sottogruppi hanno formulato una o più domande ispirate o provocate da quanto osservato. La comunità ha selezionato, di volta in volta, votando a maggioranza, la domanda più interessante ed ha cominciato un dibattito libero. Il docente *facilitatore* si è limitato a tenere traccia sulla LIM dei contributi dei diversi ragazzi intervenendo solo nei momenti di confusione o stallo, promuovendo l'approfondimento attraverso domande, senza mai indirizzare la classe in maniera esplicita o normativa ad adottare una strada o un punto di vista. Al termine dell'ora il gruppo è stato chiamato ad autovalutare la conduzione della sessione, prestando particolare attenzione alle dinamiche di ascolto reciproco e partecipazione.

Nel secondo pentamestre, le ore di potenziamento destinate al prestito professionale hanno ospitato un docente esperto dell'*Associazione Filò*, in collaborazione con l'Università degli Studi di Bologna, coinvolta in un progetto di sperimentazione e monitoraggio dell'introduzione della pratica filosofica negli indirizzi tecnici e professionali, in vista di un futuro inserimento curricolare della disciplina. All'interno di un

modulo di 12 ore, elaborato in compresenza e collaborazione coi docenti già coinvolti nell'esperienza, i ragazzi hanno quindi scoperto nuove tecniche di discussione, diverse rispetto alla P4C, ispirate alla tradizione del dibattito socratico e allo studio per casi ed esempi filosofici, e affrontato in maniera più continuativa alcuni temi sensibili, con particolare riferimento al concetto di identità (personale, culturale, sociale). Ai ragazzi è stato proposto un *focus group* in entrata e in uscita che testasse motivazioni, resistenze, scetticismi e monitorasse la trasformazione ottenuta con la pratica. Alla fine dell'anno scolastico è stato somministrato, alle classi coinvolte e a due classi di controllo non coinvolte nel progetto, un questionario anonimo di misura degli apprendimenti, per verificare la ricaduta didattica dell'esperienza.

Anno scolastico 2022-2023

Classi prime

Durante l'anno scolastico 2022-2023 il progetto di prestito professionale si è replicato con le medesime modalità in due nuove prime (*Amministrazione, Finanza e Marketing* e indirizzo tecnico informatico). Dopo una prima fase di P4C libere, i ragazzi hanno intrapreso un percorso di pratica filosofica, predisposto dal docente esperto dell'*Associazione Filò* che, a partire da alcune domande esistenziali fondamentali individuate grazie al lavoro di gruppo delle due classi, ha toccato i temi dell'utopia, quelli delle regole e leggi del vivere associato, l'intelligenza artificiale, l'essenza dell'"esser umani", la pena di morte. La modalità particolarmente interattiva delle tecniche proposte ha permesso di far emergere non solo idee, consapevolezze e dubbi, ma anche parte del vissuto personale dei ragazzi e le dinamiche relazionali interne al gruppo (a volte armoniche, a volte conflittuali) che hanno permesso anche ai docenti della classe di intervenire con azioni di potenziamento e miglioramento del clima e del dialogo educativo.

Classi seconde

Nelle classi seconde che erano state protagoniste della sperimentazione l'anno precedente si è proposta una serie di moduli di pratica che permettessero di esplorare metodi e temi diversi e potenziassero il lavoro di gruppo. Ecco nel dettaglio le caratteristiche dei moduli proposti:

PRIMO MODULO. Entrambe le classi hanno approfondito il caso della cittadina tedesca di Lutzerath, coinvolta in un'ondata di proteste relative alla decisione del governo di sgomberare il villaggio per far spazio all'ampliamento della miniera di carbone, reso necessario dalle restrizioni energetiche causate dal conflitto russo-ucraino. I ragazzi hanno confrontato e approfondito i molti punti di vista in campo, utilizzando una tecnica espressiva mutuata dal Teatro dell'Oppresso⁵ che ha permesso loro di prendere consapevolezza, attraverso la drammatizzazione, della complessità di interessi, diritti, istanze, ragioni intrecciate al caso di cronaca. In particolar modo si sono utilizzati due tipi di esercizi:

- il *teatro giornalismo*⁶: ai ragazzi è stato chiesto di esplicitare in maniera narrativa i punti di vista latenti in diversi articoli di giornale e di riviste online, vòlti ora a demonizzare in chiave ecologica

⁵ Ispirato alle idee di Paulo Freire e al suo trattato (*La pedagogia degli oppressi*), il Teatro dell'Oppresso è un metodo teatrale che comprende differenti tecniche create dal regista brasiliano Augusto Boal; le accomuna l'obiettivo di fornire strumenti di cambiamento personale, sociale e politico per tutti coloro si trovino in situazioni di oppressione. Boal lo insegnò in giro per il mondo fino alla sua morte, nel 2009.

⁶ Il *teatro giornalismo* è una delle tecniche teatrali sviluppate da Augusto Boal (v. nota 5).

l'intervento al favore della miniera, ora a empatizzare con le ragioni dei lavoratori della miniera, ora a informare attraverso dati e statistiche sulle logiche sottese alla scelta del governo tedesco;

- il *teatro forum*⁷: i ragazzi, divisi in gruppi, hanno messo in scena i diversi punti di vista sul caso. Agli studenti spettatori è stato chiesto di suggerire alternative che risolvessero in maniera equa i conflitti emersi e di prendere fisicamente posto nella scena per sperimentare le alternative. Ne è seguito un dibattito dinamico che ha visto la comunità di ricerca fermare l'azione scenica per commentarla, trasformarla, discuterne i presupposti sociali, relazionali, politici, estrapolarne i principi e i valori che ne erano al fondamento.

Dopo questa prima fase di studio le due classi coinvolte, divise in due squadre, hanno lavorato per circa due settimane ad un *debate* (ispirato alla metodologia proposta da "Avanguardie educative" con l'idea "Debate - Argomentare e dibattere") in cui si è discusso sul *focus* "Lo sgombero di Lutzerath è utile alla comunità?". Nel lavoro di ricerca sono confluiti tutti i dati, le informazioni, i problemi, le osservazioni critiche emerse nella fase precedente. Il *debate* si è concluso, in entrambe le classi con la vittoria della squadra favorevole allo sgombero del villaggio, nonostante le istanze ecologiche emerse nella discussione si fossero contraddistinte per ricchezza di contenuti e coerenza logica.

SECONDO MODULO. Nella seconda parte dell'anno in ciascuna delle due classi si è individuato un tema per ognuna delle discipline che ospitavano le sessioni di pratica e, attraverso tecniche di pensiero critico e dibattito filosofico, si sono approfondite le seguenti tematiche:

- *Migranti e Migrazioni*, in presenza col docente di Lettere nell'indirizzo *Amministrazione, Finanza e Marketing* (tecniche usate: Teatro dell'Oppresso, dialogo filosofico, P4C).
- *Cyberbullismo*, in presenza col docente di Lettere nell'indirizzo tecnico informatico (tecniche usate: Teatro dell'Oppresso, dialogo filosofico).
- *Parole, Significati, Credenza e Verità*, in presenza coi docenti di Matematica di entrambi gli indirizzi (tecniche usate: esercizi di pensiero critico, dialogo filosofico, P4C).
- *Intelligenza artificiale*, in presenza col docente di Informatica nell'indirizzo tecnico informatico (tecniche usate: discussione di caso, dialogo filosofico, P4C).
- *Denaro, felicità e finanza etica*, in presenza col docente di Economia aziendale nell'indirizzo *Amministrazione, Finanza e Marketing* (tecniche usate: discussione di caso, dialogo filosofico, P4C).

La ricaduta didattica di questo secondo approccio si è rivelata particolarmente positiva per due fattori principali: in primo luogo, ognuno dei temi scelti è stato sviluppato in un percorso di circa tre settimane; questo ha permesso di tenere viva la motivazione e l'interesse dei ragazzi, variando più spesso spunti e tecniche. In secondo luogo, ognuno dei moduli si è svolto nelle ore di un'unica disciplina, permettendo al docente della materia di seguire dall'inizio alla fine il percorso dei ragazzi, potendo quindi estrapolarne spunti utili da integrare nella didattica del resto della settimana.

⁷ Il *teatro forum* è una delle tecniche teatrali sviluppate da Augusto Boal (v. nota 5) in cui lo spettatore si trasforma in soggetto attivo.

2.2.3. Un esempio operativo

Riportiamo un esempio di lezione tipo di pratica filosofica, sul modello della P4C che ha prevalso nell'esperienza del "Peano", sui cui, tuttavia si possono operare infinite varianti, come emerge dalla descrizione delle attività che si sono alternate nell'Istituto, non solo attingendo agli approcci disponibili, ma anche costruendone di nuovi in linea con le esigenze e le inclinazioni dei gruppi di lavoro.

Un esempio di P4C

Occorrente: sedie disposte in circolo, una lavagna a fogli mobili e/o una LIM.

Partecipanti: i ragazzi (ognuno con un cartellino con su riportato il proprio nome) e il docente *facilitatore* (anche lui dotato di cartellino nominativo); la scelta di dotare ciascun partecipante di cartellino è per consentire a tutti di rivolgersi l'un l'altro chiamandosi per nome (e dandosi 'del tu'). Fuori dal cerchio può essere prevista la figura dell'*osservatore*, figura che successivamente farebbe 'da specchio' alle dinamiche comunicative e relazionali emerse nella discussione.

Durata: un'ora circa.

Spunto iniziale: se si sceglie un breve brano si possono fornire fotocopie o farne passare una di mano in mano. Ogni studente legge a voce alta una o più frasi, interrompendosi quando desidera e saltando il turno se non ha piacere di leggere. Si può fare più di un giro di lettura. La scelta dei brani può ricadere su uno dei racconti del curriculum Lipman⁸, pensati appositamente per fornire spunti aperti su più fronti alla discussione con i ragazzi ma, in base al contesto specifico, si possono scegliere altre fonti: poesie, brani di romanzi o di semplici saggi, testi di canzoni, notizie di giornale, ecc. L'importante è che il testo permetta un approccio problematico e non inclini in modo troppo evidente la discussione in una specifica direzione. Sarà la comunità di ricerca a porre domande al testo o, meglio, a farne emergere alcune dal testo che, poi, verrà messo da parte per lasciare scorrere libero il pensiero del gruppo. Se si sceglie un'immagine (un dipinto, un disegno, una foto, una pubblicità, ecc.) si può chiedere ai ragazzi di restare qualche secondo in silenzio davanti all'immagine, mentre il *facilitatore* chiede loro di spostare a fasi alterne lo sguardo da un dettaglio dell'immagine all'immagine nella sua interezza, sfocando e precisando di volta in volta la direzione dello sguardo, mantenendo un respiro tranquillo e restando concentrati sulle sensazioni che emergono, senza giudicarle.

⁸ I racconti sono disponibili in lingua italiana nella collana *Impariamo a pensare*, diretta da Antonio Cosentino, Maria Santi e Maura Striano. La collana (i cui volumi sono pubblicati da Liguori editore) annovera, tra gli altri, i racconti *Kio & Gus*, *Il prisma dei perché*, *Elfie*, *Pixie*, *L'ospedale delle bambole*, *Mark*, *Lisa*. Per aggiornamenti su testi e modalità, ricerca in corso si veda il sito dell'[associazione CRIF](#), impegnata dal 1991 a diffondere in Italia il metodo Lipman.

Svolgimento

Una volta esaminato il (pre)testo e/o l'immagine di avvio del dibattito al gruppo è chiesto di formulare domande ispirate da esso. Si può scegliere di lavorare in piccoli sottogruppi, per facilitare la comunicazione tra gli studenti, incentivando i più timidi a condividere il proprio pensiero, o proporre al gruppo intero di alzare la mano a turno e formulare le domande. Il *facilitatore* segna sulla lavagna le domande.

Le domande

Una volta terminato, il *facilitatore* può, se c'è tempo, proporre un'attività di analisi delle domande, sottolineandone tratti comuni, portando i ragazzi riflettere sui nessi logici che emergono e sulle diverse sfumature che connotano le diverse proposte (a titolo esemplificativo analizzare le differenze che intercorrono tra i diversi modi di introdurre una data domanda a seconda se si usi *Perché?* oppure *Come?* o *Da quando?*, *A che scopo?*, *Da dove nasce il fatto che...? È vero che...? Chi?* e così via).

La votazione

A questo punto alla comunità è proposto di votare per alzata di mano la domanda che interessa alla maggior parte di persone. Ognuno può esprimere più preferenze e, alla fine, scelta a maggioranza la domanda, si dà avvio al dibattito.

La discussione

La discussione è interamente affidata al gruppo, il *facilitatore* avrà cura di interferire il meno possibile e, se occorre, in maniera sempre problematica e non orientativa, ponendo nuove domande, formulando esempi e chiedendo ai ragazzi di chiarire il loro pensiero: è lui stesso un membro della comunità, non ha verità da trasmettere ma solo spunti di ricerca da condividere. Il suo compito è tenere traccia sulla lavagna in maniera schematica di quanto i partecipanti dicono. Usando colori diversi, o disposizioni ben delineate sul foglio, potrà mantenere memoria anche degli schieramenti, delle posizioni in contrasto o in accordo, in modo da elaborare una sorta di istantanea grafica dell'evolversi del pensiero collettivo, come se le tante voci si fondessero nella voce della comunità, con tutta la sua dialettica interna.

Il ruolo del *facilitatore* è il meno scontato, nonostante le apparenze. Il docente è spesso abituato a porsi in maniera assertiva nei confronti degli studenti, come depositario di un sapere da trasmettere. In questo contesto, invece, occorre che impari a sfumare il proprio ruolo, limitandosi a promuovere dal basso la conversazione, moderando, incoraggiando, stimolando l'emersione di un contenuto che non è suo e che non è prevedibile perché non costituisce la rielaborazione di niente di preconstituito ma che si presenta come originale e spontaneo anche quando questo cozzasse con le sue convinzioni. Il *facilitatore* è il garante del clima democratico, della libertà e correttezza del pensiero di comunità e non pone limiti se non l'osservanza di un reciproco rispetto.

Se lo vorrà, in quanto docente della classe, potrà in seguito prendere spunto dai temi emersi nella sessione per approfondimenti e successivi momenti di discussione, ma deve avere 'il coraggio' di lasciare i ragazzi liberi di esplorare le possibilità di sviscerare un tema, anche quando questo conducesse su terreni scivolosi. L'importante è che venga garantito il pluralismo dei punti vista su ogni tematica.

A tal proposito è importante che, al di là della sperimentazione quotidiana in classe, sempre legittima e feconda, si prenda in considerazione l'ipotesi di una formazione specifica per poter indossare in maniera consapevole il ruolo del docente *facilitatore*; ad esempio, da anni l'Università degli Studi di Firenze propone un [corso di perfezionamento](#) in P4C che prevede, oltre alla formazione teorica, un sostanzioso e illuminante percorso esperienziale di tirocinio in aula, prezioso proprio per la capacità di indurre nel docente una profonda riflessione sulla didattica e sulla relazione docente-studente.

Il riepilogo

Verso la fine dell'ora il *facilitatore* raccoglierà le fila di quanto dibattuto mostrando ai partecipanti l'evolversi del pensiero del gruppo, attraverso una rilettura di quanto annotato sulla lavagna. Al termine potrà chiedere ai ragazzi di condensare in una frase, in una parola-chiave, in uno slogan il (momentaneo) punto di arrivo.

L'autovalutazione

A questo punto seguirà un momento di autovalutazione. I ragazzi esprimeranno un giudizio o assegneranno un voto alla conduzione della sessione, chiedendosi se e quanto si sono sentiti a proprio agio nel dibattito, quando hanno saputo ascoltarsi, se si è riusciti ad approfondire il tema iniziale e se il *facilitatore* ha svolto il suo compito in maniera corretta, promovendo approfondimento e fluidità nel dibattito, senza influenzare troppo la comunità. Questo è un momento prezioso perché consente una riflessione sui modi del pensiero e della comunicazione a prescindere dal tema trattato e può far emergere informazioni utili sulle relazioni interne al gruppo-classe e suggerire interventi di miglioramento, condivisi e negoziati all'interno del gruppo stesso (ad esempio se ci si è accorti che c'è stata confusione e non si è stati ascoltati si può chiedere ai ragazzi di trovare una soluzione per sopperire a questa criticità: *stabiliamo un turno? Alziamo la mano? Ci passiamo un oggetto per ottenere il diritto di parola?*).

2.2.4. I ruoli: Dirigente, docenti, studenti e loro famigliari

Il Dirigente

Si occupa degli aspetti organizzativi e gestionali, sostiene l'implementazione dell'Idea e agevola la formazione continua (anche interna), organizza la formazione specifica sul progetto per i docenti arrivati nel corso dell'anno. Motiva e coinvolge il Collegio dei Docenti e il Consiglio d'Istituto evidenziando le opportunità offerte dalla sperimentazione dello scambio professionale. Propone e incentiva la partecipazione al progetto e stimola i docenti a lavorare in gruppo, partecipa ai lavori del gruppo, promuove l'informazione sul sito scolastico (in modo che sia facilmente accessibile) e la documentazione dei materiali prodotti per creare un *repository* di buone pratiche didattiche. Coadiuvato dal gruppo dei docenti, il Dirigente, anche in sede di *Open day* o al momento delle nuove iscrizioni, informa i famigliari dei giovani riguardo i valori e le caratteristiche del progetto, illustra i vantaggi derivanti da tale proposta. Nomina una Commissione Gruppo Studi e introduce le modalità di monitoraggio del progetto (anche costituendo, eventualmente, come riferimento un Comitato Scientifico) per individuare punti di forza e di debolezza nella pratica dello scambio professionale in relazione ai vari soggetti coinvolti.

I docenti

Come detto, il progetto del "Peano" prevede l'incontro e la collaborazione tra i docenti dei due diversi indirizzi di studi (liceale e tecnico) salvaguardando lo specifico professionale di ciascun profilo docente e l'intero impianto dei due diversi percorsi di istruzione.

La costituzione di questa sinergia consente di mettere a confronto le diversità in modo costruttivo, soprattutto nell'attenzione posta ai momenti di accoglienza e di relazione.

Il lavoro dei docenti sarà, oltre che quello di coordinare le attività dei ragazzi, quello di avviare una ri-

flessione condivisa sulle scelte educative e didattiche che si esprimono in ciascuno degli indirizzi coinvolti.

Cura dei docenti sarà quella di porre al centro del progetto le esigenze formative degli studenti, recependo da loro stessi suggerimenti e spunti di riflessione.

I docenti coinvolti nello scambio potranno ripensare il proprio percorso professionale alla luce degli stimoli indotti da un cambiamento del punto di vista e arricchirlo con idee nuove proprio grazie ad una sorta di straniamento provocato dal diverso contesto didattico in cui l'esperienza proposta chiede di immergersi. Obiettivo del progetto è anche, quindi, quello di evitare un approccio routinario alla didattica, invitando a sperimentare percorsi inediti, anche nella relazione con gli studenti. L'esperienza si ripropone di ricadere positivamente sulla prassi didattica della scuola, innescando un processo di riflessione su metodi e strumenti arricchito dal confronto tra le diverse componenti della comunità scolastica fino ad ora non abituate a lavorare insieme.

Gli studenti

Sono i principali protagonisti del progetto, coinvolti in sessioni di pratica filosofica e in puntuali attività di verifica e di autovalutazione dell'esperienza. In linea con la pedagogia della P4C gli studenti saranno costantemente coinvolti in prima persona nel valutare e arricchire di spunti il percorso loro proposto (di cui non saranno passivi fruitori ma, viceversa, i principali coideatori insieme ai docenti). Il principale obiettivo del progetto è proprio quello di veicolare un rapporto costruttivo con la scuola, non fatto di mera acquisizione di contenuti ma di interazione attiva nella classe. Una classe vissuta come comunità e non come aggregato casuale di individui; una comunità che prende decisioni, ascolta e rispetta i punti di vista individuali, si sforza di trovare un'integrazione armonica delle differenze, riflette sui propri stessi meccanismi di funzionamento e comunicazione, sottopone sé stessa a verifica, cambia ciò che non la rappresenta. Gli studenti sono continuamente impegnati nel compito di formarsi come cittadini consapevoli e radicati nella fiducia di poter intervenire positivamente sul mondo, dando il proprio contributo, secondo i propri specifici talenti, e sentendosi tutti chiamati in causa, tutti corresponsabili.

I famigliari degli studenti

Il coinvolgimento dei famigliari degli studenti (primi tra tutti, ovviamente, coloro che detengono la responsabilità genitoriale) e delle realtà del territorio è promosso nel corso di eventi di condivisione del lavoro fatto, in cui gli studenti stessi possono animare sessioni di pratica filosofica aperte alle componenti della scuola, agli studenti delle scuole secondarie di primo grado coinvolti nelle attività di orientamento in entrata nell'Istituto, ai genitori in vista ai locali della scuola. Ora che l'emergenza pandemica è stata superata, ci si ripropone di promuovere eventi che permettano la condivisione degli spazi rendendo possibili forme di restituzione del lavoro svolto, sfruttando gli strumenti multimediali e coinvolgendo i ragazzi nella produzione di materiali e nella diffusione (anche in forma digitale) di questi ultimi.

L'attività di pratica filosofica ha comunque di per sé la capacità di travalicare i confini istituzionali dei contesti in cui viene proposta perché, come viene spesso riferito dai genitori degli iscritti al "Peano", suscita domande e spunti di discussione che i ragazzi amano riportare a casa, proseguendo la le pareti domestiche il confronto sui temi emersi.

2.2.5. L'ambientazione educativa: spazi, risorse, infrastrutture

Gli spazi dedicati al progetto sono le aule dell'Istituto e l'aula all'aperto di recente costruzione. La pratica filosofica può essere svolta in qualsiasi contesto, anche non scolastico, purché sia possibile allestire lo spazio interno al gruppo in modo da favorire la comunicazione circolare e democratica tra i partecipanti. Occorre, quindi, uno spazio in cui le sedie possano essere disposte in cerchio, in modo da includere anche il docente nel gruppo di lavoro, senza rimarcare il ruolo asimmetrico. I partecipanti devono potersi guardare negli occhi (e parlare apertamente). Occorre un supporto cartaceo (lavagna a fogli) o multimediale (ad esempio una LIM) dove tenere traccia della discussione, per poi poter svolgere attività di verifica su quanto realizzato dalla comunità di pratica filosofica.

Le attività prevedono anche la possibilità di utilizzare lo spazio per esercizi di movimento e/o concentrazione, training di rilassamento, visualizzazioni, restituzione grafica del lavoro svolto attraverso la scrittura, il disegno, il *collage*; l'ambiente scelto deve quindi, nel rispetto delle norme di sicurezza, permettere un tipo di interazione con l'ambiente meno rigido di quello previsto dal tradizionale assetto delle aule.



2.2.6. Le principali aree di intervento dell'esperienza

Sono qui richiamate schematicamente le principali aree d'intervento della declinazione dell'Idea "Prestito professionale. Continuità educativa, potenziamento del curriculum, valorizzazione degli insegnamenti" presso l'IIS "Giuseppe Peano" di Firenze:

- **AREA DELL'APPRENDIMENTO:** migliorare i risultati nei processi di autoapprendimento mediante la sperimentazione di metodologie di didattica attiva.
- **AREA DELLA CITTADINANZA:** educare gli studenti nella quotidianità ai principi dell'inclusione e a quelli di ospitalità, responsabilità e comunità.
- **AREA EMOTIVO-MOTIVAZIONALE:** evitare stress da apprendimento attraverso modalità didattiche senza voto ma volte allo sviluppo della capacità di autovalutazione.
- **AREA SOCIORELAZIONALE:** coltivare rapporti tra studenti e tra adulti e studenti, volti alla cooperazione e innestati in un clima informale e gioioso, valorizzare il contributo di ognuno come essenziale alla costruzione della relazione educativa.
- **AREA DELLO SVILUPPO DELL'AUTONOMIA:** potenziare l'autonomia degli studenti mediante il loro diretto coinvolgimento nella progettazione delle attività.
- **AREA DEL POTENZIAMENTO DEI TALENTI INDIVIDUALI:** permettere ai docenti di osservare, comprendere e valorizzare le competenze e le conoscenze di ciascuno studente, evitando quindi la standardizzazione degli apprendimenti.
- **AREA DELLA SCANSIONE DEL TEMPO-SCUOLA E DELLE ROUTINE:** favorire un coinvolgimento attivo nella scansione del tempo delle attività previste dal progetto, opportunamente differenziate per combattere ogni forma di assuefazione ad una *routine* subita.
- **STRUTTURAZIONE FLESSIBILE DEGLI SPAZI:** spazi in cui sia possibile per gli studenti muoversi con autonomia, libertà di aggregazione, d'azione e di scoperta; organizzazione dell'aula per "angoli di attività".
- **COSTRUZIONE DELLA COMUNITÀ DEI DOCENTI, CONTAMINAZIONE E SCAMBIO DELLE PROFESSIONALITÀ E DELLE BUONE PRATICHE DIDATTICHE:** formazione, autoformazione, discussione di caso, *peer coaching*, *tutoring* fra docenti.

2.2.7. Aspetti organizzativi e oltre

Introdurre la pratica filosofica all'indirizzo tecnico, sfruttando il prestito professionale di docenti di Filosofia dal Liceo linguistico, non comporta per la scuola particolari problematiche organizzative, permettendo all'attività di svolgersi all'interno del monte ore curricolare.

I vantaggi di questo approccio non sono solo di tipo organizzativo. La possibilità di attivare scambi di pratiche tra docenti di indirizzi diversi ha una ricaduta positiva sui rapporti interni al corpo docente, sull'arricchimento culturale del personale interno, sul potenziamento dell'approccio interdisciplinare (sempre più richiesto da una didattica per competenze).

Il principale obiettivo perseguito dal progetto è il superamento di un'ottica anacronistica che separa l'istruzione tecnica da quella umanistica in maniera troppo rigida: introdurre la riflessione filosofica all'indirizzo tecnico significa promuovere una riflessione critica all'interno del sapere tecnologico, che faccia degli studenti dei protagonisti attivi e consapevoli del progresso collettivo delle conoscenze e non dei meri esecutori di procedure. Le provocazioni della pratica filosofica si propongono di animare in maniera costruttiva la riflessione sui rapporti tra tecnica ed etica, potenziando le competenze di cittadinanza consapevole e favorendo un approccio creativo alla risoluzione dei problemi, in linea con la complessità del mondo attuale.

Infine, preme richiamare tre punti (da tenere sempre presenti):

- **Dentro la sezione/classe**

Tematiche e sviluppo delle attività, per quanto predisposte dal docente, saranno sempre rivedute e arricchite dagli spunti e dalle proposte degli studenti. L'esperienza della pratica filosofica nasce per scardinare il meccanismo trasmissivo del sapere tradizionale e richiede una buona capacità di adattamento agli spunti imprevisti che possono nascere spontaneamente dalle comunità.

- **Dentro il *team* dei docenti coinvolti a classi parallele**

Niente nella pratica filosofica è facilmente riducibile ad un protocollo da applicare e replicare. Ogni gruppo di lavoro si modula su dinamiche interpersonali uniche e ogni sessione può svilupparsi in direzioni diverse. Il confronto tra i docenti è, quindi, importantissimo per condividere le osservazioni fatte 'sul campo', per elaborare insieme anche le difficoltà di conduzione, le intuizioni, gli spunti tematici emersi, sapendo che lo scambio costituirà un elemento fondamentale dell'arricchimento personale e professionale dei partecipanti ma, in nessun modo, potrà ridurre l'aspetto imprevedibile dell'esperienza.

- **A livello di Istituto**

Il progetto è necessariamente accompagnato da interventi di formazione e autoformazione del *team* dei docenti (in questo caso, il canale aperto con l'Università degli Studi di Bologna, attraverso la collaborazione con l'*Associazione Filò*, ha avuto un prezioso effetto collaterale: dar vita ad un confronto costante e stabilire un continuo aggiornamento su pratiche e approcci didattici nuovi). La pratica filosofica mira a promuovere nuove prassi, non implementa informazioni ma affina atteggiamenti, coltiva modalità di porsi di fronte allo studente e all'insegnamento. Per questo costituisce un'importante occasione di formazione volta a promuovere una continua riflessione metadidattica che metta in gioco anche il vissuto del docente, costretto a prendere atto dei propri meccanismi psicologici ed emotivi nell'esperienza della relazione con lo studente.

2.2.8. La valutazione

Uno degli aspetti forse più controversi del progetto appena descritto è la ricerca di una modalità di valutazione delle competenze e degli apprendimenti che non vada a inibire l'approccio libero, creativo, spontaneo degli studenti alle sessioni di pratica filosofica. Nei giovani si registra, a tal riguardo, un atteggiamento ambivalente: se da un lato il contesto informale, accogliente, non gerarchico e non orientato alla valutazione della prestazione individuale favorisce un clima più rilassato e sincero e permette a tutti di esprimersi senza paura di 'ritorsioni' o ricadute didattiche indesiderate, dall'altro però, come spesso accade, in alcuni studenti l'assenza di un elemento incentivante o deterrente come l'aspettativa di un voto, favorisce un atteggiamento disimpegnato, spinge i più timidi o i meno motivati a restar defilati dall'attività del gruppo (o, talvolta, a tentare di sabotare l'esperienza attirando in maniera dispersiva l'attenzione su altro).

Le attività proposte sono ricchissime di informazioni per il docente che osservi con attenzione le sessioni. Solo osservando le interazioni tra gli studenti, e l'evolvere del ragionamento individuale e di gruppo, si ricavano preziosi indizi sui bisogni educativi, sui livelli di competenza raggiunti, sulle aree da potenziare. Ma resta difficile, per molti docenti del "Peano", oggettivare in una valutazione formativa le impressioni raccolte. Spesso hanno scelto di ovviare a questa criticità facendo seguire alle sessioni di pratica, all'interno delle singole discipline, attività di restituzione (ad esempio temi, relazioni, ricerche) che permettesero di monitorare l'assimilazione e l'elaborazione di quanto condiviso e di valutare i livelli di competenze in maniera più, diciamo, 'tradizionale'. I risultati sono stati ottimi nelle discipline umanistiche, in particolar modo con Italiano; le capacità di scrittura, discussione e analisi di un problema o di un testo, l'elaborazione autonoma del pensiero sono risultate potenziate dal coinvolgimento personale che la discussione filosofica aveva promosso. Più difficile valutare la stessa ricaduta in discipline più tecniche che coinvolgono gli studenti in attività difficilmente correlabili con quanto discusso nelle sessioni di pratica filosofica. Un appiglio utilissimo lo ha dato l'inserimento dell'Educazione civica come disciplina trasversale: permette di ingaggiare gli studenti in una serie di attività eterogenee, accomunate da uno sguardo più ampio e meno settoriale sulle competenze di cittadinanza.

Resta comunque una sfida trovare un modo corretto di valutare gli apprendimenti per competenze promossi dal progetto, imparando a tradurre in un voto quanto restituito dai ragazzi (secondo criteri equi, trasparenti, da loro comprensibili) o a superare lo strumento del voto numerico con altro tipo di valutazione, almeno per questo tipo di attività.

2.3. La declinazione dell'IC "Giovanni Falcone" di Copertino (Lecce)

[testo a cura dell'IC "Giovanni Falcone", Copertino, Lecce]

L'interpretazione dell'Idea "Prestito professionale. Continuità educativa, potenziamento del curriculum, valorizzazione degli insegnamenti" all'IC "Giovanni Falcone" si realizza nella scuola secondaria di primo grado attraverso una profonda riflessione sulla natura delle discipline.

La declinazione dell'Idea si presenta come una "specializzazione professionale" e consiste nell'affidare a docenti diversi l'insegnamento di discipline tradizionalmente unite nella stessa classe di concorso, come Italiano, Storia e Geografia (A-22) oppure Matematica e Scienze (A-28).

Tale declinazione rappresenta una delle modalità organizzative alle quali l'IC ricorre per promuovere l'innovazione metodologica (attraverso le Idee di "Avanguardie educative", in particolare l'Idea "Oltre le discipline" – di cui l'IC "Giovanni Falcone" è scuola capofila – e l'Idea "Aule laboratorio disciplinari").

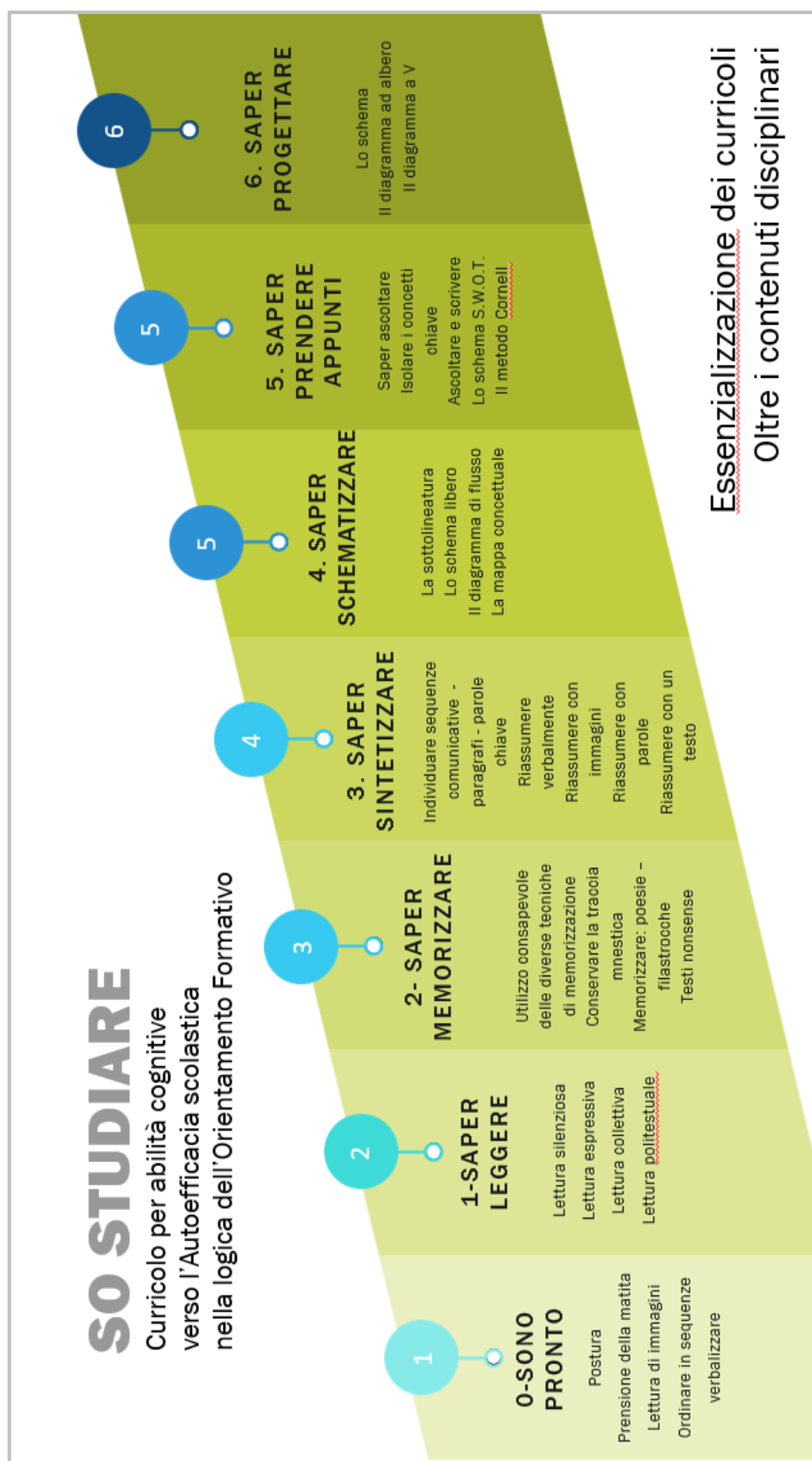
Per poter comprendere appieno l'efficacia del prestito professionale nel curriculum d'Istituto occorre considerare come la costruzione dell'impianto formativo del sistema d'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado abbia dato notevole importanza alla disciplinarizzazione degli insegnamenti, assegnando al docente un ruolo decisamente centrale nella definizione dei percorsi educativo-didattici delle singole discipline d'insegnamento.

Le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012) riconoscono questa impostazione ma al contempo sottolineano l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento:

Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma.

Ciò che all'IC "Giovanni Falcone" interessa promuovere è il superamento del tradizionale concetto di disciplina scolastica a vantaggio di una prospettiva che, al di là della logica del contenuto come centrale all'azione di insegnamento/apprendimento, cerchi la promozione delle abilità cognitive che costituiscono l'autentico obiettivo dell'azione didattica. Il riferimento a questo assunto è contenuto nella già citata Idea "Oltre le discipline" di "Avanguardie educative" ed è esattamente il *So Studiare*: un itinerario didattico per l'autoefficacia scolastica nella logica dell'orientamento formativo (si veda l'immagine seguente) per la promozione della quinta competenza-chiave europea di cittadinanza, *Imparare ad imparare*; a tal riguardo, nelle *Linee guida* per l'implementazione dell'Idea "Oltre le discipline" si legge:

La funzione didattica non è più centrata sull'insegnamento di separate porzioni di conoscenze, ma sulla costruzione della capacità di apprendere e di imparare a imparare. C'è sempre più bisogno di menti elastiche e colte che sappiano utilizzare tutto il proprio potenziale creativo per inventare il futuro che – ignoto e imprevedibile per definizione – a volerlo immaginare lascia intuire solo un'ipercomplessità e frequenti cambi di paradigmi funzionali e mentali. Pertanto è necessario che, da un lato, i giovani acquisiscano gli strumenti per governare tale complessità e, dall'altro, la scuola – superando l'idea classica e tradizionale di percorsi disciplinari svolti in maniera cronologica e statica – individui e incrementi anche i saperi più recenti.



Linee guida per l'implementazione dell'Idea "Prestito professionale. Continuità educativa, potenziamento del curricolo, valorizzazione degli insegnamenti" - v. 1.0 [2023] - ISBN 979-12-80706-65-2

L'itinerario didattico *So Studiare* si basa sui seguenti riferimenti teorici e normativi:

Riferimenti teorici ⁹	Riferimenti normativi
Teoria delle intelligenze multiple	Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012)
Teoria degli stili cognitivi	Quadro di riferimento INVALSI per Italiano e Matematica
Teoria della <i>social cognition</i>	Quadro delle competenze chiave dell'Unione europea
Teoria dell'apprendimento significativo	Quadri di riferimento OCSE-PISA

Grazie all'itinerario didattico *So Studiare* i docenti superano gli steccati disciplinari legati ai contenuti per incontrarsi intorno alle abilità cognitive da promuovere; in tal modo è possibile andar *oltre* le discipline. Il primo step **0 - Sono Pronto** è specifico della scuola dell'infanzia e del primo anno della primaria; dallo step **2** allo step **6** non c'è né progressione né vincolo alcuno; i docenti individuano le abilità da promuovere e costruiscono Unità di Apprendimento disciplinari e multidisciplinari a misura di classe (nel sottoparagrafo 2.3.2 sono mostrati alcuni esempi).

L'attenzione alla portata formativa delle discipline permette sia di coglierne la funzione senza soffermarsi al limite legato alla presentazione dei contenuti sia di costruire itinerari aderenti ai bisogni generali della classe e personali di ciascuno studente.

Ciò a sottolineare, in relazione al prestito professionale, che le discipline restano il fulcro della conoscenza ma l'evoluzione e la complessificazione dei saperi richiede, da parte dei docenti, una loro manipolazione più sofisticata che non rispetto a come proceduto nel passato.

Se lo scopo, richiamando la quinta competenza-chiave europea per la cittadinanza, è quello di "imparare ad imparare", sembra a questo punto necessario attivare approcci di studio metodologicamente corretti attendendo che nella costruzione del *setting* didattico (montato a misura di bambino o di ragazzo) non si perdano pezzi fondamentali della metodologia adulta e seria di ogni disciplina, ma se ne proponano, adeguatamente calibrate e ridotte, tutte le sue parti. Scrivere un libro a scuola non deve significare, rispetto al metodo, modificare le regole scientifiche della materia; significa piuttosto esperirle tutte sistematicamente per costruire, intorno all'oggetto di studio, schemi cognitivi corretti, replicabili e adattabili, in futuro, ad altre situazioni di apprendimento.

Questo risulta necessario anche considerando le sfide che la scuola oggi si trova ad affrontare; essa, infatti, rischia di trovarsi profondamente inadeguata di fronte al fenomeno globale e fluido della transizione tecnologica, sia sotto il profilo dell'orientamento sia nell'uso degli ambienti didattici e nelle pratiche formative. I rapporti sulla trasformazione del mondo del lavoro e sulle nuove professioni legate alla tran-

⁹ Per conoscere o approfondire i costrutti di ciascuna delle teorie elencate in tabella si invita alla consultazione delle fonti bibliografiche riportate in calce alle presenti *Linee guida*.

sizione tecnologica riportano numeri importanti riferiti a professioni obsolete e ai molteplici lavori necessari alle nuove filiere produttive nei prossimi anni. La velocità di introduzione di nuove tecnologie è talmente elevata che la scuola appare sempre più come una roccaforte del passato, un castello che custodisce meravigliosi saperi importanti e suggestivi ma estremamente lontani dal presente. Saperi fondamentali, tuttavia, indispensabili per costruire le basi, per dotare gli *homines tecnologici* degli strumenti cognitivi indispensabili all'esercizio della cittadinanza digitale. Se un tempo si andava a scuola per apprendere una professione, oggi sono sempre meno le dirette correlazioni fra scuola e lavoro; ne troviamo solo alcune legate a nicchie accademiche all'avanguardia. Ma se anche l'università deve interrogarsi per anticipare le richieste del mercato, certamente le criticità maggiori le mostra la scuola. Il dibattito ministeriale in corso è rivolto al rinnovamento delle scuole tecniche e professionali ma all'IC "Giovanni Falcone" l'attenzione va alla scuola del primo ciclo, quale segmento dell'istruzione dove si costruisce il bagaglio concettuale che accompagnerà i giovani per tutta la vita. Tradizionalmente i curricula della scuola di base e secondaria ripercorrono la storia dell'Umanità, propongono percorsi dagli albori della conoscenza ma – inevitabilmente, data l'enorme mole dei saperi accumulati dalla scienza – gli studenti finiscono col non riuscire ad avvicinarsi alle conoscenze della contemporaneità. Ora, pur considerando i vantaggi didattici derivanti dallo studio delle origini del pensiero, legati alla minore complessità dei costrutti – pensiamo alla filosofia dei presocratici e al suo intuitivo grado di comprensione che coinvolge gli studenti in stimolanti percorsi creativi –, è importante far approcciare i giovani alle conoscenze legate all'ultimo cinquantennio. È necessario che le conoscenze più attuali siano oggetto di studio a scuola, perché è da esse, al pari di potenti cellule staminali, che i giovani genereranno nuove idee e teorie, nuovi costrutti e strumenti. Più li teniamo lontani dalla ricerca in corso, più per loro sarà necessario un tempo lungo di apprendistato, un tempo per comprendere e allinearsi al mondo che corre. Non solo, secondo gli esiti delle ricerche nell'ambito delle neuroscienze, gli schemi cognitivi si costruiscono con gli strumenti che la mente manipola e l'efficacia dei neuroni specchio è altissima. Ad ogni oggetto culturale corrispondono strumenti specifici e se i ragazzi non imparano da subito – nei lunghi anni della scuola – a conoscerli e dominarli, saranno indietro (inevitabile lo sconcertante confronto con gli studenti del resto del mondo evidenti dai dati emersi dall'ultima rilevazione OCSE-PISA). A partire da quanto fin qui sostenuto, non è intuitivo considerare utile selezionare e proporre oggetti culturali moderni a scuola? La bontà di tale considerazione si arena di fronte all'inadeguatezza di quei docenti in servizio che, nella selezione dei contenuti da proporre, si fermano alle conoscenze che essi stessi hanno acquisito nei percorsi universitari e che – rispetto al nostro punto di vista – sono inevitabilmente molto vecchi. Non si mette assolutamente in discussione che gli studenti debbano possedere i contenuti collegati ai nuclei fondanti delle discipline, anzi; sosteniamo fortemente l'esigenza di essenzializzare i curricula per poter realizzare, rispetto ai saperi di base, approcci esaustivi che permettano l'apprendimento significativo degli stessi. Ma accanto ad essi devono esserci i contenuti che la ricerca scientifica recente ha prodotto; si tratta di modificare la funzione agita dal docente che da *trasmettitore di informazioni* deve diventare *ricercatore*. Solo così potrà abbandonare la zona di comfort delle certezze per avventurarsi nel nuovo. Occorre evidenziare che nel contesto didattico in cui oggi opera la scuola non è possibile separare gli insegnamenti, ma occorre lavorare sulla trasversalità dell'insegnamento attraverso le peculiarità di ogni disciplina didattica. Ed è anche qui che ci vengono in soccorso i suggerimenti teorici delle *Indicazioni nazionali* (2012):

Oggi, inoltre, le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni. Nelle Indicazioni le

discipline non sono aggregate in aree precostituite per non favorire un'affinità più intensa tra alcune rispetto ad altre, volendo rafforzare così trasversalità e interconnessioni più ampie e assicurare l'unitarietà del loro insegnamento. Sul piano organizzativo e didattico la definizione di aree o di assi funzionali all'ottimale utilizzazione delle risorse è comunque rimessa all'autonoma valutazione di ogni scuola.

Sorge spontanea, dunque, una domanda (e, di conseguenza, la riflessione pratica): come riuscire a “guidare i ragazzi lungo percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline e alla ricerca delle connessioni tra i diversi saperi” (cit. *Indicazioni nazionali* [2012])?

Una fra le possibili risposte può esser quella di promuovere nella scuola una vera e propria ‘specializzazione’ dei docenti nelle rispettive discipline d’insegnamento tramite la costruzione di percorsi didattici “professionalizzanti”; in buona sostanza, valorizzare le esperienze personali di ciascun docente.

All’IC “Giovanni Falcone” esistono alcune figure professionali che, per particolari esperienze formative sul territorio locale e nazionale, sostengono l’implementazione del prestito professionale:

- il docente specializzato in Italiano;
- il docente specializzato in Storia;
- il docente specializzato in Scienze;
- il docente specializzato in Matematica.

2.3.1. Finalità e obiettivi specifici

Con l’applicazione del prestito professionale all’IC “Giovanni Falcone” si registra un incremento del numero delle attività progettuali nella scuola secondaria di primo grado (e, più in generale, di tutto l’Istituto). Il Collegio dei Docenti e i dipartimenti disciplinari si arricchiscono delle esperienze dei docenti innovatori attraverso la condivisione dei traguardi raggiunti. Gli obiettivi specifici posti in essere sono così definiti:

- costruire attività laboratoriali per ricavare e produrre informazioni da fonti primarie e secondarie attraverso l’uso di grafici, tabelle, carte storiche, reperti iconografici e testi cartacei e digitali;
- progettare attività di ricerca – con il metodo dello storico – per poter rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni scaturite da tracce del passato presenti sul territorio vissuto;
- definire percorsi di ricerca per osservare, modellizzare e interpretare i più evidenti fenomeni celesti attraverso l’osservazione del cielo notturno e diurno, utilizzando anche planetari o simulazioni al computer. Ricostruire i movimenti della Terra da cui dipendono il giorno e la notte e l’alternarsi delle stagioni. Costruire modelli tridimensionali anche in connessione con l’evoluzione storica dell’astronomia;
- orientare l’apprendimento per assumere comportamenti e scelte personali ecologicamente sostenibili. Rispettare e preservare la biodiversità nei sistemi ambientali. Realizzare esperienze quali, ad esempio, la costruzione di nidi per uccelli selvatici, l’adozione di uno stagno o di un bosco, l’analisi delle biodiversità del territorio;

- definire attività di ricerca e sperimentazione per la rappresentazione di insiemi di dati, anche facendo uso di un foglio elettronico; in situazioni significative confrontare dati al fine di prendere decisioni, utilizzando le distribuzioni delle frequenze e delle frequenze relative. Scegliere e utilizzare valori medi (moda, mediana, media aritmetica) adeguati alla tipologia e alle caratteristiche dei dati a disposizione. Saper valutare la variabilità di un insieme di dati determinandone, ad esempio, il campo di variazione.

2.3.2. Scenari disciplinari: Storia, Italiano, Matematica, Scienze

Cerchiamo adesso di comprendere meglio le finalità e gli obiettivi sopra elencati calandoli in scenari disciplinari; nello specifico quelli relativi a Storia, a Italiano, a Matematica e a Scienze.

Storia

Il prestito professionale consente al docente di Storia di progettare, coordinare, gestire e monitorare il processo di implementazione del percorso laboratoriale per lo studio della propria disciplina attraverso l'utilizzo competente degli ambienti di apprendimento, che diventano luoghi reali per manipolare contenuti e conoscenze, per sviluppare capacità di lettura del tempo e comprenderne i 'movimenti' sincronici e diacronici.

Il docente di Storia che opera con l'Idea "Prestito professionale. Continuità educativa, potenziamento del curriculum, valorizzazione degli insegnamenti" contribuisce all'acquisizione da parte dei propri studenti di un metodo di studio storico che consente di muoversi con competenza negli eventi oggetto di analisi e studio della disciplina, interpretandoli alla luce del tempo presente. Del resto, come sostenuto nell'antichità, "chi conosce la Storia sa che cosa accadrà".

Le *Indicazioni nazionali* (2012) dichiarano:

La storia, come campo scientifico di studio, è la disciplina nella quale si imparano a conoscere e interpretare fatti, eventi e processi del passato. Le conoscenze del passato offrono metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il presente. Le conoscenze prodotte dagli storici, innumerevoli e in continuo accrescimento, sono sottoposte a revisione continua a seconda del mutare dei rapporti tra presente e passato e della continua reinterpretazione delle fonti. La scuola tiene conto di questo e, in modo via via più accurato, in relazione alle diverse età e alle capacità cognitive degli alunni, progetta percorsi didattici che approfondiscono la conoscenza della storia e l'attenzione alle diverse fonti.

Nel nostro laboratorio di Storia ciò avviene con:

- la costruzione di un 'quaderno dello storico' per lo sviluppo dell'uso competente del lessico proprio della disciplina, per l'esercizio sulla linea del tempo oltreché per la raccolta di fonti storiche e bibliografiche utili nella formazione del metodo di studio;
- la costituzione di gruppi di studenti ("Apprendisti Ciceroni" del FAI, il *Fondo per l'Ambiente Italiano*) per narrare la storia del territorio locale intrecciandola con le vicende di macrostoria, anche attraverso i legami con altre discipline artistiche e musicali;

- la collaborazione con enti e sodalizi del territorio finalizzata all’elaborazione di guide turistiche con l’obiettivo di diffondere e approfondire la conoscenza dei beni storici e monumentali del Salento e, di conseguenza, valorizzare il patrimonio culturale locale.

L’escussione delle Unità di Apprendimento di Storia offre una chiara visione della matrice innovativa che sottende l’intero impianto didattico; dalla loro lettura non è difficile comprendere come l’essenzializzazione dei contenuti offra al docente la possibilità di realizzare percorsi di apprendimento che integrano il *locale col globale*. I prodotti finali dei compiti di realtà, in esse espressi, sono la chiara dimostrazione che è possibile apprendere la Storia con attività cooperative realizzate in contesto laboratoriale.

U.d.A. multidisciplinare	Titolo: “Apprendisti Ciceroni” per narrare il territorio
O.F. (Obiettivi formativi)	<p>Gli Obiettivi formativi vengono costruiti dai docenti interessati dall’attività prevista dall’Unità di Apprendimento e calibrati in base alle potenzialità della classe e alla possibilità del loro pieno raggiungimento (da parte degli studenti) al termine del percorso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • assumere consapevolezza del valore storico, artistico e socioeconomico del territorio salentino e in particolare di Copertino; • sviluppare valori, atteggiamenti e comportamenti che si traducano in azioni positive per la valorizzazione del territorio come volano di scelte scolastiche future per un’attività di “orientamento scolastico e formativo” consapevole; • assumere consapevolezza della necessità di conservare, proteggere, valorizzare e promuovere il patrimonio artistico del proprio territorio per un rilancio in chiave turistica e imprenditoriale; • utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario per divulgare la storia e l’arte.
Compito di realtà	<p>Sei stato selezionato (dal gruppo di docenti esperti del nostro Istituto Comprensivo) come “Apprendista Cicerone” per il <i>team</i> di lavoro del FAI d’Istituto. Organizza e illustra una visita guidata negli ambienti storici e artistici del Castello di Copertino.</p>
Obiettivi So studiare	<p>‘Scalini’ dello strumento di valutazione del nostro Istituto Comprensivo e richiamato nell’apposita sezione delle presenti <i>Linee guida</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leggere ad alta voce in maniera coinvolgente (lettura espressiva); • raccogliere informazioni; • definire lo spazio della ricerca; • classificare le fonti; • conservare la traccia mnestica; • riassumere con linguaggio verbale e iconico; • ascoltare, scrivere ed esporre oralmente.

O.A.
(Obiettivi di apprendimento)

Gli Obiettivi di apprendimento vengono selezionati dai docenti tra quelli proposti dalle *Indicazioni nazionali* (2012) e adeguati al contesto educativo-didattico della classe:

- **ITALIANO:** scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo;
- **LINGUE STRANIERE:** interagire con uno o più interlocutori ed esporre semplici informazioni in modo chiaro e comprensibile;
- **STORIA:** collocare la storia locale in relazione con la storia italiana ed europea. Conoscere il patrimonio culturale collegato con i temi affrontati. Usare fonti di diverso tipo per produrre conoscenze su temi definiti;
- **GEOGRAFIA:** conoscere temi e problemi di tutela del paesaggio come patrimonio naturale e culturale;
- **ARTE:** scegliere le tecniche e i linguaggi più adeguati per realizzare prodotti visivi seguendo una precisa finalità operativa o comunicativa, anche integrando più codici e facendo riferimento ad altre discipline;
- **TECNOLOGIA:** progettare e realizzare rappresentazioni grafiche o infografiche relative alla struttura di sistemi materiali, utilizzando elementi del disegno tecnico.

Contenuti e raccordi multidisciplinari



Per poter implementare l'Unità di Apprendimento con la collaborazione dei docenti delle discipline di insegnamento coinvolte (e sopra riportate) è stato necessario formulare un percorso a fasi che scandissero i tempi, i luoghi e le modalità di lavoro. Qui di seguito le varie fasi:

I fase: visita dei docenti e degli studenti "Apprendisti Ciceroni" presso il Castello di Copertino e mattinata di formazione col Direttore del Castello (con i docenti di Arte e di Storia);

II fase: organizzazione dei gruppi di lavoro - Assegnazione di ruoli e compiti (a cura del docente *tutor*);

	<p>III fase: tutti gli studenti, divisi in gruppi, svolgeranno in aula e a casa, mediante diverse modalità (<i>cooperative learning, flipped classroom</i>) attività di ricerca sul Castello di Copertino e sui castelli della difesa di Puglia, ne studieranno le principali caratteristiche culturali, storiche e artistiche (con i docenti di lingue straniere, Italiano e Arte);</p> <p>IV fase: lavori individuali e di gruppo sui contenuti sviluppati: realizzazioni di immagini -rielaborazione delle informazioni-scrittura (con la guida dei docenti di Tecnologia, Arte e Storia);</p> <p>V fase: ideazione e progettazione della visita guidata in tutte le sue fasi e secondo le indicazioni delle schede degli ambienti e delle opere d'arte contenute nel Castello (a cura dei docenti di Arte, Storia, lingue straniere e Italiano);</p> <p>VI fase: alcuni studenti, in veste di "Apprendisti Ciceroni", accoglieranno gruppi di studenti e di adulti di diversa età e li accompagneranno alla scoperta del Castello di Copertino, illustrandone la storia, l'arte, le tradizioni (con al guida dei docenti di Italiano, lingue straniere, Arte e Storia).</p>
<p>Scelte metodologiche e procedure didattiche</p>	<p>Gli studenti hanno organizzato momenti di ricerca e studio presso la biblioteca scolastica "Itaca" per ricercare materiale bibliografico (nello scaffale di storia del territorio), sulle origini del maniero copertinese, sulla storia della <i>Cappella della Maddalena</i> e (nello scaffale di storia dell'arte del Salento) reperire documenti iconografici sulla stessa <i>Cappella</i> e sulle decorazioni interne ed esterne al Castello.</p> <p>L'attività guidata dal docente dell'aula laboratorio di Storia ha consentito di riassumere, schematizzare e informatizzare le informazioni necessarie alla costruzione di schede tecniche per la narrazione dei diversi ambienti del Castello.</p> <p>I ragazzi si sono divisi, con molta naturalezza, in tre gruppi di studio e lavoro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • il gruppo dei ricercatori: per la selezione delle informazioni bibliografiche; • il gruppo degli esperti informatici: per la costruzione di schede informative sui <i>device</i>; • il gruppo dei 'narratori': ossia coloro che durante le <i>giornate del FAI</i> hanno appreso come raccontare la storia, l'arte e gli ambienti del Castello. <p>Nel corso del lavoro cooperativo per l'implementazione dell'Unità di Apprendimento, i docenti sono stati impegnati ad attivare i seguenti Mediatori didattici:</p> <ul style="list-style-type: none"> • attivi: esplorazioni 'per vedere' e narrare la storia e l'arte; • iconici: disegni, bozzetti, foto, mappe concettuali per costruire schede sul Castello; • simbolici: narrazione (ascolto, lettura, scrittura) di eventi storici e artistici, sintesi di scritti, narrazione del monumento a cura degli studenti "Apprendisti Ciceroni"; • analogici: il <i>role play</i> per una immersione storico-artistica del monumento narrato.
<p>Tempi/durata</p>	<p>Il lavoro, coordinato dal docente di Storia, ha la durata di un intero anno scolastico e viene realizzato nelle classi a tempo prolungato della scuola secondaria di primo grado, dove il docente di Storia ha 6 ore (tra Storia e Geografia) da piano orario, 2 delle quali vengono dedicate ad attività laboratoriale di Geo-Storia.</p>

Spazi	<p><i>Spazi fisici:</i> aula laboratorio artistico, biblioteca scolastica "Itaca", laboratorio informatico diffuso, aula laboratorio di lingue straniere (Francese e Inglese), aula laboratorio di Italiano, Storia e Geografia.</p> <p><i>Spazio virtuale:</i> cartella condivisa su <i>Google Classroom</i> per lo scambio virtuale dei materiali di studio e per la costruzione delle schede storico-artistiche.</p>
Soluzioni organizzative	<p>Gli studenti lavorano all'interno del proprio gruppo-classe e nel gruppo 'virtuale' di inter-classe per la costruzione delle schede e la condivisione dei materiali di ricerca digitalizzati. Si predilige definire gruppi di lavoro cooperativi.</p>
Valutazione	<p>Le prestazioni degli studenti vengono valutate attraverso l'uso di apposite rubriche. Si predilige una valutazione formativa che prenda avvio dalla prestazione dello studente secondo la propria propensione naturale (studente ricercatore, studente informatico, studente narratore) affinché il lavoro cooperativo e quello individuale possano far emergere considerazioni e riflessioni che guidino lo studente a una autovalutazione orientativa competente.</p>

Italiano

Il docente specializzato di Italiano attiva, col prestito professionale, strategie di apprendimento che consentono agli studenti di confrontarsi trasversalmente con tutte le discipline e offrono agli stessi la possibilità di sviluppare competenze linguistiche specifiche. Nell'ambito della riflessione teorica, le *Indicazioni nazionali* (2012) evidenziano come:

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività.

L'uso competente della lingua italiana, dunque, garantisce una formazione completa in tutti gli ambiti disciplinari che, però, traggono beneficio dall'attività specialistica offerta nelle ore di laboratorio di Italiano svolte dal docente specializzato. Scrivere una relazione di scienze, elaborare *slide* per una presentazione di matematica, costruire copioni per attività teatrali o per la registrazione di *podcast*, narrare eventi storici o elaborare testi argomentativi, definire articoli per il giornalino d'Istituto, sono attività realizzate con le dovute competenze morfosintattiche e linguistiche grazie all'implementazione di percorsi di studio e ricerca progettati dal docente specializzato che adotta l'Idea.

Nell'ambito delle attività laboratoriali sono stati attivati:

- laboratori per lo sviluppo delle competenze emozionali attraverso la narrazione del proprio *io*;
- laboratori di scrittura creativa autobiografica;

- laboratori per la costruzione di *dépliant* turistici per la narrazione di beni architettonici e artistici del territorio salentino;
- laboratori di scrittura giornalistica per la stesura di copioni per i *podcast* della radio digitale d'Istituto *Radio Deberes*.

Le Unità di Apprendimento tracciano un chiaro itinerario sulle modalità di implementazione del percorso di formazione degli studenti.

U.d.A. Italiano	Titolo: NON TI VOLTARE La violenza sulle donne riguarda tutti
O.F. (Obiettivi formativi)	<p>Gli Obiettivi formativi sono stati calibrati per gli studenti di una classe terza della scuola secondaria di primo grado e tendono a far acquisire, al termine dell'Unità di Apprendimento, le conoscenze e le capacità di utilizzo degli elementi centrali della disciplina:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saper utilizzare opportunamente il testo narrativo-espressivo per definire il copione del <i>podcast</i>; • saper argomentare, per iscritto e oralmente, sulla rilevanza del fenomeno della violenza sulle donne.
Compito di realtà	<p>Sei stato selezionato per realizzare un <i>podcast</i> inerente la violenza sulle donne da trasmettere su <i>Radio Deberes</i>, la radio digitale del nostro Istituto Comprensivo.</p>
Obiettivi So studiare	<p>'Scalini' dello strumento di valutazione del nostro Istituto Comprensivo selezionati in base ai livelli di apprendimento degli studenti della classe terza della scuola secondaria di primo grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leggere ad alta voce in maniera coinvolgente (lettura espressiva); • saper prendere appunti; • ascoltare e scrivere; • riassumere con parole e per iscritto; • argomentare oralmente e per iscritto; • isolare i concetti-chiave e realizzare una mappa concettuale; • ascoltare, scrivere ed esporre oralmente.
O.A. (Obiettivi di apprendimento)	<p>Gli Obiettivi di apprendimento sono stati calibrati per gli studenti di una classe terza della scuola secondaria di primo grado e tendono a far acquisire, al termine dell'Unità di Apprendimento, le conoscenze e le capacità di utilizzo degli elementi centrali della disciplina:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produrre testi scritti a seconda dello scopo e del destinatario; manipolare racconti, smontarli e riorganizzarli, ampliarli e sintetizzarli; • creare prodotti multimediali, combinando i linguaggi verbali con quelli sonori; • realizzare racconti e riflessioni, partendo dagli spunti offerti dalle letture (anche di articoli giornalistici specializzati).



Per poter realizzare nei tempi stabiliti l'Unità di Apprendimento, e affrontare gli argomenti centrali indicati nell'immagine sopra riportata, è stato necessario formulare un percorso a fasi con i tempi, i luoghi e le modalità di lavoro. Qui di seguito le varie fasi:

I fase: la docente presenta agli studenti alcune problematiche sulla violenza sulle donne e con loro realizza un *brainstorming* digitale.

II fase: dopo avere definito gruppi di lavoro eterogenei per livello di apprendimento e dedicato un idoneo compito su *Google Classroom*, la docente presenta e avvia l'analisi e il commento dei dati sull'argomento tramite il link <https://www.istat.it/it/violenza-sulle-donne/il-fenomeno/omicidi-di-donne>.

III fase: i gruppi di lavoro effettuano la lettura e l'analisi della dichiarazione del Presidente della Repubblica sulla violenza alle donne e definiscono argomenti di discussione e studio tramite il link www.quirinale.it/elementi/61256.

IV fase: gli studenti avviano, in gruppo, l'attività cooperativa per la stesura del copione del *podcast* e realizzano un file condiviso per costruire il canovaccio del testo;

V fase: i gruppi di lavoro si confrontano con la docente di Italiano per la revisione del testo e il suo editing;

VI fase: i ragazzi effettuano, con la collaborazione della docente di Tecnologia, la registrazione dei *podcast* nella sala di incisione della radio digitale d'Istituto *Radio Deberes*.

<p>Scelte metodologiche e procedure didattiche</p>	<p>L'attività guidata dalla docente di Italiano ha consentito di riassumere, schematizzare e incidere i testi del <i>podcast</i> per comunicare attraverso l'arte della radio idee e pensieri contro la violenza sulle donne.</p> <p>Per poter realizzare al meglio il prodotto finale è stato necessario attivare i seguenti Mediatori didattici:</p> <ul style="list-style-type: none"> • attivi: ricostruzione, conversazione, dibattito sull'esperienza di gruppo per mettere a fuoco le problematiche della violenza sulle donne; • iconici: schematizzazione di concetti e mappe per la definizione del testo del copione del <i>podcast</i>; • simbolici: narrazione (ascolto, lettura, scritti) di situazioni complesse, narrate dallo studente sul tema della violenza sulle donne; • analogici: drammatizzazione del testo per il <i>podcast</i>.
<p>Tempi/durata</p>	<p>Per realizzare il prodotto finale di questa Unità di Apprendimento sono state necessarie 3 ore settimanali per 4 settimane (le ore sono tra quelle di laboratorio inserite nel monte ore complessivo [9 ore] di insegnamento della classe terza di tempo prolungato).</p>
<p>Spazi</p>	<p><i>Spazi fisici</i>: aula laboratorio di Italiano, biblioteca scolastica "Itaca", laboratorio informatico diffuso, ambienti di registrazione della radio digitale d'Istituto <i>Radio Deberes</i>.</p> <p><i>Spazio virtuale</i>: cartella condivisa su <i>Google Classroom</i> per lo scambio virtuale dei materiali di studio e per la costruzione delle schede storico-artistiche; file condiviso su <i>Google Drive</i>.</p>
<p>Soluzioni organizzative</p>	<p>Gli studenti lavorano all'interno del proprio gruppo-classe e nel gruppo 'virtuale' per la costruzione del copione del <i>podcast</i> e la condivisione dei materiali di ricerca informatizzati. Si predilige definire gruppi di lavoro cooperativi.</p>
<p>Valutazione</p>	<p>Le prestazioni degli studenti vengono valutate attraverso l'uso di apposite rubriche. Si predilige una valutazione formativa per la registrazione del <i>podcast</i>; è però necessaria una valutazione sommativa sul percorso e sul prodotto finale realizzato nel rispetto della sintassi, della morfologia e dei contenuti specialistici di approfondimento sull'argomento assegnato.</p>

Matematica

La matematica è una scienza esatta che serve a leggere la realtà che ci circonda attraverso i numeri e invita alla riflessione sulla loro dimensione quantitativa e qualitativa. Sequenza e segni grafici senza un'adeguata interpretazione rischiano di non comunicare nulla. La mediazione del docente specializzato, che ha appositamente selezionato i contenuti disciplinari, offre la possibilità di trarre il meglio dalle menti attive degli studenti. L'Idea "Prestito professionale. Continuità educativa, potenziamento del curriculum, valorizzazione degli insegnamenti" offre, quindi, al docente di Matematica l'importante possibilità di gestire in modo specialistico l'approccio con la disciplina per garantire agli studenti un'accurata acquisizione di contenuti tecnici e consentire ai giovani di sperimentare nuovi metodi per approcciarsi allo studio della

matematica. I risultati che essi ottengono nella frequenza agli istituti di secondo grado sono stati monitorati nel corso di questi ultimi 10 anni e ci danno ragione circa la necessità di avere docenti specializzati che sappiano ingenerare stimoli e metodi nuovi per apprendere. In questo esercizio professionale, specifico del docente, interviene con competenza l'azione degli studenti che, attraverso un compito di realtà ad essi assegnato nel corso di attività laboratoriali, elaborano e interpretano i dati e costruiscono utili infografiche che vengono presentate attraverso applicazioni digitali.


L'atteggiamento tipico degli studenti nei confronti della matematica è spesso di distacco e scarso interesse, motivato da una sempre costante dichiarazione di difficoltà nello studio della disciplina, vista come materia noiosa e poco stimolante. Per provare a 'contrastare' questa visione diffusa bisogna realizzare situazioni di apprendimento nuove con lo scopo di creare negli studenti apprendimenti significativi utili a scoprire e sperimentare gli usi dei saperi teorico-matematici e riconoscere le implicazioni dei concetti matematici sulla realtà, svestendo la disciplina della sua immagine astratta. Si punta dunque a una didattica attenta alla costruzione dei concetti matematici più che alla mera acquisizione di regole. Agganziare la teoria matematica al mondo reale, oltre a stimolare l'interesse, promuove un apprendimento attivo, aiuta lo studente ad affrontare lo studio inteso come scoperta e favorisce la comprensione. Il docente specializzato assume il ruolo di facilitatore dei processi di apprendimento e il ruolo di mediatore rispetto alle fonti di conoscenza; trasforma la lezione in una grande e continua attività laboratoriale, lascia spazio alla didattica collaborativa e inclusiva, al *brainstorming*, alla ricerca, all'insegnamento tra pari, diviene il riferimento fondamentale per il singolo e per il gruppo.

Per riprendere in mano la geometria, andando oltre le solite attività proposte da libro di testo e oltre il programma annuale previsto, in una classe seconda è stato approfondito lo studio del rapporto aureo ϕ , attraverso la storia della matematica e della civiltà umana. Sono stati affrontati aspetti puramente matematici ma anche scientifici e artistici. Il legame tra la matematica e tutti gli aspetti della cultura è sottolineato nelle *Indicazioni nazionali* (2012): la matematica è infatti da considerarsi "come contesto per affrontare e porsi problemi significativi e per esplorare e percepire relazioni e strutture che si ritrovano e ricorrono in natura e nelle creazioni dell'uomo".

L'obiettivo è quello di offrire stimoli diversi dal consueto, affascinare e interessare i ragazzi mostrando come le proporzioni e i teoremi affrontati si ricolleghino a un tema che ha una forte interdisciplinarietà. La metodologia proposta è di tipo laboratoriale: gli studenti, in gruppi, sono guidati dal docente nella scoperta della ricorrenza in natura del numero aureo e dei numeri di Fibonacci.

Alcune attività sono di tipo strettamente geometrico e mirano a potenziare l'utilizzo degli strumenti di disegno e l'utilizzo del software dinamico *GeoGebra*. Altre ricadono invece nel campo della teoria dei numeri (essendo incentrate sull'analisi di sequenze geometriche), altre ancora nella ricerca del numero aureo in natura e nell'arte.

U.d.A. Matematica	Titolo: <i>Il numero aureo ϕ</i>
O.F. (Obiettivi formativi)	Gli Obiettivi formativi sono stati calibrati per gli studenti di una classe seconda e tendono a far acquisire, al termine dell'Unità di Apprendimento, capacità, conoscenze e competenze tra le quali:

	<ul style="list-style-type: none"> • riconoscere la presenza della matematica in contesti diversi; • leggere, commentare e costruire modelli interpretativi della realtà; • imparare a presentare il lavoro svolto cogliendone gli aspetti più significativi; • imparare a ricercare e cogliere logiche e rapporti matematico-geometrici nella realtà naturale, artificiale ed artistica. 																																																																																																									
Obiettivi So studiare	<ul style="list-style-type: none"> • <i>So sintetizzare</i>: individuare parole-chiave; • <i>so schematizzare</i>: il diagramma di flusso, la mappa concettuale; • <i>so progettare</i>: lo schema. 																																																																																																									
O.A. (Obiettivi di apprendimento)	<p>Gli Obiettivi di apprendimento sono stati calibrati per gli studenti di una classe seconda e tendono a far acquisire, al termine dell'Unità di Apprendimento, capacità, conoscenze e competenze tra le quali saper:</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilizzare il concetto di rapporto fra numeri o misure ed esprimerlo sia nella forma decimale, sia mediante frazione; • utilizzare frazioni equivalenti e numeri decimali per denotare uno stesso numero razionale in diversi modi, essendo consapevoli di vantaggi e svantaggi delle diverse rappresentazioni; • riprodurre figure e disegni geometrici in base a una descrizione e codificazione fatta da altri; • riconoscere figure piane simili in vari contesti e riprodurre in scala una figura assegnata; • conoscere e utilizzare le principali trasformazioni geometriche e i loro invarianti. 																																																																																																									
Attività/Contenuti	 <p>IL NUMERO AUREO ϕ</p> <p>La sezione aurea Definizione, costruzione con GeoGebra della sezione aurea di un segmento e dimostrazione sintetica</p> <p>Il rettangolo aureo Definizione, costruzione del rettangolo aureo con la carta e con GeoGebra, dimostrazione sintetica</p> <p>La spirale aurea Costruzione con GeoGebra; digressione sulle spirali</p> <p>Il numero aureo in natura e nell'arte Ricerca di immagini e video di piante, animali, beni architettonici, quadri dove è possibile individuare rettangoli aurei.</p> <p>Il rapporto aureo Calcolo di sezione aurea e rapporto aureo; proprietà del rapporto aureo e relazione con la successione di Fibonacci. Verifica con Excel della regolarità della successione di Fibonacci e il suo legame con la sezione aurea</p> <p>Numeri di Fibonacci Determinazione a partire dal problema dei conigli; successione dei rapporti dei termini della successione di Fibonacci</p> <table border="1" data-bbox="462 1396 609 1491"> <thead> <tr> <th>Mese</th> <th>A</th> <th>B</th> <th>C</th> <th>rapporto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1,0</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>1</td><td>2</td><td>1,5</td></tr> <tr><td>3</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>1,5</td></tr> <tr><td>4</td><td>1</td><td>3</td><td>4</td><td>1,33</td></tr> <tr><td>5</td><td>2</td><td>3</td><td>5</td><td>1,66</td></tr> <tr><td>6</td><td>3</td><td>5</td><td>8</td><td>1,6</td></tr> <tr><td>7</td><td>5</td><td>8</td><td>13</td><td>1,6</td></tr> <tr><td>8</td><td>8</td><td>13</td><td>21</td><td>1,625</td></tr> <tr><td>9</td><td>13</td><td>21</td><td>34</td><td>1,615</td></tr> <tr><td>10</td><td>21</td><td>34</td><td>55</td><td>1,619</td></tr> <tr><td>11</td><td>34</td><td>55</td><td>89</td><td>1,618</td></tr> <tr><td>12</td><td>55</td><td>89</td><td>144</td><td>1,618</td></tr> <tr><td>13</td><td>89</td><td>144</td><td>233</td><td>1,618</td></tr> <tr><td>14</td><td>144</td><td>233</td><td>377</td><td>1,618</td></tr> <tr><td>15</td><td>233</td><td>377</td><td>610</td><td>1,618</td></tr> <tr><td>16</td><td>377</td><td>610</td><td>987</td><td>1,618</td></tr> <tr><td>17</td><td>610</td><td>987</td><td>1597</td><td>1,618</td></tr> <tr><td>18</td><td>987</td><td>1597</td><td>2584</td><td>1,618</td></tr> <tr><td>19</td><td>1597</td><td>2584</td><td>4181</td><td>1,618</td></tr> <tr><td>20</td><td>2584</td><td>4181</td><td>6765</td><td>1,618</td></tr> </tbody> </table>	Mese	A	B	C	rapporto	1	1	1	1	1,0	2	1	1	2	1,5	3	1	2	3	1,5	4	1	3	4	1,33	5	2	3	5	1,66	6	3	5	8	1,6	7	5	8	13	1,6	8	8	13	21	1,625	9	13	21	34	1,615	10	21	34	55	1,619	11	34	55	89	1,618	12	55	89	144	1,618	13	89	144	233	1,618	14	144	233	377	1,618	15	233	377	610	1,618	16	377	610	987	1,618	17	610	987	1597	1,618	18	987	1597	2584	1,618	19	1597	2584	4181	1,618	20	2584	4181	6765	1,618
Mese	A	B	C	rapporto																																																																																																						
1	1	1	1	1,0																																																																																																						
2	1	1	2	1,5																																																																																																						
3	1	2	3	1,5																																																																																																						
4	1	3	4	1,33																																																																																																						
5	2	3	5	1,66																																																																																																						
6	3	5	8	1,6																																																																																																						
7	5	8	13	1,6																																																																																																						
8	8	13	21	1,625																																																																																																						
9	13	21	34	1,615																																																																																																						
10	21	34	55	1,619																																																																																																						
11	34	55	89	1,618																																																																																																						
12	55	89	144	1,618																																																																																																						
13	89	144	233	1,618																																																																																																						
14	144	233	377	1,618																																																																																																						
15	233	377	610	1,618																																																																																																						
16	377	610	987	1,618																																																																																																						
17	610	987	1597	1,618																																																																																																						
18	987	1597	2584	1,618																																																																																																						
19	1597	2584	4181	1,618																																																																																																						
20	2584	4181	6765	1,618																																																																																																						

	<p>Per poter realizzare nei tempi stabiliti l'Unità di Apprendimento, e affrontare gli argomenti centrali indicati nella mappa sopra riprodotta, è stato necessario formulare un percorso a fasi, ciascuna delle quali con tempi precisi e modalità e metodologie di lavoro ben definite. Qui di seguito le varie fasi:</p> <p>I fase: presentazione dell'Unità di Apprendimento e condivisione degli obiettivi con gli studenti.</p> <p>II fase: <i>brainstorming</i> sulle conoscenze pregresse e sugli interrogativi aperti;</p> <p>III fase: organizzazione dei gruppi di lavoro - Assegnazione di ruoli e compiti;</p> <p>IV fase: lavori individuali e lavori di gruppo sui contenuti sviluppati;</p> <p>V fase: discussione dei risultati dell'elaborazione dei dati con il gruppo-classe;</p> <p>VI fase: verifica e valutazione delle attività svolte.</p>
<p>Scelte metodologiche e procedure didattiche</p>	<p>Metodologie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>brainstorming</i>; • <i>learning by doing</i>; • <i>cooperative learning</i>; • <i>peer tutoring</i>; • <i>problem solving</i>. <p>Per poter svolgere al meglio l'Unità di Apprendimento è stato necessario attivare i seguenti Mediatori didattici:</p> <ul style="list-style-type: none"> • attivi: esplorazione per controllo di conoscenze predefinite, esercitazioni per applicare/controllare; • iconici: schematizzazione di concetti, mappe, percorsi, eventi; schematizzazione a controllo di conoscenze ed esperienze apprese in precedenza; • simbolici: definizione di concetti; riflessione sul linguaggio, sulle procedure finalizzate all'individuazione di regole; applicazione e controllo di regole apprese in precedenza; discussione finalizzata a sintetizzare le informazioni raccolte; • analogici: simulazione finalizzata all'applicazione e al controllo di conoscenze ed esperienze precedenti.
<p>Tempi/durata</p>	<p>Marzo - aprile.</p>
<p>Spazi</p>	<p>Aula laboratorio di Matematica, laboratorio informatico diffuso.</p>
<p>Soluzioni organizzative</p>	<p>Raggruppamenti degli studenti: gruppo-classe, gruppi di studenti. Singolo compito.</p>
<p>Modalità di osservazione e valutazione</p>	<p>Prove scritte quali questionari, schede di verifica e rappresentazioni grafiche; colloquio (prova orale), osservazione diretta del docente.</p>

Scienze

La specializzazione del docente di Scienze rafforza l'autonomia della disciplina, che spesso è pósta in secondo piano rispetto alla matematica: il prestito professionale permette al docente di lavorare in modo specialistico e finalizzare la propria azione didattica all'acquisizione di metodi, tecniche e linguaggio propri dell'indagine scientifica. Ciò ha un'importantissima valenza orientativa per gli studenti, aprendo orizzonti sulle loro possibili scelte future.

Dal punto di vista della crescita professionale del docente, di contro, la specializzazione spinge ad orientare in modo mirato la propria formazione. In questi anni, infatti, l'IC "Giovanni Falcone" ha còlto opportunità formative nazionali e internazionali ed ha stabilito contatti ormai consolidati con università e centri di ricerca, entrando in contatto con interessanti realtà a livello nazionale ed extranazionale, come ENEA, *Scientix* (la rete europea di docenti di Scienze) ed *Esero* (la sezione *education* dell'ESA, l'Agenzia Spaziale Europea); questa Agenzia organizza periodicamente *workshop* per docenti di tutti gli ordini di scuola nei quali vengono trattati gli argomenti STEM in modo laboratoriale che abbiano come comune denominatore la voce "Spazio". La partecipazione a queste iniziative formative è estremamente arricchente sia dal punto di vista didattico sia per i contatti che si possono stabilire tra docenti di tutta Europa.

Nell'IC "Giovanni Falcone", ad esempio, la formazione ricevuta prendendo parte ai *workshop* ESA ha portato alla partecipazione degli studenti a varie iniziative e progetti europei di argomento spaziale. ESA propone annualmente alcuni progetti scolastici destinati a giovani discenti di ogni ordine di scuola, come *Mission X - Train like an astronaut*, *Climate Detectives*, *Moon Camp* e altri: la specializzazione del docente di Scienze consente di dedicare più tempo alla pianificazione e alla partecipazione delle classi a queste attività, che per gli studenti sono stimolanti e fortemente orientative, offrendo interessanti prospettive verso il futuro e mettendoli in contatto con realtà innovative di cui spesso si conosce poco.

La ricaduta è estremamente positiva grazie sia alla condivisione di materiali e di esperienze in interventi di formazione tra pari sia perché il docente specialista può trasformarsi in docente 'esploratore' ricercando, sperimentando in aula e proponendo poi ai suoi colleghi attività da lui già testate con buon esito finale.

L'implementazione del prestito professionale con la specializzazione docente trova la sua naturale collocazione in abbinamento con l'Idea "[Aule laboratorio disciplinari](#)" di "Avanguardie educative" in quanto permette al docente specialista di scienze di allestire in modo stabile la propria aula come un laboratorio scientifico.

Gli studenti che entrano nell'aula laboratorio di Scienze sono quindi consapevoli di avere sempre a disposizione le attrezzature perché ogni ora di lezione possa essere ora di attività laboratoriale. Ciò semplifica l'attività del docente perché richiede meno tempo di preparazione delle attività didattiche e permette anche alcune utili divagazioni che possono arricchire ulteriormente la lezione di Scienze (come può essere, per esempio, la realizzazione di una semplice esperienza dimostrativa in risposta ad una specifica domanda formulata da uno o più studenti).

Lavorare con una classe a un progetto scientifico a lungo termine porta a evidenziare la natura interdisciplinare delle attività STEAM, i naturali collegamenti che si stabiliscono con le altre discipline scientifiche, *in primis* Tecnologia e Matematica, ma anche Geografia, Scienze motorie, Arte e lingue straniere; non solo: l'azione didattica dei docenti di Storia, di Matematica e di Scienze diventa efficace e dà soddisfacenti risultati anche per quanto concerne la calibrazione dell'orario di servizio.

Solo per fare qualche esempio di attività laboratoriale, si propone la realizzazione di un modello di scheletro collegato tramite QR code a un sito descrittivo autoprodotta, oppure il 'classico' modello di vulcano, o ancora le citate attività motorie del progetto *Mission X* (incentrato su salute e benessere degli astronauti). Nello specifico gli studenti svolgono attività riguardanti il corpo umano e la nutrizione oltre ad una serie di allenamenti ispirati alla preparazione degli astronauti sulla SSI, la Stazione Spaziale Internazionale.

U.d.A. Scienze	Titolo: <i>Mission X - Train like an astronaut</i>
O.F. (Obiettivi formativi)	<ul style="list-style-type: none"> • Lo studente esplora e sperimenta in laboratorio lo svolgersi dei più comuni fenomeni, ne immagina e ne verifica le cause; ricerca soluzioni ai problemi utilizzando le conoscenze acquisite; • lo studente riconosce nel proprio organismo strutture e funzionamenti a livelli macroscopici e microscopici, è consapevole delle sue potenzialità e dei suoi limiti. <p>Compito di realtà: <i>Mission X - Train like an astronaut</i></p> <p><i>Mission X - Train like an astronaut</i> è una sfida educativa internazionale (guidata da ESA Education e dall'Agenzia spaziale del Regno Unito e facilitata dalla rete ESA Esero) che utilizza l'entusiasmo dell'esplorazione dello Spazio per ispirare gli studenti, esercitando in loro il ragionamento scientifico e il lavoro di squadra per apprendere la scienza, la corretta alimentazione, l'importanza dell'esercizio fisico e l'importanza dello Spazio per l'essere umano.</p> <p>Le attività del progetto verranno integrate nelle U.d.A. di Scienze relative allo studio del corpo umano (in particolare quella dedicata all'apparato digerente e quella dedicata all'apparato locomotore).</p>
Obiettivi So studiare	<ul style="list-style-type: none"> • <i>So sintetizzare</i>: riassumere con immagini; • <i>so schematizzare</i>: la mappa concettuale; • <i>so prendere appunti</i>: il metodo Cornell; • <i>so raccogliere informazioni</i>: valutare l'attendibilità delle fonti, raccogliere i dati; • <i>so progettare</i>: lo schema.
O.A. (Obiettivi di apprendimento)	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare progressivamente la capacità di spiegare il funzionamento macroscopico dei viventi con un modello cellulare; • realizzare esperienze quali ad esempio: osservazione di cellule al microscopio. • sviluppare la cura e il controllo della propria salute attraverso una corretta alimentazione.

<p>Attività/Contenuti</p>	<pre> graph TD MS[Movimento e sostegno] --> SFMS[Struttura e funzione dello scheletro e dei muscoli] MS --> EAS[Educazione alla salute: la postura corretta] DA[Digestione e alimentazione] --> SFAD[Struttura e funzione dell'apparato digerente] DA --> LGSA[Linee guida per una sana alimentazione (INRAN)] SFMS --> CLIL1[CLIL - BBC Bitesize: skeletal and muscular system] EAS --> SEM[Sport e sviluppo muscolare] SFAD --> CLIL2[CLIL - The Food Pyramid] LGSA --> CLIL2 CLIL1 --> RM[Realizzazione di un modello di scheletro a grandezza naturale] SEM --> AMX1[ATTIVITA' MISSION X] CLIL2 --> AMX2[ATTIVITA' MISSION X] </pre>
<p>Scelte metodologiche e procedure didattiche</p>	<p>Le Unità di Apprendimento di Scienze riguardanti lo studio del corpo umano (quelle usualmente svolte in una classe seconda della scuola secondaria di primo grado) hanno come <i>leitmotiv</i> il cosmo in ragione di alcune attività scientifiche individuate dal docente tra quelle presenti nel progetto <i>Mission X - Train like an astronaut</i> e che meglio si adattano al proprio gruppo-classe. Le attività svolte (documentate in un apposito quaderno, il <i>Quaderno dell'Astronauta</i>) sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>AstroFarmer</i> (osservazioni sulla crescita delle piante - attività di accoglienza). In questa serie di 6 attività, gli studenti esamineranno quali fattori influenzano la crescita delle piante sulla Terra e li metteranno in relazione con la crescita delle piante nello spazio. Osserveranno cosa accade quando mutano le variabili di aria, luce, acqua, dei nutrienti e della temperatura. • <i>AstroFood</i> (analisi delle caratteristiche nutrizionali degli alimenti). In questa serie di attività, gli studenti impareranno a conoscere i diversi componenti delle piante e le differenze che intercorrono tra un ortaggio, un frutto e un seme. Immagineranno e disegneranno la pianta associata al frutto, alla verdura e al seme che stanno osservando. Impareranno anche che piante diverse richiedono condizioni di crescita diverse. • <i>Living Bones, strong bones</i> (osservazioni sulle caratteristiche delle ossa). In questa indagine, gli studenti identificheranno i modi per mantenere sane le proprie ossa e osserveranno gli effetti della ridotta gravità nello spazio sui modelli ossei. Osserveranno e confronteranno le ossa e progetteranno modelli ossei utilizzando cilindri di cartoncino per sorreggere pesi. • <i>Bionic Hand</i> (struttura e funzioni degli arti). In questa attività, le squadre costruiranno una mano bionica e metteranno in relazione la mano bionica con la propria mano per comprendere la funzione delle dita e l'importanza del pollice. Impareranno inoltre come funzionano ossa, muscoli, tendini e legamenti, confrontandoli con i materiali utilizzati nella mano bionica per muovere le dita.

Linee guida per l'implementazione dell'Idea "Prestito professionale. Continuità educativa, potenziamento del curriculum, valorizzazione degli insegnamenti" - v. 1.0 [2023] - ISBN 979-12-80706-65-2

	<p>Il progetto presenta interessanti collegamenti con Scienze motorie in ragione delle numerose attività correlate al movimento corporeo sia esso da svolgere in palestra o all'aperto. La documentazione di tutte le attività scientifiche e motorie può esser caricata sulla piattaforma <i>Mission X</i>; costituirà un'importante raccolta di documenti utili per dar vita ad una marcia virtuale verso la Luna.</p> <p>Mediatore didattico attivo è l'esperimento (a fattori selezionati e alternati), un'esercitazione per ideare, progettare, realizzare oggetti.</p>
Tempi/durata	Settembre - novembre.
Spazi	Aula laboratorio di Scienze; qui verrà allestito uno spazio protetto dove permettere la crescita delle piantine e osservarla per il tempo necessario. L'aula laboratorio offre agli studenti un'adeguata configurazione dei banchi e dispone di attrezzature idonee allo svolgimento delle varie attività didattiche senza doversi ogni volta spostare in un laboratorio condiviso.
Soluzioni organizzative	Le attività laboratoriali sono pensate per piccoli gruppi (2-3 studenti) in modo da dare a tutti la possibilità di impegnarsi direttamente negli esperimenti e nella documentazione.
Modalità di osservazione e valutazione	<p><i>Prove scritte:</i> valutazione delle schede di laboratorio allegate alle attività di <i>Mission X</i>.</p> <p><i>Prove orali:</i> presentazione multimediale ed esposizione orale.</p>

2.3.3. Le principali metodologie didattiche adottate per rendere lo studente protagonista del proprio apprendimento

Le nuove modalità di insegnamento costituiscono una stimolante sfida per la scuola del futuro, all'interno di una società in costante divenire, complessa e 'dominata' dalle tecnologie. I bisogni sono sempre maggiori, le specificità aumentate e perciò si avverte forte il bisogno di metodologie didattiche realmente innovative, che possano adattarsi ai singoli casi nel rispetto dell'individualità di ciascuno. Una scuola chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più personalizzati e in grado di valorizzare gli stili cognitivi e i talenti dei singoli studenti deve offrire opportune occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali e favorire l'acquisizione di strumenti di pensiero necessari all'autonomia critica. A partire dal pensiero di autori quali John Dewey, Jean Piaget, Lev Semënovič Vygotskij e Jerome Bruner, l'apprendimento si realizza quando uno studente è posto al centro del processo di costruzione della conoscenza, anche attraverso l'uso di metodologie didattiche attive e tenendo in debita considerazione quelle dinamiche relazionali che possono facilitare od ostacolare la costruzione dei saperi. Obiettivo della scuola è quello di far nascere nel giovane 'il tarlo' della curiosità. Come sosteneva Alberto Manzi, all'inizio dobbiamo creare nell'alunno una certa tensione cognitiva, poi fargli riconoscere quelle

cose che lui già sa; in seguito dobbiamo consentirgli di accumulare esperienza e sollecitare in lui l'immaginazione; successivamente è necessario discutere e mettere in relazione quel che *si dice* con quel che *si fa* e, infine, stimolare l'elaborazione di concetti nuovi e personali.

Le proposte a supporto dell'innovazione didattica sono moltissime, e coinvolgono sia metodologie di apprendimento che vere e proprie attività da far svolgere alla classe.

Le principali metodologie didattiche alle quali fa riferimento l'Idea "Prestito professionale. Continuità educativa, potenziamento del curriculum, valorizzazione degli insegnamenti" integrano la lezione frontale ma ne cambiano del tutto la prospettiva: il docente, simbolicamente sceso dalla pedana sulla quale è collocata la cattedra da dove è uso insegnare, si pone come mediatore e facilitatore delle conoscenze con l'obiettivo di rendere lo studente protagonista del proprio apprendimento. Tra le principali metodologie si ricordano:

- le didattiche metacognitive, che mirano alla consapevolezza degli studenti;
- le didattiche per competenze, che si incentrano su nuclei tematici;
- le strategie didattiche a sfondo ludico, che si basano sul gioco;
- la *peer education*, che si concentra sul confronto fra membri di un gruppo di pari;
- le didattiche laboratoriali e cooperative.

Di seguito i metodi utilizzati:

- *problem-based learning*;
- *philosophy-enhanced learning*;
- *flipped classroom*;
- CLIL (*content and language integrated learning*);
- *peer tutoring*;
- *debate*;
- *jigsaw classroom*;
- *storytelling*;
- *brainstorming*.

2.3.4. I ruoli: Dirigente, docenti, studenti e loro familiari

Il ruolo del Dirigente scolastico è importantissimo per la scelta del corso nel quale consentire la sperimentazione e nella 'selezione' del personale docente che si offre di sperimentare per almeno un triennio il prestito professionale.

Il ruolo dei docenti 'sperimentatori' è centrale perché, seppure nella consapevolezza che l'attività del prestito professionale non è contrattualizzata e inquadrata in alcuna tipologia di normativa vigente, l'impegno di progettazione, di studio e di ricerca risulta più articolato e più efficace nell'azione didattica e rappresenta un'importante occasione di sviluppo professionale.

Gli studenti e i loro familiari sono consapevoli di rientrare in un percorso di formazione innovativo e il rendimento scolastico dei giovani risulta decisamente migliore soprattutto nel percorso orientativo che li avvicina alla scuola secondaria di secondo grado.

2.3.5. Valutazione, ricadute e risultati

Per poter valutare il percorso svolto da studenti e docenti non è significativo il valore numerico attribuito alle attività educativo-didattiche; per valutare efficacemente il prestito professionale è necessario entrare nelle aule dell'IC "Giovanni Falcone". L'ambiente di apprendimento è fondamentale per l'implementazione di percorsi di ricerca ad alta motivazione. Valutare, per i docenti di questo IC, vuol dire attribuire valore:

- allo studente, che apprende in situazione nuova;
- ai ragazzi, che cooperano per il raggiungimento di un obiettivo comune;
- ai gruppi-classe, che *imparano ad imparare* per diventare cittadini responsabili.

Per poter apprendere occorre sentirsi accolti, guidati, sostenuti e incoraggiati. All'interno della scuola i docenti e il Dirigente scolastico operano per rendere l'ambiente sempre più a portata di cittadino che apprende facendo; le *Indicazioni nazionali* (2012) sottolineano quanto è importante:

Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento.

L'IC "Giovanni Falcone" è in piena sintonia con questo assunto.

Il risultato della valutazione del percorso sperimentale del prestito professionale è significativamente riassunto in un motto d'incoraggiamento della Dirigente scolastica, Ornella Castellano: "Costruire insieme si può". Per costruire insieme occorre: un progetto funzionale, una buona 'direzione dei lavori', una manodopera specializzata. Il prestito professionale ha fornito la possibilità di co-costruire percorsi efficaci che offrono buoni risultati nel corso del tempo.

Analizzando le ricadute sugli studenti emergono risultati migliori nella comprensione del testo scritto e nell'elaborazione di documentazione didattica; ciò è dovuto in larga parte dalla partecipazione a concorsi regionali e nazionali. Gli studenti, seguiti anche durante il biennio della scuola secondaria di secondo grado grazie alla fattiva collaborazione con gli istituti superiori del territorio, ottengono risultati scolastici migliori e valutazioni disciplinari più elevate.

3. Perché adottare l'Idea

Le declinazioni dell'Idea oggetto del presente documento proposte dall'IC "Teresa Mattei" (tramite 'scambio professionale' tra scuola dell'infanzia e scuola primaria), dall'IIS "Giuseppe Peano" (con un 'prestito disciplinare' fra tipologie diverse di scuola: liceo, Istituto tecnico e Istituto professionale) e dall'IC "Giovanni Falcone" (mediante 'scambio e specializzazione disciplinare' nella scuola secondaria di primo grado) mettono fortemente in discussione il modello organizzativo del tradizionale 'fare scuola', quel

modello caratterizzato da rigorosi 'steccati' (come osservato da diversi autori: Vincent, 1994; Tyack e Tobin, 1994; Maulini e Perrenoud, 2005) e che ritroviamo, ad esempio, nello scarso dialogo con l'ambiente esterno, nella rigida articolazione del *tempo-scuola*, nell'assai poco permeabile divisione disciplinare; aspetti, questi, che influenzano – e quindi condizionano – sia il ruolo del docente sia la sua professionalità.

Quest'Idea intende valorizzare tutte quelle esperienze che possono offrire opportunità formative ricche e inedite ma richiedono un profondo ripensamento di pratiche e modelli educativi; pratiche e modelli che impattano sulle tre coordinate – strettamente interconnesse – che individuano il contesto di riferimento per i processi di innovazione innescati dalle Idee di "Avanguardie educative": *didattica, spazio e tempo*.

Si propone, qui di seguito, uno schematico riepilogo delle motivazioni che possono spingere le scuole a implementare l'Idea oggetto delle presenti *Linee guida*:

- per abbattere le barriere tradizionali fra i diversi ordini scolastici e i differenti percorsi di studi (ad esempio istruzione liceale e istruzione tecnica), favorendo forme di socializzazione e modalità di insegnamento/apprendimento che integrino approcci differenti in maniera efficace;
- per arricchire la formazione e la professionalità dei docenti attraverso percorsi di approfondimento disciplinare ed esperienze di scambio e di confronto professionale;
- per avviare processi di innovazione organizzativi e didattici volti alla costruzione di una scuola intesa come comunità educante sul territorio di riferimento;
- per offrire inedite opportunità formative agli studenti attraverso un'offerta disciplinare potenziata, in grado di prepararli meglio alle sfide di una società sempre più complessa perché in continuo divenire;
- per dar continuità ai percorsi formativi e didattici, favorendo la crescita degli studenti in ogni suo aspetto ed evitando dannose frammentazioni, nell'ottica della cura e del benessere di ciascun individuo;
- per evitare il disperdersi di significative esperienze e professionalità presenti nella scuola ma scarsamente condivise al suo interno.

Per l'adozione dell'Idea giocano un ruolo fondamentale dirigenti scolastici e docenti, chiamati a condividere la visione di una scuola intesa come comunità educante e a riservare un'attenzione speciale ai processi organizzativi e decisionali basati su una *leadership* condivisa (Spillane, 2008; Paletta, 2020).

Infine, preme ribadire che le presenti *Linee guida* intendono fungere da stimolo – e insieme da orientamento – per tutte quelle scuole che desiderano intraprendere lo straordinario cammino verso l'innovazione, un cammino intrapreso da un numero in costante crescita di istituti che aderiscono al Movimento "Avanguardie educative".

Le *Linee guida* indicano una delle possibili strade da seguire per innescare processi d'innovazione (grazie all'esempio delle esperienze delle tre scuole capofila) ma possono anche essere considerate un invito "a tracciare nuove strade" per ripensare l'organizzazione della scuola attraverso la professionalità docente (proponendo varianti rispetto alle esperienze qui illustrate o addirittura declinazioni del tutto inedite); del resto "Avanguardie educative" è una *community* aperta che cresce proprio grazie al contributo 'dal basso' delle scuole.

Fonti bibliografiche

Ausubel, D.P., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 2004.

Bandura, A., *Social foundation of thought and action. A social cognitive theory*, Pearson Education, Upper Saddle River (NJ), 1985.

Biesta, G., *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*, Tab Edizioni, Roma, 2023.

Boal, A., *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*, Edizioni La Meridiana, Molfetta, 2011.

Boscolo, P., *Intelligenze e differenze individuali*. In: AA.VV. (a cura di C. Pontecorvo), *Intelligenza e diversità*, Loescher, Torino, 1981.

Bruner, J.S., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2000.

Bruner, J.S., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1991.

Cannella, G., Cinganotto, L., Garista, P., Iommi, T., Laici, C., Pizzigoni, F. et al. (a cura di), *“Avanguardie educative”. Linee guida per l'implementazione dell'Idea “Aule laboratorio disciplinari”*, versione 1.0 [2015-2016], INDIRE, Firenze, 2016.

De Caroli, M.E., *Pensare, essere, fare... creativamente. Riflessioni teoriche ed indagini empiriche in età evolutiva*. Franco Angeli, Milano, 2009.

Diamond J.B., Spillane J.P., *School leadership and management from a distributed perspective. A 2016 retrospective and prospective*. In: “Management in Education”, vol. 30, n. 4, SAGE Publishing, Thousand Oaks (CA), 2016, pp. 147-154.

Dewey, J., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1982.

Dufour, R., *Schools as learning communities*. In: “Educational Leadership”, vol. 61, n. 8, ASCD, Alexandria (VA), 2004, pp. 6-11.

Freinet, C., *La scuola del fare* (a cura di R. Eynard), Edizioni Junior, Bergamo, 1978.

Fromm, E., *Escape from Freedom*, Henry Holt and Company, New York (NY), 1994.

Gardner, H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2005.

- Goleman, D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano, 1996.
- Gordon, T., *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti Editore, Firenze, 2013.
- Gruppo di progetto "Avanguardie educative" (a cura di), *Costruire insieme ad Avanguardie educative il futuro della scuola. Contributi dalla Summer School 2021*, INDIRE, Firenze, 2023.
- Guida, M., Mosa, E., Panzavolta, S. et al. (a cura di), "Avanguardie educative". *Linee guida per l'implementazione dell'Idea "Oltre le discipline"*, versione 2.0 [2018], INDIRE, Firenze, 2018.
- Lipman, M., *Il prisma dei perché*, Liguori Editore, Napoli, 2004.
- Lipman, M., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, 2004.
- Lipman, M., *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura - Manuale di "Kio & Gus"*, Liguori Editore, Napoli, 2000.
- Maslow, A.H., *Toward a psychology of being*, Van Nostrand Company, New York (NY), 1962.
- Maulini, O., Perrenoud, P., *La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions*. In: O. Maulini e C. Montandon (a cura di), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, De Boeck, Bruxelles, 2005, pp. 147-168.
- Novak, J.D., *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2001.
- Paletta, A., *Dirigenza scolastica e middle management - vol. 1: Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*, Bononia University Press, 2020.
- Piaget, J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Editrice Universitaria, Firenze, 1955.
- Piaget, J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1966.
- Pontecorvo, C., Tassinari, G., Camaioni, L. (a cura di), *Continuità educativa dai quattro agli otto anni. Condizioni, metodi e strumenti di una ricerca sperimentale nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.
- Rogers, C.R., *The place of the person in the new world of the behavioral sciences*. In: F.T. Severin (a cura di), *Humanistic viewpoints in psychology. A book of readings*, McGraw-Hill, New York (NY), 1965, pp. 387-407.

Spillane, J.P., *Distributed Leadership*. In: "The Educational Forum", vol. 69, n. 2, Kappa Delta Pi, Woodview Trace (IN), 2005, pp. 143-150.

Sternberg, R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 1998.

Striano, M., *La filosofia come educazione al pensiero. Una conversazione con Matthew Lipman*. In: "Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica", vol. L, fasc. 1, La Nuova Italia, Firenze, 2000, pp. 38-40.

Tyack, D., Tobin, W., *The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?*. In: "American Educational Research Journal", vol. 31, n. 3, AERA, Washington (DC), 1994, pp. 453-479.

Vincent, G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon, Lione, 1994, p. 227.

Vygotskij, L.S., *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.

Vygotskij, L.S., *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, Roma, 1973.