



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia,
Pedagogia e Psicologia
applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Agenda 2030:
goal per insegnanti sostenibili

Relatore

Mirca Benetton

Laureando/a

Rim Jaddouh

Matricola: 1196846

Anno accademico: 2022-2023

Indice

Introduzione.....	6
CAPITOLO I: Perché parlare di sviluppo sostenibile?	10
1.1. La storia dello sviluppo sostenibile	12
1.2. Le varie definizioni di sostenibilità	15
1.3. L'agenda 2030	20
1.4. Gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile in breve	25
1.5. L'insegnante sostenibile	38
1.6. Educare alla sostenibilità.....	41
CAPITOLO II: La scuola dopo la pandemia covid 19.....	43
2.1. La ricerca educativa come risorsa per la sostenibilità	43
2.2. L'educazione nel post pandemia	54
2.3. Apprendimento e sviluppo sostenibile	57
2.4. La pedagogia di Morin	63
2.5. Le competenze europee in merito alla sostenibilità.....	72
2.6. I programmi europei per l'istruzione e la formazione	75
CAPITOLO III: Il sistema scolastico finlandese.....	78
3.1. Il curricolo unico	82
3.2. Equità e uguaglianza.....	83
3.3. La figura del docente	86
3.4. Gli ambienti di apprendimento	89
3.5 L'assenza di voti.....	93
3.5.1.La valutazione	94
3.6. Le strategie didattiche.....	96
3.7. L'elettronico	99
3.8.Le caratteristiche del sistema di istruzione finlandese	100
3.8.1. I licei.....	101
3.8.2. Gli Istituti Professionali.....	102
3.8.3. L'Università.....	103
3.9.La Finlandia peggiora nel 2015	103
3.9.1. Il diritto allo studio	106
3.9.2. Il nuovo Core Curriculum per l'istruzione Finlandese	107
3.10. Il Quadro Comune Europeo delle Qualificazioni per l'apprendimento permanente	109
3.10.1. Il Quadro Nazionale di Riferimento delle Qualificazioni e altre Competenze in Finlandia.....	111

3.11.Dalla Finlandia il Phenomenon Based Learning	116
3.11.1.L'insegnamento dell'educazione civica	120
3.12.Modello finlandese: scuola di ispirazione per una sostenibilità 2.0	125
3.13. Il modello finlandese in Italia	133
CAPITOLO IV: L'uomo e la Natura.....	138
4.1.L'educazione ambientale	139
4.2.L'insegnamento con la natura.....	142
Conclusioni.....	151
Bibliografia.....	155
Sitografia	156

Non si è cristallizzato in me, né è stato ancora confermato il parere che il primo diritto incontestabile del bambino è quello a esprimere ciò che pensa e a prendere attivamente parte alle considerazioni e alle sentenze che esprimiamo a suo riguardo. Quando arriveremo a rispettarlo, ad aver fiducia in lui, quando lui stesso si fiderà e parlerà, cosa di cui ha diritto, allora ci saranno meno problemi e meno errori.”

(Korzac J., Come amare il bambino, 2017, p. 56)

Introduzione

Si è iniziato a riflettere sul costrutto della sostenibilità, da un punto di vista ambientale, sociale e culturale, già dal secolo scorso: ne hanno discusso varie figure, come ecologisti, economisti, giornalisti e pedagogisti.

La Comunità internazionale ha riflettuto sul tema dell'educazione allo sviluppo sostenibile, considerandola come requisito fondamentale per rendere i cittadini maggiormente consapevoli della complessità e della fragilità del contesto sociale e ambientale in cui viviamo, e soprattutto dell'assoluta necessità di tutelarla.

Per questo nel corso del 2020 la Commissione Europea ha considerato lo sviluppo sostenibile come il fulcro dell'Agenda 2030, tanto da indicare 17 obiettivi di sviluppo sostenibile e 169 sotto-obiettivi ad essi associati, da raggiungere nel decennio 2020-2030.

Dopo gli ultimi avvenimenti, come la pandemia causata dal COVID-19, o i recenti eventi climatici disastrosi, stanno aumentando la preoccupazione riguardo al futuro e l'incertezza derivante dalla difficoltà di proporre soluzioni efficaci.

Le molteplici restrizioni rese necessarie per contenere gli effetti e le conseguenze della pandemia da Covid 19 hanno provocato molteplici aspetti negativi: i giovani sono stati sicuramente i soggetti più penalizzati, a causa della perdita di punti di riferimento e di incontro come le scuole, lo sport e i locali;

inoltre la chiusura forzata di molte attività commerciali ha dato come conseguenza una forte regressione economica, tra le peggiori degli ultimi anni.

Tuttavia la pandemia si è andata ad inserire in un contesto che aveva già delle proprie criticità, provocate da disagi sociali, precarietà economica, crisi ambientale ed ecologica; nonostante sembrasse che i mesi di chiusura avessero generato dei benefici per l'ambiente, il grande utilizzo di materiale usa e getta (mascherina, guanti, ecc.) ha avuto degli effetti controproducenti sugli iniziali benefici del lockdown.

In una situazione instabile come quella appena descritta appare fortemente necessario creare un cambiamento, al fine di far ripartire il nostro Paese; tale cambiamento potrebbe basarsi sulla coscienza comune, ovvero sulla comprensione dei motivi che hanno fatto arrivare a determinate condizioni affinché non riaccadano.

Lo Sviluppo Sostenibile si presenta come una buona soluzione per la ripartenza, e di conseguenza le istituzioni scolastiche hanno il compito fondamentale di far sviluppare negli studenti un'educazione basata sul rispetto della Terra e degli altri, nonché istruire, formare e sviluppare le nuove generazioni con nuove consapevolezze.

Il percorso dello sviluppo sostenibile è tutt'altro che breve: è iniziato difatti nel 1972, arrivando al 2015 e infine all'Agenda

2030, con i suoi Obiettivi di Sviluppo Sostenibile da raggiungere appunto entro il 2030¹.

Nel tempo sono stati raggiunti diversi traguardi e quindi sembra che il cambiamento sia in atto ma, allo stesso tempo, è evidente che sotto il punto di vista dell'insegnamento ci sia ancora della strada da fare per formare gli individui, i futuri cittadini, in grado di contribuire allo sviluppo generale.

Data la poca formazione generale presente sono essenziali i contributi economici e di strumenti, al fine di far diventare l'educazione allo sviluppo sostenibile una realtà concreta nei sistemi scolastici.

In questa tesi si intende focalizzare l'attenzione, quindi, sulla formazione degli insegnanti, partendo dal concetto di sostenibilità e di sviluppo sostenibile, i quali si presentano come un quadro concettuale solido e utile per costruire un benessere equo e sostenibile in classe e nella società in generale.

Così facendo la sostenibilità viene considerata come un sogno possibile da realizzare a favore delle generazioni future; tuttavia le politiche sostenibili impongono un cambio di mentalità, affinché i cittadini del mondo diventino consapevoli agenti del cambiamento e soggetti capaci di coniugare saperi e pratiche per ridurre povertà e disuguaglianze. Ciò impone indubbiamente un nuovo modo di concepire le politiche scolastiche, di reclutamento dei docenti (nell'ottica di una formazione che dura

¹<https://www.minambiente.it/pagina/le-tappe-fondamentali-dello-sviluppo-sostenibile>.

tutta la vita), il tutto in linea con una sostenibilità legata all'innovazione dei curricula e dello sviluppo tecnologico e digitale.

Sostenibilità e sviluppo sostenibile chiamano in causa, perciò, un'attenzione maggiore non solo al progresso economico e sociale, ma anche umano e formativo delle future generazioni, che possiamo provare a realizzare solo con un nuovo modello di docente e di scuola.

CAPITOLO I: Perché parlare di sviluppo sostenibile?

La presa di coscienza che l'attività economica fosse limitata e legata all'ambiente nasce fin dalla prima Rivoluzione industriale attraverso i pensatori classici come Adam Smith (1776), Thomas Robert Malthus (1798), David Ricardo (1817), e John Stuart Mill (1848): essi erano abbastanza scettici sulle possibilità di crescita di lungo periodo, ritenendo che una crescita infinita del sistema economico fosse sicuramente impossibile; in particolare Mill identificò come limite insuperabile per la crescita economica e della popolazione la scarsità fisica delle risorse naturali e la loro produttività decrescente nel lungo periodo, ipotizzando l'arrivo di uno stato stazionario, il cui raggiungimento avrebbe portato la società a dedicarsi all'educazione delle masse. Nelle analisi dei pensatori citati è possibile dunque distinguere una chiara consapevolezza della "questione ambientale" e del fatto che esistano limiti fisici alla crescita dei sistemi economici e alla possibilità che lo sviluppo economico fornisca un continuo miglioramento delle condizioni di vita dell'uomo.

La sopravvivenza dell'uomo è messa a dura prova dall'attuale modello di sviluppo e dalle critiche questioni ambientali²: difatti lo sfruttamento indiscriminato delle risorse, avvenuto negli

²M. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Minerva, *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2017, pp. 17-56.

ultimi decenni, ha provocato danni irreversibili e ha inoltre rivelato che proprio quando l'uomo aveva le capacità scientifiche e tecniche adeguate per raggiungere un benessere equamente distribuito, con i suoi comportamenti ha aumentato le disuguaglianze.

Tutto questo testimonia difatti che la capacità dell'uomo di trasformare l'ambiente in cui vive può apportare una migliore qualità della vita, purché sia messa in atto con cognizione di causa, perché altrimenti, in caso contrario, può provocare notevoli disastri sulle persone e sull'ambiente.

Da sole quindi la scienza e la tecnica non sono sufficienti: esse possono portare numerosi vantaggi nella vita dell'uomo, ma dal loro impiego indiscriminato, da un progresso legato esclusivamente alla crescita quantitativa e al profitto conseguono difficoltà e minacce insidiose, che provocano danni al pianeta.

Per tutte queste motivazioni la sostenibilità dello sviluppo è diventato un orizzonte di riferimento politico e formativo³, determinando una rottura con le precedenti idee di progresso, rimaste indiscusse per molto tempo: si è pian piano diffusa un'idea di progresso orientata alla creazione di un forte legame tra i concetti di sviluppo e di ambiente, inteso come “sistema che sorregge l'esistenza” e come tale il suo stato di salute incide sulla qualità della vita delle attuali e delle future generazioni.

³P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano, Vita e Pensiero, 2003, p. 46.

La necessità di promuovere uno sviluppo equo e inclusivo, ha quindi spinto la comunità mondiale ad adottare diverse misure volte a generare una duratura salvaguardia del pianeta.

Negli ultimi anni i termini sostenibilità e sviluppo si sono avvicinati, dando vita ad un nuovo concetto di sviluppo sostenibile, associato al progresso rivolto a mantenere una crescita qualitativa prolungata e duratura; questa espansione concettuale e semantica ha generato delle riletture del concetto di sviluppo: si è passati difatti da una visione limitata del benessere a uno stato di equilibrio dinamico tra variabili ambientali, economiche e sociali, con l'obiettivo di garantire una giustizia ed un'equità rivolte al futuro.

1.1. La storia dello sviluppo sostenibile

La storia dello sviluppo sostenibile inizia nel 1972 a Stoccolma, dove si tenne la Conferenza delle Nazioni Unite sull'Ambiente Umano, alla quale per la prima volta parteciparono 113 nazioni e in cui si adottarono tre documenti: la *Dichiarazione* sull'ambiente umano, una *Risoluzione* contenente questioni finanziarie e istituzionali e un *Piano* d'Azione sull'ambiente umano.

Per la prima volta il progresso venne interpretato attraverso una visione integrata di sviluppo: vale a dire che si considerava durevole solo se in grado di coniugare variabili di natura economica, sociale e ambientale.

Da questa conferenza inoltre nacque un nuovo modo di concepire l'ambiente, che non venne più inteso come l'insieme dei singoli elementi che lo compongono, ma come un'unità indivisibile, le cui problematiche devono quindi essere analizzate e risolte in un contesto organico ed unitario, con azioni nazionali e mondiali.

Venne anche riconosciuta l'importanza della sua conservazione in una prospettiva antropocentrica, in cui la natura è a servizio dell'uomo e del suo sviluppo perché *“tra tutte le cose al mondo, le persone sono le più importanti”* (Report of the United Nations 1972, p. 3).

All'essere umano venne riconosciuto il potere di modificare il proprio habitat nonché di conseguenza il proprio futuro, ma da ciò ne consegue la responsabilità di doverlo usare bene per apportare benefici a breve e lungo termine.

Dopo 20 anni, nel 1992, il concetto venne ripreso nella conferenza Onu sull'Ambiente e lo Sviluppo, tenutasi a Rio de Janeiro, con 183 Paesi partecipanti; lo scopo di questa conferenza era quello di sviluppare un Piano d'azione comune che portasse a un percorso Sostenibile di sviluppo.

Il Rapporto Brundtland del 1987 e la Conferenza di Rio segnarono l'inizio di un'importante evoluzione del concetto di sviluppo sostenibile, il quale si apprestava ad essere esteso a tutte le dimensioni considerate essenziali al benessere della persona.

Dalla conferenza di Rio nasce l'Agenda 21: si tratta di un documento che affronta la necessità delle nazioni di collaborare per difendere l'ambiente e gli ecosistemi dai quali dipende il mantenimento della vita sulla terra.

Gli Stati devono collaborare per accelerare lo sviluppo sostenibile nei paesi in via di sviluppo, per la lotta alla povertà e per giungere al cambiamento delle abitudini di consumo; inoltre devono anche partecipare nelle procedure di impatto ambientale, conoscere e partecipare alle decisioni, in particolar modo in quelle che riguardano le comunità in cui vivono e lavorano.

Nel 1997 fu firmato il Protocollo di Kyoto, il cui obiettivo era quello di far sì che i paesi industrializzati e quelli ad economia in transizione si impegnassero a ridurre del 5,2% le principali emissioni di gas serra tra il 2008 e il 2012; tuttavia durante i successivi 20 anni le emissioni aumentarono, facendo così emergere il bisogno di rinnovare l'impegno per trovare una soluzione a tali problematiche.

Un passo molto importante per attuare una condotta sostenibile fu la sottoscrizione da parte di 190 paesi della *Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite* nel 2000: essa contiene dei principi e valori come libertà, uguaglianza, solidarietà, tolleranza, rispetto per la natura e responsabilità condivisa.

Questi principi vennero poi tradotti negli 8 “*Obiettivi del millennio*” da raggiungere entro il 2015: anche in questo caso però nel 2007 e 2009 si sono valutati i traguardi raggiunti,

constatando di essere ancora lontani dal loro raggiungimento, anche a causa della crisi economica del 2008, la quale provocò un forte blocco nella crescita economica a livello globale e quindi l' impossibilità di poter procedere verso l'attuazione di politiche per il conseguimento di tali obiettivi.

1.2. Le varie definizioni di sostenibilità

La sostenibilità non coincide con uno stato d'armonia che bloccherebbe qualsiasi evoluzione: al contrario, il cammino da percorrere per raggiungere la sostenibilità deve essere costantemente definito.

Solitamente però si rappresenta la sostenibilità come la conservazione del patrimonio naturale unito alla conservazione e promozione del benessere economico e sociale.

Dare una definizione esaustiva e condivisa di questo concetto non è affatto semplice a causa delle molteplici sfumature diverse che il termine può assumere e per i differenti approcci di analisi che le varie discipline hanno proposto.

Il concetto di sviluppo sostenibile è in continua evoluzione e soffre, come tutti i costrutti complessi applicati alla realtà, di un'ambiguità concettuale (Luppi, 2013); in letteratura i termini "sostenibilità" e "sviluppo sostenibile" sono utilizzati in modo intercambiabile ma tuttavia, secondo alcuni studiosi, ciò non è appropriato.

La *sostenibilità* è l'obiettivo finale mentre lo sviluppo sostenibile è il mezzo per raggiungerlo: la sostenibilità si riferisce all'obiettivo mentre lo sviluppo sostenibile è il percorso per raggiungerlo⁴.

Sostenibilità⁵ è un termine che può assumere diverse declinazioni: si può parlare infatti di sostenibilità dell'istituzione scolastica e educativa, del capitale territoriale e legata alla resilienza. Con sostenibilità istituzionale si intendono nuove forme organizzative, nuovi curricula e ordinamenti, ma anche la necessità di eliminare della burocrazia dalla professionalità docente e dalla scuola in generale.

La sostenibilità è collegata al capitale territoriale in quanto è proprio parte integrante del territorio: risulta di fondamentale importanza abbandonare la strada della concorrenza e della competitività per avvicinarsi piuttosto al rendere disponibili beni e servizi essenziali per la vita quotidiana. In tal senso si collocano i Patti educativi di comunità, uno strumento che educa alla sostenibilità dell'ambiente in cui si vive, puntando alla consapevolezza della comunità.

Infine la sostenibilità è legata alla resilienza in quanto le attuali generazioni stanno compiendo grandi sforzi per garantire a quelle future uno sviluppo umano sostenibile: la pandemia è stata per la nostra società un evento traumatico e in quanto tale

⁴Cfr. S. Harding, *Gender, Development, and Post-Enlightenment Philosophies of Science* Harding, 1998, p. 18.

⁵P. Ellerani, *Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica: la prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni*, in "European Journal of Research on Education and Teaching," p.7.

ha richiesto delle trasformazioni, essendo impossibile tornare al benessere e alla vita precedenti senza imbattersi in un collasso.

Sono necessarie dunque la promozione, la progettazione e l'attuazione di politiche di trasformazione (da qui appunto il termine di resilienza trasformativa).

Lo sviluppo sostenibile si realizza attraverso un equilibrio dinamico tra lo sviluppo ambientale (che mira a raggiungere un'integrità ecologica), lo sviluppo sociale (volto a raggiungere un'equità sociale) e lo sviluppo economico (interessato a realizzare una crescita economica); tra i suoi obiettivi ci sono quello di garantire a tutti i cittadini un uguale diritto di accesso alle risorse, nonché offrire pari opportunità di soddisfare i propri bisogni alle diverse generazioni.

In particolare quest'ultimo obiettivo si può raggiungere solo mediante una scrupolosa gestione delle attuali risorse attuali, conservando e trasmettendo alle generazioni future almeno una rimanenza delle risorse naturali di cui dispone l'attuale generazione.

Ciò richiede a sua volta che vengano modificati in un'ottica più sostenibile gli attuali modelli di produzione e consumo, affinché venga rispettata la capacità di carico dei vari sistemi ambientali; appare indispensabile, pertanto, garantire uno sviluppo economico compatibile con l'equità sociale e la capacità delle risorse naturali di riprodursi in maniera indefinita, nel rispetto dell'ecologia, dell'equità, e dell'economia.

In merito a quest'ultima, nell'ottica dello sviluppo sostenibile, l'efficienza economica si deve intendere in senso ecologico, cioè considerando i costi e i vantaggi connessi all'uso delle risorse e dell'ambiente, e anche quelli di lungo periodo; ne consegue che è efficiente un sistema economico che garantisce il massimo della produzione e di consumi compatibilmente con gli equilibri ecologici, permettendo di mantenere nel tempo questa potenzialità.

Al contrario è considerato inefficiente un sistema economico che dà profitti distruggendo però progressivamente le risorse della Terra: questo perché soltanto con un utilizzo sostenibile e rispettoso dei fattori di produzione, territorio e capitale permette di preservare, a lungo termine, la capacità d'azione dell'economia.

Sostenibilità in termini ambientale significa invece saper mantenere nel tempo la qualità e la riproducibilità delle risorse naturali, mantenendo la diversità biologica e garantendo l'interezza degli ecosistemi; ciò vale a dire essere consapevoli delle risorse naturali, della fragilità dell'ambiente e dell'impatto che hanno su di esso le attività e le decisioni umane, poiché solo con un'oculata gestione delle risorse attuali è possibile garantire alle generazioni future la possibilità di soddisfare i propri bisogni.

La sostenibilità ambientale quindi implica che la produzione di ricchezza avvenga non a danno del sistema ma che si

introducano dei limiti alle trasformazioni, rispettando la capacità di carico dei sistemi ambientali.

In merito all'equità invece bisogna considerare due scale: quella *intra-generazionale*, ovvero all'interno di ogni comunità umana in un determinato momento storico, e quella *intergenerazionale*, cioè riferita alle generazioni future. L'equità intra-generazionale implica parità di accesso alle risorse ambientali, economiche, sociali e culturali da parte di tutti i cittadini, con particolare riferimento ai soggetti più svantaggiati, ai quali va riservata particolare attenzione nelle politiche di sviluppo; l'equità intergenerazionale implica, invece, pari opportunità fra diverse generazioni, e consiste nel gestire gli effetti dell'industrializzazione e, più in generale, gli impatti delle attività umane, senza precludere alle generazioni future la fruizione dell'ecosistema e delle sue risorse, negli stessi modi e nella stessa misura in cui ne fruiscono le presenti generazioni.

Questo richiede la realizzazione di un processo lento e faticoso di cambiamento culturale, in quanto la visione di una sostenibilità socioculturale si fonda sulla diffusione di nuovi valori, basati sul rispetto dell'ambiente, sull'efficienza sociale e sostenibile, sulla solidarietà sociale.

Ciò significa andare oltre il razionalismo utilitaristico finalizzato solamente alla crescita materiale e al profitto, e superare anche l'ambientalismo indifferente ai costi sociali ed economici della sostenibilità; la sostenibilità va intesa non come uno stato

immodificabile, ma come un processo continuo di ricerca di un equilibrio che è dinamico, poiché rimesso in discussione dal tentativo di raggiungere diversi obiettivi.

Quanto detto finora si rispecchia anche nelle diverse definizioni di sviluppo sostenibile che sono state fornite negli anni; seguendo un ordine cronologico le principali sono:

- *“uno sviluppo che risponda alle necessità delle generazioni presenti senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri bisogni”* (Brundtland, World Commission on Environment and Development, 1987);
- *“un miglioramento della qualità della vita, senza eccedere la capacità di carico degli ecosistemi alla base”* (World Conservation Union, UN Environment Programme and World Wide Fund for Nature, 1991).
- *“uno sviluppo che offra servizi ambientali, sociali ed economici di base a tutti i membri di una comunità, senza minacciare l'operabilità del sistema naturale, edificato e sociale da cui dipende la fornitura di tali servizi”* (International Council for Local Environmental Initiatives, 1994).

1.3. L'agenda 2030

Questo documento punta a realizzare pienamente i diritti umani di tutti e bilancia le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale ed ambientale; l'Agenda è stata

sottoscritta dai 193 Paesi delle Nazioni Unite e ha un programma contenente azioni per le persone e il pianeta.

E' composta da 17 obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, i quali si pongono all'interno di un programma più grande, formato da 169 traguardi (ambientali, economici, sociali e istituzionali) da raggiungere entro il 2030; tale programma è una buona base per la costruzione di un mondo diverso, sostenibile dal punto di vista ambientale, sociale e economico e rappresenta un evento storico sotto diversi punti di vista.

Prima di tutto esso esprime un chiaro giudizio in merito all'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, sia sul piano ambientale, che su quello economico e sociale, portando ad avere una visione integrata delle varie dimensioni dello sviluppo; inoltre è richiesto un impegno a tutti i Paesi, i quali sono chiamati a contribuire al tentativo di portare il mondo su un sentiero sostenibile, impegnandosi a definire una propria strategia di sviluppo durevole.

L'attuazione dell'Agenda richiede un forte coinvolgimento e una fattiva sinergia da parte di tutte le componenti della società: dalle imprese al settore pubblico: dalla società civile alle università, fino agli operatori dell'informazione e della cultura.

Nell'Agenda ONU le aree da valorizzare per generare un cambiamento rivolto alla sostenibilità sono:

- le *persone*, attraverso azioni destinate a ridurre la povertà e la fame, in tutte le loro forme e dimensioni, aumentando le

possibilità di realizzazione del potenziale di ciascuno, con dignità e uguaglianza;

- il *Pianeta*, attraverso una gestione sostenibile delle risorse ambientali, un consumo e una produzione consapevoli, un'attuazione di misure efficaci riguardo il cambiamento climatico;

- la *prosperità*, mediante un impegno congiunto volto a far sì che tutti gli esseri umani possano avere vite soddisfacenti e che il progresso economico, sociale e tecnologico avvenga in armonia con la natura;

- la *collaborazione*, che prevede la mobilitazione dei mezzi necessari per realizzare una cooperazione globale per lo sviluppo sostenibile,

basata su uno spirito di solidarietà e centrata sui bisogni dei soggetti più vulnerabili, con la partecipazione di tutti i Paesi e di tutte le persone.

All'interno della prospettiva appena delineata non si tratta di limitarsi a individuare nuove soluzioni tecniche in grado di far fronte all'insostenibilità del modello di sviluppo, ma di dar vita a una riflessione sulle radici profonde degli atteggiamenti e dei comportamenti che ci allontanano dalla realizzazione di una società sostenibile⁶: ne sono un esempio gli stili di vita contrassegnati da indifferenza e individualismo, i quali difficilmente permettono di creare un rapporto fruttuoso con

⁶L. Mortari, *Natura e...Esplorazione polifonica di un'idea*. Milano, FrancoAngeli, 1999.

l'ambiente, allontanando la persona dalla caratteristica struttura relazionale che la connota, per definizione, come essere in relazione.

La cultura occidentale poi, con il suo sistema economico, politico ed educativo ha notevolmente contribuito ad aumentare la rottura già esistente tra persona e natura, generando esistenze “in cui il contratto primordiale tra il mondo e l'uomo si scinde e in cui l'uomo si trova nel mondo come un estraneo e un solitario”⁷.

La stessa idea è sostenuta da L. Pati, secondo il quale “la crisi dell'umanesimo tradizionale, è facilmente identificabile nell'incapacità di porsi in costruttiva relazione con la natura, con i propri simili. Sebbene lo sviluppo scientifico e tecnico abbia provocato una diminuzione delle distanze tra gli uomini, tra i popoli, tra le nazioni, tra i continenti, persino tra i pianeti.. di là da tutto ciò l'uomo contemporaneo è solo”⁸.

Sulla stessa scia di pensiero si colloca E.Spranger, secondo il quale l'ambiente è “un tessuto di fili, intimi ed interconnessi, che generano un indissolubile legame tra l'uomo e la natura, uniti da un rapporto stretto e profondo”⁹; all'interno di questa trama di connessioni, l'uomo deve passare dalla disconnessione

⁷ Tradotto dal tedesco M. Buber, *Le problème de l'homme*, Revue Philosophique de Louvain, 1964.

⁸L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola Sei, 1996.

⁹ Tradotto dal tedesco Spranger, E. - Valitutti, S. , *Ambiente, patria, nazione*, Armando Editore, 1959.

e dall'isolamento ad una visione della vita umana, intesa come un complesso intreccio di relazioni¹⁰.

Nella medesima direzione la “*Laudatosi*”¹¹ ci ricorda che tutto è connesso e che la sostenibilità ambientale non può essere scollegata dalle dimensioni sociali, economiche ed educative della civiltà: assumono pertanto notevole impatto tutti quegli interventi rivolti ad un ripristino dell'inscindibile legame tra ambiente e vita.

Diventa essenziale, dunque, costruire una cultura della sostenibilità, intesa come bene pubblico e risorsa collettiva; essa così rappresenta una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione tra le diverse istituzioni, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà¹².

In questo complesso quadro di responsabilità condivisa tra istituzioni, imprese e società civile, l'educazione costituisce un fattore trasformativo di primaria importanza, in grado di formare coscienze critiche orientate al perseguimento del bene comune.

¹⁰L. Mortari, *Alla ricerca di un orientamento ecologico per abitare la terra*, 1997, pp. 87-97.

¹¹Francesco, *Laudatosi*. Lettera enciclica sulla cura della casa comune.

¹²P. Malavasi, *Pedagogia dell'ambiente*, cit, p. 10.

1.4. Gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile in breve ¹³

Gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile sono validi per tutti i Paesi e per tutti i soggetti che fanno parte della società¹⁴; essi sono:

1) Sconfiggere la povertà

Si intende dimezzare la percentuale di uomini, donne e bambini che vivono in condizioni di povertà in ogni Stato, poiché la povertà nega ai bambini i loro diritti fondamentali.

L'Agenda 2030 si pone come obiettivo quello di eliminare completamente la povertà estrema e quella relativa entro il 2030; inoltre al fine di assicurare che le persone uscite dalla condizione di povertà non vi ritornino si prevedono anche misure di consolidamento che comprendono l'istituzione di sistemi di protezione sociale.

Vanno anche assicurati a tutti gli uomini e tutte le donne uguali diritti in merito alle risorse economiche; si deve ridurre anche l'esposizione a eventi climatici estremi, catastrofi.

E' necessario garantire un'adeguata mobilitazione di risorse da diverse fonti, al fine di fornire mezzi adeguati ai paesi in via di sviluppo per porre fine alla povertà in tutte le sue forme; allo stesso tempo vanno creati anche solidi sistemi di politiche a livello nazionale, regionale e internazionale per sostenere gli investimenti necessari nelle azioni di lotta alla povertà.

¹³ <https://www.unicef.it/obiettivi-sviluppo-sostenibile>

¹⁴ <https://www.eda.admin.ch>

La povertà è intesa dall'Agenda perciò non solo come la mancanza di guadagno e di risorse: tra le sue manifestazioni comprende anche la fame e la malnutrizione, l'accesso limitato all'istruzione e agli altri servizi di base, la discriminazione e l'esclusione sociale.

2) Sconfiggere la fame

Garantire un'adeguata alimentazione è fondamentale in quanto rappresenta la base per la salute e lo sviluppo infantile: vanno dunque rimosse le barriere che separano bambini e ragazzi da una alimentazione sana, equilibrata e sostenibile.

L'Agenda 2030 si pone come obiettivo quello di sradicare la fame e tutte le forme di malnutrizione nel mondo nei prossimi 15 anni; l'obiettivo comprende inoltre aspetti economici, tra cui il raddoppiamento della produttività agricola e del reddito dei piccoli agricoltori entro il 2030. Affinché l'incremento della produzione alimentare non vada a discapito dell'ambiente, sono comprese anche istruzioni volte a garantire un'agricoltura sostenibile, nello specifico attivare pratiche agricole resilienti che aumentino la produttività e la produzione, che aiutino a proteggere gli ecosistemi, che rafforzino la capacità di adattamento ai cambiamenti climatici, a condizioni meteorologiche estreme, siccità, inondazioni e altri disastri.

Mantenere la diversità genetica delle sementi, delle piante coltivate e degli animali da allevamento, anche attraverso

banche di semi e piante diversificate e gestite a livello nazionale, regionale e internazionale.

3) Buona salute

Ci si prefigge di ridurre la mortalità neonatale , quella infantile e materna; per questo si rafforzano i servizi sanitari di base e le vaccinazioni.

L'obiettivo porta avanti anche la lotta alle malattie trasmissibili come AIDS, malaria e tubercolosi, ma comprende anche istruzioni per le malattie non trasmissibili, come il diabete, nonché per la prevenzione di incidenti stradali e l'abuso di sostanze stupefacenti.

Si afferma che tutti dovrebbero avere accesso a servizi sanitari e farmaci di buon livello ed essere protetti da rischi finanziari.

Entro il 2030 si pensa inoltre a ridurre il numero di decessi e malattie legati alle sostanze chimiche pericolose e da contaminazione, nonché all' inquinamento dell'aria, delle acque e del suolo.

Si prevede l'aumento dei fondi destinati alla sanità e alla selezione, formazione, sviluppo e mantenimento del personale sanitario nei paesi in via di sviluppo.

4) Istruzione di qualità

Si pone l'obiettivo di far sì che tutti i bambini e i ragazzi completino un ciclo primario dell'istruzione gratuito e di qualità, al fine di costruire società più eque, pacifiche e resilienti.

Vanno garantite dunque eguali opportunità di studio e formazione, in linea con la comunità internazionale che ricorda l'importanza di un'istruzione e di una formazione di qualità per migliorare le condizioni di vita delle persone, delle comunità e delle società: l'istruzione contribuisce infatti a creare un mondo più sicuro e sostenibile.

Per questo non ci si limita all'istruzione primaria ma si pensa anche alla formazione professionale; si pone inoltre l'accento sull'equità e sulla qualità dell'istruzione in un'ottica di apprendimento che si estenda lungo tutto l'arco della vita.

L'agenda 2030 si prefigge di eliminare le disparità di genere nell'istruzione per garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale a tutti, comprese le persone con disabilità; si mira anche a garantire entro il 2030 che tutti i giovani e abbiano un livello di alfabetizzazione e una capacità di calcolo.

Fondamentale garantire entro il 2030 che tutti gli alunni acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una

cultura pacifica e non violenta, alla valorizzazione delle diversità culturali.

Molto importante predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che sicuri, non violenti e inclusivi per tutti.

5) Parità di genere

Le disparità di genere costituiscono uno dei maggiori ostacoli per lo sviluppo sostenibile, la crescita economica e la lotta contro la povertà. L'obiettivo mira a ottenere la parità di opportunità tra donne e uomini nello sviluppo economico, l'eliminazione di tutte le forme di violenza nei confronti di donne e ragazze (compresa l'abolizione dei matrimoni forzati e precoci), sia nella sfera privata che in quella pubblica, compreso il traffico di donne e lo sfruttamento sessuale e di ogni altro tipo, garantendo al contempo pari diritti, opportunità di crescita e di studio rispetto ai coetanei maschi.

6) Acqua pulita e servizi igienico-sanitari

L'accesso all'acqua potabile e ai servizi igienici di base è un diritto umano nonché un fattore decisivo per lo sviluppo sociale, economico e ambientale. L'obiettivo 6 comprende pertanto, oltre all'accesso all'acqua potabile e ai servizi igienico-sanitari, anche ulteriori sotto-obiettivi, per esempio la protezione e la riabilitazione di ecosistemi legati all'acqua (montagne, foreste, zone umide, fiumi e laghi); la qualità dell'acqua dovrà migliorare e l'inquinamento idrico essere ridotto, soprattutto

quello generato da prodotti chimici pericolosi. Si punta a ottenere entro il 2030 l'accesso universale ed equo all'acqua potabile, oltre a quello per impianti sanitari e igienici adeguati ed equi.

Vanno eliminate le discariche, ridotto l'inquinamento e il rilascio di prodotti chimici e scorie pericolose, dimezzando la quantità di acque reflue non trattate e aumentando il riciclaggio a livello globale.

Va attivata una gestione delle risorse idriche integrata, anche tramite la cooperazione transfrontaliera; tutto questo perché la mancanza di fonti idriche affidabili comporta la diffusione di malattie veicolate dall'acqua, come diarrea o colera, oltre ad avere conseguenze negative su tutte le dimensioni dello sviluppo.

7) Energia rinnovabile

L'accesso all'energia è un presupposto indispensabile per la realizzazione di molti obiettivi di sviluppo sostenibile: l'obiettivo 7 sostiene pertanto l'accesso per tutti a servizi di approvvigionamento energetico affidabili, moderni ed economicamente accessibili.

La ricerca nei settori delle energie rinnovabili e dell'efficienza energetica sarà incentivata, come gli investimenti in tecnologie energetiche pulite e l'implementazione di infrastrutture per fornire servizi energetici moderni e sostenibili, il tutto per

garantire l'accesso universale all'energia elettrica, aumentando la quota di energia da fonti rinnovabili e raddoppiando l'efficienza energetica.

8) Buona occupazione e crescita economica

E' ovvio che il lavoro e la crescita economica contribuiscono in modo determinante a sconfiggere la povertà; nell'obiettivo 8 sono compresi sotto-obiettivi riguardanti la crescita economica, l'aumento della produttività e la creazione di posti di lavoro dignitosi. Il lavoro forzato si deve essere contrastare e i fenomeni della schiavitù moderna e della tratta di esseri umani dovranno essere sradicati entro il 2030. Da sottolineare poi che una crescita economica sostenibile non può avvenire a danno dell'ambiente.

Standard più alti di produttività economica si possono raggiungere attraverso la diversificazione, il progresso tecnologico e l'innovazione; va garantita inoltre un'occupazione dignitosa per donne e uomini, compresi i giovani e le persone con disabilità, eliminando la schiavitù moderna e la tratta di esseri umani. Vanno eliminate tutte le forme di lavoro minorile, compreso il reclutamento e l'impiego dei bambini soldato.

Infine va promosso un ambiente lavorativo sano e sicuro per tutti i lavoratori.

9) Innovazione infrastrutture

Gli investimenti in un'infrastruttura sostenibile e nella ricerca scientifica e tecnologica favoriscono la crescita economica, creano posti di lavoro e promuovono il benessere: l'obiettivo 9 mira pertanto a costruire un'infrastruttura resiliente, a promuovere l'industrializzazione inclusiva e sostenibile e a sostenere l'innovazione.

Per rendere sostenibili le infrastrutture e le industrie, entro il 2030 sarà fondamentale impiegare le risorse in modo più efficiente, incoraggiando le tecnologie e i processi industriali puliti e rispettosi dell'ambiente.

Inoltre, dovrà essere favorito l'accesso di industrie e di imprese di piccole dimensioni ai servizi finanziari, tecnici e tecnologici; sempre in tema di accesso occorre menzionare l'impegno per fornire ai paesi meno sviluppati un accesso a Internet universale.

10) Ridurre disuguaglianze

Le disuguaglianze globali sono ampie e rappresentano uno dei maggiori ostacoli allo sviluppo sostenibile e alla lotta contro la povertà: difatti esse limitano le possibilità di partecipare alla vita sociale, culturale, politica ed economica. Pertanto l'obiettivo 10 è incentrato sulla riduzione delle disuguaglianze all'interno degli Stati e tra gli Stati stessi: ciò sarà possibile eliminando leggi,

politiche e pratiche discriminatorie e adottando politiche, in particolare fiscali, salariali e di protezione sociale.

Sarà importante anche rendere più disciplinate, sicure, regolari e responsabili la migrazione e la mobilità delle persone, con l'attuazione di politiche migratorie pianificate.

11) Città e comunità sostenibili

Più della metà della popolazione mondiale vive nelle città, le quali sono il centro delle economie locali e nazionali e rappresentano il perno del benessere.

L'obiettivo 11 mira a ridurre l'inquinamento prodotto dalle città, in particolare per quanto riguarda la qualità dell'aria e la gestione dei rifiuti. Si punta ad uno sviluppo urbano più inclusivo e sostenibile, attraverso una pianificazione degli insediamenti partecipativa, integrata e sostenibile. Dovrà altresì essere garantito per tutti l'accesso a superfici verdi e spazi pubblici sicuri e inclusivi, nonché a spazi abitativi e sistemi di trasporti sicuri ed economici; si mira a migliorare la sicurezza delle strade.

Si aumenteranno gli sforzi per proteggere il patrimonio culturale e naturale del mondo; si supporteranno i paesi meno sviluppati, anche con assistenza tecnica e finanziaria, per costruire edifici sostenibili e resilienti utilizzando materiali locali.

12) Consumo responsabile

Ad oggi le risorse consumate dalla popolazione mondiale sono più di quelle che gli ecosistemi sono in grado di fornire e quindi affinché lo sviluppo sociale ed economico possa avvenire in un quadro di sostenibilità, la nostra società dovrà modificare il modo di produrre e consumare beni.

Le persone stesse dovranno essere consapevoli dello sviluppo sostenibile e di conseguenza adottare uno stile di vita in armonia con la natura.

L'obiettivo è di adottare un approccio rispettoso dell'ambiente ai prodotti chimici e ai rifiuti: questi dovranno essere ridotti notevolmente attraverso la prevenzione, la riduzione, il riciclo e il riutilizzo, e le imprese dovranno essere spronate a una gestione sostenibile, usando in modo efficiente le risorse naturali e potenziando le loro capacità scientifiche e tecnologiche.

Si cercherà di dimezzare lo spreco alimentare globale e di ridurre le perdite di cibo durante le catene di produzione e di fornitura per raggiungere modelli di consumo e produzione più sostenibili.

13) Lotta contro il cambiamento climatico

Il cambiamento climatico rappresenta una sfida per lo sviluppo sostenibile.

L'obiettivo 13 esorta gli Stati a integrare misure di protezione dell'ambiente nelle proprie politiche nazionali e di sostenersi

reciprocamente; per questo si prevede un rafforzamento della ripresa alle catastrofi naturali provocate dai mutamenti climatici.

14) Proteggere gli oceani

L'inquinamento e lo sfruttamento eccessivo degli oceani causano numerosi problemi, senza contare che la popolazione mondiale, essendo in continuo aumento, sarà in futuro ancora più dipendente dalle risorse dei mari.

L'obiettivo 14 mira a ridurre tutti i tipi di inquinamento marittimo, a gestire in modo sostenibile gli ecosistemi marini e costieri, a disciplinare efficacemente la pesca (eliminando le attività illegali e non regolamentate in questo campo).

Si mira a prevenire e ridurre ogni forma di inquinamento marino, in particolar modo quello derivante da attività esercitate sulla terraferma, aumentando la conoscenza scientifica.

15) Tutelare gli ecosistemi terrestri

L'obiettivo 15 mira a proteggere, ripristinare e promuovere l'uso sostenibile degli ecosistemi: il disboscamento dovrà essere fermato, le foreste danneggiate dovranno essere ripristinate, la desertificazione combattuta e le superfici colpite da tale fenomeno dovranno essere risanate.

Vanno intraprese anche azioni efficaci per ridurre il degrado degli ambienti naturali, arrestare la distruzione della biodiversità proteggere le specie a rischio di estinzione.

Bisognerà anche agire per porre fine al bracconaggio e al traffico delle specie protette di flora e fauna, nonché combattere il commercio illegale di specie selvatiche.

Sarà fondamentale incrementare le risorse economiche da ogni fonte per preservare e usare in maniera sostenibile la biodiversità e gli ecosistemi.

16) Pace e giustizia

Lo sviluppo non potrà mai essere inclusivo senza società pacifiche: per questo motivo l'obiettivo 16 cerca di ottenere società pacifiche e inclusive entro il 2030. Per raggiungere tale scopo chiede di ridurre tutte le forme di violenza, fermare la tortura e combattere le varie forme di criminalità organizzata. Inoltre, si dovranno ridurre la corruzione e i flussi illegali di armi e denaro; tutto questo potrà essere realizzato attraverso la promozione dello Stato di diritto e il potenziamento di istituzioni partecipative, efficaci, responsabili e trasparenti, nonché garantendo pari opportunità nell'accesso alla giustizia.

17) Cooperazione tra Stati

Per raggiungere i 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile occorre un'ampia base finanziaria, che supera l'entità dei fondi messi a disposizione dall'aiuto pubblico allo sviluppo. Oltre a mezzi pubblici e privati, anche l'azione politica è fondamentale se si vogliono ottenere risultati in questo ambito: difatti per ridurre la

dipendenza dal sostegno estero dovrà essere rafforzata la mobilitazione di risorse locali. La collaborazione internazionale nei settori della scienza, della tecnologia e dell'innovazione dovrà essere rafforzata e dovrà essere incentivato un sistema di scambi commerciali basato sull'equità, senza discriminazioni, incrementando le esportazioni dei paesi emergenti.

In tal senso si punterà anche a realizzare l'accesso al mercato senza dazi.

I paesi in via di sviluppo dovranno essere aiutati a sostenere il debito a lungo termine attraverso politiche volte a stimolare il finanziamento, la riduzione e la ristrutturazione del debito.

Andranno promossi anche la crescita, lo scambio e la diffusione di tecnologie rispettose dell'ambiente, attraverso patti agevolati e stabiliti di comune accordo.

Sarà importante rendere operativo il meccanismo per il rafforzamento della tecnologia della banca, della scienza, della tecnologia, e dell'innovazione, soprattutto riguardo l'informazione e le comunicazioni.

Per raggiungere gli obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile in tutti i paesi, specialmente in quelli emergenti, è fondamentale creare collaborazioni plurilaterali, così da condividere la conoscenza, le competenze, le risorse tecnologiche e finanziarie.

Vanno altresì incoraggiate e promosse collaborazioni efficaci nel settore pubblico, tra pubblico e privato e nella società civile

basandosi sull'esperienza delle partnership e sulla loro capacità di trovare risorse.

1.5. L'insegnante sostenibile

Per poter raggiungere la sostenibilità occorre partire dalla formazione ed educazione del futuro uomo e cittadino europeo, che passa e si realizza ovviamente attraverso la scuola, con la corresponsabilità della famiglia e di tutte le istituzioni; a tal proposito va richiamato l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 *“Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti”*, con il quale si focalizza l'attenzione sulla formazione delle giovani generazioni affermando la necessità che questa sia equa, rivolta a tutti e che duri tutta la vita.

La formazione è un aspetto molto complesso che il docente si ritrova ad affrontare mentre allo stesso tempo deve fronteggiare le tante difficoltà presenti nel panorama scolastico attuale, quali la pluralità di etnie e personalità, l'aumento dell'abbandono scolastico, l'influenza negativa dei media nei processi di apprendimento e cognitivi, la mancata integrazione e inclusione degli studenti con disabilità.

Oggi a livello internazionale, in seguito alle trasformazioni che hanno investito l'Europa, la formazione dei docenti risulta un fattore strategico per migliorare la qualità dei sistemi di istruzione e formazione, con l'intento di promuovere

l'educazione dei futuri cittadini; tale revisione riguarda i curricula scolastici ma anche la formazione della persona, del suo pensiero; vale a dire che i processi formativi devono tenere conto sia della struttura organica della personalità dell'individuo, sia dell'ambiente in cui egli opera ed instaura relazioni.

Per tale ragione occorre riflettere sui fondamenti epistemologici della formazione, concentrandosi sulla relazione educativa e didattica tra docente e studente, cogliendone le dimensioni storiche, sociali e culturali in cui i processi formativi affermano, facendo emergere un orizzonte storico.

In questa prospettiva, Dewey affermava che attraverso una scienza dell'educazione si costruisce una scienza caratterizzata “*da una relazionalità*” di valori interiorizzati e condivisi: difatti lo sviluppo sostenibile non deve essere considerato un'ideologia, ma una declinazione del processo formativo e relazionale che si avvale di concetti, di metodologie, di processi che si esplicano attraverso atteggiamenti, comportamenti, modi di essere e di pensare.

Nel quadro delineato l'educazione, intesa in senso più ampio del termine, cioè come istruzione, informazione, sensibilizzazione, formazione professionale, educazione, riveste un ruolo centrale.

Ne consegue che il docente è un soggetto essenziale dello sviluppo del processo formativo di un soggetto: egli sostanzia i contenuti disciplinari operando all'interno di una scuola sempre

più giusta e equa, che deve puntare all'inclusione formativa e sociale.

Ecco che occorre ripensare la formazione iniziale, rilanciando il ruolo culturale e professionale del docente esperto, conoscitore della propria disciplina, delle scienze dell'educazione, secondo una prospettiva pedagogica, sociologica, didattica, giuridica; ma anche un esperto attento al processo di formazione psichico e culturale dell'educando, conoscitore di percorsi da offrire per consentire di tradurre le potenzialità personali in reali conoscenze, abilità e competenze, verso uno sviluppo sostenibile.

La prospettiva antropologica di riferimento è quella dell'educazione progressiva, in cui la teoria non esiste senza la pratica :ne consegue un docente riflessivo, che sappia apprendere dal confronto continuo e sistematico con i colleghi, e un docente ricercatore, in grado di facilitare e promuovere la ricerca educativa, in modo da saper progettare il curriculum e le sue attività educative.

A seguito delle trasformazioni sociali occorre perciò ridefinire il profilo culturale e professionale del docente, che ha la necessità di adattarsi continuamente alle molteplici situazioni che via via si presentano, superando una visione individualista che ancora in molti casi è presente a scuola, verso una cooperativa e comunitaria per promuovere il paradigma dello sviluppo sostenibile.

1.6. Educare alla sostenibilità

I notevoli cambiamenti avvenuti nella società attuale hanno interessato anche il lavoro, il quale ha subito molte trasformazioni, imponendo nuove forme di tutela; di conseguenza le politiche nazionali devono dare risposte istituzionali.

Vanno riviste infatti le qualificazioni dei lavoratori, pensando ad un incontro tra le politiche di sviluppo e la realizzazione professionale e personale di ognuno; si tratta di realizzare quello che sostenevano Frabboni e Pinto Minerva¹⁵, secondo i quali la formazione deve essere orientata per arrivare ad avere “lavoratori in grado di saper agire in modo imprenditivo, attivo, propositivo, creativo e produttivo”¹⁶.

Tutto questo viene ripreso anche dall’Agenda2030, la quale nell’obiettivo 4 prevede l’impegno per le Nazioni di diffondere e sostenere un’istruzione di qualità; tale obiettivo presenta un’importante sfida pedagogica ed è strategico per la realizzazione di tutti gli altri.

Ovviamente bisogna considerare le grandi problematiche che la pandemia ha apportato e che non fanno che aggiungersi alle grandi trasformazioni sociali, economiche e politiche che riguardano la fase storica attuale; tutto questo richiede un

¹⁵ F. Frabboni, F. Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*. Editori Laterza 2013.

¹⁶ M. Ricciardi, *Educazione alla Sostenibilità: politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l’orientamento*, in “Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione”, Numero 1, anno XIX, p. 230.

inevitabile revisione dei modelli educativi “Ciò può e deve tradursi nella revisione, nella rivisitazione e nella rifondazione dell’asse formativo della scuola che [...] deve mirare [...] soprattutto alla formazione di un cittadino del mondo”¹⁷.

Si tratta di realizzare un’educazione alla cittadinanza, condizione imprescindibile per creare una società democratica e solidale, che permetta alle persone di sviluppare appieno le loro potenzialità, creando condizioni eque per vivere una vita significativa e dignitosa; nello specifico il concetto di “*dignità*” si può realizzare favorendo nei cittadini la libertà, l’inclusione e l’equità. Queste a loro volta si concretizzano sviluppando le capacità degli individui attraverso la formazione, l’educazione e l’istruzione.

Si può affermare quindi che istruzione e formazione sono fondamentali per realizzare non solo lo sviluppo umano ma anche un futuro sostenibile dal punto di vista sociale, economico e ambientale; le organizzazioni internazionali devono indirizzare le loro politiche verso la realizzazione di percorsi educativi che permettano di acquisire competenze chiave e prevenire gli squilibri legati alla dispersione scolastica e all’esclusione sociale.

In tal senso l’UNESCO ha disposto un Piano per l’“Educazione

¹⁷A. Fiorucci, *Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID*. Pensa MultiMedia Editore, 2019.

allo Sviluppo Sostenibile” (ESS) e l’“Educazione alla Cittadinanza Globale”(ECG), proponendo obiettivi e strumenti didattici per acquisire delle competenze trasversali: cognitive, affettivo- motivazionali, sociali, riflessive e decisionali.

Nella pratica educare alla sostenibilità si traduce nel compito per il docente di superare la logica settoriale e di realizzare percorsi multidisciplinari, integrando le varie materie; si tratta anche di prediligere attività laboratoriali, nelle quali lo studente è chiamato ad agire attivamente e direttamente in prima persona, confrontandosi con eventuali problematiche e difficoltà, cercando autonomamente le possibili soluzioni.

CAPITOLO II: La scuola dopo la pandemia covid 19

2.1. La ricerca educativa come risorsa per la sostenibilità

L’idea di una civiltà umana caratterizzata da un benessere equo e duraturo richiede una trasformazione culturale che coinvolge in modo integrale il pensare il mondo e quindi anche l’educazione e le attività formative¹⁸; la sostenibilità difatti non nasce spontaneamente ma è il prodotto di un processo di educazione, attraverso il quale la persona ridefinisce le relazioni

¹⁸Birbes, Malavasi , *L’impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell’ambiente e responsabilità sociale*. Milano, Vita e Pensiero, 2007, p. 112.

che costruisce con se stesso e con il mondo, in una cornice di senso fatta di rispetto, solidarietà, responsabilità.

Per questo motivo “nessun tipo di azione può modificare il contesto ambientale se non entra in campo l’azione educativa”¹⁹, la quale rappresenta una tra le risorse più preziose che abbiamo per ribaltare quei processi di relativismo delle mentalità e dei comportamenti più superficiali.

L’educazione consente la comprensione dei legami tra l’uomo e il pianeta e aiuta ad interpretare i concetti di cambiamento, transizione e rischio, permettendo di avviare e realizzare una progettualità attiva e consapevole²⁰, slegata da qualsiasi legame con tendenze consumistiche, mira a formare le coscienze verso una svolta ecologica nel segno della riconciliazione tra sviluppo e bene comune, valori e scelte economiche²¹.

Come già detto le conseguenze prodotte dalla crisi ambientale e dalle questioni sociopolitiche, economiche, culturali, scientifiche e tecnologiche hanno richiamato la pedagogia e altre discipline a definire la nozione di sostenibilità, l’unica idonea per realizzare comportamenti etici utili per promuovere uno sviluppo sostenibile e per migliorare la qualità della vita in modo duraturo.

Ormai è chiaro che il concetto di ambiente, del resto, costituisce una costante della pedagogia sociale, la quale se ne è sempre

¹⁹Cfr. P.Orefice, *Didattica dell'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*. La Nuova Italia, 1993.

²⁰C. Birbes, *La città verso un nuovo umanesimo*, p.152.

²¹M. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Minerva, *Pedagogia dell’ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, cit., pp. 15-169.

occupata per interrogarsi su quali fossero le condizioni di contesto ottimale per promuovere l'educazione delle persone²²: il crescente interesse a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, in merito appunto al rapporto tra formazione e ambiente, ha portato a riflettere sulla possibilità di creare, all'interno delle scienze dell'educazione e della formazione, uno specifico ambito del sapere che, secondo P. Malavasi viene denominato "*pedagogia dell'ambiente*".

L. Mortari invece teorizza una "*pedagogia ecologica*"²³, la quale crea un dialogo costruttivo con il pensiero ecologico, nella convinzione secondo cui solo una riflessione sui presupposti epistemologici della cultura occidentale può generare una presa di consapevolezza circa la necessità di adottare comportamenti virtuosi per abitare la Terra.

L'azione educativa quindi non si riduce alla sola trasmissione di contenuti sul tema dell'ecologia, poiché il rinnovamento della nostra cultura presuppone un cambiamento profondo e concreto nel modo di concepire la realtà; tutto questo rappresenta il presupposto necessario per realizzare percorsi educativi capaci di creare un modo differente di pensare alla natura, che costituisce uno dei presupposti basilari al generarsi di un nuovo atteggiamento culturale.

²²P. Orefice, *Didattica dell'ambiente, cit.*, p.9.

²³Cfr. L. Mortari, *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione*, La Nuova Italia, 2001.

In questo quadro l'educazione alla sostenibilità si presenta come la sfida della contemporaneità; le sue origini risalgono alla Conferenza di Stoccolma del 1972, nella quale l'educazione ambientale assunse un ruolo di prim'ordine al fine di proteggere e migliorare l'ambiente: essa rappresentava il presupposto per promuovere un senso di responsabilità planetaria, necessaria al fine di perseguire uno sviluppo durevole.

Nel 1975, durante il workshop internazionale di Belgrado promosso dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) e dal Programma delle Nazioni Unite per l'ambiente (UNEP), venne redatta la Carta di Belgrado, documento di riferimento per la definizione, le finalità e gli obiettivi dell'educazione ambientale: esso fu uno schema mondiale per l'educazione ambientale, atto a favorire l'acquisizione di strumenti idonei all'assunzione di un atteggiamento di tutela verso l'ambiente e le problematiche connesse.

All'interno del documento l'educazione ambientale si poneva come processo di formazione permanente, esteso quindi a tutta la durata dell'esistenza della persona, da attuarsi sia in ambito scolastico che extrascolastico.

Con la prima Conferenza mondiale dedicata all'educazione ambientale, che si tenne a Tbilisi nel 1977, vennero di nuovo sottolineate le caratteristiche della interdisciplinarietà e della

responsabilità condivisa quali tratti essenziali di una formazione orientata alla promozione di uno sviluppo sostenibile.

Nel 1987 la Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite affermò che lo sviluppo si può definire sostenibile quando è “in grado di rispondere ai bisogni delle attuali generazioni senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri”.

Di conseguenza si inizia a riflettere su ciò che ogni individuo può fare e come dovrebbe essere all'interno del suo contesto di vita; c'è una visione dell'uomo come di un essere che non subisce passivamente gli eventi, ma che è artefice della propria esistenza.

L'affermarsi di una visione integrata di sviluppo, segnò il passaggio da un'educazione ambientale di natura conservazionistica a un'educazione alla sostenibilità orientata a considerare la complessità del contesto ambientale, sociale ed economico in cui l'uomo vive e proprio in accordo con tale prospettiva, nella già citata Conferenza di Riode Janeiro del 1992, iniziarono i lavori per la redazione della Carta della Terra, approvata definitivamente nel 2000; questa rappresentò una dichiarazione di principi etici fondamentali per la costruzione di una società globale giusta, sostenibile e pacifica e ispirò un sentimento di responsabilità condivisa per il benessere della comunità, portando un'influenza diretta sull'implementazione

dell'educazione alla sostenibilità dei bambini e dei giovani, promuovendo una serie di opportunità educative orientate a migliorare la capacità di contribuire attivamente allo sviluppo sostenibile.

Anche nella Conferenza Internazionale del 1997 a Salonicco venne ribadita la centralità dell'educazione alla sostenibilità per il perseguimento di un progresso equo, da attuare attraverso realizzazione di processi di apprendimento partecipativi che, partendo dalle istituzioni scolastiche, arrivassero a comprendere anche governi, autorità locali, imprese e consumatori.

Con l'elaborazione del documento UNECE 2012, "*Learning for the future Competences for Education for Sustainable Development*", l'apprendimento continuo venne riconosciuto come la base per lo sviluppo di una società sostenibile e contemporaneamente la mancanza di competenze adeguate fu individuato come uno dei principali ostacoli per impedirne la diffusione.

Il documento stilò alcune competenze necessarie per poter educare ad un futuro sostenibile:

- *imparare a conoscere*, cioè acquisire gli strumenti della conoscenza nella prospettiva dell'apprendere ad apprendere nel corso dell'intera esistenza;
- *imparare a fare*, cioè attivare processi educativi che non si limitino alla sola trasmissione acritica di sapere teorico ma che diano il via a processi di apprendimento in grado di fornire

competenze utili per gestire adeguatamente le sfide della società moderna;

- *imparare ad essere*, cioè promuovere un'educazione alla libertà e alla responsabilità, le quali sono fondamentali per una piena realizzazione personale e sociale;

- *imparare a vivere insieme*, cioè favorire la partecipazione e la collaborazione in tutte le attività umane per realizzare obiettivi comuni, nell'ottica della condivisione, del rispetto e della pace.

In questa cornice di competenze ritenute essenziali per educare alla sostenibilità si deduce la volontà di promuovere una formazione orientata alla crescita personale, professionale e sociale di cittadini *attivi*, in grado di abitare responsabilmente il mondo e prendersene cura in quanto bene comune.

L'evoluzione normativa e concettuale in tema di educazione alla sostenibilità fin qui delineata viene ripresa a livello nazionale attraverso l'adozione di disposizioni programmatiche orientate all'acquisizione, da parte degli studenti di ogni ordine e grado, degli apprendimenti ritenuti utili per raggiungere il compimento personale e comunitario: nello specifico dal 1997 i Ministeri italiani della Pubblica Istruzione e dell'Ambiente realizzarono intese, protocolli, circolari e accordi per il coordinamento delle iniziative nel campo dell'educazione ambientale.

Nel 2000 si tenne a Genova la prima Conferenza nazionale di educazione Ambientale organizzata da un comitato tecnico interministeriale, a dimostrazione di un interesse da parte delle

diverse istituzioni nei confronti della sostenibilità; la relazione finale del gruppo di lavoro mostrò come di fronte all'urgenza di promuovere un'educazione alla sostenibilità che si ripercuotesse anche sulle dimensioni economica, sociale ed ambientale, rimanessero invece notevoli difficoltà legate a un'assenza di attenzione al complesso rapporto inerente ogni problema di sviluppo umano.

Tale difficoltà peraltro, aveva già portato in passato all'attuazione di progetti e programmi settoriali, legati prevalentemente all'acquisizione di competenze specifiche, che proprio per questo si erano rivelati incapaci.

La formazione della persona si considera adeguata quando è capace di garantire a tutti, senza discriminazioni, un'istruzione di base e delle competenze utili per affrontare con successo le sfide poste dalla società contemporanea: si tratta cioè di creare le basi per lo sviluppo del potenziale umano, garantendo una riduzione dell'inoccupazione e degli abbandoni scolastici per attivare processi di partecipazione, garantire una formazione accessibile e di qualità, realizzando occasioni significative di apprendimento per tutti.

Questa appena descritta è la formazione che contiene i requisiti fondamentali affinché ciascuno acquisisca le conoscenze e le competenze utili alla realizzazione di una società più equa, inclusiva e solidale, capace di porre al centro la persona e dare valore a una cittadinanza attiva e responsabile.

L'intento dell'Agenda 2030 è quindi quello di coniugare un impegno verso il rispetto e la valorizzazione dell'ambiente e della vita con l'educazione alla sostenibilità, accessibile a tutti, in favore di un apprendimento attivo e coinvolgente: si tratta di considerare la sostenibilità in relazione a stili di vita orientati al rispetto dei diritti umani, della giustizia, della diversità, sia in relazione a modalità di apprendimento attive, che garantiscono lo sviluppo di quelle competenze che la società complessa richiede.

A tale proposito l'educazione alla cittadinanza, insegnata nelle scuole italiane a partire dal 1958 (con il nome di "educazione civica") ha subito nel corso del tempo importanti evoluzioni: i processi di globalizzazione hanno reso più complesso il concetto dell'educazione alla cittadinanza, la quale va interpretata come un progetto che cerca di conciliare identità e uguaglianza, senso di appartenenza e apertura al pluralismo. Per tale ragione, secondo la prospettiva di M. Santerini, la definizione "classica" di cittadinanza, ovvero ciò che determina l'insieme dei diritti e dei doveri delle persone all'interno dello stato nazionale, appare oggi insufficiente a descrivere i complessi rapporti che la persona instaura nel corso della sua esistenza: in un mondo dominato da eterogeneità e complessità, il concetto di cittadinanza ha subito importanti estensioni di significato, nella direzione di promuovere una cittadinanza di natura globale.

Tale allargamento di prospettiva, può essere tradotto sul piano pedagogico a partire dalla consapevolezza di essere parte di un mondo sempre più complesso e globalizzato, in cui i fenomeni e gli eventi presentano strette interconnessioni²⁴.

In una società aperta al cambiamento, indirizzata alla cooperazione, e al raggiungimento di uno sviluppo equo e durevole le linee di indirizzo di cittadinanza e costituzione hanno rappresentato l'orizzonte di senso entro il quale si sono sviluppate le linee guida dell'educazione ambientale.

In Italia, dal 2017 è stato emanato il Piano per l'Educazione alla Sostenibilità elaborato dal MIUR, il quale recepisce gli obiettivi dell'Agenda 2030 e li struttura su tutte le aree di competenza ministeriale.

La sostenibilità derivante dalle politiche interazionali e nazionali quindi pone attenzione ai bisogni della società attuale, con un occhio rivolto alle generazioni future, ponendosi come l'insieme delle indicazioni operative che permettono al mondo di farlo stare meglio.

Tuttavia per evitare che siano solo soluzioni temporanee occorre ripensare il mondo e il modo in cui l'uomo lo abita, coinvolgendo nel presente anche le generazioni del domani.

Ne consegue la necessità di avere un ambiente educativo e di formazione per l'uomo che pensa se stesso e il mondo in modo

²⁴M. Santerini, *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994.
M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2011.

sostenibile: si tratta di acquisire competenze che permettono di riflettere sulle proprie azioni, considerando l'attuale e futuro impatto sociale, economico e ambientale.

Ci si muove dunque all'interno di un'educazione interdisciplinare, che si occupa dell'apprendimento in relazione con il contesto di vita in cui ci si trova; tale educazione tuttavia si scontra quotidianamente con alcune difficoltà: disuguaglianze di genere ed economiche, mancanza di insegnanti qualificati, urgenza di educare al pensiero critico.

Si tratta di realizzare un'educazione *sostenibile*, che pone attenzione alle differenze e allo stesso tempo offre a tutti gli strumenti necessari per agire consapevolmente, permettendo di realizzare un benessere individuale e collettivo.

E' chiaro il ruolo fondamentale che gioca la scuola, la quale mira a mettere in pratica un'educazione che accoglie e potenzia tutte le diversità; per realizzare ciò occorre mirare a comprendere l'altro, adottare un atteggiamento empatico per mettersi nei suoi panni al fine di comprenderne appieno le differenze, i bisogni e le emozioni.

Sarà necessario perciò interrompere il giudizio e demolire le nostre visioni per non essere condizionati; occorre impostare dunque un pensiero flessibile e aperto al diverso, a quello che per noi è nuovo, mettere in pratica un'educazione che insegni agli studenti a pensare in maniera critica. Si tratta di un "disfare

costruttivo per promuovere un'educazione pluralistica, personalizzata e multiculturale”²⁵.

2.2. L'educazione nel post pandemia

Il compito principale della scuola oggi è quello di rendere gli alunni aperti al cambiamento e preparati a sostenere la complessità che caratterizza la società moderna, la quale presenta problemi complessi da affrontare, che richiedono un'istruzione che non dia certezze o strumenti “preconfezionati” ma che al contrario riesca a promuovere la curiosità di conoscere, di sapere, spingendo a relazionarsi con gli altri e con il mondo.

Educare al cambiamento significa insegnare ai futuri cittadini ad affrontare la società in maniera attiva, partecipando attivamente alla sua realizzazione; ne consegue un'assunzione di responsabilità verso i problemi in essa presenti.

Ciò significa educare alla comprensione dell'altro, alla sostenibilità e al rispetto delle differenze di ogni tipo per diventare cittadini del mondo, mettendo in atteggiamenti e azioni critici, andando oltre le divisioni e accogliendo le differenze.

La pandemia ha creato nuove forme di esclusione e di disuguaglianza educativa e culturale, creando un'emergenza

²⁵C. Carletti, *Educazione alla Sostenibilità: politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento*, in “ Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione ”, Volume 1, 2021,p. 226.

educativa; l'educazione riveste un ruolo centrale e fondamentale per tentare di superarla, puntando a sviluppare negli studenti le capacità che permettano loro di condurre una vita dignitosa e significativa.

Ciò si traduce nella necessità di stabilire come valori:

- rispetto della vita e della dignità umana;
- uguaglianza e giustizia sociale;
- rispetto della diversità culturale e sociale;
- solidarietà e responsabilità condivisa per il futuro.

Lo studente che interiorizza e realizza tali valori, attraverso le proprie capacità umane e sociali e con la libertà di agire, contribuisce alla costruzione di territorio che è attento ai bisogni personali dei suoi cittadini ma anche alle esigenze future.

Per concretizzare l'apprendimento e la realizzazione dei valori sopra citati si rende utile l'adozione del modello proposto da Delors nel 1997, basato su quattro pilastri:

- 1) imparare a conoscere (acquisire conoscenze e strumenti su varie discipline);
- 2) imparare a fare (acquisire le competenze necessarie per fronteggiare situazioni imprevedibili);
- 3) imparare ad essere (saper agire autonomamente e responsabilmente);
- 4) imparare a vivere insieme (comprendere il punto di vista altrui, sapersi confrontare e dialogare).

La combinazione tra questi quattro pilastri porta alla capacità di “apprendere ad apprendere”: questa si può definire come la capacità di continuare nell’arco della vita nell’apprendimento, organizzandolo in base ai propri bisogni e gestendo in modo efficace le risorse che si hanno a disposizione.

Con tale definizione si riprende quanto affermato anche dall’UE²⁶, secondo la quale la competenza dell’*apprendere ad apprendere* comprende:

- consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni (*abilità cognitiva*);
- identificazione delle opportunità disponibili (*abilità organizzativa*);
- capacità di affrontare e superare gli ostacoli per apprendere in modo efficace (*abilità emotiva*).

Di apprendimento e territorio si occupano varie discipline (dall’economia alla pedagogia) al fine di delineare percorsi formativi adeguati a sviluppare le competenze delle giovani generazioni, mantenendo al contempo l’identità della comunità; in merito al territorio si fa riferimento alla rigenerazione e riqualificazione, all’attuazione di competenze sociali e di cittadinanza in grado di realizzare pratiche sostenibili.

²⁶C. Pignalberi, *Educazione alla Sostenibilità: politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l’orientamento*, in “Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione”, Volume 1, 2021, p. 284.

Per quanto riguarda invece l'apprendimento ci si riferisce al contributo che il singolo apporta alla propria comunità attraverso il suo studio e la sua partecipazione attiva; ne deriva che in vista dello sviluppo sostenibile è fondamentale che le varie istituzioni (scuola, enti locali, famiglia..) investano tempo e risorse in un'azione educativa esperienziale.

Si viene a creare una relazione lineare tra territorio e apprendimento: per avere una comunità sostenibile si ha bisogno di realizzare un'educazione sostenibile, che renda il territorio uno spazio condiviso di apprendimento.

Si tratta di un approccio che, alla luce degli obiettivi dello sviluppo sostenibile, invita le comunità a rileggere e rideterminare il proprio obiettivo, la gestione del patrimonio culturale e degli investimenti, i programmi e le attività.

In un'educazione sostenibile il territorio è uno spazio di apprendimento permanente, in cui le esperienze diventano facilitatori per l'apprendimento, nonché opportunità di inclusione sociale: l'ambiente infatti si concretizza come uno spazio di pratiche condivise, in cui l'apprendimento si realizza attraverso le relazioni, l'interazione sociale, la negoziazione dei significati.

2.3. Apprendimento e sviluppo sostenibile

Tra ambiente ed educazione c'è un rapporto stretto perché il loro sviluppo si basa su processi relazionali e interattivi produttori di esperienza, evoluzione e apprendimento; va specificato che per

ambiente si intende, rifacendoci alle definizioni fornite da Comenio, Locke, Rousseu e Pestalozzi²⁷, *“come la complessa e variegata realtà naturale e culturale che sta fuori dall’aula scolastica, una preziosa fonte di esperienze, di risorse, di scoperte educative”*.

Andando nello specifico John Locke, filosofo e pedagogista inglese del Seicento, si concentrò sul ruolo educativo dell’esperienza, sostenendo che gli studenti vanno stimolati a osservare con i propri occhi la natura²⁸; sempre nello stesso periodo Comenio, di origine boema, fondò il concetto di *“educazione permanente”* e iniziò la *didattica moderna*, basandosi sull’innovativo principio che tutti dovessero apprendere tutto con tutti i mezzi possibili.

Si trattava di un’idea rivoluzionaria per quel tempo poiché significava che nell’educazione vi rientravano anche i poveri e le donne.

Anche Comenio valorizzò l’educazione fatta nell’ambiente: *“Bisogna insegnare alla gente a non prendere la scienza soltanto dai libri, ma dal cielo e dalla terra , dalle querce e dai faggi, insomma bisogna insegnare a conoscere bene l’intima natura delle cose, direttamente”*²⁹.

²⁷ S. Beccastrini, M. Cipparone, *Tutto è connesso : voci, idee, esperienze per l’educazione, l’ambiente, la sostenibilità*. Palermo, ARPA Sicilia, 2015.

²⁸G. Elpi, *Storia dell’Educazione*, Milano, Vallardi, 1967, p.26.

²⁹Cfr S. Beccastrini, M. Cipparone, *Tutto è connesso : voci, idee, esperienze per l’educazione, l’ambiente, la sostenibilità*, cit., p. 83.

Nel Settecento invece il pedagogista Rousseau sostenne che *“la natura è l’unica vera immensa , istruttiva aula ove il ragazzo può formarsi e diventare uomo”*.

Anche successori recenti sostengono che sia *“importante per la scuola uscire fuori dalle proprie mura ,verso la comunità , verso il territorio, giustappunto verso l’ambiente, inteso come fecondo parco educativo e inesauribile sistema di bio-diversità naturali, di stratificazioni storico-antropologiche, di relazioni socio-culturali.”*³⁰

Nella didattica nascono e si sviluppano il ruolo della ricerca, del lavoro di gruppo, dell’aula e del territorio intesi come un grande laboratorio di scoperta ed esperienza attiva: in questa nuova visione educativa l’insegnante deve possedere la capacità di gestire in modo proficuo l’interazione tra educatore, allievo, contesto.

Sulla base di queste teorie si deve educare allo sviluppo sostenibile attraverso una pedagogia della sostenibilità e l’educatore deve essere un educatore di *“comunità”* per lo sviluppo sostenibile, intendendo per comunità sia quella scolastica sia quella locale nel suo complesso.

Il processo di apprendimento si basa quindi sull’idea che gli allievi attraverso l’educazione realizzano un’esperienza di vita sostenibile, vale a dire in armonia con l’ambiente fisico, con quello sociale e con se stessi, unitamente all’apprendimento di

³⁰Ivi, p.25.

contenuti, al fine di modificare in qualche misura l'ambiente (fisico, sociale, individuale) nella direzione dello sviluppo sostenibile.

Un'iniziativa fondamentale è stata la stipula del Protocollo di Intesa con il Miur, della durata di tre anni, per “favorire la diffusione della cultura dello sviluppo sostenibile in vista dell’attuazione degli Obiettivi dell’Agenda 2030” (Protocollo d’intesa, 2019).

Il Protocollo si pone l’obiettivo di creare un’educazione per ogni grado di istruzione, rivolta allo sviluppo sostenibile; per raggiungere tale scopo usa strumenti come:

- creazione di iniziative per la diffusione di informazioni sul tema dello sviluppo sostenibile e gli obiettivi inerenti;
- determinare e incentivare proposte per sostenere la progettazione curricolare delle tematiche relative allo sviluppo sostenibile nella didattica;
- inserire iniziative di sensibilizzazione e di formazione del personale scolastico sul tema dell’educazione sostenibile, nel rispetto delle competenze e delle responsabilità stabilite dal piano nazionale della formazione dei docenti.

L’educazione allo sviluppo sostenibile a scuola è determinante per la formazione dei più piccoli che, proprio grazie alla tenera età, modelleranno più facilmente il proprio carattere e la propria personalità sulla base di determinati valori e principi che

potranno essere interiorizzati e trasformati in comportamenti sani, così da influire positivamente sulla vita quotidiana e, di riflesso, sulla salute della terra. Grazie all'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile a scuola i bambini hanno l'opportunità di sviluppare una certa capacità critica, potendo così distinguere ciò che è buono da ciò che non lo è e, quindi, adottare modelli di comportamento responsabili e volti al rispetto della natura.

Gli istituti scolastici, pertanto, dovrebbero inserire nell'offerta formativa appositi laboratori ed attività, nonché lezioni, che trattino la tematica ambientale per coinvolgere e sensibilizzare gli studenti all'importanza del rispetto e della tutela dello stato di salute del mondo. L'educazione ambientale ha l'obiettivo di far comprendere che le azioni collettive sono determinanti per rispettare il pianeta; educazione ambientale e sviluppo sostenibile fanno parte di uno stesso percorso, che ha a cuore la formazione dei giovani per consegnare loro un futuro migliore e renderli protagonisti dell'avvenire come cittadini del domani. L'Educazione allo Sviluppo Sostenibile dovrebbe spingere gli studenti a riflettere circa il proprio stile di vita, cercando di far compiere loro le scelte quotidiane con consapevolezza; non si tratta di una nuova materia isolata ma piuttosto di un orientamento che lega tutte le altre discipline e le guida (approccio olistico).

Ci può venire in aiuto il pensiero di Jean-Jacques Rousseau, il quale afferma che “l’obiettivo formativo è quello di un forte coinvolgimento da parte del mondo della scuola nell’approfondimento della conoscenza delle tematiche ambientali, stimolando la sensibilità dei bambini fino a renderli protagonisti di esperienze a contatto diretto con la natura”.

La progettazione educativa sostenibile, come sostiene Malavasi, conferma un orientamento equo e solidale alla produzione e al consumo, promuove l’acquisizione di competenze professionali connesse con l’ambiente e l’individuazione di strategie, metodi e strumenti di intervento adeguati a realizzare un coordinamento inter-istituzionale nell’attuare programmi di sviluppo.

Implica adeguate azioni di monitoraggio delle esperienze nel campo dell’educazione alla sostenibilità, favorendo l’innovazione; questo nuovo approccio educativo, che riorienta verso il nostro ambiente, richiede nuove sensibilità, sostenute da opportune strategie economico-politiche, nuovi paradigmi e riferimenti da costruire, a partire dal livello locale, con partecipativi tavoli territoriali e una progettualità integrata tra istituzioni e realtà territoriali.

Una civiltà umana sostenibile richiede una trasformazione culturale che coinvolge in modo integrale il vedere e il pensare il mondo: diventa fondamentale educare a un atteggiamento riflessivo, aperto e costruttivo, basato sull’agire responsabile.

Tutto ciò richiede percorsi formativi orientati verso la costruzione di un mondo ecologicamente sostenibile e in grado di promuovere l'impegno ad agire eticamente per la risoluzione di problemi ambientali e sociali.

Guerra (2008) ha individuato alcune caratteristiche che sono alla base di una progettualità di educazione ambientale che si collochi nella prospettiva dello sviluppo sostenibile:

- si parte da una visione ecosistemica della realtà e del sapere;
- nell'ottica della complessità si devono far convivere le singole discipline, con un approccio globale;
- si deve riconoscere fondamentale la proposta di Morin sull'"*eco-socio-sistema*" e quindi progettare un'etica ambientale fondata sulla promozione della responsabilità individuale e collettiva, in un'ottica di confronto interculturale sorretta dalle idee di solidarietà, cooperazione e uguaglianza.

2.4. La pedagogia di Morin

Per analizzare la società attuale, che abbiamo definito più volte complessa, è necessario superare le teorie riduzionistiche e settoriali, per avvicinarsi piuttosto alla teoria della complessità di Morin; sociologo e filosofo francese, intorno agli anni '70 del secolo scorso, mentre la pedagogia classica considerava la società statica e industriale, egli si interessò invece alla sua trasformazione culturale.

La sopra citata teoria della complessità dello studioso si concentrò sui rapporti esistenti tra soggetto-oggetto, osservante-osservato, sistemi e feedback, così come sul pensiero non riduttivo, al fine di riuscire a muoversi all'interno delle differenti e complesse sollecitazioni sociali³¹.

Per poter comprendere la complessità secondo Morin occorre fare uno *sforzo epistemologico* e ciò è possibile adottando un pensiero complesso e un metodo che comprenda il legame di senso presente tra i vari elementi³²: si tratta cioè di metodi legati alla sociologia, filosofia, antropologia, ma anche alla biologia ed ecologia.

Le scienze naturali e umane entrano così in contatto e, per poter comprendere l'unità dell'essere umano, non potrebbe essere diversamente; il filosofo così facendo oltrepassa la separazione dei "saperi" in favore di un pensiero complesso.

Quest'ultimo ha come finalità e come principio il progetto di un *umanesimo planetario*³³: per Morin il mondo è da tempo attraversato da crisi economiche, politiche, culturali e ambientali, le quali richiedono una riformulazione del pensiero e della conoscenza dato che con quelli attuali non si riesce a superarle.

La specializzazione delle varie discipline difatti ha da un lato aumentato le conoscenze ma dall'altro ha provocato una

³¹Cfr. P. Martucci, *Epistemologia della complessità*, 2020, p.1.

³²Cfr. E. Morin, *L'umanista planetario*, 2016.

³³C. Simonigh, *Pensare la complessità per un umanesimo planetario*. Mimesis Edizioni, 2012.

separazione dei saperi, che rende impossibile comprendere le questioni multidimensionali e complesse dell'epoca attuale; per affrontarle secondo Morin sono dunque necessarie delle riforme del pensiero, della conoscenza e della formazione.

Il pensiero complesso è consapevole in fin da subito dell'impossibilità di possedere la conoscenza completa, è animato da una tensione permanente tra l'aspirazione a un sapere non parcellizzato, non settoriale, non riduttivo, e il riconoscimento dell'incompiutezza e dell'incompletezza di ogni conoscenza.

La complessità del mondo contemporaneo è un problema cruciale dell'etica e dell'azione politica³⁴ e di conseguenza la riformulazione del pensiero è inseparabile da una riforma politica, che non adotti soli provvedimenti urgenti ma persegua obiettivi più ampi e una progettualità di lungo periodo: Morin auspica che tale riforma parta dalle molteplici riflessioni sorte in merito all'epoca attuale e alle conseguenze per l'uomo.

Egli difatti ritiene che la globalizzazione ha comportato la presenza di irresponsabilità e mancanza di solidarietà in quanto alla costituzione di una società globale non sono sorte di pari passo istituzioni adeguate né una coscienza comune: la globalizzazione ha cioè prodotto uno sviluppo quantitativo ma non qualitativo o umano.

³⁴E. Mori, *Il metodo 6. Etica*, p. 154.

Morin riteneva che i conflitti religiosi, etnici, politici e il degrado ambientale fossero i sintomi di una civiltà “malata”, che rende l’uomo inconsapevole di avere un’origine comune e un comune destino sulla Terra³⁵; gli uomini sono in relazione tra loro in modo sempre più simultaneo e inevitabile ma non per questo si sentono più uniti: essi sono collegati realmente e virtualmente da mezzi e strumenti nuovi presentando però caratteri di individualismo, egoismo, egocentrismo, relazioni superficiali.

Morin introduce quindi il concetto di confronto con la complessità, il quale coinvolge i campi della conoscenza (per cui auspica una riforma della scuola) e delle nuove tecnologie: a tal proposito afferma che quest’ultime sono strumenti importanti ai fini educativi, ma che tuttavia non possono sostituirsi al ruolo svolto dall’insegnante e dalla costruzione di una relazione individuale con gli alunni.

Morin si colloca tra i pensatori del “nuovo pensiero ecologico”, insieme a Jacob, von Foerster, Atlan; egli è spinto da domande che gli richiedono la ricerca di un paradigma che è stato smarrito.

La visione epistemologica di Morin si avvale di alcuni assunti fondamentali mediati unendo la teoria generale dei sistemi, la cibernetica, la teoria dell’informazione e la neurofisiologia.: il concetto di retroazione, unito alla considerazione cibernetica di

³⁵E. Morin, *L’uomo e la morte.*, Roma, Meltemi, 2022.

macchina come sistema in grado di auto-organizzarsi, lo portano a una definizione multidimensionale del vivente, in grado di convogliare sfera scientifica e umanistica. Così la complessità biologica della mente umana diventa inscindibile dalla complessità culturale, tanto da ritenere la cultura stessa come indispensabile all'evoluzione biologica.

Ne deriva che la crisi dell'economia è anche una crisi dell'umanità e del pensiero: tale processo è iniziato intorno all'Ottocento, quando si è verificata una netta separazione tra la cultura umanistica, ovvero quella che comprende filosofia, letteratura e arti, e lo sviluppo della cultura scientifica, la quale ha prodotto diverse conoscenze riguardo i meccanismi che regolano la vita, il cosmo e la materia.

Queste conoscenze tuttavia, sono diventate sempre più specialistiche, e sono rimaste confinate nei loro settori: oggi più che mai la cultura scientifica è divisa in discipline chiuse e questo impedisce di ottenere delle sintesi, di collegare i saperi per cercare una visione d'insieme e per affrontare dei problemi fondamentali, tra cui quello della globalizzazione mondiale, un processo che ingloba tutte le discipline (economiche, religiose, politiche ecc.) e che quindi non può essere analizzato da un solo punto di vista.

Per capire la complessità è quindi necessaria la transdisciplinarietà.

Pensare in modo complesso significa sentirsi parte di un'unica grande comunità, significa cioè sentirsi cittadini planetari, e considerare e utilizzare tutto ciò come una grande occasione.

La realizzazione di una società più equilibrata e giusta sarà possibile solo se l'etica tornerà al centro dei nostri pensieri, sia sul piano personale che su quello collettivo: l'etica, infatti, fonda e alimenta i concetti di responsabilità e di solidarietà, mettendo dunque insieme l'idea di complessità e di connessione globale degli strumenti e delle conoscenze, con l'urgenza di un ritorno alla responsabilità e alla solidarietà sociale.

Lo studioso francese si accostò quindi alla teoria dei sistemi e alla cibernetica di Wiener; tornato in Francia vuole creare un centro di antropobiologia, allo scopo di favorire la collaborazione tra la biologia e le scienze umane.

Convinto che fosse giunto il momento di una svolta epocale nella ricerca scientifica, Morin sperava che il centro agisse in merito alle relazioni tra scienze umane e biologia e in merito alla costituzione dell'antropologia complessa.

Parlando della cultura della complessità va ricordata la sua opera "Il paradigma perduto", all'interno della quale lo studioso manifesta il suo riconoscimento per la varietà delle nascite nel tempo, in un intreccio antropologico pieno di significati; il suo pensiero parte dalla considerazione che le nascite umane non

sono mai solo biologiche, ma anche politiche e sociali, di appartenenza di diritto alla “Terra-Patria”³⁶.

Morin infatti sosteneva che “*L’umanità è soggetto di molte nascite*”: il termine soggetto implica un ruolo decisivo nell’agire, scegliere, dirigere la propria possibilità di realizzazione.

Ci si basa su un’antropologia che pensava e riteneva l’uomo capace di ergersi al di sopra dei limiti naturali per farsi produttore di cultura, ma in realtà, di fatto la natura, la società, la tecnica e la stessa cultura contribuiscono alla sua stessa formazione.

Ogni nascita rappresenta un processo complesso, all’interno del quale occorre saper cogliere il ruolo di ogni soggetto attraverso diversi approcci; in merito alle diverse nascite assumono un ruolo importante la sepoltura e la pittura, poiché attraverso la sepoltura emerge la volontà di superare la morte tramite il mito e la magia.

La pittura invece rappresenta per Morin la “seconda nascita” in quanto permette di realizzare immagini, simboli e pensieri.

Morin ci fornisce un’immagine dell’uomo come quella di un essere umano curioso e rivolto al futuro in cerca di opportunità: la formazione in generale dovrebbe partire da questa idea per puntare alla trasformazione del mondo secondo un’etica del bene comune, della solidarietà e della condivisione.

³⁶M. Ricciardi, *Educazione alla Sostenibilità: politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l’orientamento*, cit., p. 72.

È bene ricordare che l'interdisciplinarietà, che già si sperava di realizzare all'inizio degli anni Settanta, si limitava in realtà a considerare diversi metodi che potevano passare da una disciplina all'altra per migliorarne l'efficacia: la transdisciplinarietà, invece, prevede un confronto tra saperi (come avviene in Morin con la biologia e l'antropologia) per aprire nuove strade, uscendo dai limiti tipici di una disciplina.

Operare nella formazione significa, pertanto, prendere consapevolezza del complesso sistema dell'intelligenza, in modo da imparare ad indirizzarla nelle forme più adeguate alla realizzazione di sé; tuttavia le risorse intellettive non vanno rivolte solo al raggiungimento di scopi individuali, dato che molte loro caratteristiche emergono in realtà nella dimensione sociale dell'esistenza e nelle vite comunitarie. Morin ha evidenziato che la scuola ha bisogno di una riforma *paradigmatica*, relativa cioè ai modelli del pensiero, con l'obiettivo di ecologizzarlo, *“ponendo informazione e conoscenza in relazione di con il suo ambito culturale, sociale, economico, politico e etico”*³⁷.

Tornando a parlare della cultura complessa citata poco fa va detto che essa ritiene che le parti di un tutto sono in interazione reciproca: non c'è una semplice linearità causa-effetto, ma momenti di inter-scambio, riconoscendo la centralità dell'uomo in ogni attività conoscitiva.

³⁷Ivi, p.74.

In tal senso la complessità rappresenta l'identità della natura dell'uomo vivente e, al tempo stesso, manifesta una propria "natura" che deve essere oggetto di studio dell'epistemologia.

L'homo sapiens, oggetto dell'indagine antropologica dello studioso francese, prende atto della propria dimensione contraddittoria, ed è questa la complessità che dovrebbe essere oggetto di riflessione e di dialogo in ambito formativo; l'educazione dovrebbe tener conto anche del fatto che l'uomo riesce a svolgere le proprie funzioni nonostante il disordine e l'errore e la scienza dovrebbe riconoscerne la piega umana nonché la pratica sana per rivedere i propri punti di vista.

Anche sul terreno etico l'errore assume importanza, poiché è responsabilità di tutti riflettere in merito alle conseguenze che possono scaturire, specialmente se c'è il rischio che arrechino danno ad altri.

Ovviamente l'errore non va confuso con la possibilità di riconoscere ad ognuno il potere di sostenere un pensiero diverso rispetto ai fatti, che rientra nelle libere modalità di espressione.

Morin ha insistito sulla necessità di studiare la natura nelle sue varie forme con apertura e confronto; egli intende superare la metafora di "uomo come isola" poiché il soggetto così inteso è "isolato dalla natura e dalla propria natura" (1974, p. 100).

2.5. Le competenze europee in merito alla sostenibilità

I cambiamenti climatici rappresentano per l'Europa un grande problema e di conseguenza tutti i settori, comprese l'istruzione e la formazione, devono intervenire per farvi fronte; in tal senso la commissione europea sostiene i Paesi membri dell'Unione Europea affinché questi³⁸:

- sviluppino una comprensione condivisa dei cambiamenti e delle trasformazioni necessari nell'istruzione e nella formazione per realizzare quanto detto in merito alla sostenibilità
- stimolino tutti gli istituti che si occupano di istruzione e formazione ad integrare nell'insegnamento la sostenibilità
- trasmettano agli educatori e agli studenti le conoscenze e le competenze necessarie per realizzare una società sostenibile

Nel gennaio 2022 è stato pubblicato il *quadro delle competenze in materia di sostenibilità*³⁹, il quale può essere usato in tutti i programmi di istruzione e in contesti formali e informali; tale quadro ha individuato quattro aree di competenze relative alla sostenibilità che gli studenti dovrebbero acquisire.

- 1) *Incarnare i valori della sostenibilità*
- 2) *Accettare la complessità della sostenibilità*
- 3) *Agire per la sostenibilità*
- 4) *Immaginare futuri sostenibili*

³⁸www.education.ec.europa.eu

³⁹www.education.ec.europa.eu

Affinché tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze per vivere secondo i principi della sostenibilità e possano agire per realizzare un futuro sostenibile, gli Stati dell'Unione Europea devono incoraggiare e realizzare politiche e programmi di apprendimento per lo sviluppo sostenibile.

Le modalità con le quali poter integrare la sostenibilità all'interno dell'istruzione e della formazione sono state riportate nella *raccomandazione*⁴⁰ che il Consiglio dell'Unione europea ha adottato nel giugno 2022;

all'interno di questa gli Stati europei sono chiamati a:

- sostenere gli educatori nello sviluppo delle conoscenze e delle competenze per affrontare i temi citati
- realizzare contesti di apprendimento pratici e interdisciplinari
- collocare tra le priorità dei programmi di istruzione l'apprendimento volto a realizzare e sorreggere lo sviluppo sostenibile
- garantire a tutti gli studenti la possibilità di approfondire i temi legati all'emergenza climatica e alla sostenibilità all'interno dell'istruzione formale e in attività extracurricolari

Sempre in merito al legame tra apprendimento e sviluppo sostenibile gli Stati dell'Unione hanno creato uno spazio comune di apprendimento, del quale entro il 2025 beneficeranno tutti gli studenti e gli insegnanti; esso trova fondamento nell' art. 14 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, il

⁴⁰www.education.ec.europa.eu

quale afferma⁴¹ che “*ogni persona ha il diritto all’istruzione e all’accesso alla formazione professionale e continua*”.

Un altro pilastro sul quale si basa lo Spazio europeo è l’art. 165 del trattato sul funzionamento dell’unione europea, secondo il quale gli Stati sono incoraggiati dall’unione a collaborare tra loro per garantire un’istruzione di qualità.

Gli obiettivi che gli Stati si sono posti per il 2025 sono:

- migliorare le competenze degli educatori;
- garantire a tutti gli studenti una formazione e un’istruzione migliori;
- effettuare investimenti e politiche in funzione dello sviluppo sostenibile;
- garantire l’inclusione e la parità di genere;
- promuovere l’apprendimento permanente.

Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità prende il nome di *GreenComp*: offrendo una definizione comune di sostenibilità e di cosa significhi acquisirla come competenza, esso si pone come una guida per gli educatori e gli studenti, al fine di sviluppare conoscenze e abilità per lavorare e agire in modo sostenibile.

Si rivolge senza distinzioni a tutti gli studenti e può essere applicato in tutti i contesti di apprendimento; sorregge

⁴¹www.education.ec.europa.eu

programmi di istruzione che mirano a realizzare l'apprendimento permanente.

2.6. I programmi europei per l'istruzione e la formazione

Le politiche di istruzione dell'Unione Europea sono state ideate ed inserite nei trattati e nella legislazione dell'Unione Europea solo in anni recenti: i primi riferimenti sono presenti all'interno del Trattato di Maastricht dove, all'art. 3, si legge "l'azione della Comunità comporta un contributo ad un'istruzione e ad una formazione di qualità e al pieno sviluppo delle culture degli Stati membri".

Nel 1976 invece fu elaborato il primo programma di cooperazione nel campo dell'istruzione e formazione che identificava sei priorità nel campo dell'istruzione:

- l'istruzione dei figli dei lavoratori immigrati;
- la promozione di rapporti più stretti tra i sistemi d'istruzione europei;
- la produzione di documentazioni statistiche;
- l'istruzione di grado superiore (università);
- l'insegnamento delle lingue straniere;
- l'attenzione e il sostegno per le pari opportunità

Negli anni successivi ci furono diversi programmi europei, il cui obiettivo dei programmi era quello di aiutare gli Stati membri a garantire a giovani almeno un anno di formazione professionale al termine del periodo di istruzione obbligatoria, al fine di

migliorare la qualità e i livelli della formazione professionale. Inoltre, i programmi si rivolgevano non solo ai giovani ma anche a tutti gli attori nel campo della formazione e dell'istruzione tecnica come docenti e istruttori.

Nel marzo del 2000 a Lisbona il Consiglio europeo lancia “la Strategia di Lisbona” per la crescita e l'occupazione: l'Unione Europea individua un nuovo obiettivo strategico per sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale.

La sfida che l'Unione era chiamata a raccogliere era quella della nuova società globalizzata, caratterizzata da rapidi e crescenti mutamenti sociali ed economici come ad esempio, il passaggio a un'economia digitale, spinta da nuovi beni e servizi a disposizione dei consumatori.

C'era dunque, la necessità di elaborare un programma d'azione per creare le infrastrutture del sapere, promuovere l'innovazione e le riforme economiche, e nonché i sistemi d'istruzione.

In questo contesto si colloca il programma LLP (Life Long Programme), il Programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente, istituito dal Parlamento Europeo e dal Consiglio il 15 novembre 2006: esso riunisce al suo interno tutte le iniziative di cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione dal 2007 al 2013, con l'obiettivo di promuovere all'interno dell'Unione gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi d'istruzione e

formazione perché diventino un punto di riferimento a livello mondiale.

Per LLP la mobilità diviene il focus principale per “la realizzazione uno spazio europeo dell’apprendimento permanente”⁴², per rafforzare la coesione sociale, promuovere la cittadinanza attiva, il dialogo interculturale e la parità di genere.

La sfida dell’Europa nel secondo millennio è una sfida alla complessità e all’innovazione: il programma, dunque, si propone di promuovere la creatività, la competitività, lo spirito imprenditoriale, di sostenere nuove soluzioni pedagogiche e prassi.

Gli elementi innovativi a cui il Programma LLP si ispira sono:

- la visione dell’apprendimento come un processo che accompagna gli uomini e le donne durante tutto l’arco della vita. Si tratta di una prospettiva accentuata dalla globalizzazione e dalla nuova consapevolezza che l’apprendimento si realizza in diversi contesti sia formali che informali;
- il concetto di competenza si intende come “*comprovata capacità di utilizzare, in situazione di lavoro, di studio, o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale*”⁴³.
- Il riconoscimento, la valutazione, la certificazione delle competenze per valorizzare gli apprendimenti acquisiti.

⁴² <https://www.ekis.it>

⁴³ <http://it.pearson.com>

L'apprendimento permanente è sostenuto anche da importanti documenti europei di riferimento:

- la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 che identifica otto competenze necessarie per poterlo realizzare ;
- la Raccomandazione del parlamento Europeo e del Consiglio sulla costruzione del Quadro Europeo per l'apprendimento permanente del 23/04/2008;
- il Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo a cura di J. Delors (1996).

Tali documenti rappresentano il frutto di una lunga riflessione sugli strumenti che i sistemi scolastici europei devono utilizzare per affrontare le sfide della contemporaneità.

CAPITOLO III: Il sistema scolastico finlandese⁴⁴

Cercando informazioni in merito al modello di scuola sostenibile, con all'interno la figura dell'insegnante sostenibile, il quale predispone e realizza progetti sostenibili, la scuola che meglio corrisponde a questi criteri è risultata essere la scuola finlandese; nel nostro Paese non a caso ci sono scuole basate su questo modello, le quali sviluppando il proprio percorso didattico sulla falsa riga delle scuole finlandesi.

⁴⁴ P.Giuffrida, *Luci ed ombre della scuola finlandese*, ESHA ITALY.

Da tempo il sistema scolastico finlandese è considerato tra i modelli più evoluti del mondo, un modello in continuo divenire rispetto alle nuove esigenze della società finlandese molto evoluta; per comprendere interamente le motivazioni delle scelte della scuola finlandese occorre guardare da un lato ad alcuni studi scientifici, che sorreggono il sistema, integrati nel contesto socio-culturale, dall'altro come alcune macro-evidenze pedagogiche e didattiche di questa scuola siano strettamente correlate a fattori sociali e culturali molto diversi dai nostri.

La riforma del 2016 del sistema finlandese ha indicato gli obiettivi fondamentali di crescita degli studenti nella programmazione di tutte le scuole: le caratteristiche proprie della riforma si sono concentrate sulla capacità di collaborare in modo proficuo con gli altri, prendersi cura di sé stessi, riuscire a esprimersi con ogni mezzo, sviluppare un proprio pensiero critico, imparare a riconoscere e rispettare la biodiversità.

Le scelte del Ministero dell'istruzione finlandese sono sorrette da una pedagogia la quale sostiene che il modo migliore di affrontare il problema dei risultati scolastici non sia il potenziamento del tempo dedicato all'insegnamento o ai compiti ma piuttosto quello di rendere la scuola un posto più divertente per gli studenti di tutte le età.

Gli obiettivi principali della politica dell'istruzione finlandese sono *motivare* maggiormente gli studenti e aumentare il *wellbeing* a scuola.

Prima del sapere scolastico i bambini finlandesi imparano semplicemente a essere piccoli: a giocare e a crescere psicologicamente insieme ai compagni ma tuttavia il Ministero dell'Istruzione finlandese dà grande importanza all'istruzione precoce.

Per le motivazioni sopra descritte la nuova didattica per la scuola dell'infanzia finlandese è totalmente incentrata sul gioco, considerato appunto la chiave dell'apprendimento.

Ai bambini della scuola dell'infanzia non si insegna né la lettura né la scrittura (anzi, la legge vieta ai maestri di insegnare ai piccoli a leggere prima dei sette anni) e il tempo trascorso sui banchi è minimo, se non addirittura pari a zero: difatti alle attività "da banchi", come ad esempio scrivere o disegnare, si dedica un solo giorno a settimana.

Nella scuola dell'infanzia finlandese matite, colori, gomme, penne sono solo strumenti da utilizzare ogni tanto e il concetto di stare seduti e fermi per ore a fare esercizi con la matita in mano è completamente contrario al concetto di sviluppo dei piccoli e del loro processo di apprendimento.

Infatti i bambini dell'infanzia trascorrono le giornate giocando, cantando, o immersi nella natura al fine di rendere il processo di apprendimento gioioso, cioè insegnare, secondo le indicazioni del 2016, ad affrontare la vita con gioia; per il Ministero dell'educazione finlandese l'apprendimento è efficace solo se è avvenuto attraverso la curiosità, il piacere, e la gioia di imparare.

Questo concetto è presente nelle indicazioni di diversi paesi, comprese le nostre indicazioni nazionali ma la differenza cruciale sta nel come vengono messe in pratica dai finlandesi e dagli altri paesi del mondo.

Il sistema finlandese punta la sua attenzione sulla crescita degli studenti seguendo i ritmi propri dei piccoli: ciò significa che i bambini iniziano a utilizzare penne e matite solo quando sono pronti.

Secondo gli psicologi che hanno ispirato i programmi finlandesi questo tempo arriva solo dopo i sette anni; l'inizio ritardato della prima classe si dimostra essere strategico poiché consente ai piccoli studenti di maturare maggiormente ed essere più capaci di affrontare insegnamenti che richiedono maggiore pazienza, applicazione e attenzione.

Questo dato si pone in netto contrasto con ciò che avviene in Italia, dove molte famiglie richiedono invece l'anticipo della frequenza della prima classe della scuola primaria e molti docenti e dirigenti si mostrano favorevoli verso questa scelta.

L'idea di base continua per tutto il percorso scolastico, dato che anche quando i bambini crescono e frequentano gli anni successivi della scuola primaria, lo Stato si impegna affinché possano riuscire a crescere nel migliore dei modi.

3.1. Il curriculum unico ⁴⁵

Il clima finlandese impone uno stile di vita che ruota intorno a centri iperspecializzati: così come gli adulti trovano spesso presso il loro luogo di lavoro alcuni servizi importanti gli studenti trovano nella scuola tutto ciò che occorre e che in Italia definiremmo come extra curriculum: palestre, sport, corsi di danza, di musica, di teatro, di cinematografia.

Le scuole di questo Paese sono a tempo pieno e l'offerta formativa è totale: vale a dire che il curriculum ordinario ed extra sono progettati in simbiosi tra loro, come un unico percorso, senza la divisione tra attività di scuola e extra scolastiche perché sono considerate tutte attività scolastiche svolte in un'intera giornata.

Questo è uno strumento che offre una visione diversa dell'offerta formativa: la rende più completa e integrata nei tempi e negli orari e, soprattutto, dà il senso della pedagogia finlandese.

Secondo quest'ultima infatti si impara sia attraverso attività più teoriche e statiche (come ad esempio lo studio della lingua madre) ma anche attraverso attività extra scolastiche.

È questa differenza di prospettiva che cambia completamente la fisionomia del curriculum, l'offerta formativa e i risultati finali.

A scuola sono presenti divani, biliardini, aree lettura, aree Tv, palestre e persino bar, tutti dedicati all'autonomia dei ragazzi:

⁴⁵<https://www.tuttoscuola.com>

in Finlandia i ragazzi stanno intere giornate a scuola e lo svago che i nostri studenti hanno a casa perciò lo trovano a scuola perché diversamente è praticamente impossibile, data la mancanza di possibilità di incontrarsi in altri luoghi.

Ciò che non è scontato è l'approccio allo studente che hanno le famiglie e la scuola, le quali rendono lo studente pian piano autonomo: sono appositamente programmate, infatti, delle fasce orarie libere per gli studenti da vivere nelle aree comuni.

In classe gli studenti scelgono in autonomia come, dove e con chi sedersi durante l'attività libera: c'è chi legge, chi ripassa, chi conclude un esercizio, chi scrive qualcosa, chi gioca.

Per tutti vige però la stessa regola: si spengono i telefonini e li si ripone bene in vista in una scatola durante le ore di lezione, in quanto è vietato servirsene.

3.2. Equità e uguaglianza

Tutto il materiale scolastico, nonché il pasto e i corsi che da noi sono appunto considerati "extra" sono completamente gratuiti per gli studenti fino a 16 anni e questo fa sì che il sistema finlandese si classifichi come uno dei sistemi più equi di tutta l'Europa (è il primo Paese in Europa e il terzo Paese al mondo per equità scolastica).

Nei risultati scolastici degli alunni la disponibilità economica e la provenienza sociale dei genitori e delle famiglie d'origine non incidono quindi sulla possibilità dei figli di crescere e determinare il proprio futuro.

La media dei risultati degli studenti è alta e, soprattutto, varia pochissimo fra scuole del centro o di periferia, fra città e provincia, fra ragazzi nati in famiglie benestanti e quelli nati e cresciuti in famiglie modeste.

In Finlandia non esistono scuole private e non c'è divisione tra ceti sociali o tra ragazzi più dotati o meno dotati.

In questo ambiente democratico e inclusivo, anche i ragazzi con disabilità hanno il loro naturale spazio perché vengono inclusi in tutte le attività: sono predisposti difatti ambienti attrezzati per loro, classi speciali ed educatori ad personam che propongono programmi personalizzati ma lavorano moltissimo anche con gli altri studenti.

L'insegnamento di sostegno (che fin qui pare simile al nostro, con lezioni specifiche e personali e tempo passato con gli altri alunni nella classe "principale") è tuttavia molto diverso da quello di tutti gli altri Paesi del mondo poiché gli insegnanti sono formati in modo da considerare le difficoltà solo come difficoltà di apprendimento, che possono evolvere, senza focalizzarsi sulle cause mediche, psicologiche o sociali.

In questo modo tutti sono considerati unici e simili ai compagni: c'è chi ha più difficoltà in alcune materie, c'è chi fa fatica ad apprendere certi concetti ma tutti potenzialmente possono migliorare.

Fermiamoci un attimo su un aspetto dell'ordinamento finlandese molto controverso, che è quello delle classi speciali per i ragazzi

con bisogni speciali.: le Special Classes, cioè classi che accolgono studenti con difficoltà di apprendimento o studenti che hanno delle carenze in specifiche aree, sono molto confortevoli e accolgono gruppi ristretti di alunni.

I docenti delle classi speciali hanno una formazione diversa rispetto agli altri insegnanti e, molto spesso, utilizzano strumenti innovativi per favorire una maggiore concentrazione da parte dei propri studenti.

Le classi speciali non vengono considerate dai finlandesi come un modello di esclusione ma solo come uno strumento per valorizzare le potenzialità di ogni singolo studente.

Molti pedagogisti italiani oggi inorridiscono all'idea delle classi speciali poiché hanno la sensazione di tornare indietro anni luce (in Italia abbiamo abolito le classi speciali negli anni Settanta): tuttavia, in una Nazione come la Finlandia, dove nelle scuole si lavora per classi aperte, ove il gruppo classe predefinito non esiste e dove gli studenti si incontrano in relazione ai corsi frequentati o al progetto seguito in quel momento, le classi speciali costituiscono un'ottima risorsa.

La possibilità per gli alunni con bisogni speciali di frequentare i corsi ai livelli di cui hanno bisogno ed essere supportati, con insegnamenti altamente specializzati e con specifici programmi, costituisce un apporto eccellente alla loro crescita.

3.3. La figura del docente⁴⁶

Il docente in Finlandia gode di un grande prestigio sociale: questa figura, cui è riconosciuto universalmente un compito molto importante, viene rispettata non solo dagli studenti ma anche e soprattutto dalle famiglie.

È una questione di etica sociale: in Finlandia lo Stato e gli Enti Locali riconoscono un ruolo fondamentale alla scuola perché le è riconosciuto il grande apporto dato alla crescita e allo sviluppo della società, della scienza e dell'economia e tali meriti vengono riconosciuti di conseguenza anche ai docenti.

Le scuole sono il luogo nel quale anche i docenti finlandesi trascorrono il maggior tempo della loro giornata e per questo gli ambienti sono confortevoli e arredati quasi come un appartamento, indicando un'attenzione molto particolare per il benessere del lavoratore.

Questo perché il docente è un lavoratore molto speciale: dal suo benessere e dalle sue competenze dipende il benessere degli studenti e ciò in Finlandia è un principio fondamentale per il popolo.

Inoltre i docenti, grazie agli spazi confortevoli, hanno un luogo dove poter fare anche aggregazione, comunità, parlare degli studenti ma anche delle attività didattiche, soprattutto informalmente.

⁴⁶<http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>

In Italia dovremmo considerare i docenti con l'importanza che viene attribuita loro in Finlandia, considerando che sono professionisti preparati e sempre più competenti.

I docenti rivestono un ruolo importante nella società finlandese anche grazie alla loro preparazione: la formazione della classe docente in Finlandia è regolata da un decreto del 1995 che stabilisce 3 livelli di laurea nelle Facoltà di Pedagogia.

Per poter insegnare nella scuola dell'infanzia è necessaria una laurea triennale, mentre per poter ricoprire il ruolo di docente di classe o docente della materia occorre una laurea di 5/6 anni. Diversamente dal sistema italiano di reclutamento del personale docente in Finlandia l'accesso all'insegnamento non è regolato da concorsi pubblici, quindi chiunque sia in possesso del titolo di studio richiesto può presentare domanda in una scuola dove ci sia un posto vacante, in qualsiasi parte del Paese.

Spesso, mentre studiano all'università per diventare maestri e professori, i candidati insegnano come “*aggiunti*” in una scuola primaria vicina all'università.

Inoltre prima di essere assunti i futuri docenti frequentano una scuola-tirocinio: si tratta di una scuola statale specializzata che segue per tre anni il futuro docente, lo forma, lo assiste e gli consente esperienze di tirocinio indiretto e diretto.

Anche per i docenti vale il discorso del *long life learning* legato all'educazione per tutto il corso della vita, la quale ha grandi potenzialità perché consente ai professionisti di specializzarsi.

I docenti hanno fiducia negli studenti che lavorano in autonomia e spesso vengono lasciati da soli: quest'aspetto si manifesta anche nel rapporto con i genitori, in quanto bambini finlandesi crescono in un clima di fiducia, sapendo quali sono le regole di comportamento sociale, che rispettano.

E' vero anche il contrario, vale a dire che gli studenti hanno fiducia nei docenti: li vedono autorevoli ma vicini emotivamente, sicuri e competenti.

Il clima didattico realizzato e organizzato dai docenti è la parte fondamentale dell'ambiente di apprendimento, funzionale proprio alla creazione di un clima di fiducia; le famiglie ripongono anch'esse la massima fiducia nei docenti e nella scuola.

Anche la società ha fiducia nella figura del docente e la rispetta fortemente; per tutte queste motivazioni in Finlandia l'insegnamento è la più ambita tra le professioni dai giovani che entrano nel mercato del lavoro. Lo status sociale alto dell'insegnante fa sì che questa professione sia diventata notevolmente competitiva: il dipartimento per l'istruzione elementare Finlandese accetta solo il 10% degli studenti che fanno domanda di ammissione.

Ai fini dell'assunzione sono considerati i titoli accademici e la frequenza ai corsi d'aggiornamento, ma anche i risultati dell'intervista del dirigente, e il team che lo supporta.

3.4. Gli ambienti di apprendimento⁴⁷

Creare l'ambiente di apprendimento ottimale affinché i ragazzi possano crescere in maniera adeguata significa agire in modo sinergico su due fronti: la creazione di ambienti fisici accoglienti che siano funzionali alla tipologia di didattica che la scuola vuole mettere in atto e il potenziamento di questo ambiente attraverso il rapporto interpersonale docente-studenti fatto di metodologia, didattica, empatia.

La scuola in Finlandia è considerata come la prima casa degli studenti dato che al suo interno, insieme ai docenti, ci trascorrono circa 10-11 ore.

L'ambiente esterno è valorizzato, poiché il tempo passato all'aria aperta è importantissimo: la regola infatti prevede che nella scuola le lezioni si svolgano in giardino ogniqualvolta sia possibile.

Per questo motivo le scuole sono tutte dotate di ampi giardini e uno degli aspetti più importanti della didattica finlandese è proprio quello di trascorrere almeno un'ora al giorno in giardino, anche in inverno col freddo.

Anche gli studenti, come gli adulti impegnati nel lavoro di ogni giorno, hanno bisogno di pause: addirittura le pause per un soggetto in crescita sono indispensabili, molto più che per un adulto.

⁴⁷ Savia, Mulè, *Universal Design for Learning(UDL), Guidelinesversion 2.0*, 2015.

Il movimento è una prerogativa dei più piccoli e lo stare seduti a lungo è assolutamente deleterio e quindi dovremmo imparare a considerare il riposo e le pause parte integrante dell'apprendimento, aumentandole.

Ogni mezz'ora, perciò, sarebbe ideale fare una piccola pausa, nella quale gli studenti possano alzarsi, sgranchirsi le gambe e sollevare la testa dai libri.

In realtà i più piccoli avrebbero diritto almeno a dieci minuti di pausa ogni ora.

Sperimentare le lezioni all'aperto consente di aumentare la disponibilità all'apprendimento, all'attenzione, alla responsabilità all'autonomia, oltre a migliorare l'eco sostenibilità dell'educazione.

Le scuole finlandesi sono molto grandi: hanno diversi spazi comuni, grandi e polifunzionali (le sale in cui i ragazzi nel loro tempo libero giocano liberamente e in autonomia, senza la sorveglianza da parte di un adulto; oppure le aree attrezzate nelle quali restano spesso i ragazzi che hanno compiti speciali o da terminare a piccoli gruppi o da soli).

Qui il richiamo alla cultura di cui si parlava all'inizio: nei paesi nordici difatti il concetto di autonomia dell'alunno è insito nella cultura propria dei cittadini e per questo anche a scuola si lavora molto sulla fiducia e sull'autonomia di ognuno.

Altra importante differenza con il sistema scolastico "classico" è l'assenza di cattedre nelle aule: i docenti perciò non hanno un

posto assegnato e talvolta nemmeno una sedia, ma si siedono dove c'è bisogno di loro, su un banco o su una sedia accanto a uno studente, anche se in realtà stanno in piedi la maggior parte del tempo.

Inoltre i banchi dei ragazzi sono mobili e disposti a gruppi in tutte le aule; i laboratori sono invece un po' più strutturati a seconda della disciplina che si apprende al loro interno ma comunque prevedono tutti isole di banchi o banchi centrali grandissimi intorno ai quali gli studenti possono confrontarsi.

È chiaro che la didattica che i docenti impostano con gli studenti è una didattica dove la conversazione tra pari, stimolata e curata dall'adulto, è lo strumento principale per crescere.

Viene privilegiato il lavoro in piccoli gruppi attraverso il quale gli studenti acquisiscono due competenze fondamentali: quella di saper affrontare e risolvere problemi e quella di collaborare con altri per farlo.

Il problem solving per molto tempo è stato visto come una pratica didattica paragonabile al semplice lavoro di gruppo ma in realtà ha molte caratteristiche specifiche che bisogna conoscere al fine di metterlo in atto in modo efficace; una delle precondizioni ad esempio è quella di trovare sistemi idonei per costituire adeguati gruppi di lavoro. L'altra è quella di conoscere e saper applicare alcune tecniche didattiche che consentono al gruppo di autoalimentare, attraverso la discussione, le proprie conoscenze: conversazione clinica, problem solving e tecniche

di lavoro di gruppo sono le strategie principali per far maturare i ragazzi.

È chiaro che nessuna di queste tecniche prevede il ruolo del docente come dispensatore di conoscenze e di conseguenza la presenza di una cattedra in classe e di banchi disposti ordinatamente in maniera speculare rispetto ad essa non ha senso.

Stimolare gli alunni a riflettere attraverso la discussione è molto diverso dalla classica lezione frontale basata sulla spiegazione; in Italia da tempo si è compreso tutto questo ma nei fatti la maggioranza dei docenti rimane legata alle vie tradizionali dell'insegnamento e ciò è dimostrato anche dalla disposizione ancora tradizionale degli arredi all'interno delle aule.

Con il metodo finlandese i ragazzi imparano concretamente, acquistano un'apertura mentale e iniziano a prendere confidenza anche con la sostenibilità e con l'ecologia.

Da qui la riflessione che sarebbe un bene anche per le nostre scuole vivere maggiormente l'ambiente esterno, in modo da essere percepito dagli studenti come luogo di cui fanno parte attivamente.

Sostenibilità ed ecologia, ore passate all'aperto, una scuola che anche architettonicamente stimola lo studente a uscire e a interagire con il territorio, con l'ambiente esterno: sono queste le caratteristiche principali degli ambienti di apprendimento della scuola finlandese.

Se l'ambiente interno è curato, accogliente e funzionale allo scambio tra studenti e al ragionamento continuo, non bisogna comunque trascurare l'ambiente emotivo e psicologico, il quale è totalmente costruito dal docente.

L'ambiente di apprendimento comprende dunque anche quell'atmosfera, fatta di empatia, accoglienza e fiducia, che il docente crea per far sì che le domande e le risposte possano far crescere i ragazzi, affinché le attività di laboratorio possano svolgersi in un clima non inquisitorio, di interrogazione o di competizione ma in un clima in cui lo spirito e la curiosità per la ricerca siano il motore per le attività quotidiane.

3.5 L'assenza di voti

Il sistema finlandese è particolare e per questo difficile da copiare o replicare; in Finlandia i ragazzi ad esempio frequentano livelli diversi di corsi disciplinari in relazione alle proprie competenze e non all'età. Gli studenti sono suddivisi per livelli di competenze e frequentano le lezioni in gruppi sempre diversi e di conseguenza non esistono classi stabili ma, per ciascuna disciplina e a seconda delle singole competenze dei singoli studenti il gruppo classe si compone e si ricompone.

La scuola dell'obbligo va dai 7 ai 16 anni e non esistendo il passaggio da una classe a quella successiva non esiste neanche la bocciatura; è prevista però la progressione da un livello a un altro all'interno dello stesso corso.

Il posto del gruppo classe viene quindi preso dai gruppi di lavoro e dai gruppi di apprendimento: in questo modo ogni ragazzo può trovare la propria collocazione, quella in cui sente di avere più bisogno in quel momento, approfondendo, recuperando e coltivando il suo talento, valorizzando ogni bambino per ciò che è e ciò che ha, non concentrandosi invece su ciò che non ha.

3.5.1.La valutazione

Lavorando per competenze si valuta attraverso rubriche di valutazione: non esistono i voti, quindi, ma gli studenti, insieme ai loro docenti, sono aiutati a comprendere il livello raggiunto nelle singole competenze, quanti progressi abbiano fatto, quanti obiettivi siano stati raggiunti e quali invece siano ancora da raggiungere e a che livello siano.

Operando in questo modo si riduce l'importanza del voto, che spesso nella nostra scuola tende ad essere ritenuto il sistema di misurazione più affidabile e importante sul quale basare la valutazione del bambino in generale, non solo delle sue capacità in una data materia, con il rischio che spesso il voto definisce i ragazzi in quanto persone, influenzando anche sulla loro autostima e sul rendimento effettivo.

Gli studenti in Finlandia non ricevono voti fino ai 13 anni e, una volta che si inizia a valutare il lavoro attraverso essi, questi vengono calibrati in base a ogni studente: ciò significa che il

voto va in base alle capacità e al miglioramento del singolo studente rispetto a sé stesso e non su una scala generica stilata per essere comune a tutti.

La qualità va assicurata tramite il governo di un'istituzione piuttosto che il suo controllo: in altre parole il governo di un'istituzione è tanto più forte quanto maggiori sono il supporto economico che essa riceve, il consenso sociale che si crea intorno e il modo in cui riesce a comunicare all'utenza e agli stakeholder.

Le attività educative che il sistema di istruzione finlandese mette in atto trovano il loro fondamento nella legislazione, nel curriculum nazionale e nei requisiti per le qualifiche professionali.

Il sistema conta sulla professionalità e l'efficienza dei docenti e di tutto il personale della scuola; inoltre, l'autovalutazione delle singole scuole, del personale e dei risultati rivestono un ruolo centrale per l'istituzione, sebbene affiancata dalla valutazione delle municipalità che sono obbligate per legge, a valutare l'istruzione fornita dalle rispettive scuole.

L'obiettivo principale della valutazione nazionale dei risultati di apprendimento è quello di monitorare, a livello nazionale, fino a che punto gli obiettivi definiti nel curriculum nazionale siano stati raggiunti; i docenti, i dirigenti e tutto il personale coinvolto nel processo educativo ricevono i risultati della valutazione al fine di utilizzarli per piani di miglioramento.

In conclusione, i risultati non vengono utilizzati per classificare le scuole ma sono considerati come un'opportunità per riflettere sul proprio operato e individuare strategie di miglioramento.

3.6. Le strategie didattiche

Le principali strategie didattiche che nel tempo i docenti finlandesi hanno fatto proprie, ribaltando così il concetto tradizionale di insegnamento, sono molto conosciute e apprezzate.

Come già detto alcune caratteristiche sociali, psicologiche e culturali hanno consentito che questo Paese potesse mettere in atto, nel tempo, un sincronismo pedagogico utile all'efficacia dell'educazione dei giovani finlandesi: tale sincronismo è dato essenzialmente dai principi di base della cultura finlandese che si inverte, poi, negli ordinamenti (alcuni dei quali sono stati enunciati nei paragrafi precedenti) e nelle strategie didattiche, strettamente correlate agli ambienti fisici di apprendimento, all'etica e alle convinzioni sociali di questo popolo.

Come già detto la principale attività dei ragazzi è quella di lavorare in gruppo, stimolandosi a vicenda per risolvere problemi: l'avvio lo dà il docente attraverso una lezione preparata con una serie di domande (*conversazione clinica*) scritte alla lavagna, su dei cartelloni, su delle copie date ai ragazzi, proiettate su una LIM, su ogni singolo iPad.

Vengono posti problemi reali e significativi: ad esempio si potrebbero trovare ragazzi seduti intorno a un tavolo in una cucina intenti a risolvere problemi di economia domestica (la lista della spesa, le ricette, l'organizzazione per preparare una festa...).

Le domande possono essere poste quindi in modi differenti e usando strumenti diversi ma in ogni caso l'obiettivo perseguito dal docente è sempre lo stesso: stimolare i ragazzi a interagire tra loro, a farli ragionare a voce alta, a farli pervenire a soluzioni negoziate di problemi autentici, aperti e non solo ipotetici, a svolgere attività in cui si discute e si trovano soluzioni diverse.

La didattica per competenze consente a questi ragazzi di studiare e potenziare le loro competenze tutti insieme, stimolati dal docente; i compiti per casa sono limitati a qualche esercizio di applicazione di ciò che si è appena imparato in classe.

Più che sulle risposte standard degli insegnanti, la scuola finlandese punta sulle domande agli e degli studenti: i ragazzi sono spronati a esprimere i loro dubbi e le loro questioni e gli insegnanti ascoltano. Soprattutto, prima di dare le risposte, si cerca sempre di fare ragionare i ragazzi, in modo da dare loro la capacità di risolvere da soli i problemi, cercando le risposte concretamente e non lasciando che siano gli altri a darle.

La tecnica della conversazione clinica è molto usata nelle classi finlandesi: i docenti non hanno paura di perdere tempo perché sanno bene che ogni conoscenza conquistata dagli studenti con il

ragionamento è una conoscenza costruita che serve a strutturare competenze.

La “co-costruzione” del sapere diventa lo strumento fondante della didattica finlandese: il docente è un mentore, una guida e di conseguenza sa in che direzione indirizzare gli studenti, con domande strutturate.

Questo metodo apparentemente semplice ma molto rigoroso fa in modo che gli studenti percorrano insieme la strada fatta di intuizioni, risposte, congetture, domande e ricostruzioni verso l’obiettivo finale che è quello, appunto, della costruzione, insieme ai compagni, di domini di conoscenze.

Il ragionare insieme potenzia una serie di competenze di cittadinanza che sono indispensabili per lo sviluppo globale di ciascuno studente.

L’empatia è la strategia fondante utilizzata dai docenti: se chi insegna sa ascoltare gli studenti ed è disponibile a un dialogo che va al di là delle discipline e delle attività didattiche, non avrà difficoltà alcuna ad avviare conversazioni cliniche aiutando i ragazzi a riflettere sugli eventi e sui fatti più che a limitarsi a conoscerli.

La vera competenza infatti si raggiunge quando, riflettendo su ciò che si sa, si riesce a riutilizzare in altri contesti ciò che si è imparato, applicandolo a realtà diverse.

Il curriculum nazionale viene realizzato attraverso attività didattiche che mirano alla cooperazione tra ragazzi: nessuno è

migliore dell'altro, la scuola è inclusiva e le diversità non possono essere sottolineate proprio perché non c'è un gruppo classe fisso.

Tra i ragazzi la cooperazione nelle attività di gruppo è superiore e più forte rispetto alla competizione che scompare perché vengono a mancare i suoi elementi caratteristici.

3.7. L'elettronico⁴⁸

L'utilizzo di supporti digitali è di prassi nella scuola finlandese: ricerche con computer o cellulari, utilizzo di tools che semplificano la didattica come Kahoot o Google Classroom di Apple, libri integralmente digitali e uso sempre più frequente di tablet o iPad al posto dei quaderni.

I vantaggi della tecnologia sono innegabili e sarebbe oggi davvero anacronistico per qualunque insegnante rinunciarvi; la sensazione che si ha, però, è che la tecnologia non sembri sempre al servizio della didattica, offrendo un aiuto aggiuntivo al docente.

Spesso si ha l'impressione che la tecnologia sia un valore in sé, una necessità dettata dal motivare maggiormente all'apprendimento i "nativi digitali".

In Finlandia si ha la sensazione che si stia cercando di tornare indietro verso metodi più tradizionali perché gli stimoli continui

⁴⁸<https://www.tuttoscuola.com>

e improvvisi degli strumenti tecnologici pare diventino più un ostacolo che una facilitazione all'apprendimento.

Oggi in Europa è all'ordine del giorno parlare di integrazione della tecnologia nelle attività didattiche quotidiane: più complesso, invece, soffermarsi a parlare di didattica tecnologica. Saper far funzionare un dispositivo, cliccare su delle icone o riuscire a collegarsi a una rete non rende "alfabetizzati digitalmente" perché come ogni strumento umano, anche quello tecnologico deve essere analizzato, insegnato e appreso con metodi e tempi appropriati.

Gli strumenti tecnologici sono sempre connessi e hanno una serie di supporti incredibilmente efficaci per la didattica ma nascondono anche una serie di insidie (proprio per il fatto che è "connesso" e in rete col mondo) che non vanno sottovalutate.

Chi è educatore ha il dovere di conoscerle e di parlarne con colleghi e genitori per arginare i fenomeni di cyberbullismo che sono davanti ai nostri occhi quotidianamente ma che nonostante questo non siamo ancora allenati a vedere.

3.8. Le caratteristiche del sistema di istruzione finlandese

In Finlandia la frequenza scolastica è obbligatoria dall'età di 7 anni fino ai 15 anni: essa si svolge in un'unica struttura dato che non c'è differenziazione tra scuola primaria e scuola secondaria di secondo grado, come avviene invece in Italia.

All'età di 16 anni, dopo aver terminato il ciclo scolastico di base, gli studenti vengono selezionati dagli Istituti di Istruzione Superiori a seconda dei risultati conseguiti al termine del ciclo d'istruzione di base.

Gli Istituti professionali utilizzano diversi criteri di selezione, come ad esempio esperienze di lavoro o apprendistato, oppure i risultati di test d'ingresso o attitudinali.

⁴⁹Dagli ultimi dati disponibili, il 90% degli studenti che terminano l'istruzione di base, si iscrivono agli Istituti d'Istruzione Superiore. L'istruzione universitaria è erogata dalle Università e Università delle scienze applicate. Queste ultime sono più orientate allo sviluppo delle professioni rispetto alle semplici università.

3.8.1. I licei

Il syllabo della scuola superiore (quello che per in Italia corrisponde ad un liceo) è strutturato per durare tre anni, ma gli studenti possono completare il secondo ciclo in due o quattro anni. Esso è organizzato in maniera modulare e non è legato all'anno scolastico (biennio, triennio) e gli studenti possono organizzare il loro piano di studi con una certa libertà. Proprio in relazione alla struttura modulare gli studenti possono combinare studi più generali con materie più tecniche proprie degli Istituti Professionali. Gli esiti della valutazione si ricevono al

⁴⁹<https://www.tuttoscuola.com>

completamento di ogni corso e quando lo studente o la studentessa avrà completato il numero di corsi, obbligatori e a scelta, riceverà il certificato di studi superiori.

Al termine del ciclo di studi superiore gli studenti vengono sottoposti al “national matriculation test” che comprende quattro materie obbligatorie: la lingua finlandese e, tre materie a scelta tra, la seconda lingua ufficiale (lo Svedese), una lingua straniera, matematica, o a scelta, filosofia o scienze naturali. Oltre alle quattro materie obbligatorie, gli studenti possono scegliere di essere testati in ulteriori materie a loro scelta. Al completamento degli esami gli studenti ricevono un ulteriore certificato contenente gli esiti degli esami e le valutazioni ottenute nelle diverse discipline.

3.8.2. Gli Istituti Professionali

Per gli Istituti Professionali il syllabo è costruito sulla base di piani di studio individuali che comprendono sia discipline obbligatorie che opzionali. Sono previsti otto settori professionali con più di cinquanta qualifiche che includono più di cento programmi di studio. Le finalità della scuola professionale è quella di offrire una qualifica professionale in tre anni di studio e ogni qualifica include almeno sei mesi di apprendimento sui posti di lavoro.

L’acquisizione delle competenze viene valutata lungo tutto il corso di studi ed è basata su criteri definiti nelle “national

qualification requirements”. Uno dei metodi di valutazione privilegiato è quello basato sulla dimostrazione delle competenze acquisite. Si tratta di compiti e task rilevanti per quella particolare professione, inseriti in contesti autentici.

Lo svolgimento di tali compiti viene organizzato e implementato grazie alla cooperazione con i rappresentanti del mondo del lavoro.

3.8.3. L’Università

L’istruzione universitaria è offerta dalle Università e dalle Università di Scienze applicate (UAS). Le Università utilizzano un metodo teorico e la ricerca scientifica mentre le Università di Scienze Applicate adottano un approccio didattico più pratico. Sebbene le istituzioni siano entrambe a numero chiuso poiché le richieste sono maggiori dei posti disponibili, esse utilizzano diversi criteri per la selezione dei candidati. Fondamentalmente essi includono la valutazione negli esami finali post diploma e test d’ingresso.

3.9.La Finlandia peggiora nel 2015

Una recente ricerca dell’Università di Helsinki mette in discussione la validità dei nuovi metodi didattici collegandoli con il recente peggioramento dei risultati degli studenti finlandesi nei test PISA (il programma dell’OCSE per misurare la valutazione internazionale degli allievi) del 2015. Mentre in

tutti gli altri Paesi del mondo gli scostamenti dai test precedenti non sono significativi, la Finlandia ha avuto un calo notevole nei risultati.

Va prioritariamente sottolineato che la Finlandia rimane, in ogni caso, saldamente tra i migliori Paesi al mondo per quanto riguarda gli esiti formativi degli studenti. È tuttavia innegabile che il trend negativo sia piuttosto evidente, particolarmente per quanto riguarda le competenze in matematica e in scienze degli studenti maschi.

Molte associazioni del Paese sono coinvolte nel dibattito teso a cercare le motivazioni di questo calo dei risultati internazionali. Sono diversi gli intellettuali che hanno attribuito le responsabilità maggiori alle continue modifiche negli ordinamenti e nella didattica della scuola finlandese. C'è da dire che questo genere di critiche sono arrivate all'indomani della pubblicizzazione della riforma della scuola finlandese operata nel 2016. Queste sono state le risposte del Ministero dell'Educazione della Finlandia ai risultati.

- Il calo della voglia di leggere negli studenti maschi ha provocato il calo anche nei risultati in matematica e scienze. Questi risultati sono dovuti, prioritariamente, alla comprensione del testo. Se il testo del quesito di matematica o scienze non viene bene interpretato la risposta non potrà essere che errata.

Il numero degli studenti immigrati in Finlandia è in aumento.

La lingua finlandese è molto complessa da imparare e questo spiegherebbe anche le recenti difficoltà di lettura e di interpretazione dei testi scritti.

L'aumento del tempo trascorso sui social può essere un'altra delle motivazioni di questo calo. L'aumento esponenziale negli ultimi anni dell'utilizzo di smartphone e tablet e di Google app digitali per la comunicazione ha reso più complicato ai ragazzi concentrarsi su questioni concettuali complesse, sulla matematica e sulle scienze che hanno bisogno di tempi leggermente più lunghi di concentrazione e applicazione. L'uso dei device elettronici ha abbassato notevolmente i tempi di attenzione per raggiungere le informazioni e quindi ha potenziato la "disabitudine" alla concentrazione.

- Il taglio delle spese alla scuola finlandese completa il quadro delle possibili cause di questo abbassamento delle competenze degli studenti. Meno risorse da investire nella scuola significano, per forza di cose, un servizio educativo più scadente e risultati più deludenti.

La considerazione che andrebbe fatta sulla situazione finlandese è che, almeno per le prime due motivazioni, tutti gli stati europei sono coinvolti in questi fenomeni. Il calo della voglia di leggere, direttamente proporzionale all'aumento dell'uso dei device elettronici, è una realtà con la quale i Paesi del nord del mondo si stanno misurando già da tempo.

La distrazione digitale rischia, insieme al correlato cyberbullismo, di diventare uno dei problemi che maggiormente affliggono le nuove generazioni con il quale la pedagogia e la didattica devono urgentemente fare i conti.

3.9.1. Il diritto allo studio

Al di sopra di tutti si pone il principio del diritto allo studio: tutti i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze hanno diritto ad un'istruzione gratuita e di buon livello. Tale diritto viene assicurato da libri di testo e spese per l'uso di mezzi pubblici gratuiti al primo ciclo d'istruzione, e a pasti caldi fino alla scuola secondaria di secondo grado. Il diritto allo studio viene, inoltre, sostenuto da un sistema di guida e consulenza educativa considerata uno dei pilastri del sistema scolastico Finlandese.

Essa:

- È parte del curriculum
- Segue un approccio sia individuale che di gruppo
- Ha lo scopo di sviluppare le abilità di apprendimento
- Supporta l'autostima, la partecipazione attiva e la crescita personale.

La guida e consulenza educativa sono considerate un elemento professionalizzante di tutto il personale della scuola: docenti, educatori e dirigenti. Essa può prendere le forme di recupero delle conoscenze o sostegno agli alunni con bisogni speciali.

3.9.2. Il nuovo Core Curriculum per l'istruzione Finlandese

Il 1 Agosto 2016 è entrato in vigore nella scuola di base Finlandese il nuovo Core Curriculum: nel 2014 il National Board of Education aveva introdotto il National Core Curriculum e sulla base di quest'ultimo le Municipalità hanno strutturato i Curricula locali organizzati sulla base del quadro nazionale delle competenze, il National Framework. Esso fornisce un riferimento univoco per tutti i curricula locali rafforzando il principio di eguaglianza nell'istruzione. Inoltre prendendo in considerazione i bisogni specifici delle diverse aree geografiche e culturali del paese, è in grado di essere un valido supporto all'insegnamento. Questa modalità di organizzazione rappresenta un modello di approccio "bottom up": il National Board individua le abilità che gli studenti sono chiamati a sviluppare e le Municipalità decidono in che modo queste abilità vanno insegnate.

Alcuni obiettivi chiave del nuovo Curricolo includono il potenziamento della partecipazione degli studenti alla vita scolastica, la valorizzazione delle conoscenze affinché queste siano significative per gli studenti, ed infine la promozione del successo formativo. I giovani finlandesi sono chiamati ad assumere maggiori responsabilità nei confronti del loro percorso scolastico: essi fisseranno obiettivi, verranno chiamati a risolvere problemi e all'autovalutazione sulla base di obiettivi prefissati. Le esperienze degli studenti, le loro emozioni, i loro

interessi e la modalità delle loro interazioni con gli altri, costituiscono il fondamento dell'apprendimento. Il compito dell'insegnante è di istruire e guidare gli studenti nel diventare degli uomini capaci di apprendere durante tutta la loro vita.

Gli altri punti chiave della riforma sono:

- *L'apprendimento al di fuori dell'aula scolastica e tramite l'uso della tecnologia.*

L'obiettivo è quello di ampliare il concetto di ambiente di apprendimento: non è solo più l'aula l'unico ambiente deputato ma lo sono anche la natura, i luoghi del commercio e delle arti, ma anche gli ambienti della realtà virtuale.

- *Diversa distribuzione delle ore di lezione delle diverse discipline*

Molte discipline artistiche e pratiche sono state rese opzionali e sono le Municipalità ad individuare le materie opzionali, i loro contenuti e la loro collocazione nel curriculum.

- *Sviluppo delle competenze trasversali in tutte le discipline*

Gli obiettivi delle competenze trasversali vengono specificate nel National Core Curriculum per l'istruzione di base del 2014. Le Municipalità e le scuole, a loro volta, le hanno ulteriormente declinate per meglio adattare alle caratteristiche delle diverse aree geografiche.

Programmazione di almeno un modulo interdisciplinare ogni anno.

Ogni anno scolastico le scuole hanno l'obbligo di individuare un tema chiaramente definito, un progetto, che debba essere sviluppato nelle diverse prospettive delle single discipline. Questi moduli vengono chiamati Moduli di apprendimento multidisciplinare.

- *Varietà nella valutazione*

Il nuovo Curricolo sottolinea la necessità di utilizzare diversi strumenti per la valutazione che deve sempre guidare e promuovere l'apprendimento. Al termine di ogni anno scolastico gli alunni ricevono lo schoolyear report, ma, nel corso dell'anno, le informazioni riguardanti ai progressi degli alunni devono essere frequentemente comunicate agli alunni stessi e alle loro famiglie in modalità differenti dalle schede di valutazione.

3.10. Il Quadro Comune Europeo delle Qualificazioni per l'apprendimento permanente

Il Parlamento Europeo e il Consiglio adottarono la Raccomandazione riguardante il Quadro Europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente nel 2008. Il Consiglio ha poi aggiornato tale Raccomandazione nel Maggio 2017. Lo scopo del Quadro Europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente è di facilitare la comparazione delle qualificazioni, e dei livelli che esprimono, tra diversi paesi. Esso, inoltre, ha lo scopo di facilitare la mobilità e l'apprendimento permanente. Sul sito Web dell'Isfol (Istituto

per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) a proposito dell'EQF si legge: “è un quadro oggettivo di riferimento comunitario, funzionale a mettere in relazione i sistemi e i quadri nazionali delle qualificazioni dei Paesi aderenti. Tecnicamente EQF è una griglia di traduzione/lettura ad otto livelli, all'interno dei quali i Paesi posizionano, secondo un ordine crescente - dalla minima alla massima complessità, tutte le qualificazioni rilasciate in esito a percorsi educativi e formativi, basandosi sui risultati dell'apprendimento (Learning Outcomes “LO”).

Il Quadro si applica a tutte le qualificazioni, da quelle ottenute in un percorso scolastico obbligatorio, ai livelli più alti d'istruzione e formazione accademica/professionale, a quelle non formali e informali.”

L'EQF consiste in una griglia di otto livelli, all'interno dei quali i Paesi posizionano, secondo un ordine crescente - dalla minima alla massima complessità, tutte le qualificazioni rilasciate in seguito a percorsi educativi e formativi, basandosi sui risultati dell'apprendimento (Learning Outcomes “LO”). Il Quadro si applica a tutte le qualificazioni, da quelle ottenute in un percorso scolastico obbligatorio, ai livelli più alti d'istruzione e formazione accademica/professionale, a quelle non formali e informali.

L'EQF rappresenta un riferimento per i quadri e i sistemi nazionali di qualificazioni, rispetto al quale i vari Stati sono chiamati, su base volontaria, a rileggere e/o ridefinire i propri

sistemi d'istruzione e formazione, in modo da collegarli all'EQF.

3.10.1. Il Quadro Nazionale di Riferimento delle Qualificazioni e altre Competenze in Finlandia

L'Agenzia Nazionale Finlandese per l'Istruzione è l'istituzione nazionale che si occupa di coordinare il quadro Comune Nazionale delle Qualificazioni – National Qualifications Framework – al Quadro Europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente, l'EQF – European Qualification Framework.

Con il Decreto Governativo n.120 del 2017, il governo Finlandese ha istituito il Quadro Comune Nazionale delle Qualificazioni ed altre Competenze. Il Quadro copre l'intero sistema educativo ed è inteso a migliorare e promuovere:

- la chiarezza e l'efficacia del sistema Finlandese delle qualificazioni
- la trasparenza a livello nazionale e internazionale
- la comparabilità delle qualificazioni
- la mobilità nazionale e internazionale

In questo Quadro le qualificazioni del Sistema di Istruzione Finlandese vengono classificate in otto livelli di difficoltà/complessità. I regolamenti riguardanti il livello dei descrittori, i sillabi che li sviluppano, gli esiti previsti (le competenze), sono emanati da un decreto Governativo.

La distinzione tra conoscenze, abilità e competenze utilizzata nell'EQF viene sostituita da un'unica colonna, integrata, che riassume i descrittori per ogni livello. Essi riassunti in:

- Conoscenza
- Metodo di lavoro e applicazione (abilità)
- Responsabilità, gestione e imprenditorialità
- Valutazione
- Abilità chiave per l'apprendimento permanente

Mentre i descrittori relativi alle conoscenze e alle abilità si riferiscono a quelli previsti dal EQF, i descrittori relativi alle competenze riflettono gli obiettivi nazionali fissati per le aree di riferimento, in particolare alle competenze chiave individuate nel National Curriculum. Si fornisce qui un esempio del livello quattro del National Qualification Framework che corrisponde al profilo in uscita dello studente al termine delle General Upper Secondary School (scuole secondarie di secondo grado) e degli Istituti Professionali, alle competenze richieste nel Matriculation Examination (Esame finale del ciclo secondario di secondo grado), alla qualifica per Vigili del Fuoco, per operatori nel settore delle emergenze sanitarie e nel settore penitenziario.

“Possiede una buona padronanza delle conoscenze di base relative all'area professionale o all'area di studio; esprime tale padronanza in contesti ampi facendo ricorso sia ad abilità cognitive, pratiche ed espressive; utilizza tali conoscenze e abilità nel risolvere specifici problemi e nel risolvere compiti

relativi alla sua area di specializzazione. Lavora in modo indipendente in ambienti operativi che di solito presentano situazioni prevedibili ma che possono anche essere soggette a cambiamenti.

Si assume la responsabilità di portare a terminare un compito lavorando in sicurezza e responsabilmente nell'ambito di una comunità lavorativa. Lavora in maniera economica, produttiva e sistematica, organizza il suo lavoro tenendo in considerazione gli altri attori. È capace di vigilare sui compiti quotidiani volti da altri. È capace di lavorare in modo imprenditoriale al servizio di altri o come imprenditore indipendente. È capace di valutare le proprie competenze in relazione agli ambiti di intervento ed è capace di migliorare le azioni relative al suo lavoro o studi. È capace di migliorare se stesso e il proprio lavoro.

È capace di apprendere in tutto l'arco della sua vita. Agisce in modo da ottemperare ai principi etici quando interagisce con persone diverse nell'ambito di comunità professionali o di apprendimento o altri gruppi o reti. Comunica con registri diversi e in maniera interattiva a seconda delle situazioni, e produce testi diversi, anche specialistici, nella sua lingua madre. Comunica utilizzando la seconda lingua nazionale e interagisce, nell'ambito del proprio campo professionale o di studi, in almeno una lingua straniera anche a livello internazionale. In questo esempio si fa riferimento all'autonomia e al senso di responsabilità, competenze presenti anche nell'EQF per lo

stesso livello; tuttavia, nel Quadro elaborato dal governo Finlandese è presente, in aggiunta, il riferimento all'abilità di lavorare come un 'imprenditore indipendente', alla valutazione e riflessione sulle proprie attività, alla capacità di perseguire l'apprendimento permanente, di comunicare e interagire con gli altri in ottemperanza ai principi etici, alla capacità di comunicare in lingue diverse dalla lingua madre.

Quelle appena elencate sono un chiaro riferimento alle competenze trasversali, le cosiddette soft skills, così definite:

“abilità di carattere generale, a largo spettro, relative ai processi di pensiero e cognizione, alle modalità di comportamento nei contesti sociali e di lavoro, alle modalità e capacità di riflettere e di usare strategie di apprendimento e di auto-correzione della condotta. Tali abilità connotano il modo di impostare ed regolare la personale esperienza di lavoro e si specificano ulteriormente e progressivamente nel corso dell'apprendimento on the job e della storia lavorativa della persona.”

Le abilità trasversali sono chiaramente contenute anche nelle sette aree di competenze a cui il National Core Curriculum si ispira; esse incarnano e riflettono le competenze necessarie in tutte le sfere della vita quali:

- Pensare e imparare ad imparare
- Competenza culturale, di interazione e di espressione
- Aver cura di sé e saper gestire la vita quotidiana
- Alfabetizzazione multipla

- Competenze digitali
- Gestione della vita lavorativa e della dimensione imprenditoriale
- Partecipazione, coinvolgimento per la costruzione di un futuro sostenibile

Queste competenze vengono declinate nei vari curricula per livelli crescenti di difficoltà/complessità, compreso il National Core Curriculum for Preparatory Education for General Upper Secondary

Inoltre, è importante ricordare che le aree di competenza sopra descritte si rifanno alle otto competenze chiave di cittadinanza che la Raccomandazione del Parlamento Europeo e il Consiglio aveva adottato nel 2006, indicandole come competenze chiave per l'apprendimento permanente. Esse sono:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

In un documento del Ministero dell'Istruzione Finlandese del 2009 si fa esplicito riferimento alle Competenze Europee,

mentre al contrario, nei documenti che introducono la riforma del curriculum del 2017, ogni riferimento scompare e vengono introdotti gli obiettivi di cui si è parlato nel primo paragrafo di questo capitolo.

3.11.Dalla Finlandia il Phenomenon Based Learning

Il Phenomenon Based Learning arriva dalla Finlandia, dove si sta sviluppando dal 2014 e sta trasformando profondamente la didattica, introducendo un approccio olistico, multidisciplinare e intergenerazionale.

Il Phenomenon Based Learning, letteralmente “apprendimento basato sui fenomeni”, è una tipologia di apprendimento focalizzata a fornire ai bambini/ragazzi le competenze necessarie per vivere nel 21° secolo. Nel Phenomenon Based Learning i fenomeni olistici del mondo reale (crisi globali, migrazioni, economia, ambiente, acqua, energia sostenibile) rappresentano il punto di partenza per l'apprendimento. Tali fenomeni vengono studiati come entità complete, nel loro contesto reale, e le informazioni e le abilità ad essi collegate sono esplorate superando i confini tra le discipline. Nel processo di apprendimento, le nuove informazioni vengono sempre applicate al fenomeno o alla risoluzione di un problema, il che significa che hanno un'evidente utilità immediata. L'approccio basato sui fenomeni permette di utilizzare strategie metodologiche attive e pedagogicamente significative, che

permettono di creare diversi ambienti di apprendimento (ad esempio, problem solving, l'apprendimento basato sui problemi e sui progetti ...) in cui si impara facendo. La scuola finlandese può essere chiamata la scuola della domanda, perché privilegia la capacità degli studenti di fare domande a quella di dare risposte preconfezionate.

Il piano nazionale finlandese è il frutto di anni di sperimentazione che hanno coinvolto liberamente, nella loro autonomia, le varie scuole del Paese.

Dall'agosto 2016 le scuole finlandesi devono permettere agli studenti di scegliere un tema che li interessa e impostare attorno ad esso il lavoro complessivo, sia in aula che attraverso il coinvolgimento di elementi esterni, dagli esperti ai musei.

L'approccio interdisciplinare non solo permette di approfondire con ricerche dirette temi di stretta attualità, ma prevede anche l'utilizzo delle varie tecnologie, compresi il telefono cellulare e il tablet per le ricerche in classe.

A caratterizzare il sistema educativo finlandese è il processo di innovazione graduale, non un meccanismo di riforme brusche calate dall'alto, come in Italia.

Il percorso innovativo finlandese prevede:

- la formazione dei docenti, che fanno studi destinati specificamente all'insegnamento ... e sono selezionati e ben pagati
- il continuo coinvolgimento delle comunità locali e dei territori

- la gradualità dell'innovazione, che è variabile grazie alle autonomie, ma allo stesso tempo può contare sulla stabilità nelle politiche educative. Insomma, possono cambiare i governi ma non la politica dell'istruzione.

In Finlandia, il concetto di classe è superato da tempo e si lavora per gruppi e sottogruppi di apprendimento, dove ogni studente può trovare ciò di cui ha più bisogno: un approfondimento, un recupero o il potenziamento. Questo sistema favorisce l'inclusione e lo sviluppo delle competenze sociali. Le scuole sono organizzate in modo che i ragazzi con disabilità o con bisogni speciali vengano inclusi in tutte le attività. Hanno classi dedicate e super attrezzate, all'interno delle scuole comuni, con docenti ed educatori dedicati a sviluppare programmi personalizzati, ma al contempo lavorano con i compagni in alcune discipline e a turno questi ultimi lavorano con loro. L'insegnamento di sostegno è affiancato da psicologi, medici, consulenti, assistenti sociali e altre figure.

In Finlandia la tecnologia è un semplice strumento didattico. Ogni aula è attrezzata e quasi tutti i ragazzi hanno un tablet in dotazione. I docenti sono preparati ad utilizzare le tecnologie, ma in ogni scuola sono presenti anche alcuni docenti "esperti".

Il ruolo del docente non è quello di spiegare in una lezione frontale, ma quello di ascoltare, osservare, creare ambienti scolastici significativi, autentici ... e mettere gli studenti in grado di capire i principali fenomeni della società in cui vivono. Dal

canto loro, gli studenti devono essere co-costruttori di conoscenza e imparare ad applicare praticamente le informazioni e i messaggi in modo completo e comprensibile in altri contesti reali. Sono molto responsabilizzati e il loro carico di studi (che non prevede i compiti a casa) è mirato più alle disposizioni individuali che a generici "doveri" uguali per tutti. Poiché il focus è centrato sullo studente e sulle relazioni, si dà più importanza alla responsabilità e alla fiducia che alle verifiche o agli esami.

Gli insegnanti in Finlandia tendono a non dare valutazioni negative agli allievi. Sanno che questo rischierebbe di diminuire la loro motivazione e di aumentare la disuguaglianza sociale. “In Finlandia la valutazione dei ragazzi è basata su una filosofia del tutto diversa: ogni studente viene giudicato a partire dalle sue stesse abilità e dal potenziale che ciascuno possiede secondo il parere del singolo insegnante. In Finlandia un 8 (in una scala da 4 a 10) significa che si è migliorati, che in base alla propria condizione di partenza e alla propria situazione personale c'è stata un'evoluzione positiva. Quindi anche un allievo per il quale la matematica è difficile, che ha difficoltà con la lettura o con la scrittura, ma che si applica e fa esercizi e studia diligentemente, può arrivare ad un 8.”

3.11.1.L'insegnamento dell'educazione civica

Anche in Italia si riscontra la necessità di realizzare progetti sostenibili e più in generale una scuola sostenibile: sebbene il nostro Paese percepisca l'utilità di tutto questo si sta muovendo in modo più lento.

All'interno del contesto fin qui delineato il ruolo dell'educazione civica è fondamentale, in quanto è l'insegnamento che mira a formare i cittadini di domani: gli studenti vengono avvicinati a uno sviluppo culturale, valoriale e una approfondita consapevolezza critica sui temi della cittadinanza.

L'educazione alla cittadinanza è dunque ritenuta indispensabile per la partecipazione attiva dei futuri cittadini e per questo motivo le istituzioni a livello internazionale si sono occupate negli anni della sua promozione.

Fino alla *Riforma Gelmini* (Legge 169/2008) i temi di cittadinanza in Italia erano normati da dispositivi generalisti e con riferimento a contenuti trasversali ad alcune discipline (come italiano, storia, geografia, diritto, economia): con la legge sopra citata la materia venne introdotta nella scuola facendo confluire obiettivi e conoscenze dell'educazione nel nuovo insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", con l'obiettivo di costruire ampie competenze di cittadinanza più ampie (far maturare competenze e comportamenti di cittadinanza attiva ispirati ai valori della responsabilità, legalità, partecipazione e

solidarietà) rispetto agli obiettivi del tradizionale insegnamento di educazione civica.

La Legge 20 agosto 2019 n. 92 stabilì invece che a decorrere dal 1° settembre dell'anno scolastico successivo alla data della sua entrata in vigore l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nel primo e nel secondo ciclo di istruzione sarebbe avvenuto per un numero di ore annue non inferiore a 33 (vale a dire 1 ora a settimana), da svolgersi nell'ambito del monte orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti, nonché l'avvio di iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile nella scuola dell'infanzia; l'insegnamento sostituì quello di *Cittadinanza e Costituzione*, introdotto dal D.L. 137/2008.

Con la legge n.92/2019 il legislatore ha sottolineato chiaramente il principio secondo cui *“L'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri. L'educazione civica sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona”*.

In base alla legge del 2019 l'educazione civica verrà insegnata nelle scuole di ogni ordine e grado, senza però l'aggiunta di ore

di insegnamento e reclutamento di nuovi insegnanti con competenze specifiche: come già detto ogni istituzione scolastica dovrà prevedere almeno 33 ore annue di insegnamento di educazione civica, non in aggiunta ma attraverso un adattamento degli insegnamenti proposti nella propria offerta formativa.

Come per le altre discipline sono definiti specifici traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi specifici di apprendimento, in coerenza con le indicazioni nazionali per il curricolo, assumendo come riferimento le tematiche della Costituzione, le istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali, l'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, l'educazione alla cittadinanza digitale, gli elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro, l'educazione ambientale, lo sviluppo ecosostenibile e la tutela del patrimonio ambientale, l'educazione alla legalità e al contrasto delle mafie, l'educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni, la formazione di base in materia di protezione civile. Inoltre nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica sono altresì comprese l'educazione stradale, alla salute e al benessere, al volontariato e alla cittadinanza attiva.

In pratica si possono riassumere tre nuclei concettuali a cui possono essere ricondotte tutte le diverse tematiche: la

Costituzione, intesa come diritto nazionale e internazionale, come legalità e solidarietà; lo *Sviluppo sostenibile*, inteso come educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio; la *Cittadinanza digitale*.

La competenza costituzionale fornisce ai cittadini gli strumenti per una partecipazione costruttiva alla vita civile, sociale, lavorativa e culturale grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitiche e alle buone pratiche di solidarietà e legalità; la competenza relativa allo sviluppo sostenibile si riferisce alla capacità di agire come cittadini responsabili per rispettare l'ambiente, il patrimonio culturale, i beni comuni e le diversità culturali.

la competenza in materia digitale infine consente di agire in maniera critica grazie alla comprensione delle problematiche legate alla veridicità delle informazioni disponibili e dei principi giuridici ed etici che riguardano l'uso del digitale.

In riferimento al secondo nucleo, quello dello sviluppo sostenibile, gli obiettivi non riguarderanno solo la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche la costruzione di ambienti di vita e la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psico-fisico, la sicurezza alimentare, l'uguaglianza tra soggetti, il lavoro, un'istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità. Proprio sull'ambiente il D.L. 111/2019 (L. 141/2019: art. 1-ter) ha

istituito un fondo denominato “Programma #io sono Ambiente”, con una dotazione di € 2 mln per ciascuno degli anni 2020, 2021 e 2022, destinato a finanziare progetti, iniziative, programmi e campagne, comprese le attività di volontariato degli studenti, finalizzati alla diffusione dei valori della tutela dell’ambiente e dello sviluppo sostenibile, nonché alla promozione di percorsi di conoscenza e tutela ambientale⁵⁰.

Data la mole degli argomenti da dover affrontare appare chiaro sin da subito che le ore previste sono poche per affrontare tutte le aree tematiche indicate e tra l’altro recuperate dalle altre discipline; inoltre sarebbe necessario aumentare l’organico e l’investimento di nuove risorse, nelle quali dovranno essere previsti finanziamenti per un piano di formazione per quei docenti che saranno coinvolti in questo nuovo insegnamento.

È necessaria una puntuale identificazione dei contenuti e degli elementi di integrazione disciplinare, nonché una progettazione che coinvolga tutte le discipline, che copra tutte le aree rispettando le specificità di ogni istituto e il PTOF e dunque la formazione dei docenti va fatta anche sui contenuti.

⁵⁰ <https://www.miur.it>

3.12. Modello finlandese: scuola di ispirazione per una sostenibilità 2.0

Il modello educativo finlandese pone l'accento sulla pedagogia, intesa come teoria ma anche come prassi dell'apprendimento: esso si ispira, in particolare, alla cosiddetta "*pedagogia attiva*", una corrente di studi e pensiero sviluppatasi alla fine del 1800 che ha fra i suoi esponenti più importanti John Dewey e in Italia Maria Montessori.

L'attivismo pedagogico si basa sull'idea che vede il bambino protagonista del proprio processo di apprendimento e, in tal senso, prevede una conseguente precisa configurazione dei contesti educativi e scolastici:

- la costruzione di un ambiente adeguato che diventi esso stesso "maestro" al posto dell'insegnante;
- la valorizzazione dell'attività infantile come fonte di apprendimento (il gioco diventa uno strumento per l'indagine e la scoperta della realtà).

Il modello educativo finlandese pone una speciale attenzione alla primissima infanzia, perché ritiene che in questa fascia d'età si pongano le basi per l'educazione permanente.

L'educazione per la prima infanzia è basata su un modello pedagogico che si concentra sulla relazione fra cura, educazione e insegnamento, nell'intento di promuovere una crescita basata sulla collaborazione fra bambini ed educatori e sulla dimensione ludica come via privilegiata per il benessere e l'apprendimento

di abilità sia sociali, pratiche e metacognitive (learning through play).

–L'importanza dell'esperienza sensoriale, la manualità e la prassi come basi indispensabili della cognizione (la così detta *intelligenza operativa*);

– l'adulto è visto come un semplice mediatore e facilitatore dell'apprendimento, ma mai il sostituto del bambino. Lo guida, lo accompagna lungo il percorso ma non si sostituisce mai ad esso;

– il legame fra scuola e vita reale del bambino. Vengono predisposte attività reali, concrete, problemi pratici, collegati alla vita reale, quella quotidiana che il bambino affronta tutti i giorni;

– l'autonomia è intesa come il traguardo e la competenza trasversale che si raggiunge in modo differenziato ma a tutte le età;

–l'individualità e la personalizzazione di ogni percorso e quindi l'impossibilità di standardizzare i programmi.

Il modello educativo finlandese si pone come obiettivo quello di offrire a tutte le persone un'equa opportunità di accesso all'istruzione di base e avanzata: l'istruzione quindi è pubblica e gratuita a tutti i livelli tranne in parte per l'educazione degli adulti, la quale è legata a scelte personali di approfondimento o riqualificazione professionale.

La Finlandia vanta infatti una lunga tradizione di promozione e supporto anche all'educazione degli adulti, che ha come scopo, accanto a quello di avere a disposizione una forza lavoro competente, quello di rinforzare la coesione e l'equità sociali.

Inoltre, per assicurare a tutti il diritto allo studio, è attivo un articolato sistema di borse di studio e prestiti che accompagnano gli studenti e le loro famiglie lungo tutto il percorso di formazione: è chiaro dunque il richiamo agli obiettivi 4 e 10 dell'Agenda 2030.

Infine, sono previsti servizi potenziati per gli alunni che non riescono a seguire il percorso comune previsto dall'istruzione di base, attraverso due livelli di supporto, chiamati *intensified support* o *special support*.

Uno degli obiettivi pedagogici distintivi del sistema scolastico finlandese è che i ragazzi sviluppino la capacità di pensare in modo autonomo e siano in grado di autovalutarsi.

Anche per questo le valutazioni avvengono sempre in itinere, a cura degli insegnanti, senza esami nazionali, se non alla fine dell'intero ciclo: esse si presentano sotto forma di un report periodico e di una serie di voti (intesi come *grades*, cioè punteggi descrittivi di un livello globale raggiunto, e non come *marks*, vale a dire punteggi ottenuti nello svolgimento di singoli compiti) assegnati nelle diverse discipline del curriculum nazionale.

L'autonomia di questo sistema si manifesta su tutti i livelli: innanzi tutto a livello gestionale e amministrativo da parte delle municipalità, delle scuole e degli insegnanti, i quali hanno piena autonomia pedagogica in termini di metodo, libri di testo e altri materiali.

La verticalità delle classi, vale a dire la mescolanza fra alunni di diverse età, risulta molto preziosa ed è un grande segnale dell'autonomia organizzativa e metodologica: essa consente, infatti, il tutoraggio fra pari che, soprattutto se spontaneo, favorisce lo sviluppo di competenze disciplinari e sociali, nonché la capacità di autovalutarsi menzionata poco prima.

Altra importante considerazione da fare è che, a differenza di altri sistemi educativi (per esempio quello italiano), il sistema scolastico finlandese non dimentica il corpo, il movimento, l'importanza dell'apprendere attraverso il continuo feedback fra mente, organismo e ambiente.

A tal proposito possiamo citare il progetto MOVE (*Monitoring System for Physical Functional Capacity*) che esemplifica molto bene l'attenzione posta dalla cultura finlandese su queste dimensioni: a partire dal 2016 questo sistema di monitoraggio nazionale rileva l'attività fisica e la risultante capacità funzionale negli alunni del 5° e 8° grado nel gestire alcune situazioni quotidiane.

A titolo di esempio, fra i compiti fisici quotidiani che ci si aspetta un bambino riesca a realizzare vi sono: la capacità di

andare e tornare da scuola usando la propria forza muscolare a piedi o in bicicletta, portare e sollevare in autonomia il proprio zaino, muoversi nel traffico reagendo prontamente alle situazioni, muoversi su varie superfici mantenendosi in equilibrio, muoversi nell'acqua con una certa resistenza.

La capacità fisica funzionale è cruciale per il benessere di bambini perché consente loro di muoversi nell'ambiente, di interagire con le possibilità che esso offre, di sviluppare l'autonomia e le relazioni.

Il programma prevede dunque, come passaggio successivo all'osservazione e alla rilevazione dei dati, un feedback dato agli studenti e ai loro adulti di riferimento su quanto e quale tipo di movimento è fortemente raccomandato per avere benefici sul loro stato di salute e sulla loro qualità di vita.

In particolare, le raccomandazioni sull'attività fisica per i bambini in età scolare sono:

- un minimo di 1-2 ore al giorno di esercizio fisico appropriato all'età;
- almeno un'ora al giorno di esercizio fisico che porti a lavorare sul piano aerobico;
- evitare di stare seduti per più di due ore di fila;
- limitazione del tempo quotidiano passato davanti a uno schermo;
- educazione fisica a scuola abbinata a frequenti pause.

Come detto già più volte nel modello educativo finlandese spazi e ambienti hanno un ruolo primario.

L'uomo, infatti, è un essere spaziale: tutte le sue esperienze sono localizzate, si sviluppano in uno spazio caratterizzato da una conformazione precisa che influenza le esperienze stesse.

Lo spazio, dal canto suo, è allo stesso tempo uno spazio sia fisico che temporale, relazionale, culturale: l'insieme di queste dimensioni costituisce ciò che chiamiamo "ambiente", dove con il termine indichiamo in realtà tutto ciò che sta intorno, non in senso passivo, ma in una continua interazione con ognuno di noi.

L'ambiente difatti è il luogo in cui si sviluppano e consolidano le abitudini che ci costituiscono per quello che siamo e che noi stessi, col nostro agire, contribuiamo a costituire.

Per questi motivi la scuola va intesa come uno spazio che costruisce attivamente l'esperienza degli apprendimenti e per questo gran parte dei modelli pedagogici "alternativi" sono partiti da una riflessione critica e rivisitata del concetto di ambiente scolastico.

E in effetti uno dei fondamenti della pedagogia attiva è proprio l'attribuzione del ruolo maestro che viene attribuito all'ambiente: esso non è affatto un fattore neutro ma una condizione di possibilità, un veicolo strutturale e determinante dell'apprendimento.

Per questo in Finlandia la politica scolastica ha fatto invece dell'integrazione fra pedagogia e architettura il proprio carattere distintivo.

Riassumendo gli aspetti innovativi, caratteristici e maggiormente legati al concetto di sostenibilità sono:

- Si tratta di un sistema egualitario, senza tasse di accesso o di mantenimento.

Questo favorisce un notevole ampliamento della base di accesso, una maggior probabilità di completamento del percorso scolastico obbligatorio e una più alta percentuale di cittadinanza dotata della cultura di base che serve a orientarsi e a comprendere il mondo.

- Si basa su una visione aggiornata, dinamica e realistica dei processi di apprendimento e ne sono lo specchio scelte quali la verticalità delle classi, l'osmosi fra gli ambienti, la flessibilità del curriculum, l'enfasi sul movimento.
- Promuove l'autonomia degli studenti attraverso una valutazione standardizzata ridotta al minimo, con criteri descrittivi sviluppati nell'osservazione in itinere, percorsi guidati di autovalutazione e, in generale, un approccio multidisciplinare che, presentando i fenomeni da vari punti di vista, stimola la capacità critica.
- Pratica l'integrazione a tutti i livelli: nella coerenza del ciclo obbligatorio, nell'articolazione fra il ciclo obbligatorio e l'istruzione superiore fino all'istruzione in età adulta, nella

compenetrazione funzionale tra didattica ordinaria e didattica per BES, nella continuità fra gli ambienti delle strutture scolastiche e fra questi e il mondo circostante.

- Nella società finlandese la figura dell'insegnante gode di grande considerazione: il lavoro dell'insegnante è stimato quanto quello di un medico o di un avvocato e, in linea con questa visione, viene promosso, supportato e valorizzato.
- La forte gradualità nell'implementazione dei processi di riforma, infine, protegge l'intero sistema dai possibili cambiamenti legati alle variazioni dei vertici politici.

L'aspetto però forse più importante e allo stesso tempo anche il più difficile da apprezzare, è il fatto che nel sistema scolastico finlandese si è verificata la piena istituzionalizzazione dell'attivismo pedagogico, a cui abbiamo fatto riferimento anche sopra.

Vale a dire che si è sviluppata e attuata concretamente l'idea che non esiste una trasmissione della conoscenza, ma che la conoscenza c'è solo nel momento in cui viene interpretata attivamente da chi apprende, e che l'applicazione pratica di una determinata conoscenza è inseparabile dalla comprensione.

Questo connubio di esperienza e apprendimento come filo conduttore di tutte le proposte pedagogiche fa sì che persino un sistema così fortemente decentrato sul piano amministrativo ed economico rimanga, di fatto, unitario. Il modello educativo finlandese è quindi un esempio a cui guardare per innovare il

nostro sistema scolastico, soprattutto in questi tempi post pandemia, che mettono a dura prova il sistema scolastico ma al tempo stesso stimolano nuove riflessioni e pratiche nel mondo della scuola.

3.13. Il modello finlandese in Italia

Nelle Marche sta spopolando in diversi istituti un nuovo modello di scuola, il quale sta rivoluzionando la didattica: esso si chiama *Mof*, o modello organizzativo finlandese, perché riprende gli aspetti positivi del modello, integrato con alcuni elementi della grande tradizione pedagogica italiana come quelli presenti nel metodo Montessori.

Il progetto nasce 18 anni fa in forma sperimentale a Montefeltro, nell' Istituto Della Rovere di Urbania e sull'IC di Piandimeleto, e oggi lo stanno applicando oltre quattrocento docenti nelle Marche e più di duemila in tutt'Italia⁵¹.

Il Mof prevede lezioni da 50 minuti, seguite da 10 minuti di pausa: due giorni e mezzo vengono dedicati alle materie umanistiche e il resto alle materie scientifiche e a scienze motorie.

Prevede e privilegia le attività laboratoriali all'aperto e la cooperazione tra studenti; un altro punto che lo differenzia dal modello classico scolastico italiano sono i ridotti compiti a casa.

⁵¹ <https://www.tecnicadellascuola.it>

Il Mof vieta inoltre la divisione netta delle discipline, organizza diversamente le lezioni, mette il docente al centro della didattica e delega meno compiti alle famiglie.

In merito alla organizzazione delle lezioni è previsto che l'insegnante spieghi per 20-30 minuti dopo di che gli studenti rielaborano con il metodo cooperativo e la fine della lezione è dedicata all'interazione con il docente o tra di loro.

Uno dei tre elementi centrali del modello finlandese riportato nel Mof è la compattazione oraria: ciò significa che ogni giorno si lavora al massimo su due materie, senza cambiare il numero delle ore totali, che resta invariato: tale accorpamento permette di lavorare al meglio e in modo approfondito su una determinata disciplina.

Quindi si realizzano una full immersion degli argomenti e una ciclicità degli apprendimenti, per sviluppare la memoria a lungo termine di quanto appreso.

A questi aspetti occorre aggiungere la possibilità di svolgere attività di laboratorio, con la conseguente possibilità di sviluppare la cooperazione tra studenti.

Secondo i docenti che applicano questo metodo con questo sistema tutto diventa più accattivante, più motivante, e i risultati sembrano essere molto positivi: ne sono un esempio i risultati degli invalsi delle classi che adottano questo metodo, i quali risultano più alti delle medie territoriali, regionali e nazionali

rispetto a quelli degli studenti che adottano il metodo tradizionale.

Anche gli studenti sembrano felici, probabilmente perché si valorizza il loro talento: tutti gli alunni infatti hanno qualcosa che li caratterizza, un talento, una capacità.

Uno degli obiettivi della scuola dovrebbe essere proprio quello di scoprire i talenti di ognuno, di valorizzare ogni studente per le sue capacità, non solo per i voti: così facendo lo studente sta bene a scuola, sente crescere l'affettività verso di essa e di conseguenza crescono in maniera automatica l'impegno e la motivazione, oltre che la frequenza e l'impegno nelle lezioni.

L'obiettivo di questo ambizioso ed innovativo metodo è quello di sviluppare delle menti critiche e intelligenti; l'incremento delle iscrizioni nelle scuole che lo hanno adottato ormai da qualche anno ne è la prova della sua efficacia e dalla voglia dei genitori di voler per i propri figli una didattica innovativa e una idea non competitiva della scuola, ma collaborativa.

L'entusiasmo e i risultati che emergono dagli istituti che hanno introdotto questo modello di scuola fa pensare che possa prendere sempre più spazio nel territorio nazionale, sostituendo in parte l'assetto scolastico tradizionale.

Un altro istituto che lo adotterà sarà il "Pascal" in provincia di Torino: si tratterà prima scuola elementare d'Italia riconosciuta dal Ministero finlandese, prevista a settembre 2023.

Durante il periodo pandemico, cinque insegnanti di questa scuola si sono posti alcune domande, come ad esempio se gli studenti fossero felici a scuola e cosa potesse aumentare il loro benessere, e il risultato sarà un progetto educativo rivoluzionario, il primo di questo genere in Italia, dove cooperazione, rispetto, integrazione ed empatia saranno gli assi primari su cui si muoveranno le giornate di lezione, gli insegnamenti e le attività didattiche della scuola elementare Daisy. L'obiettivo è, infatti, quello di crescere bambini curiosi, dinamici e liberi, preparati al confronto internazionale e capaci di sviluppare un pensiero critico autonomo e strutturato: le attività didattiche della scuola elementare Daisy si fonderanno su cooperazione, rispetto, integrazione ed empatia.

Per farlo, l'ambiente in cui i più piccoli saranno immersi presenterà punti fermi e precisi, basati sulla condivisione, sulla tolleranza e sull'aiuto reciproco, con uno sguardo alla prospettiva multiculturale.

L'intento è di abbattere ogni tipo di competizione, proprio come mostra il modello finlandese; le lezioni avranno una durata di 45 minuti più 15 minuti di pausa, durante i quali i bambini potranno leggere un libro, stare in silenzio o giocare in autonomia in solitudine con altri compagni.

La lezione, di conseguenza, diventa notevolmente diversa dalla tradizionale lezione frontale, con l'insegnante che dalla sua

cattedra spiega e i ragazzi recepiscono, per poi tornare a casa, fare i compiti e restituirli i giorni dopo.

Il nuovo modello si baserà innanzitutto sul concetto di cooperazione e abatterà ogni competizione: l'insegnante formerà gruppi di studenti per lavorare in equipe, i quali insieme si occuperanno di discutere, realizzare presentazioni o lavori in gruppo e li restituiranno alla classe.

La lezione dunque si capovolge: i ragazzi imparano a condividere le idee, il materiale scolastico e l'aula stessa, che viene dunque intesa come bene comune.

C'è un ribaltamento dell'idea scuola che in Italia si appoggia a un'idea obsoleta, la quale oggi si mostra non più funzionale.

Tra i progetti che saranno promossi dall'International Daisy Primary School vi saranno l'orto didattico, le letture in biblioteca, le attività per accrescere le competenze digitali, le lezioni in inglese e di cinese, le classi di yoga e mindfulness.

Si insegneranno fin dalla prima elementare l'etica e la filosofia, verrà dato spazio al modo di pensare e al confronto, il tutto proporzionato all'età dei bambini.

Gli spazi saranno di essenziale importanza per l'apprendimento, con biblioteche e laboratori condivisi dove apprendere attraverso il "*learning by doing*", angoli dedicati alla lettura silenziosa ("*quite time lounge*"), luoghi dove gli insegnanti svolgeranno lezioni aperte al pubblico, luoghi per il dialogo con il territorio e per l'integrazione tra giovani e anziani, poltrone per riposare la

mente tra una lezione e l'altra (*"chill chat corner"*) e infine la scuola diventerà itinerante e prevedrà uscite sul territorio con finalità educative.

Recentemente sono stati organizzati gli open day per mostrare alle famiglie gli spazi e per far conoscere i programmi scolastici; si sta proseguendo verso l'accreditamento e la progettazione di un gemellaggio con una scuola finlandese, al fine di realizzare una formazione per gli insegnanti e far diventare il progetto della scuola elementare Daisy sempre più reale.

CAPITOLO IV: L'uomo e la Natura

Quanto detto finora in merito ai modelli di scuola proposti, si ricollegano a quanto accade oggi nella modernità, nella quale siamo entrati in una nuova era geologica, definita da alcuni autori come l'*Antropocene*⁵²: il nome sottolinea la centralità dell'operato umano, come motore dei grandi cambiamenti a carico dei sistemi naturali.

Secondo l'Antropocentrismo, la Natura è *"un ente inerte e passivo, utile solo nella misura in cui fornisce risorse necessarie per far fronte ai bisogni umani"*⁵³: questo fenomeno ha avuto conseguenze fortemente deleterie, non trascurabili, soprattutto sull'impatto ambientale.

⁵²Cfr. W. Stapp, *The Concept of Environmental Education, Enviromental Education*, in *The Journal of Environmental. Education*, 1969.

⁵³Cfr. P.J. Crutzen, *A Pioneer on Atmospheric Chemistry and Climate Change in the Anthropocene: 50*. Springer, 2016.

Nel corso degli ultimi decenni, con il moltiplicarsi delle riflessioni e considerazioni sullo stato del Pianeta, la tematica ambientale ha occupato un ruolo centrale tra le principali preoccupazioni dei maggiori esponenti istituzionali, ma anche dei cittadini stessi.

Quanto emerge dalle ricerche scientifiche sui mutamenti del clima, il peggioramento delle condizioni delle acque, lo scioglimento dei ghiacciai, i processi di desertificazione che interessano sempre più vaste aree, l'inquinamento atmosferico che rende l'aria irrespirabile, la questione dei rifiuti, rappresentano il risultato dello sviluppo scientifico e tecnologico e solo alcune delle situazioni limite sulle quali l'uomo è chiamato a riflettere e ad agire prontamente quanto prima.

In realtà però il secolo di cui siamo protagonisti si presenta come uno spartiacque, tra un passato in cui scienza e tecnica, unite ad una totale mancanza di consapevolezza e di responsabilità, hanno operato nel più totale disinteresse verso i delicati ecosistemi presenti sulla Terra, e un secolo che potremmo definire "*dell'ambiente*", poiché orientato alla ricerca di soluzioni utili al benessere.

4.1.L'educazione ambientale

Dalla seconda metà del '900 si è verificata una diffusione notevole, a livello della coscienza pubblica, riguardo i temi della riflessione ecologica, tanto da indurre a ricercare e favorire

un'educazione ambientale⁵⁴: tale termine fu introdotto per la prima volta nel 1948 a Parigi, in occasione dell'*International Union for Conservation of Nature* (IUCN), indicando la necessità di un approccio educativo capace di unire le scienze naturali e le scienze sociali; si tradusse così il concetto di salvaguardia della Natura in educazione ambientale.

Qualche anno dopo la stessa IUCN propose di inserire l'educazione ambientale all'interno di tutte le istituzioni scolastiche e universitarie: si dovranno attendere però quasi vent'anni prima di cominciare a veder formulate e attuate vere e proprie strategie educative riguardo questo tema.

Nel 1970 nel corso del workshop dell'IUCN tenutosi a Carson City (Nevada) comparve la prima definizione ufficiale del termine: *“l'Educazione Ambientale è il processo di riconoscimento di valori e di chiarimento di concetti in merito allo sviluppo di capacità e atteggiamenti necessari a comprendere e apprezzare l'interconnessione tra l'umanità, la sua cultura e il suo ambiente biofisico. L'Educazione Ambientale comporta anche un esercizio di decisione e autodeterminazione di un codice di comportamento sui temi che riguardano la qualità ambientale”*⁵⁵.

Un anno prima, nel 1969, William B. Stapp, per la prima volta, introdusse l'espressione *Environmental Education* e da quel

⁵⁴Cfr. G. Carrus, P. Passafaro, S. Pirchio, *I bambini e l'ecologia. Aspetti psicologici dell'educazione ambientale*. Roma, Carocci, 2010.

⁵⁵*Final report : International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum*. IUCN, 1970.

momento iniziò un processo di cambiamento del modo di vedere e considerare l'educazione ambientale: oggi essa è finalmente riconosciuta come uno strumento fondamentale per l'acquisizione di consapevolezza e sensibilizzazione relativamente ai problemi ambientali e di presenta come il mezzo per provocare un cambiamento dei comportamenti nei confronti dell'ambiente.

La crescita della domanda di interventi di educazione ambientale è legata al diffondersi della consapevolezza che essa possa fornire un contributo alla soluzione del conflitto tra gli attuali modelli di sviluppo e l'esistenza di un ambiente compatibile con la sopravvivenza umana: difatti, senza gli interventi specifici, l'attuale organizzazione del sistema scolastico e i curricula tradizionali non sembrano poter creare una cultura dello sviluppo sostenibile.

In particolare il solo paradigma trasmissivo, che ancora caratterizza il sistema scolastico, non appare adeguato al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS), ai quali si fa riferimento nell'Agenda 2030, ciò soprattutto perché nell'educazione ambientale gli obiettivi riguardano l'acquisizione di atteggiamenti, valori, modi di agire e abilità cognitive, che difficilmente possono essere realizzati in modo completo, sistematizzati, appresi individualmente o trasmessi rimanendo nel ristretto contesto della scuola: è necessario infatti per superare i limiti della didattica tradizionale avvalersi di

progetti didattici multidisciplinari, i quali si svolgono nell'arco di uno o più anni scolastici, coinvolgendo insegnanti di discipline diverse che collaborano per la loro realizzazione.

Inoltre, il tema del cambiamento climatico è una delle cause più discusse degli ultimi tempi soprattutto da quando i giovani sono in prima linea dimostrandosi sempre più sensibili alla questione ambientale, complice anche il movimento *Fridays For Future* fondato da Greta Thunberg.

In questa situazione diventa ancora più importante agire sullo stile di vita e sulle conoscenze dei cittadini, al fine di cambiare i comportamenti scorretti e migliorare la qualità dell'ambiente; in un contesto simile assume un ruolo fondamentale l'educazione ambientale, utile a formare e orientare la popolazione generale, partendo dai giovani, al rispetto e alla salvaguardia dell'ambiente. Occorre quindi aumentare attività e iniziative di educazione ambientale, per costruire e diffondere la coscienza dei problemi ambientali e la consapevolezza che la loro soluzione dipende soprattutto da noi.

4.2.L'insegnamento con la natura

Negli ultimi 20 anni i programmi di *Outdoor Education* (OEP), si sono ampiamente diffusi e hanno mostrato diversi effetti positivi sullo sviluppo personale e sociale, sui risultati accademici e sulle capacità di leadership.

Solo negli ultimi anni, le misure e le valutazioni sono state rese oggettive mettendo a confronto l'Istruzione Basata sulla Natura (NBI), che promuove esperienze *con* l'ambiente, *nell'*ambiente e *per* l'ambiente, con l'Istruzione Tradizionale (TI) ed è stato verificato che il contributo che l'approccio con la natura dà nello sviluppo infantile è evidente e reale⁵⁶.

Gli psicologi dell'educazione che lavorano in classe hanno scoperto che forme d'istruzione attive, pratiche, centrate sullo studente e collaborative superano gli approcci didattici più tradizionali⁵⁷, inoltre la NBI gioca un ruolo chiave nello sviluppo di comportamenti pro-ambientali, con lo scopo di creare una coscienza ambientale significativa e permanente nel bambino: viene così evidenziata una relazione di causa-effetto tra natura, apprendimento e sviluppo.

Sono stati condotti degli studi sugli effetti rigeneranti che la natura ha sull'attenzione: in particolare ricordiamo gli studi di Dadvande Sullivan, con due gruppi di studio, costituiti rispettivamente il primo, da studenti assegnati in aule con vista sul verde, e il secondo, da studenti assegnati in aule con vista sul panorama urbano o senza finestre.

I risultati riportano che nei test di concentrazione i primi hanno reso meglio rispetto ai secondi⁵⁸; inoltre va sottolineato anche che la natura allevia lo stress, così come viene riportato dallo

⁵⁶Cfr. Kuo *Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship*, 2019.

⁵⁷Cfr. Kontra et al. ,2015.

⁵⁸Cfr. Dadvand et al., *Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren*, 2015.

studio sperimentale di Sullivan del 2016, il quali ha dimostrato che gli studenti in aule con vista sulla vegetazione presentano riduzioni sistematiche della frequenza cardiaca, contrariamente a quanto riportato per gli studenti in aule con viste urbane.

Inoltre, il contatto con la natura migliora anche l'autodisciplina, aspetto importantissimo in ambito scolastico. I benefici sono stati dimostrati anche per i bambini neurotipici e con ADHD, nonché per i bambini con difficoltà di apprendimento⁵⁹.

Anche la motivazione, il divertimento e l'impegno degli studenti sono migliori in contesti naturali, forse a causa degli effetti positivi della natura sull'umore: comportamenti problematici come parlare “fuori turno” o spingere tra i bambini sono meno frequenti in contesti naturali che in classe⁶⁰.

Al tempo stesso, in ambienti di apprendimento più verdi, gli studenti che in precedenza hanno avuto difficoltà nelle aule tradizionali sono in grado di dimostrare un maggiore autocontrollo⁶¹.

Infine, l'apprendimento in natura facilita la cooperazione tra studenti e insegnanti, in quanto fornisce un terreno più uniforme in cui l'insegnante viene visto come un partner nell'apprendimento e va ricordato che ambienti di

⁵⁹Cfr. Sahoo e Senapati , *Effect of sensory diet through outdoor play on functional behaviour in children with ADHD*, 2014.

⁶⁰Cfr. Chawla et al., *Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence* , 2014.

⁶¹Cfr. Swank et al., *Nature-based child-centered group play therapy and behavioral concerns: A single-case design*, 2017.

apprendimento più cooperativi promuovono il coinvolgimento degli studenti e le prestazioni accademiche.

È bene sottolineare ancora una volta che tutti i campi sopra citati scaturiscono un apprendimento e uno sviluppo cognitivo e psicologico migliore, probabilmente dato dalla combinazione di una migliore pedagogia e un migliore contesto educativo: tutto questo suggerisce che l'approccio con la natura dovrebbe essere incluso nell'istruzione formale di ogni ordine e grado, al fine di promuovere sia la connessione con l'ambiente sia la conoscenza ambientale, favorendo lo sviluppo di coscienze ecologicamente motivate.

Tra gli aspetti che riguardano la tematica dell'EA c'è sicuramente il rapporto che si viene a creare tra il singolo individuo e le questioni ecologiche, incidendo sulla relazione tra conoscenza, atteggiamento e coscienza ambientale.

La questione relativa alla conoscenza delle tematiche ambientali è sicuramente relazionata con gli atteggiamenti e la disponibilità ad impegnarsi coscientemente per l'ambiente: in passato si rifletteva esclusivamente sulla relazione diretta e univoca tra le conoscenze ambientali e gli atteggiamenti ecologici ma di recente ci si è posti il problema sulla veridicità di questa relazione e ci si è soffermati sulla concezione che la relazione esplicitata dai suddetti fattori sia stata troppo

semplificata e soprattutto unidirezionale tra conoscenze e atteggiamenti pro-ambientali.

In realtà, la relazione che oggi si ritiene veritiera, e che meglio può descrivere questi aspetti, è delineata in termini circolari⁶².

La conoscenza ambientale è sempre stata considerata nel tempo un prerequisito intellettuale per attuare comportamenti: nello specifico, va ricordato Rickinson, il quale nel 2001 affrontò il tema delle conoscenze ecologiche dei bambini, distinguendo tra ricerche sulle conoscenze fattuali e ricerche sulle conoscenze concettuali.

Nel primo campo di studi rientrano le ricerche rivolte a verificare il grado di acquisizione da parte degli studenti di concetti di base di tipo fisico, chimico, biologico, diffusi attraverso i libri di testo; i risultati registrano una scarsa conoscenza generale delle tematiche ambientali, anche se alcuni concetti tendono ad essere più assimilati rispetto ad altri.

Nel secondo caso le ricerche hanno chiarito le modalità con cui le conoscenze acquisite tendono a formare dei modelli concettuali, mostrando come le conoscenze concettuali delle questioni ambientali tendano a essere più limitate rispetto alle conoscenze fattuali: vale a dire che laddove gli studenti mostrino di avere una conoscenza scientifica dei fenomeni ambientali, non necessariamente hanno raggiunto un'adeguata comprensione degli stessi.

⁶²Cfr. G. Carrus, P. Passafaro, S. Pirchio, *I bambini e l'ecologia. Aspetti psicologici dell'educazione ambientale*, cit.

Inoltre con l'aumentare dell'età tendono ad aumentare le informazioni possedute dai ragazzi e allo stesso tempo migliora anche la capacità che hanno di tenere conto degli effetti a lungo termine dei fenomeni ambientali e di considerare le conseguenze più ampie di questi.

Per gli psicologi ambientali ormai è chiaro che le questioni relative alla conoscenza e alla qualità di informazioni sui problemi ambientali costituiscono solo uno degli aspetti coinvolti nei processi psicologici che influenzano il comportamento ecologico di ognuno.

Infatti, ad esempio, Gatersleben et al., 2002 affermano che la relazione tra conoscenza ambientale e comportamento ecologico viene influenzata da diversi fattori, quali componenti motivazionali sotto forma di valori e atteggiamenti personali: analizzando la situazione più nel dettaglio si è giunti alla conclusione che ciò che manca negli approcci teorici non solo rispetto al comportamento ecologico ma, in generale, è la componente motivazionale.

La motivazione è stata considerata una rilevante componente educativa ed è stata recentemente riconosciuta in diversi campi relativi all'istruzione: ne consegue che l'apprendimento globale definisce esplicitamente la promozione della motivazione come componente chiave, insieme all'acquisizione di conoscenze e linee guida etiche. Con specifico riguardo all'educazione ambientale, Kaiser nel 2008 ha proposto un modello di

competenza che includa sia la conoscenza ambientale sia una specifica componente motivazionale: la connessione con la Natura.

Quest'ultima si riferisce alla vicinanza percepita nel rapporto uomo-natura ed è stata trovata in moltissimi studi in quanto interagisce in modo positivo con l'intenzione e il comportamento ecologico; in effetti, la connessione con la natura ha il legame più forte con il comportamento ecologico.

Tale relazione è solida in tutte le fasi della vita, per i bambini, gli adolescenti e gli adulti; per quanto riguarda gli atteggiamenti essi corrispondono alla reazione nei confronti di fenomeni del mondo sociale o individuale per mezzo di certe classi di risposte, distinte in cognitive, affettive e comportamentali.

La psicologia sociale si è concentrata sullo studio degli atteggiamenti per spiegare e prevedere il comportamento dell'uomo e a tal proposito in una ricerca eseguita negli Stati Uniti sono state individuate relazioni tra gli atteggiamenti ambientali degli studenti e le conoscenze da essi possedute sugli stessi temi: gli studenti che mostravano maggiore conoscenza dei suddetti temi erano gli stessi che avevano atteggiamenti più favorevoli alla protezione ambientale.

Gli autori conclusero dunque che, quanto maggiore è la conoscenza che gli studenti possiedono sui problemi ambientali tanto più i relativi atteggiamenti tendono ad orientarsi in senso pro-ambientale.

Allo stesso tempo questo significa che ad una scarsa conoscenza dei problemi ambientali corrisponde un atteggiamento poco attento all'ambiente e che, viceversa, ad un'elevata conoscenza dei problemi ambientali fa seguito un atteggiamento più orientato in senso pro-ambientale.

Livelli intermedi di conoscenza dei problemi ambientali si accompagnano ad atteggiamenti moderatamente pro-ambientali.; sebbene alcuni ritengano che siano le conoscenze ad influenzare la formazione dell'atteggiamento, è fondamentale ricordare che niente esclude la possibilità di una relazione inversa, vale a dire che è possibile che sia un atteggiamento positivo verso la protezione dell'ambiente a portare l'uomo a informarsi di più sulle problematiche ecologiche.

Altri fattori psicologici finora considerati dalle ricerche che riguardano l'uomo e l'ecologia sono le concezioni della natura, le visioni etiche del Pianeta e i valori, i quali in una delle accezioni più note in psicologia sociale⁶³sono considerati principi guida di grande importanza che le persone decidono di seguire nella propria vita. Ciascuno tende poi a definire delle priorità in merito e ad operare delle scelte: per questo motivo alcuni ritengono che i valori siano fattori collocabili a priori degli atteggiamenti, ossia fattori che possono influenzare i nostri giudizi sulla realtà quotidiana.

⁶³Cfr. Schwartz, Bilsky, *Toward a universal psychological structure of human values*, 1987.

Un altro aspetto psicologico che è stato analizzato è l'attaccamento ai luoghi, con il quale si fa riferimento ai legami affettivi che si instaurano tra le persone e l'ambiente circostante; in linea di massima si può affermare che più forti sono i legami affettivi sviluppati tra le persone con i luoghi della propria vita, più alta è la possibilità che queste si impegnino in modo attivo per proteggerli e conservarli nel tempo.

Il concetto di EA rinvia anche all'esigenza di costruire un "*pensiero ecologico*" diffuso e sostenuto da un adeguato impegno formativo: educare al rispetto dell'ambiente rappresenta una significativa e inevitabile soluzione per rinsaldare l'indissolubile legame fra società civile e mondo naturale.

Gli esperti sottolineano l'importanza di educare i bambini nella cura dell'ambiente: se fin da piccoli si è improntati verso le migliori pratiche per prendersi cura della natura che ci circonda, ci saranno sicuramente maggiori possibilità di sensibilizzare i giovani verso un atteggiamento corretto.

Questo traguardo può essere raggiunto grazie e soprattutto agli insegnamenti che vengono dal mondo adulto, a partire dagli esempi familiari e sociali più semplici, ma utili a sviluppare una coscienza ecologista.

Conclusioni

Siamo soliti considerare, a causa delle norme sociali che rispettiamo, che le sorti dell'apprendimento e dello sviluppo del bambino riguardano in primis il contributo che la famiglia e la scuola apportano al bambino stesso fino a quando non riteniamo che quest'ultimo sia cresciuto e maturato abbastanza, al punto da essere capace di prendere decisioni in modo autonomo e cosciente: da quel momento in poi consideriamo il bambino l'unico protagonista e conduttore della sua stessa vita e quindi i pensieri, le scelte e i comportamenti che intraprende e attua derivano e allo stesso tempo dipendono dalla sua stessa e unica volontà, in quanto essere cosciente capace di ragionare in modo consapevole.

L'Unione europea dal 1996 ha introdotto un nuovo concetto di formazione e educazione, il *life long learning*, apprendimento durante tutto l'arco della vita, che include e comprende tre grandi rami dell'educazione:

1. l'educazione *formale*, che si realizza nei luoghi che si occupano e sono riconosciuti come sistemi;
2. l'educazione *informale*, acquisita inconsapevolmente o involontariamente in altri ambienti come in famiglia, lavoro e che permettono l'acquisizione di valori fondamentali per l'individuo;

3. l'educazione *non formale*, svolta e organizzata al di fuori del sistema formale, ad esempio nell'ambito di organizzazioni, gruppi o associazioni.

L'educazione ambientale si colloca in modo diverso in ognuno di questi tre rami: all'interno del sistema scolastico deve promuovere la responsabilizzazione del singolo individuo nella conservazione delle risorse naturali e adottare un approccio conoscitivo delle singole problematiche legate allo stato dell'ambiente.

Nell'ambito dell'educazione informale l'educazione ambientale si avvale di diversi strumenti, come mostre, campagne pubblicitarie, anche sul web; infine l'educazione ambientale non formale si sviluppa all'interno di musei, parchi, agenzie, fattorie didattiche, cooperative, associazioni.

Le tematiche affrontate in questo contesto sono le medesime che sono trattate in un contesto formale, con la differenza che è possibile realizzare un'attività all'aperto, in ambienti specifici (esempio: eco-fattorie, giardini botanici, orti).

Negli ultimi anni il concetto al quale facciamo sempre più spesso riferimento e che ci auguriamo di raggiungere è quello che riguarda l'acquisizione di una visione *di sistema* e non di settore: ragionando sui due termini il termine sistema esprime un qualcosa di globale, che crea un'organizzazione a più livelli che grazie all'apporto dei vari attori coinvolti lavora per un determinato scopo da raggiungere.

Al contrario il concetto di settore esprime uno stato di separazione, che vede ogni cosa a sé stante, divisa appunto in settori.

Nel caso che stiamo prendendo in questione, ovvero lo sviluppo di comportamenti pro-ambientali determinati da una coscienza ambientale ben sviluppata, è assurdo pensare che la società, la scuola e la famiglia non abbiano obiettivi condivisi, che non interagiscano e soprattutto che allo stesso tempo non si completino per modificare il paradigma socio-ambientale attuale, o che le sorti della crescita e lo sviluppo del bambino non dipendano dalla qualità del diverso contributo che dà ognuna.

Tale consapevolezza ha portato un notevole aumento e arricchimento di metodi educativi che hanno lo scopo di riflettere su un concetto, che sembra a volte essere banale o non di rilevante importanza ma che invece costituisce, molto probabilmente, la chiave di accesso rispetto a quei grandi problemi di cui siamo tutti responsabili in quanto è bene che fin dalla primissima infanzia il bambino venga in contatto con approcci, esperienze ed esempi di vita giusti, condivisi e significativi. L'obiettivo finale è quindi lo sviluppo della personalità, di atteggiamenti, della coscienza dell'individuo che dipendono da ciò con cui entra in contatto fin da piccolo, da ciò che vede e con il quale si relaziona, da ciò che ascolta e con il quale si confronta giorno dopo giorno.

Considerato che i metodi educativi dei genitori risentono e vengono influenzati di continuo dall'ambiente sociale, è importante domandarsi quali siano gli effetti potenziali della società e della relativa cultura sull'evoluzione della personalità del bambino.

Bibliografia

- ✓ S. Beccastrini, M. Cipparone, *Tutto è connesso : voci, idee, esperienze per l'educazione, l'ambiente, la sostenibilità*. Palermo, ARPA Sicilia, 2015
- ✓ P. Ellerani, *Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica: la prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni*, Pensa Multimedia, 2021
- ✓ G.Elpi, *Storia dell'Educazione*, Vallardi Milano, 1967
- ✓ P. Giuffrida, *Luci ed ombre della scuola finlandese*, ESHA ITALY
- ✓ M. Iavarone, P. Orefice, P. Malavasi, P. Minerva, *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2017
- ✓ P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano 2003
- ✓ E. Morin, *L'uomo e la morte*, Meltemi, Roma 2022
- ✓ L. Mortari (a cura di), *Natura e...Esplorazione polifonica di un'idea*, FrancoAngeli, Milano 1999
- ✓ P. Orefice, *Didattica dell'ambiente*, La Nuova Italia, 1993
- ✓ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*. La Scuola Sei, 1996.
- ✓ M. RICCIARDI, "Educazione alla Sostenibilità: politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento", *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, Anno XIX, Numero 1
 - ✓ M. Santerini, *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994
- ✓ M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001
- ✓ C. Simonigh, *Pensare la complessità per un umanesimo planetario*, 2012, Mimesis Edizioni

Sitografia

- ✓ <https://www.minambiente.it/pagina/le-tappe-fondamentali-dello-sviluppo-sostenibile>
- ✓ <https://www.unicef.it/obiettivi-sviluppo-sostenibile>
- ✓ <https://www.eda.admin.ch>
- ✓ <https://publires.unicatt.it/it/publications>
- ✓ <https://www.education.ec.europa.eu>
- ✓ <https://www.ekis.it>
- ✓ <http://it.pearson.com>
- ✓ <https://www.tuttoscuola.com>
- ✓ <https://www.miur.it>
- ✓ <https://www.tecnicaldellascuola.it>



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

UNIVERSITA'DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata**

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

**Relazione finale di Tirocinio del 5° anno
del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria**



**“Incontro tra generazioni”
(Educazione intergenerazionale attraverso i racconti)**

Tutor organizzatore: Maria Cristina Calogero

Tutor coordinatore: Simonetta Gallocchio

Studentessa: Jaddouh Rim

Indice generale

INTRODUZIONE.....	3
CAPITOLO 1: DIMENSIONE ISTITUZIONALE.....	5
1.1.L' Istituto Briosco.....	5
1.2.Scuola dell'infanzia Jean Mirò.....	6
1.3.La sezione azzurra.....	7
CAPITOLO 2: DIMENSIONE DIDATTICA.....	10
2.1.Situazione di partenza e bisogni rilevati.....	10
2.2.Riferimenti normativi e teorici-disciplinari.....	12
2.3.Struttura generale dell'intervento e metodologie utilizzate.....	14
2.4.Nonno Francesco.....	16
2.5. In sezione con Francesco.....	17
2.6.Nonna Elda.....	19
2.7.In sezione con nonna Elda.....	20
2.8.Il compito autentico.....	22
Premessa alla valutazione.....	24
2.9.La valutazione	24
2.9.1.Sguardo oggettivo.....	25
2.9.2.Sguardo intersoggettivo.....	25
2.9.3.Sguardo soggettivo.....	26
CAPITOLO 3:DIMENSIONE PROFESSIONALE.....	29
3.1.I paradigmi di riferimento	29
3.2.Autovalutazione.....	30
3.3.Verso la professione docente: riflessioni.....	32
BIBLIOGRAFIA	35
ALLEGATI.....	36

INTRODUZIONE

L'attività di tirocinio si può definire come una forma di esplorazione della funzione docente guidata, assistita e con supporto mediante la quale lo studente fa esperienza di scuola, non solo di insegnamento, appropriandosi gradualmente di una serie di pratiche professionali ed evolvendo le rappresentazioni personali del sé come insegnante(Cisotto, 2007).

Tuttavia, data la lunghezza e la corposità di questo lungo percorso formativo durato cinque anni, potremmo pensare al tirocinio come a un puzzle, i cui pezzi sono stati inseriti a partire dal secondo anno di università.

Le finalità principali del tirocinio dell'ultimo anno riguardano la progettazione, conduzione e valutazione degli interventi didattici all'interno della scuola, concentrandosi sul raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale.

Sono previsti ulteriori obiettivi quali la predisposizione e uso di strumenti di osservazione per la rilevazione dei processi di insegnamento-apprendimento, la conoscenza e l'uso di modalità e strumenti di documentazione, l'auto osservazione, la riflessione e l'autovalutazione sul proprio profilo professionale, il relazionarsi e rapportarsi all'interno dei contesti educativi, formativi e professionali.

Quindi si tratta di confrontarsi in veste di tirocinante con le pratiche professionali e lo sviluppo della rappresentazione personale del sé come insegnante, tenendo sempre presente l'obiettivo di diventare un docente "in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando con i colleghi sia nella progettazione didattica, sia nelle attività collegiali interne ed esterne, anche in relazione alle esigenze del territorio in cui opera la scuola" (D.M. 10 settembre 2010, n.249).

In coerenza con quanto esplicitato, la mia Relazione Finale di Tirocinio vede quindi un'introduzione per definirne gli aspetti principali e presentare brevemente i contenuti agganciandomi alle tre dimensioni.

Nel primo capitolo affronterò la dimensione istituzionale, nella quale verranno delineate le caratteristiche dell'Istituto comprensivo " Briosco" e in particolare del Plesso "Jean Mirò" sulla base dell'osservazione svolta durante la fase di esplorazione; verranno analizzate inoltre la sezione nonché i processi di apprendimento e insegnamento.

Nel secondo capitolo, tratterò la dimensione didattica, dove esplicherò i riferimenti normativi e teorici-disciplinari che mi hanno guidata nella progettazione dell'intervento: partendo dagli obiettivi di apprendimento procederò con la narrazione sintetica e riflessiva dell'intervento didattico, il cui focus è stato l'incontro intergenerazionale, descrivendo le metodologie, le tecniche e le strategie messe in atto e facendo riferimento alle pratiche inclusive attuate in funzione del progetto.

Infine verranno approfonditi gli aspetti legati alla valutazione e agli esiti degli apprendimenti secondo l'ottica trifocale di Castoldi (2005), che prevede il confronto tra diverse prospettive di osservazione.

Nel terzo capitolo, per la dimensione professionale, verranno esplicitati i paradigmi di riferimento e le riflessioni personali sia in ambito di autovalutazione sia in ottica professionalizzante.

CAPITOLO 1: DIMENSIONE ISTITUZIONALE

1.1.L' Istituto Briosco

L' Istituto Comprensivo "Briosco" si trova nel quartiere n°2 di Padova, precisamente nella zona nord del Comune; siamo di fronte a un territorio che negli ultimi decenni ha subito grandi cambiamenti, trasformandosi da zona produttiva e vivace a quartiere operaio, dormitorio, abitato principalmente da anziani e poi ripopolatosi con l'arrivo di grandi flussi migratori, con conseguenti problematiche legate alla convivenza multiculturale.

Poiché i minori stranieri qui residenti sono molti (2433, pari al 23,32% degli stranieri residenti a Padova) ne consegue che molte classi dell'Istituto hanno circa il 50% di alunni stranieri, e alcune arrivano al 90%.

La scuola presenta inoltre numerosi alunni segnalati come BES in tutti i livelli di scuola; una problematica frequente è la solitudine post-scuola, che coinvolge il 20% dei ragazzi di 11 anni e il 40% tra gli 11 e i 15 anni.

L'istituto è composto da 5 plessi: la scuola dell'infanzia Joan Mirò, le scuole primarie Muratori e Leopardi (costituita da due plessi) e la secondaria di primo grado Briosco. Il plesso Briosco è anche la sede degli uffici di Presidenza e Segreteria e dopo l'orario scolastico è sede del CPIA-Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti.

Ogni plesso offre un tempo scuola di 40 ore settimanali con l'eccezione di uno dei plessi Leopardi che prevede, in aggiunta, un tempo scuola di 27 ore.

All'interno del corpo docente sono state individuate 2 collaboratrici del Dirigente Scolastico; 3 funzioni strumentali (per l'inclusione, per il successo formativo e il contrasto alla dispersione scolastica, per la continuità); 6 responsabili di plesso; 1 animatore digitale.

La scuola ha stretto diverse collaborazioni con numerosi enti privati e pubblici per la formazione dei docenti, per lo sviluppo di prassi inclusive, per la realizzazione dei curricoli e di progetti.

Per l'area dell'inclusione vi sono 2 FS: una per l' Inclusione per le azioni che riguardano gli alunni con disabilità, difficoltà, DSA, BES; l'altra per la Dispersione Scolastica che prevede l'Accoglienza e Integrazione alunni di origine non Italiana ed altre azioni.

All'interno dell'Istituto è stato costituito il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione costituito dal Dirigente Scolastico, Docenti curricolari, Docenti di sostegno, Personale ATA, Specialisti ASL, Associazioni e Famiglie.

E' previsto un corso di formazione rivolto ai docenti di sostegno privi di specializzazione.

Analizzando la documentazione scolastica la mission della scuola viene così definita: “Essere comunità educante nel territorio per valorizzare le diversità, favorire esperienze formative, sviluppare competenze e promuovere l’equità”. Ne emerge una grande attenzione alla realizzazione di progetti di recupero, potenziamento e sviluppo delle abilità sociali-emotive-relazionali degli studenti. Dalla mia personale esperienza di osservazione, nel corso di questi quattro anni di tirocinio, ho potuto notare come questo sia un istituto che si trova giornalmente a far fronte a diverse situazioni complesse. Come già esplicitato in precedenza infatti, le scuole dell' IC Briosco sono situate in un quartiere “difficile” che ospita famiglie provenienti da contesti sociali, economici e culturali diversi. In più occasioni ho potuto ammirare la calma con la quale hanno sempre reagito le docenti di questo istituto, anche nelle situazioni più drammatiche, mostrandomi il senso profondo del significato di cura dello studente. Mi hanno stupita l'operatività dello sportello ascolto e la dedizione dell'insegnante che lo porta avanti da diversi anni. Ho imparato cosa significa nella pratica comunicare tra colleghi in maniera positiva e propositiva assistendo a riunioni e videocall tra le insegnanti della classe e della sezione caratterizzati da un clima sereno e dal rispetto dei turni di parola. In più occasioni mi sono sentita onorata di far parte di questo istituto (anche solo come tirocinante) ad esempio durante il periodo del covid, complimentandomi per la reattività con la quale nel plesso principale e nelle scuole Primarie sono stati dispensati computer ai ragazzi che non ne possedevano uno o ancora apprezzando la sensibilità delle insegnanti dell'infanzia che hanno lasciato fogli e colori di fronte alle porte delle abitazioni delle famiglie con disagio economico . Non da ultimo sono rimasta sorpresa dai corsi di formazione proposti e intrapresi dall'animatore digitale e dal team docenti come ad esempio i percorsi di pedagogia e psicologia dello sviluppo, durante il periodo di emergenza sanitaria (vedi link nell'allegato 8). Il tirocinio in questo istituto mi ha permesso di capire che tutte le grandi difficoltà possano avere sempre una soluzione, soprattutto se si collabora, costruendo insieme un clima calmo e positivo.

1.2.Scuola dell’infanzia Jean Mirò

La scuola dell’Infanzia Jean Mirò è l’unico plesso dell’infanzia presente nell’istituto comprensivo, situato in Via Bramante 7bis, accanto alla scuola Primaria Leopardi.

La scuola è composta da 3 sezioni, per un totale di circa 60 alunni; il tempo scuola è un tempo pieno (dalle ore 8 alle 16).

Il plesso è un edificio di piccole dimensioni, non di recente costruzione e non recentemente rinnovato, ma comunque grazioso e accogliente.

La scuola opera su un territorio altamente eterogeneo dal punto di vista sociale e culturale dove è presente un'alta percentuale di famiglie di origine straniera. La struttura della scuola è composta da un piano terra e un primo piano: al piano terra ci sono i servizi igienici, la palestra e una stanza di deposito per i sussidi didattici. Al primo piano invece sono presenti le tre aule e un grande salone, destinato allo svolgimento di attività ricreative e ludiche, ma anche alla somministrazione del pranzo negli orari dei pasti.

In un angolo del salone è presente una lavagna LIM, utilizzata per la proiezione dei video e delle canzoni durante la merenda e come supporto alle attività didattiche del pomeriggio.

E' presente anche un giardino molto ampio e un' area adibita a orto: le aiuole quadrate vengono coltivate dai bambini con l'aiuto delle insegnanti, in base alla stagione con verdure, frutti, fiori e erbe aromatiche.

Il personale docente è composto da sei insegnanti, tra cui un insegnante di educazione motoria e la coordinatrice che svolge attività di tipo pedagogico-didattico, gestionale e organizzativo: è difatti responsabile dell'organizzazione del servizio, supervisiona i progetti educativi e sviluppa le relazioni esterne ed interne alla scuola in un'ottica di lavoro di rete.

1.3.La sezione azzurra

La sezione nella quale ho svolto il tirocinio è la sezione "azzurra", composta da 24 alunni dai 3 ai 5 anni (sezione mista); tra i bambini vi è un'alunna con disabilità e per questo alla sezione è assegnata un'insegnante di sostegno.

Tra gli alunni soltanto uno ha i genitori di origine italiana; trattandosi di una sezione mista le attività vengono svolte adattandole all'età.

L'insegnante che mi ha accolta in sezione è la maestra Giovanna, la quale presta il suo servizio in questa scuola da più di dieci anni.

L'aula si presenta molto luminosa: ci sono grandi finestre lungo tutta la parete che si affacciano direttamente sul giardino della scuola. Al centro i banchi vengono uniti per formare tre grandi isole, dove i bambini svolgono le attività didattiche, mentre su un lato sono disposti dei mobili, nei quali sono riposti vari materiali scolastici e i porta colori.

Accanto alla porta di ingresso troviamo delle mensole: qui ogni bambino ha un suo spazio dove riporre la borraccia, i disegni e lavori personali.

Dall'altro lato della stanza c'è uno spazio non arredato, dove i bambini trascorrono tanti momenti della giornata: dall'accoglienza, al gioco libero e al rilassamento.

I tempi e le routine sono ben scandite: al mattino vi è l'accoglienza a partire dalle 8.00 fino alle ore

8:30, mentre l'uscita avviene a partire dalle 15.30 fino alle 16.00.

Prima della pandemia i bambini venivano accompagnati all'interno della scuola dai genitori ma ora sono lasciati all'entrata, dove le insegnanti li accolgono e li guidano a riporre in autonomia il cappotto negli appendi abiti presenti in corridoio.

Questo spazio temporale è dedicato al gioco libero, fino al momento in cui l'insegnante li invita a riordinare i giochi, per dare inizio all'attività.

Si procede così con le varie routine: l'appello, il bagno, la merenda, i giochi e le attività, il pasto e il sonno. La maggior parte dei bambini della sezione manifesta un'indole tranquilla tuttavia gli alunni si collocano a livelli anche molto differenti per quanto riguarda le abilità sociali. Inoltre, vi sono alcune personalità che di frequente tendono a costruire dinamiche conflittuali con i singoli o con il gruppo. Nella sezione è presente una bambina certificata, affetta da sindrome dello spettro autistico, affiancata dalla maestra Benedetta, l'insegnante di sostegno.

Nel complesso gli studenti si dimostrano attivi e partecipi, specialmente durante le attività pratiche e di gruppo. Sono molto curiosi ma non si lasciano facilmente coinvolgere dalle proposte didattiche. Nelle attività che richiedono una maggiore concentrazione una parte consistente del gruppo si distrae e necessita di sollecitazioni da parte dell'insegnante per portare a termine il compito. Nonostante questo i bambini che riescono a mantenere la concentrazione aiutano i compagni in difficoltà, esortandoli a concludere i lavori proposti dimostrando una grande predisposizione alla condivisione delle proprie idee nei momenti di conversazione e discussione in sezione. Tuttavia i turni di parola non sono quasi mai rispettati, costringendo l'insegnante a richiamare più volte la regola della mano alzata per prenotare il proprio turno.

In linea generale, dopo il momento della ricreazione, gli alunni vengono divisi per età (i grandi vengono accompagnati in palestra per svolgere attività laboratoriali), mentre dopo pranzo (12:30) lavorano in gruppi eterogenei (medi e grandi insieme). I più piccoli si recano sui loro materassini per il riposo mentre i medi e grandi si dedicano all'attività didattica.

La sezione dopo pranzo si sposta in giardino per una ventina di minuti circa; successivamente, con l'insegnante raggiunge l'aula azzurra per svolgere delle attività per circa un'ora/ un'ora e mezza, nell'attesa che i compagni si risveglino. Successivamente gli studenti vengono spesso divisi in due gruppi per permettere una gestione migliore. Una volta terminata la lezione i bambini sono liberi di giocare o disegnare fino alle 15:30, orario in cui l'insegnante solitamente legge un libro nell'attesa dell'arrivo dei genitori.

Per dare inizio ad un nuovo percorso didattico, le docenti utilizzano sempre la tecnica della conversazione clinica che consente loro di entrare in contatto con la matrice cognitiva degli alunni per produrre un apprendimento significativo facendo leva così sugli interessi dei bambini e

motivandoli a mantenere alta la loro attenzione. I processi di insegnamento utilizzati dalla maestra in maniera prevalente sono rivolti allo sviluppo dell'apprendimento in autonomia dello studente; nella presentazione dei nuovi argomenti o nel recupero delle conoscenze pregresse, ma anche di quelle appena apprese, l'insegnante predilige il metodo della discussione, quindi la lezione è improntata sullo scambio di idee e il dibattito su di esse.

Si tratta di un processo che favorisce la co-costruzione delle conoscenze, evitandone la mera trasmissione, abituando i discenti ad un apprendimento per scoperta.

Viene inoltre data molta importanza al peer-tutoring, specialmente quando l'attività è svolta in gruppo eterogeneo dove i grandi sono invitati ad aiutare i più piccoli, ma questo atteggiamento è visibile anche negli altri momenti routinari della giornata (ad esempio durante il pranzo o nella cura dell'igiene personale).

Per assicurarsi che tutti i bambini vengano coinvolti secondo le loro specificità, le insegnanti cercano di responsabilizzare gli alunni più vivaci, dando loro compiti di assistenza all'insegnante o a qualche compagno in difficoltà e per coinvolgere quelli più timidi stimolano e valorizzano i loro interventi. Data la percentuale elevata di bambini con origine straniera risulta importante potenziare la dimensione inclusiva e durante i momenti trascorsi in sezione, ho potuto constatare come questo aspetto non sia un lavoro o un obiettivo relegato ad alcune attività o ad alcuni momenti della giornata ma risulta piuttosto un approccio olistico naturalmente inclusivo e non forzato per le occasioni didattiche. Le docenti infatti attuano costantemente le buone pratiche sociali, promuovendo il rispetto reciproco e interrompendo la lezione per permettere a due bambini di chiarire delle incomprensioni e riportare così un clima sereno. Penso che il loro sia un approccio vincente: durante il corso di pedagogia interculturale infatti, ci siamo più volte soffermati sul fatto che i bambini sono in grado di “ cogliere l'idea di alterità o <<diversità>> e i suoi corollari, il disagio, sospetto o disgusto diffusi e li colgono anche quando sono dissimulati, consapevolmente o meno, da dichiarazioni di principio di tolleranza o di fratellanza e uguaglianza.” (Agostinetti,1997, p. 189).

CAPITOLO 2: DIMENSIONE DIDATTICA

2.1. Situazione di partenza e bisogni rilevati

Dall'analisi del contesto sono emersi alcuni bisogni specifici dei bambini della sezione azzurra: innanzitutto quello di potenziare la dimensione della lingua italiana (tutti gli alunni coinvolti nell'intervento didattico hanno origine straniera) in quanto alcuni di loro usano pochissime parole mentre altri non parlano affatto o comunicano nella loro lingua madre o in inglese.

Sembra essere di vitale importanza lavorare anche in merito all'aspetto della comprensione dato che questi studenti il prossimo anno andranno alla scuola Primaria e attualmente, stando a quanto detto dalle insegnanti, il loro livello non risulta soddisfacente per l'inizio della classe prima.

Inoltre la maggioranza degli alunni proviene da contesti familiari che vivono situazioni di disagio economico-sociale, con la conseguenza che le relazioni per questi alunni si esplicitano quasi totalmente all'interno della scuola. Molti di loro hanno i nonni nel loro paese di origine e li vedono di rado: la figura dell'anziano viene quindi relegata a rari incontri occasionali durante le passeggiate o sporadiche visite di parenti o amici.

Per promuovere le abilità di comprensione e produzione e per sviluppare delle dinamiche sociali positive ho pensato e messo in atto una collaborazione con un ente territoriale esterno, la Comunità di Sant'Egidio, la quale mi ha aiutata in questo percorso di "avvicinamento intergenerazionale" anziani/bambini, partecipando e collaborando in modo attivo al raggiungimento degli obiettivi prefissati, offrendomi così la possibilità di intraprendere con la sezione un percorso didattico nuovo, stimolante e motivante. Questo percorso infatti prevedeva che questi anziani raccontassero di sé, proponendo ai bambini delle attività basate sui propri racconti o sulla lettura di brevi storie attraverso dei video fatti da me presso le strutture che li ospitavano; registrazioni che sono state mostrati ai bambini, avviando conversazioni e dialoghi con lo scopo di potenziare il loro lessico. Inoltre mi sono avvalsa dell'aiuto e del supporto delle operatrici della Biblioteca dei bambini, (a Padova) che mi hanno aiutata nella scelta degli albi illustrati: desideravo dei libri che parlassero del rapporto tra anziani e bambini, che descrivessero le loro giornate e le attività quotidiane. Inoltre dovevano essere adeguati all'età degli alunni, così ho passato diverse giornate in biblioteca per visionarli e ordinarne degli altri.

La Comunità di Sant'Egidio opera dal 1972 e in merito alle loro azioni in ambito di cura degli anziani afferma che: “ Stare vicino agli anziani, sostenerli, aiutarli, fa maturare in tutti un gusto della vita che è anche non sprecare la propria esistenza, non sperperare le proprie energie. È investire piuttosto in umanità e solidarietà. Gli anziani ricevono aiuto da chi, più giovane, li sostiene

ma anche danno molto affetto, amicizia, senso della vita. È una scuola di umanità.” (Sito ufficiale della Comunità).

E addentrandomi in questo mondo ho scoperto co-housing e strutture che offrono assistenza medica e servizi di supporto direttamente nelle case degli anziani soli, scuole in partership con questa comunità, nonché intere classi che una volta al mese si recano per qualche ora nelle strutture degli anziani per far loro compagnia e ascoltare le loro storie. Così dopo aver spiegato alla referente della comunità le linee generali del mio intervento didattico ci siamo mosse per ricercare delle figure adeguate al mio percorso tra questi anziani: la scelta è ricaduta su quelli che dimostravano buona attitudine verso i bambini e simpatia, che parlassero italiano (non in dialetto) per evitare di creare confusione linguistica negli alunni.

Considerato perciò il contesto multiculturale caratterizzato da diversi livelli di partenza e apprendimento nel quale mi sono trovata ad operare, mi sono avvalsa dei principi dell'UDL sia in fase di progettazione che di conduzione.

Mi sono resa conto di come sia tutt'altro che semplice creare un'attività efficace e coinvolgente per tutti gli studenti, ma al tempo stesso, credo che adottare i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) offra vantaggi sia per i docenti che per gli studenti stessi.

Con il termine *Universal Design for Learning* (Progettazione Universale per l'Apprendimento) si indica un approccio all'insegnamento mirato ad offrire pari opportunità di successo a tutti gli studenti: il principio fondamentale su cui si basa quindi è che non esiste uno studente “medio” e che ogni individuo impara in modo diverso sulla base di molteplici fattori (fisici, emotivi, comportamentali, neurologici e culturali).

Così facendo l'Universal Design for Learning migliora l'esperienza educativa di tutti gli studenti, introducendo metodi di insegnamento più flessibili e realizzando lezioni realmente inclusive, adatte a tutte le tipologie di studenti.

In altre parole, l'UDL promuove l'utilizzo di diversi metodi di insegnamento con l'obiettivo di rimuovere qualsiasi ostacolo all'apprendimento; questo è molto importante perché il processo di apprendimento si realizza in modo estremamente diverso da una persona all'altra.

L'Universal Design for Learning si basa su 3 principi fondamentali:

1. *offrire mezzi di coinvolgimento differenti*

Uno studente motivato infatti comprende i motivi per cui dovrebbe imparare ciò che sta imparando e ne riconosce la rilevanza.

2. *Fornire molteplici mezzi di rappresentazione*

Si tratta di fornire agli studenti diversi modi per assimilare i contenuti, permettendo loro di scegliere i materiali più adatti alle loro esigenze.

Questo è utile per tutti gli studenti, soprattutto per quelli con disabilità (e a tal proposito ricordo che nella sezione azzurra è presente una bambina con diagnosi di autismo) poiché ognuno è differente nel modo in cui percepisce, conserva ed elabora le informazioni. Per questo motivo mi sono avvalsa degli albi illustrati, dei video alla lim, canzoni, video di due nonni (di sesso opposto), momenti di drammatizzazione e di dialogo.

3. Offrire più mezzi di espressione

Vanno messe in atto diverse forme di verifica affinché gli studenti possano esprimere ciò che hanno appreso (rappresentazioni grafiche, lavori manuali, drammatizzazione, dialogo ecc..) .

2.2.Riferimenti normativi e teorici-disciplinari

Il mio intervento didattico è scaturito da bisogni urgenti e contingenti quali lo sviluppo della produzione orale e della comprensione, la promozione della collaborazione e delle abilità sociali inserendosi a pieno titolo nella progettazione e nelle finalità individuate dal team docenti all'inizio dell'anno. Al contempo, questo percorso ha risposto alla richiesta di sistematicità avanzata dal Tirocinio.

Analizzando i campi di esperienza descritti nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, nella parte dedicata a "*il sé e l'altro*" si afferma che: "Negli anni della scuola dell'infanzia il bambino osserva la natura e i viventi, nel loro nascere evolversi ed estinguersi osserva l'ambiente che lo circonda e coglie le diverse relazioni tra le persone; ascolta le narrazioni degli adulti, le espressioni delle loro opinioni e della loro spiritualità e fede...Si chiede dov'era prima di nascere e se e dove finirà la sua esistenza.. Sono gli anni della scoperta degli adulti come fonte di protezione e contenimento...".

Nella progettazione dell'intervento didattico ho fatto riferimento anche alle tesi sostenute da Musi (2014) e Giumelli (1980), i quali sostengono che la convivenza di anziani e bambini nel passato era considerata come un fatto naturale: la frequentazione spontanea di questi soggetti consentiva ai bambini di conoscere il passato attraverso la presenza e il racconto dei suoi protagonisti, iniziando così a comprendere da quali passaggi storici e culturali avesse avuto origine il presente.

Nella società odierna invece questo passaggio di informazioni avviene principalmente attraverso l'insegnamento della storia che però affronta avvenimenti molto lontani a noi, sia dal punto di vista temporale sia da quello emotivo, non essendo mai stati vissuti né da chi li racconta né da chi li ascolta.

Per questo motivo gli incontri intergenerazionali previsti all'interno del mio intervento didattico sono stati, a mio avviso, un ottimo strumento per condividere vissuti ed esperienze ma, nel caso specifico della sezione azzurra, anche un'opportunità per potenziare la comprensione e la produzione della lingua italiana nei bambini.

Approfondendo l'ancoraggio alle Indicazioni Nazionali, nella descrizione del campo di esperienza "*i discorsi e le parole*" si sostiene che : " I bambini imparano ad ascoltare storie e racconti, dialogano con adulti e con i compagni, giocano con la lingua che usano, provano il piacere di comunicare..." E ancora " La vita di sezione offre la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso, in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina."

Penso che il rapportarsi costantemente con dei testi illustrati possa permettere all'allievo di individuare i modelli che sono alla base dei racconti e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative. Le opere che si rivolgono ai bambini sono molto importanti sia per il loro contenuto, il quale ha finalità comunicative, informative e istruttive, ma soprattutto perché crea un ponte fondamentale nella crescita del bambino, aiutandolo a costruire la propria identità e a inserirsi nella società, utilizzando la lingua come mezzo comunicativo per scambiare opinioni, idee ed esperienze.

Si pongono così le basi di quella che viene chiamata "Competenza alfabetica funzionale", individuata dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 come la prima delle competenze chiave per la cittadinanza e l'apprendimento permanente che viene riassunta come la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti.

Risulta necessario lavorare per fare in modo che negli studenti si crei una rappresentazione mentale del significato del testo, la quale deriva da un processo di integrazione tra le informazioni che ricaviamo dal testo stesso e le conoscenze che già possediamo. Oltre alla comprensione risulta importante potenziare la competenza comunicativa: " la capacità di agire nelle diverse situazioni comunicative in modo efficace e appropriato e quindi la capacità di usare la lingua. Secondo questo approccio, il parlante non è più una macchina di produzione di enunciati corretti, ma rappresenta piuttosto un attore sociale che agisce all'interno di una situazione comunicativa"(Victoriya Trubnikova, Benedetta Garofolin, 2021, p.54). Per questo motivo è stato importante promuovere e creare dei momenti dedicati all'interazione nei quali l'osservazione dei bambini mi ha aiutata e supportata anche nella fase valutativa poiché mi ha permesso di basarmi su esperienze concrete,

come i momenti didattici di drammatizzazione o di dialogo ma anche nei momenti di gioco libero o durante quelli ricreativi. Dato che il mio intervento didattico è stato realizzato all'interno di una realtà fortemente interculturale infine non posso fare a meno di citare Luca Agostinetti, professore in pedagogia interculturale presso l'Università di Padova, secondo il quale la scuola è come un "laboratorio e una palestra interculturale" all'interno del quale il bambino straniero non deve essere percepito come un problema; tuttavia egli indica che la scuola tradizionale non è spesso purtroppo adeguata alla realtà nella quale si trova ad operare, la quale oggi è multiculturale.

Ne consegue che se per l'insegnante il bambino straniero rappresenta un problema: egli mette in atto un pregiudizio, sul quale deve assolutamente lavorare al fine di rimuoverlo.

Da qui l'esigenza di una riformulazione della scuola e di una formazione interculturale degli insegnanti, da intendersi non come un accumulo di nozioni: alla fine degli anni novanta infatti questa dimensione della didattica era intesa come un insieme di tecniche e strumenti per la gestione della complessità multiculturale. L'intercultura quindi si basa su un'apertura all'altro, ossia su di una volontà e capacità di ripensamento del sé: la scuola deve ritornare ad essere semplicemente se stessa, ossia luogo di ascolto, di incontro, di crescita.

Essa non deve attuare una pedagogia buonista o cadere nell'assistenzialismo: la scuola promuoverà l'uguaglianza e l'integrazione se assumerà le differenze, sia culturali che personali, come condizioni necessarie per la promozione di ognuno verso l'espressione delle proprie attitudini e dei propri talenti. La vera uguaglianza è dunque quella che punta a valorizzare le opportunità di ciascuno .

Ovviamente le conoscenze generali sulle diverse appartenenze culturali se propriamente utilizzate permettono un orientamento della comunicazione e della condivisione dei significati (Agostinetti, 2013).

2.3.Struttura generale dell'intervento e metodologie utilizzate

L'impianto di fondo del percorso progettato per i cui dettagli si rimanda all'allegato 7 (format di progettazione) può essere ricondotto ad una struttura ricorrente che poneva come cardini le figure di due anziani della Comunità di Sant'Egidio: Elda e Francesco. Nel dettaglio ho proposto ai bambini dei video fatti dall'anziano, intento a presentarsi, raccontarsi o leggere un albo illustrato per stimolare la curiosità negli alunni e dare il via alle nostre attività relative al filmato visto in sezione creando un collegamento fluido tra le storie raccontate e gli albi illustrati proposti successivamente. Dopo la visione di ogni video, ma anche tra un'attività e l'altra e dove si rendeva necessario, abbiamo costituito dei momenti di circle time per sviluppare la comunicazione tra gli studenti, creando un clima di serenità. In queste occasioni ho vestito i panni del "conduttore", stimolando

continuamente il dibattito, avendo cura di far rispettare i turni di parola. Durante le ore di osservazione svolte precedentemente al mio intervento didattico infatti, ho operato per divenire una figura di riferimento con la quale i bambini potessero sentirsi liberi di dialogare. Inoltre con l'aiuto delle insegnanti di sezione abbiamo agito per promuovere nei bambini di 5 anni (quasi tutti alla prima esperienza scolastica) dinamiche positive di gruppo, relazioni interpersonali e rispetto reciproco. Questo mi ha molto aiutata durante il mio intervento perché ha permesso agli studenti di compiere quello che per loro è stato un grande sforzo, ovvero esternare a parole i loro pensieri e punti di vista. Durante tutto il mio intervento ho chiesto alla mentore di registrare dei video e scattare le foto durante le lezioni. Questa documentazione è stata di vitale importanza, soprattutto nelle fasi valutative permettendomi di cogliere molti aspetti anche nei momenti successivi. Oltre ai video mi sono avvalsa di alcune registrazioni per poter meglio ricordare le parole dei bambini. Ad esempio, diverso tempo è stato speso durante il nostro primo incontro per sviscerare e comprendere i vari punti di vista e pensieri dei bambini relativamente alla figura dell'anziano, situazioni che mi hanno permesso di chiedere agli studenti di parlarmi degli anziani: " Che aspetto hanno? Qualcuno di voi conosce dei nonni? Qualcuno di voi abita vicino a degli anziani? Pensate che gli anziani siano simpatici ? Sono stati gentili con voi?". Inoltre parte del tempo è stato speso per ascoltare dei brevi racconti riguardanti gli anziani che i bambini hanno voluto condividere con i compagni. Da questi dialoghi è emerso che: "Gli anziani hanno la schiena curva"; "hanno i capelli bianchi, gialli, marroni; "sono sempre stanchi"; "devono dormire molto"; "non sappiamo cosa mangiano perché forse alcuni non hanno i denti"; "se giochi troppo con loro possono diventare cattivi e usare il bastone per picchiarti" In diversi momenti la risposta è stata " Non lo so !". Z. Ha raccontato di quella volta che dopo essere inciampato sul marciapiede si è sentito deriso da un anziano "quel signore è stato maleducato perché ha riso e non mi ha aiutato" . S. Invece ha detto che la sua amica che abita vicino a lei " ha la nonna buona, la porta sempre al parco a giocare". A. Ha aggiunto il suo punto di vista dicendo che " qualche nonno guida gli autobus e gli hanno messo la sedia grande così sta comodo ". Una volta comprese le preconoscenze riguardo agli anziani ho introdotto loro il focus dei nostri incontri parlando e presentando brevemente nonno Francesco e nonna Elda e spiegando ai bambini che questi due nonni erano molto felici di aiutarmi e fare dei video da mostrare agli studenti della sezione azzurra per presentarsi e fare un po' di chiarezza rispetto a questa nuova e interessante figura dell'anziano, che solitamente non frequenta mai gli ambienti scolastici. Durante le lezioni gli alunni si sono dimostrati molto curiosi posizionandosi in fretta e furia di fronte alla lim per visionare i video. All'interno del mio intervento sono stati previsti diversi momenti di circle time nei quali, tramite domande stimolo è stato possibile spingere i bambini a parlare il più possibile, al fine di sviluppare e migliorare la loro capacità comunicativa facendo leva sulla loro

curiosità. Ai momenti di dialogo sono seguiti quelli operativi, per poter mettere il bambino in situazione: laboratori con attività che hanno previsto l'azione dello studente, sviluppando in lui una maggiore motivazione, attraverso impieghi manuali quali la creazione del "mio mare", della scatola dei tesori, dei sassi colorati e degli impasti della pizza. Ancora, sono risultati significativi i momenti di drammatizzazione che hanno visto la sperimentazione del role playing nei quali i bambini hanno simulato comportamenti o atteggiamenti usati nella vita quotidiana ma anche quelli dei personaggi affrontati nelle letture o nelle video-storie presentate: lo studente quindi assumendo i ruoli che il docente gli ha assegnato si è trasformato in un attore arrivando così a capire a fondo le caratteristiche della storia e le dinamiche tra i personaggi. Al fine di potenziare la percezione del senso di gruppo e stimolare i bambini ad aiutarsi in maniera autonoma ho cercato di promuovere la collaborazione richiamando alcuni principi fondamentali che caratterizzano il lavoro cooperativo, pur non avendo la pretesa di aderirvi fedelmente. Durante questi spazi ho lavorato per promuovere la responsabilità individuale, la riflessione, la valutazione personale e di gruppo ponendo particolare attenzione alle relazioni che intercorrono tra i membri e stimolando l'educazione tra pari permettendo così allo studente di confrontarsi e condividere le sue esperienze e i suoi pensieri con i compagni. L'intero percorso didattico è stato progettato con la volontà di promuovere negli alunni un apprendimento significativo, favorendo l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute e l'utilizzo delle stesse in contesti e situazioni differenti, sviluppando la capacità di problem solving, di pensiero critico, di metariflessione e trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze. Ogni attività si è conclusa con un momento di dialogo, utile in ambito valutativo non solo in relazione all'alunno ma anche in termini di valutazione dell'esperienza didattica. Fondamentale anche la creazione del compito autentico: un video finale nel quale i bambini hanno "comunicato" agli anziani informazioni riguardanti le attività svolte, mostrando le loro opere e salutando i nonni della comunità. Nei successivi sottoparagrafi presenterò gli anziani e racconterò in maniera sintetica alcune delle attività più significative svolte in classe.

2.4. Nonno Francesco

Il signor Francesco è un uomo vedovo di 85 anni e vive a Padova. Riceve moltissimo supporto dalla comunità di sant'Egidio ed è ben voluto da molti volontari, soprattutto dai giovani che, al sabato mattina, si recano da lui organizzando veri e propri tornei di carte. Francesco ha bisogno di molto supporto, non di rado si dimentica le cose o si ritrova per strada senza sapere dove andare o che percorso intraprendere. In diverse occasioni ho assistito ai suoi racconti nei quali si percepiva il disagio e il senso di vuoto nel non essere più padrone delle proprie azioni e dei propri pensieri. Francesco era un orafo e aveva un suo laboratorio in centro città. Mi ha mostrato moltissimi oggetti

realizzati da lui e molte foto delle opere da lui create. L'unica parente rimastagli è la figlia che purtroppo vive lontana, a Roma, e non può essere presente per il padre nella vita di tutti i giorni. Francesco è un uomo molto timido, estremamente educato e con un tono di voce molto basso e calmo. Ha raccontato di sé ai bambini con tenerezza, a tratti lasciando trasparire un po' di nostalgia quando parlava della moglie.

2.5. In sezione con Francesco

Durante la prima lezione è stato proiettato il filmato di nonno Francesco che, dopo essersi presentato ed aver salutato i bambini, ha proposto l'albo illustrato : "Una giornata con il nonno".

Gli alunni si sono dimostrati fin da subito molto curiosi e hanno chiesto più volte di rivedere i video che mostravo loro. Al termine della visione ho stimolato un dialogo: “Descriviamo il nonno Francesco ?” Dalle risposte date dai bambini ho potuto notare delle piccole differenze rispetto ai loro " pregiudizi " iniziali sui nonni : "Nonno Francesco non ha la schiena piegata", " Sorride", " mi piacciono le cose che raccoglie" , " è buono", " parla troppo lento", " ha la voce bassa", " si muove piano", "può saltare ?", " Lui non ha la barba bianca " , " usa gli occhiali perché non ci vede”.

Nei suoi video il nonno Francesco ha trasmesso la sua passione per le passeggiate esibendo anche molti tesori che raccoglie durante i suoi momenti all'aperto (pigne, foglie secche, sassi ecc..) e ci ha raccontato con molta dolcezza le sue vacanze in famiglia, soprattutto quelle al mare, luogo che porta nel cuore. Infatti ha voluto condividere con noi i tesori raccolti in spiaggia, durante le sue ferie (conchiglie di molte forme, sassi strani, stelle marine ecc..).

Grazie alle sue esperienze di vita, noi della sezione azzurra abbiamo iniziato un viaggio nel nostro mare, creato a misura di bambino, popolato da animali scelti da noi e pieno di fantastici tesori da scoprire. Oltre alle storie di Francesco ci siamo addentrati negli abissi

marini con la storia del delfino mago e i nostri tanti albi illustrati ci hanno permesso di potenziare il lessico sui colori dell'oceano e dei pesci o di scambiarci idee relative alle imbarcazioni conosciute. Tramite la drammatizzazione ci siamo finti dei pirati, dei mostri marini e degli animali o abbiamo vestito i panni dei nipotini intenti a svolgere

azioni quotidiane insieme ai nonni. In diverse fasi del mio intervento didattico ho chiesto ai bambini di drammatizzare le storie lette o viste alla lim dividendoli a coppie o a gruppi così che a turno gli alunni riuscissero a calarsi nella parte dei personaggi della storia



Illustrazione 1: Momenti di drammatizzazione

questi ultimi (illustrazione 1). Questo mi ha permesso una valutazione sulla comprensione del testo o del racconto proposto, sul rispetto dei ruoli prefissati e sulla gestione della situazione all'interno della coppia.

In linea generale, terminate le attività di drammatizzazione e relativo dialogo, ho chiesto spesso ai bambini di fare un disegno riguardante la lezione svolta lasciandoli liberi di sfogliare l'albo proposto e dando loro il tempo per produrre l'opera.

Grazie a queste attività ho potuto farmi un'idea iniziale sulle competenze dei bambini anche in ambito artistico. Secondo quanto precedentemente affermato dalle insegnanti della sezione infatti, alcuni di loro sembrano dimostrare una competenza grafico-artistica ancora in via di acquisizione compiendo opere astratte o molto stilizzate a differenza di altri compagni che sembrano possedere un'attitudine al disegno realistico molto elevata. In particolare ho potuto notare come siano maggiormente portati per il disegno i bambini che avevano faticato di più per esprimersi a parole. Al termine delle varie attività di disegno ho sempre dedicato del tempo ad ogni bambino che singolarmente mi ha raccontato la sua opera. Anche durante questo momento ho cercato di cogliere l'occasione per instaurare un dialogo per potenziare il lessico ponendo loro diverse domande relative alle loro opere e soffermandomi su quelle che erano le nuove parole apprese durante lezione.

Il modus operandi del mio intervento didattico è stato quello di ricevere continui feedback da parte degli studenti relativamente all'attività appena svolta: durante le lezioni infatti, i bambini hanno dimostrato un grande apprezzamento, soprattutto per il momento della drammatizzazione perché ha permesso loro di svolgere un'attività dinamica e divertente. Una delle attività svolte partendo dal racconto di nonno Francesco sulle sue passeggiate al mare e sul video nel quale mostrava le conchiglie raccolte negli anni è stata “Gli animali che vorrei nel mio mare” (illustrazione 2,3,4); abbiamo discusso tutti insieme relativamente a diversi aspetti, ad esempio due bambini non erano mai stati al mare e la quasi totalità non conosceva la differenza tra quest'ultimo e la piscina. Così ho speso del tempo per chiarire eventuali dubbi, mostrare loro dei video, ascoltare storie come quella del delfino e del tesoro sottomarino per poi drammatizzarle (illustrazione 5) e instaurare un dialogo fatto di domande stimolo per poter realizzare una valutazione sulla comprensione. Nel corso delle attività ispirate dal nonno Francesco ho proposto ai bambini ulteriori lavori sul mare: abbiamo creato la sabbia con la farina di mais, le conchiglie con la carta e i colori, disegnato i nostri animali marini, progettato e realizzato la nostra scatola di tesori fatta di sassi colorati e pietre preziose (illustrazione 6). In più occasioni ho “ deviato” la mia programmazione per soffermarmi su alcuni aspetti e curiosità emerse dai bambini come le varie tipologie di stelle marine esistenti, il modo nel quale nuotano le tartarughe, i vari tipi di sabbia che esistono al mare (o spiagge fatte di roccia). I

bambini hanno dimostrato una curiosità inesauribile e ho visto i loro occhi brillare, desiderosi di scoprire tutti i fantastici posti che grazie alla lim abbiamo potuto vedere.



Illustrazione 2: Gli animali nel nostro mare



Illustrazione 3: Il nostro mare



Illustrazione 4: Il nostro mare: la spiaggia a scuola



*Illustrazione 5:
Drammatizzazione del racconto*

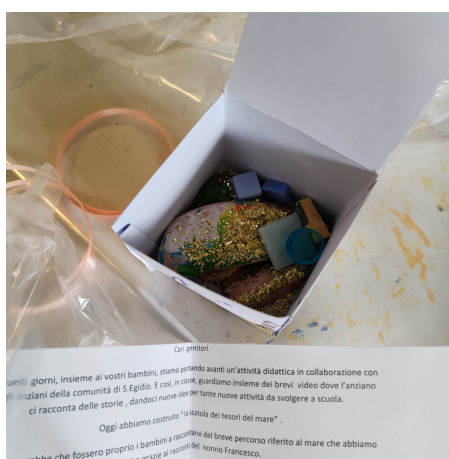


Illustrazione 6: la scatola dei tesori del mare

2.6. Nonna Elda

Continuando il nostro percorso intergenerazionale mi trovo ora a presentare la signora Elda. Questa simpaticissima e dolce anziana ha 89 anni e vive in una casa dell'ater a Padova; la comunità di sant'Egidio è una presenza importante nella sua vita e lei si è da subito dimostrata molto grata e felice di far parte di questo progetto didattico. Le sue settimane sono scandite da molte visite di volontari i quali la aiutano nelle piccole faccende in casa e fuori, o più semplicemente le fanno compagnia.

Elda infatti non si è mai sposata e non ha avuto figli: ha dei nipoti che per motivi personali e di distanza fisica non possono occuparsi di lei e il sostegno della comunità è per lei di vitale importanza. In gioventù, a 17 anni, era affetta da una malattia molto grave ai polmoni che l'ha costretta in ospedale per due anni: solo la somministrazione (ancora in fase sperimentale) del primo antibiotico le ha salvato la vita, dandole la possibilità di tornare a casa e accendendo in lei la vocazione da infermiera. Elda mi ha raccontato moltissimi aneddoti sul suo lavoro e sulla sua vita privata, colpendomi positivamente sin da subito con la sua energia e vitalità.

2.7. In sezione con nonna Elda

Come già accennato in precedenza, dopo aver proiettato alla lim, a fasi alterne i video di nonno Francesco e di nonna Elda (illustrazione7), i quali hanno mostrato o un albo illustrato, come nonno Francesco con il libro "Una giornata con il nonno", o hanno raccontato momenti della loro infanzia, come ad esempio la storia dell'albero di arance di nonna Elda.



Successivamente alla visione dei filmati ci sono stati momenti di dialogo e confronto dove abbiamo affrontato eventuali domande relative al racconto o alle figure degli anziani, per poi andare in palestra e approfondire la storia raccontata.

La figura della nonna Elda ad esempio è stata da me introdotta raccontando ai bambini di come mi fossi recata nella sua casa e come insieme, avessimo registrato un video per la sezione azzurra. Dopo la visione dei suoi video ho stimolato un dialogo dal quale è emersa una visione relativa alla figura della nonna descritta dagli studenti come :

Illustrazione 7: Guardiamo i video dei nonni

"buona", "dolce", "che prepara tante cose buone da mangiare", "che porta al parco i nipoti", "qualche volta compra le caramelle", "ha la

faccia con le rughe", "si arrabbia se non le lasci il posto sull'autobus" e ancora " se non è troppo vecchia guida la macchina". In linea generale la comprensione è risultata buona perché nonna Elda, a mio avviso ha attirato l'attenzione dei bambini con la sua voce squillante, la sua simpatia e il suo modo di parlare chiaro e deciso.

In un filmato in particolare, la signora Elda oltre a salutare e a presentarsi agli alunni ha raccontato di quando era bambina e raccoglieva le arance insieme alla nonna: questo ci è servito come input per una delle nostre attività.

Così ho portato a scuola un tagliere, uno spremiagrumi e delle arance, dandone una ad ogni bambino e lasciandoli esplorare per qualche minuto il frutto in autonomia.

Un alunno mi ha subito detto che nella sua lingua (Bangla) l'arancia si chiama "comola" e anche altri compagni hanno preso coraggio dicendomi il nome della stessa nella loro lingua madre, per poi raccontare brevi aneddoti riguardanti questo frutto.

Ho chiesto ad ognuno di loro di descrivermi l'arancia, aiutandoli con delle domande e con mia grande sorpresa i bambini manifestavano il desiderio evidente di parlare e dire la propria opinione, anche i più timidi. Successivamente l'ho tagliata a spicchi, l'abbiamo assaggiata e abbiamo avviato un nuovo dialogo sui sapori e sulla consistenza.

Terminata l'esplorazione del frutto abbiamo proseguito utilizzando lo spremiagrumi per poi berne il succo (illustrazione 8) alcuni studenti non avevano mai usato questo attrezzo e sono



Illustrazione 7: Attività con le arance

rimasti molto sorpresi dal collegare il fatto che il succo derivi proprio dall'utilizzo dello spremiagrumi. Questa lezione è stata proficua non solo in termini di dialogo e scambio ma anche di rinforzo del linguaggio e di acquisizione di nuove parole quali appunto arancia, buccia, polpa, succo, spicchi, spremiagrumi. Un'altra esperienza realizzata grazie agli input di Elda e del suo racconto culinario è stata *"In cucina con Mollan e nonna Elda : impastiamo la pizza"* (illustrazione 9).

Molto interessanti sono stati i momenti nei quali i bambini si scambiavano le varie informazioni riguardanti questo cibo: ingredienti, lavorazione, consistenza. Un'altra attività di grande successo è stata quando i bambini hanno realizzato a scuola l'impasto: Mi sono emozionata nel vederli concentrati e dediti mentre cercavano di creare il loro " impasto perfetto". Durante questa lezione ci sono stati moltissimi dialoghi importanti: racconti di momenti familiari (in cucina e non), pareri riguardo ai cibi preferiti, alcuni bambini erano intenti a descrivere il profumo della pizza o dei biscotti. Al termine dell'attività ho portato a casa i diversi impasti, promettendo agli alunni che avrei cotto le pizze e riportate a scuola l'indomani.

Per motivi igienici non li ho cucinati davvero ma ho acquistato della pizza pronta al panificio. I bambini erano entusiasti di poter raccontare ai loro compagni la loro impresa culinaria e di fare merenda con la pizza.



*Illustrazione 8: In cucina con Elda:
impastiamo la pizza!*

I video di Elda hanno sempre fatto sorridere i bambini mostrando loro il lato “femminile” dell'anziano. Grazie alla sua dolcezza, simpatia e al suo sorriso sempre presente gli studenti hanno più volte chiesto di rivedere i suoi filmati esprimendo anche il desiderio di incontrarla.

2.8. Il compito autentico

In fase di progettazione ho pensato a lungo a quale compito autentico proporre ai bambini. Dialogando insieme alla mia mentore abbiamo convenuto che sarebbe stato efficace dare agli alunni la possibilità di raccontarsi, emulando gli anziani, tramite la registrazione di un filmato. Auspicavamo infatti che questa attività potesse motivare gli studenti nella promozione dell'acquisizione del linguaggio in vista di una performance finale. Per questi motivi risultava fondamentale incuriosire e creare un legame positivo tra i bambini e il percorso didattico, in modo che potesse risultare stimolante e favorire scambi verbali costruttivi da un punto di vista linguistico. Fin dalla prima lezione ho informato gli studenti che avremmo fatto delle registrazioni in risposta a quelle degli anziani, esse si sarebbero rivelate utili anche in fase valutativa permettendo a me, alla mentore e alle insegnanti della sezione di monitorare i progressi in termini di linguaggio e comprensione facilitando le comparazioni dei vari dialoghi nel tempo, durante il corso dell'intero intervento didattico. Inoltre si è dimostrato che il vero motore che ha portato alla cooperazione e alla costruzione condivisa della conoscenza è stata la coesione che si è venuta a creare all'interno del gruppo. Secondo la pedagogia contemporanea l'apprendimento significativo, basato su teorie costruttiviste, ha come obiettivo principale quello di rendere autonomo il soggetto nei propri percorsi conoscitivi, non limitandosi alla sfera cognitiva del soggetto ma toccando molteplici aspetti quali le emozioni e i sentimenti, promuovendo l'apprendimento emotivo e favorendo quello psicomotorio (Ausubel, 1988). Penso che le attività da me proposte abbiano fatto emergere un forte

legame tra i bambini, sviluppando in loro il desiderio di comunicare, di collaborare, di spiegarsi ed esprimersi in una dimensione di divertimento, motivazione e soddisfazione.(link del drive nel quale si possono visionare alcuni video https://drive.google.com/drive/folders/1NUZG_ZxivTmkrGwh5gaqrq7O2ZUCIxWK?usp=share_link).

Agli studenti è stato mostrato anche il video che li vedeva intenti a lavorare, parlare e interagire permettendo loro di guardarsi dall'esterno e autovalutarsi cogliendo così diversi aspetti sul proprio operato ai quali non avevano prestato attenzione fino a quel momento. Durante la visione i bambini si sono dimostrati attenti e felici di vedersi alla lim, in particolare P. ha mostrato molta curiosità e incredulità.

Questa bambina ha sempre dimostrato difficoltà di attenzione prolungata e molte problematiche di tipo linguistico e emotivo: si tratta di una bambina nigeriana arrivata da un campo profughi e inserita in un contesto scolastico per la prima volta.

Nei video si vede chiaramente come in alcuni momenti P. smettesse di seguire le attività e iniziasse a fare altro, non interagendo più con il gruppo: questo creava grande disagio tra le insegnanti che dovevano gestire più situazioni complesse contemporaneamente, soprattutto se erano sole senza la compresenza di una collega.

P. è rimasta disorientata nel constatare come lei stessa si isolasse dal gruppo (illustrazione 10) chiedendomi continuamente durante la visione, perché non veniva ripresa intenta a lavorare con gli altri bambini. Io e la mentore abbiamo colto l'occasione per dialogare e dirle quanto per noi e i suoi compagni lei fosse una figura positiva e brillante, avviando delle riflessioni che hanno portato i loro frutti nei giorni e mesi a seguire. Altri bambini si sono stupiti nel sentirsi parlare : ad esempio S. molto timida e introversa, continuava a sorridere soddisfatta nel vedersi in video intenta a esprimersi.



Illustrazione 9: Alunna mentre si osserva in video

Premessa alla valutazione

Nel prossimo paragrafo descriverò gli aspetti della valutazione trifocale e i risultati emersi in sezione. Credo sia doveroso però fare una premessa che ritengo significativa: durante il percorso didattico intrapreso mi sono spesso confrontata con le insegnanti della sezione e ci siamo ritrovate d'accordo nel sostenere che le variabili sottese alla valutazione talvolta non sono controllabili o gestibili, rischiando così di falsare alcuni risultati. Considerando come obiettivi principali la comprensione e la produzione va tenuto conto dello stato d'animo del bambino e della sua predisposizione all'interazione con i compagni che non possono essere sempre costanti e per tutti i giorni scolastici in egual misura. Come più volte sottolineato dal professor Santipolo durante le sue lezioni di didattica dell'italiano L2, il contesto situazionale nel quale il bambino si trova a scuola costituisce un sistema, ossia una connessione di elementi in un sistema organico, tutti accumulati dal fine ultimo della comunicazione. Ne consegue che anche la più piccola modifica apportata a un solo elemento costituente comporta inevitabilmente delle variazioni che si riflettono anche in ambito valutativo. Come nel caso di H. che in alcuni giorni si sentiva triste per aver litigato con la mamma mentre in altri avvertiva maggiormente la stanchezza. Ciò non significa che lei non fosse in grado di comunicare ma che in quel determinato momento non avesse il giusto stato d'animo per poter esprimere appieno le sue capacità comunicative. Non è stato sempre facile quindi gestire e posizionare il rendimento dei bambini riconducendo la sintesi delle prestazioni dei singoli all'interno della rubrica valutativa.

2.9. La valutazione

Per quanto concerne la valutazione la prospettiva delineata è quella della valutazione formativa che "precede, accompagna, segue" (MIUR, 2020) ogni processo curricolare e che deve essere sempre più trasparente e coerente con il percorso di apprendimento di ciascuno.

La valutazione è quindi finalizzata a delineare gli effettivi livelli di apprendimento raggiunti e a valorizzare i progressi compiuti dagli alunni, stimolandone il miglioramento continuo.

Al fine di ottenere una valutazione complessiva relativa al percorso didattico proposto mi sono avvalsa della "Rubrica Valutativa" seguendo il modello studiato nell'insegnamento Modelli e strumenti per la Valutazione tenuto dalla Professoressa Restiglian nel quarto anno accademico (2021/2022) nel quale si definisce la Rubrica stessa uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni di un determinato ambito. Essa perciò consiste in una scala di punteggi prefissati e in una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala. Le rubriche sono fortemente accompagnate da esempi

di prodotti o di prestazioni che hanno lo scopo di illustrare ciascun punteggio (Mc Tighe e Ferrara,1996) (Allegato1).

Il processo valutativo implementato si è basato sulla teoria di Castoldi secondo i quali "Una solida base su cui impostare la sfida della valutazione delle competenze è il principio di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospettica dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle differenze che li contraddistinguono" (Castoldi, 2007, p.9) .

Da queste parole si evince quanto sia importante attivare più punti di vista nei confronti degli alunni e per questo motivo le mie valutazioni si sono realizzate seguendo *l'ottica trifocale*, utilizzando più strumenti e raccogliendo evidenze che hanno coinvolto più attori.

2.9.1.Sguardo oggettivo

La dimensione oggettiva (Pellerey, 2004) richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede (Castoldi,2007).

A tal fine ho utilizzato la rubrica valutativa che mi ha guidata nell'osservazione dei bambini durante l'intervento in sezione (vedi allegato 1).

Le quattro dimensioni che ho individuato e valutato sono state: la *comprensione del racconto*, la *rappresentazione del racconto*, il *corretto utilizzo dei materiali* e la *collaborazione*. Per comprendere in che grado queste dimensioni fossero presenti ho individuato delle evidenze osservabili che mi hanno permesso di focalizzarmi più facilmente sui comportamenti dei bambini durante il percorso, utilizzando come elementi fondamentali le videoregistrazioni fatte in aula, le foto, gli appunti presi in sezione e i dialoghi di confronto con la mentore.

Il compito autentico presentato nei paragrafi precedenti è stato rappresentato dalla creazione di alcuni video nei quali ogni alunno si è presentato, cimentandosi nella descrizione del lavoro svolto: attraverso di esso gli allievi hanno potuto sviluppare e manifestare alcune competenze comunicative; inoltre molto importanti sono stati i feedback ricevuti dalle insegnanti e dal gruppo dei pari, rappresentando un momento di autoregolazione/controllo.

2.9.2.Sguardo intersoggettivo

La dimensione intersoggettiva richiama "il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito

richiesto" (Castoldi, 2007, p.11). Riguarda quindi le persone che a vario titolo sono coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse (insegnanti, il gruppo degli allievi, le famiglie e i nonni della casa di riposo).

Per ottenere delle evidenze di natura intersoggettiva ho osservato gli alunni nel contesto scolastico, inoltre ho fatto portare a casa loro un manufatto relativo alle attività legate al mare (scatola dei tesori) accompagnato da un biglietto che aveva lo scopo di raccontare ai genitori momenti della vita scolastica dei figli aprendo così un tentativo di dialogo con le famiglie, pur con la consapevolezza che sarebbe stato difficile da concretizzare (allegato 2).

Ritengo che i risultati emersi siano stati significativi perché più della metà dei bambini ha dichiarato di aver riportato le esperienze vissute a scuola in modo entusiasmante e hanno manifestato un atteggiamento positivo rispetto al mio ruolo in sezione . Inoltre sono stata menzionata più volte nel gruppo whatsapp dei genitori, che hanno dimostrato di essere al corrente e soddisfatti del mio operato a scuola. Anche in qualche situazione extra scolastica, mi sono stupita dell'affetto che mi hanno dimostrato alunni e genitori.

Inoltre ho anche intervistato i nonni della Comunità di Sant'Egidio e la referente di zona con lo scopo di raccogliere le loro valutazioni, sia rispetto al video ricevuto dagli alunni sia al loro livello di gradimento in merito al mio progetto e al mio operato (allegati 3 e 4).

2.9.3.Sguardo soggettivo

La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento, il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare (Castoldi,2007).

Al termine di ogni lezione ho dedicato del tempo ad ogni alunno per porre alcune domande, discutere con lui/lei degli argomenti affrontati durante la giornata trascorsa e proporre la compilazione di un'autobiografia cognitiva: è infatti ampiamente riconosciuto, sia nei contesti formativi che di ricerca, il forte potenziale autoformativo, oltre che euristico, trasformativo, metacognitivo e motivazionale, degli strumenti narrativi di tipo autobiografico. A tal proposito possono essere di aiuto le lezioni di grandi maestri come il filosofo Martin Buber, che invita tutti gli educatori a basare il proprio compito su una dimensione spirituale di autentico riconoscimento dell'altro, rivolgendosi al Tu del discepolo, in una relazione dove quest'ultimo possa rapportarsi all'educatore nella più completa fiducia, sentendosi accettato pienamente come persona. Questo strumento inoltre si è rivelato molto utile per monitorare il mio agire didattico, poiché ho chiesto ai

bambini di indicare il loro gradimento rispetto alla lezione svolta. I risultati emersi dimostrano che le attività sono state percepite come piacevoli dalla maggioranza degli alunni (allegato 5).

Alla luce di quanto fino ad ora descritto, volendo ricondurre in maniera sintetica e riflessiva gli esiti della Rubrica e le sue dimensioni, la valutazione emersa è la seguente (allegato 6):

Comprensione di un racconto: cogliere le caratteristiche principali della storia: personaggi, luoghi, tempi

La maggior parte degli alunni ha raggiunto un livello intermedio, dimostrando di saper comprendere il senso globale del racconto e la sua struttura; tutti i bambini hanno dimostrato di saper cogliere gli elementi principali di un racconto già durante le prime fasi del mio intervento. Attraverso i compiti di drammatizzazione proposti essi hanno potuto dimostrare la loro comprensione del racconto e mettere in atto le loro competenze comunicative. Durante i momenti di rappresentazione scenica ho dovuto più volte interrompere l'attività per consentire ai bambini più agitati di calmarsi e/o includere i più timidi.

Nel corso delle attività di dialogo gli alunni hanno ricordato la sequenza di azioni descritte nel libro con l'aiuto dell'insegnante e tutti hanno saputo dire quali fossero i personaggi chiave. Dalle loro descrizioni è emerso che avevano compreso il tema centrale della storia letta e allo stesso tempo ho potuto notare come, dopo una lezione nella quale sono state ripetute spesso alcune parole (ad esempio nonno, Francesco, mela, albero, uccellino) queste siano subito entrate in maniera spontanea nel bagaglio di parole utilizzate in fase comunicativa dagli allievi.



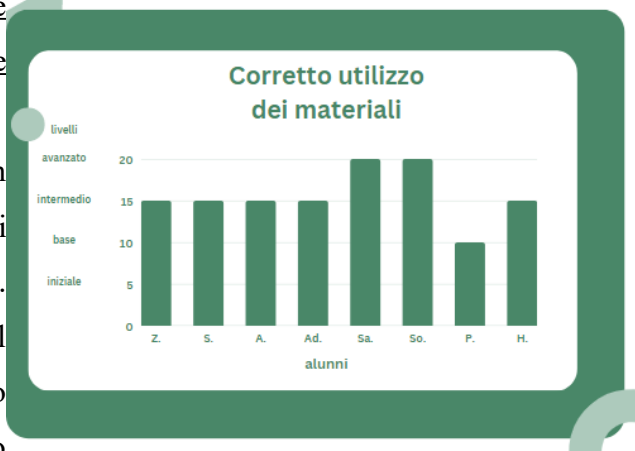
Rappresentazione di una parte del racconto: Drammatizzare la storia o parte di essa. Produrre e verbalizzare disegni che raccontano la parte della storia assegnata dall'insegnante

Rispetto a questa dimensione la maggior parte dei bambini si è collocata ad un livello avanzato/intermedio dimostrando di non avere particolari difficoltà nel calarsi nei panni del

personaggio scelto/assegnato . Nelle rappresentazioni grafiche era evidente il differente livello di capacità, dovuto ad attitudini personali e all'esperienza , ma comunque mi è stato possibile cogliere i collegamenti tra il racconto e i disegni dei bambini.

Corretto utilizzo dei materiali proposti: utilizzare lo “strumento” assegnato nella sua funzione principale (convenzionale, immediata)

Ho valutato gli alunni in due distinti momenti: in itinere durante le attività didattiche e poi attraverso l'osservazione del compito autentico. Durante le attività svolte dai bambini si evince il raggiungimento di un livello avanzato rispetto all'utilizzo dei materiali: tutti gli alunni li hanno adoperati nel modo corretto.



Collaborazione sia nell'uso degli strumenti e durante i lavori di gruppo (fornire feedback ed essere partecipativi)

Rispetto a questa dimensione la maggior parte degli alunni ha raggiunto un livello avanzato. Ho tenuto conto anche della partecipazione dei bambini alle attività e posso affermare che il team complessivamente è stato molto attivo. Nello specifico ritengo che alcuni alunni in particolare siano stati costantemente partecipi e fortemente coinvolti dal tema affrontato: essi sono stati preziosi per la buona riuscita dell'intervento didattico perché hanno rappresentato un importante stimolo per tutti gli studenti. Attraverso i loro interventi hanno fornito contributi personali che hanno rappresentato spunti di riflessione e approfondimento collettivi, contribuendo in maniera decisiva alla creazione dell'idea di “ gruppo”. Non sono stati rari i momenti di aiuto reciproco: spesso durante le attività erano i bambini ad aiutare i compagni e questi ultimi a richiedere l'aiuto dei loro amici.

Questo percorso didattico ha potenziato nei bambini il senso di appartenenza promuovendo il sentimento di unione, sviluppando la loro curiosità, la voglia di dialogare e di conseguenza positività nei confronti delle attività didattiche.



CAPITOLO 3: DIMENSIONE PROFESSIONALE

La professione docente presenta un'identità articolata e complessa, in cui si intrecciano diverse variabili. Il cuore dell'attività dell'insegnante sta nella dimensione educativa del suo compito che si fonda sul prendersi cura della persona nella sua globalità facendosi carico dei suoi bisogni e delle più profonde esigenze connesse alla dignità della persona. L'orizzonte ideale di riferimento dell'attività del docente coinvolge l'azione didattica, la relazione educativa, il rapporto con i colleghi, i genitori, l'organizzazione del sistema scolastico e la cultura in genere. La modalità specifica con cui l'insegnante realizza tale compito passa attraverso la sua interpretazione dell'azione didattica. Decisiva appare perciò la capacità di riorganizzare e migliorare le proprie esperienze di lavoro attraverso un approccio cognitivo-riflessivo, che rimette in gioco risorse cognitive ed emotive. L'insegnante non si limita ad utilizzare una quantità di repertori e di tecniche, ma riflette sulle pratiche con strumenti concettuali sempre più affinati. Il lavoro del docente non è solo mestiere, perché ci sono qualità aggiuntive, definite da saperi (le competenze), valori (le responsabilità), riflessività (la consapevolezza). Al centro della professione docente c'è una responsabilità pubblica, che si esplica nell'etica del lavoro ben fatto, nell'impegno educativo verso gli alunni e nella formazione di persone e cittadini consapevoli ed attivi.

3.1.1 paradigmi di riferimento

Durante le attività di tirocinio indiretto ci è stato chiesto di informarci e di riflettere relativamente ai diversi autori che si sono occupati del tema della formazione degli insegnanti. Questi si sono focalizzati su aspetti differenti ma concordano tutti sulla necessità di definire per il docente esperto determinate competenze: disciplinari, pedagogiche, metodologiche, didattiche, organizzative, relazionali, digitali e di ricerca.

A mio avviso il modello di Perrenoud è quello più completo, quello che racchiude al meglio tutti gli aspetti relativi alle conoscenze e competenze che un insegnante, in quanto professionista, deve possedere.

In particolare Perrenoud ha definito le "Dieci nuove competenze per insegnare": egli ha individuato dieci macro aree all'interno delle quali ha specificato delle competenze sulle quali l'insegnante deve lavorare lungo la sua formazione continua:

- Conoscere i contenuti da insegnare, saperli tradurre in obiettivi, tenendo in considerazione la situazione di partenza degli alunni nonché i loro errori e le loro difficoltà.

- Elaborare proposte didattiche adeguate per gli alunni , tenendo conto del loro livello e valutarli.
- Lavorare con la classe, considerandola come il gruppo eterogeneo che è, promuovendo l'auto aiuto e la cooperazione tra gli studenti, prevedendo il sostegno adeguato per gli alunni con grandi difficoltà.
- Promuovere negli alunni la capacità di auto valutarli; evidenziare continuamente il rapporto tra i contenuti che vengono insegnati (teoria) e la loro applicazione nella vita quotidiana (pratica) , così da tenere sempre vivo in loro l'interesse verso la disciplina.
- Lavorare in gruppo, gestendone tutte le dinamiche.
- Partecipare attivamente alla gestione della scuola, vale a dire interfacciarsi con tutti i soggetti coinvolti e elaborare progetti d'istituto.
- Informare e coinvolgere attivamente i genitori
- Avvalersi dell'uso delle nuove tecnologie
- Rapportarsi con i problemi della società (violenza, discriminazioni..)
- Occuparsi della propria formazione continua: fare costantemente il punto della situazione, esplicitare le proprie competenze e prendere parte ad occasioni di formazione.

In linea generale posso dire di essermi sempre sentita sfidata questi punti. Dall'inizio del mio percorso di formazione ho avuto diverse occasioni per approfondire questi aspetti che mi hanno portata ad una consapevolezza maggiore rispetto all'importanza del mio agire didattico.

3.2.Autovalutazione

Durante il percorso universitario mi sono ritrovata spesso in quella che è la dimensione auto-valutativa; quando si parla di valutazione scolastica si fa riferimento a diverse modalità: quella più diffusa è l'etero-valutazione, prerogativa esclusiva dell'insegnante; la co-valutazione che introduce una dimensione sociale che coinvolge il soggetto valutato e i compagni e infine l'esperienza di auto-valutazione individuale o di gruppo (Castoldi, 2016)

Auto-valutarsi per me significa emergere in primo piano, imparare, assumendo un ruolo centrale nel processo valutativo e divenendone soggetto attivo e consapevole; l'auto-valutazione impone di mettere in atto operazioni metacognitive con lo scopo di prendere distanza dal proprio io, oggettivare la propria esperienza per guardarla ed analizzarla come "altro da sé".

Prima di partire con il mio intervento didattico mi sono posta numerose domande e ho risposto a quelle fornite dalle mie tutor; questo perché volevo prendere coscienza del mio processo di

apprendimento e di quelli che sono i miei punti di forza e di debolezza per progettare e/o riprogettare il mio percorso.

L'auto-valutazione non risulta sempre semplice poiché mi rendo conto che il soggetto che si auto valuta deve saper accettare il giudizio sul proprio agire, separandolo da quello sulla propria persona ed essere in grado di relativizzare una prestazione isolandola da altre dello stesso o di altro tipo, accettando la visione altrui sul proprio grado di competenza e assumendone consapevolmente la concezione dinamica.

Nel dettaglio penso che l'autovalutazione degli insegnanti serva soprattutto come incoraggiamento per poter analizzare i propri metodi e pratiche didattiche al fine di osservarli e descriverli, diventando pienamente consapevoli del proprio agire in un'ottica di miglioramento sia riguardo all'apprendimento degli allievi che sull'autostima degli insegnanti stessi. Avere la possibilità di auto-valutarsi in un contesto di gruppo come quello del TOL è risultato per me essere un'avventura formativa entusiasmante, situata all'interno di un percorso di formazione e crescita collettiva in cui il gruppo diventa catalizzatore degli apprendimenti ma anche occasione di supporto e crescita comune, in un'ottica di trasformazione e miglioramento professionale costante.

Alla base dei miei piccoli successi penso ci siano la passione, il volermi mettere in gioco, avere l'interesse per ciò che faccio e cercare di trovare il modo giusto per farlo, accettando le critiche in un'ottica costruttiva e di miglioramento.

Cercando di mettere in atto una metariflessione il più possibile oggettiva e critica ritengo di poter affermare che i miei punti di forza siano stati l'osservazione attenta del contesto: durante la fase di progettazione del mio Project work infatti ho tenuto conto delle varie risorse interne ed esterne alla scuola, oltre che dei vincoli economici, fisici e strutturali del contesto socio-culturale e ambientale in cui questa è inserita. Risulta importante mettere in luce come il processo di valutazione sul mio operato sia stato caratterizzato da un percorso continuo, costante e riflessivo sul mio agire e progettare. Utilizzando i principi della valutazione trifocale e nel dettaglio partendo dalla dimensione soggettiva posso dire che nella mia vita professionale e non, ho sempre cercato di decentrarmi "guardando le cose" da diverse angolazioni, cercando di immedesimarmi nei vari punti di vista dei soggetti coinvolti. Credo che l'essere madre mi aiuti costantemente a migliorare questo aspetto imponendo il mettermi in discussione per cercare di essere "migliore" e per fare ciò, anche durante tutto il mio percorso accademico e di tirocinio ho sempre riflettuto molto su quello che era il mio operato in sezione, interrogandomi e interrogando la mentore rispetto alle mie scelte e azioni. Oltre alla mia attitudine personale e riflettendo relativamente alla "mia" dimensione oggettiva ho sempre fatto riferimento sia agli esiti positivi in termini di apprendimento dei miei alunni sia ai riscontri che ho avuto durante tutto il mio percorso accademico. Riflettendo in termini di

valutazione intersoggettiva posso affermare con sicurezza quanto mi hanno aiutata e formata i feedback e i dialoghi costanti e positivi che ho avuto nel corso di questi anni accademici sia in ambito disciplinare sia durante le attività di tirocinio, diretto e indiretto e ritengo importante menzionare i confronti e dialoghi costanti con la mia mentore e con le mie tutor universitarie: costruttivi, propositivi, serviti anche a infondermi sempre l'energia e la carica per affrontare i percorsi progettati e raggiungere i miei obiettivi. Ultimi ma non per importanza i contributi e feedback costanti dei miei colleghi, la revisione reciproca dei nostri lavori e il confronto continuo con ognuno di loro, sia singolarmente che in gruppo. Leggere i loro percorsi didattici, il loro portfolio e le loro riflessioni mi hanno anche permesso di “collocarmi” in termini di consapevolezza rispetto al mio operato, dandomi stimoli per migliorare e spunti di riflessione inesauribili.

Per quanto concerne invece gli aspetti di criticità posso affermare con sicurezza che il più grande riguarda la mia poca esperienza: purtroppo difatti ad oggi la mia concreta partecipazione alla vita scolastica è avvenuta solamente attraverso le esperienze di tirocinio diretto e qualche supplenza breve.

Sebbene siano state tutte esperienze fortemente positive tuttavia sono pienamente convinta e consapevole del fatto che la capacità di affrontare al meglio le varie situazioni che si incontrano quotidianamente si sviluppi con il tempo: preparazione e conoscenze teoriche, per quanto approfondite, non sono quindi sufficienti.

3.3. Verso la professione docente: riflessioni

Nell'attività didattica della scuola dell'autonomia (Legge n. 107 del Luglio 2015) il compito principale degli insegnanti non è più quello di “insegnare” ma bensì quello di “formare”: non si tratta più di “trasferire conoscenze” ma di fare in modo che alcune di queste vengano apprese in modo che risultino significative sul piano formativo.

Penso che questa sia la più grande sfida della scuola oggi; tutto ciò comporta la ridefinizione critica della professione docente e l'individuazione di competenze necessarie per fronteggiare questi nuovi compiti. Per questo motivo assume sempre più importanza la nostra capacità di adattamento, la flessibilità, la dimensione relazionale e inter-soggettiva della nostra professione. Alla luce di quanto detto, l'obiettivo che personalmente ho perseguito durante questo ultimo anno di tirocinio è stato il completamento della mia professione.

Mi ritrovo al termine di questo percorso più consapevole delle mie competenze e capacità e credo che abbia contribuito a formare la mia identità d'insegnante e a modificarla, mettendola in discussione e rendendola più forte.

Mi sento di affermare di aver posto molta attenzione agli aspetti inclusivi del percorso didattico: nella scelta dei contenuti formativi, delle metodologie da utilizzare, degli obiettivi da prefissare e degli strumenti usati ho tenuto conto dell'età degli alunni, delle conoscenze che già possedevano, delle loro rappresentazioni mentali, dei loro punti di forza e delle loro difficoltà. In merito a quest'ultimo aspetto ho considerato eventuali criticità e bisogni speciali all'interno del contesto classe, considerandoli sempre come aspetti sfidanti, motivanti e dunque positivi: non solo per me stessa in quanto studentessa che si sta formando (e che può dunque ritrovare in tali esperienze un'opportunità in ambito professionale, poiché comporta l'acquisizione di nuove conoscenze) ma anche e soprattutto per gli alunni. Rapportarsi con bambini che hanno difficoltà permette infatti ai compagni di sviluppare particolari doti di sensibilità personale, nonché capacità di auto aiuto, di accettare ciò che è diverso da sé, senza creare disagio, paura o vergogna; un'ottima opportunità di crescita personale.

Risulta perciò importante svolgere delle accurate analisi di contesto che permettano una progettazione adeguata dimostrando di essere insegnanti "flessibili" nella scelta di strategie e contenuti didattici: effettuando una costante verifica in itinere di quanto progettato per riuscire tempestivamente e in maniera abbastanza adeguata, a compiere e attuare scelte didattiche differenti. Infine, ma non per questo ovviamente meno importante, è l'attitudine alla collaborazione, per confrontarsi in maniera abbastanza positiva con i colleghi: ritengo che, rispetto a questa dimensione, un contributo significativo sia stato offerto anche dalle diverse attività realizzate durante questi anni lungo il percorso di studi, in quanto ci è stato richiesto più volte di confrontarci su aspetti e tematiche differenti.

Ciò ci ha permesso di sperimentare in prima persona cosa significhi lavorare in gruppo e quanto sia importante e fondamentale per la nostra professione riuscire a farlo nel modo migliore e più significativo possibile; come ripetuto più volte infatti la realtà all'interno della quale siamo chiamati ad operare è sempre più complessa e fortemente mutevole, ne deriva la necessità di un continuo confronto, fondamentale per riflettere sul proprio operato, sulle proprie difficoltà, sui propri punti di forza e sugli aspetti da migliorare.

Non è pensabile insomma credere che l'insegnante possa essere una figura autoreferenziale; anche perché il confronto con i colleghi è necessario pensando anche all'apprendimento integrato e sistemico degli alunni. Essi infatti non hanno un sapere suddiviso in compartimenti stagni ma le loro conoscenze si vanno ad intrecciare in un reticolato complesso di saperi interdisciplinari, fortemente connessi tra loro.

Nel mio percorso riflessivo mi sento di richiamare quanto hanno dichiarato alcuni autori come per esempio Brickman (per lui l'insegnante preparato è colui che ha una formazione di qualità anche

durante l'esercizio stesso della professione), Putnam (le conoscenze dell'insegnante vanno unite all'esperienza, così da assumere decisioni immediate e flessibili e da riuscire ad adattare le attività didattiche alle situazioni concrete in cui si opera) e Henry il quale rimarcò la differenza tra l'insegnante esperto e quello con esperienza, affermando come quest'ultimo non sia automaticamente anche un esperto poiché l'esperienza, oltre agli anni di lavoro, deriva anche dall'acquisizione di abilità e strategie nuove. L'insegnante esperto reinveste di continuo quelle risorse mentali liberate nei processi di automatizzazione dei modelli acquisiti in nuovi tasks con livelli di complessità sempre più maggiori, cercando strategie efficaci e sofisticate e trovando nella motivazione personale la spinta per innescare il processo.

La pratica della professione, a mio avviso, permette soprattutto di possedere con il tempo un bagaglio ricco di strategie adeguate per quanto riguarda la gestione di eventuali imprevisti, i quali possono presentarsi durante la realizzazione concreta della programmazione didattica.

Rispetto a queste criticità, ad altre eventuali che potrebbero emergere durante lo svolgimento stesso della professione, credo sia fondamentale partire da un'adeguata autoanalisi, la quale sottende necessariamente la capacità di autovalutazione e di autocritica (sviluppate durante il mio percorso di studi); emerse e comprese le difficoltà credo che potrei affrontarle e migliorarle attraverso il confronto e il dialogo con i colleghi (per quanto già detto in precedenza), nonché attraverso la personale partecipazione ad attività formative specifiche.

Quest'ultimo aspetto si ricollega anche al concetto molto importante e più volte affrontato durante questi anni accademici del *life long learning*, ovvero dell'apprendimento permanente: l'insegnante professionista, per quanto preparato e competente, ovviamente non smette mai di imparare, proprio come i suoi allievi. Anche perché come loro si trova all'interno di una società complessa e in continuo mutamento, che lo pone di fronte a sfide e cambiamenti continui.

In conclusione sento di essere arrivata al termine di un percorso molto importante e al tempo stesso all'inizio di un altro capitolo della mia vita nel quale farò tesoro di quello che ho appreso. Auspico per me nuove sfide professionali, che mi permettano di guardare al futuro con la stessa curiosità e motivazione con le quali ho affrontato questi anni accademici, ricercando soluzioni efficaci e utilizzando tutte le risorse disponibili.

BIBLIOGRAFIA

- Comoglio, M., Cardoso, M. A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma: LAS.
- Felisatti, E. (2009), *L'insegnante ricercatore*, in Felisatti E., Clerici R., (a cura di), *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*, Cleup, Padova.
- Musi, E. (2014) *Educare all'incontro tra generazioni*. Parma Spaggiari
- Castoldi, M. (2016) *Valutare e certificare le competenze*. Carrocci, Roma
- Castoldi M. (2007), *Lo sguardo trifocale, l'educatore*. Carrocci, Roma
- Castoldi, M. (2005), *Portfolio a scuola*, Brescia: La Scuola.
- Perrenoud, Ph. (2002) *Dieci nuove competenze per insegnare*. Invito al viaggio. Roma: Anicia.
- Agostinetto L. (2013) *Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali* EUT Edizioni Università di Trieste
- Paola Tabet ,*La pelle giusta*, 1997, Einaudi editore
- David P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, 1988, Franco Angeli edizioni
- Victoriya Trubnikova, Benedetta Garofolin, *Lingua e interazione, insegnare la pragmatica a scuola* Edizioni ETS 2021
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Soldati M. e Crescini G. (2010). *Interazioni in rete. Costruire spazi interculturali e legami intergenerazionali*. Sant'Angelo Lodigiano, Grafica sant'Angelo.
- Wiggins G. & Mctighe J. (2004) *Fare Progettazione, La Teoria Di Un Percorso Didattico Per La Comprensione Significativa*, Las-Roma

Fonti Normative

- DM 249/2010, Obiettivi Formativi Qualificanti del Corso di Laurea
- Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari 2018. D.M. 254/2012 del 4/09/2012. *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Sitiografia

- Piano triennale dell'offerta formativa Ic Briosco <https://icbriosco.edu.it/wp-content/uploads/sites/733/PTOF-2023-2025.pdf>
- <https://www.dyndevice.com/it/news/udl-cos-e-come-usarlo-per-una-formazione-inclusiva-ELN-1343/>
- <https://www.santegidio.org/pageID/30088/langID/it/ANZIANI.html>

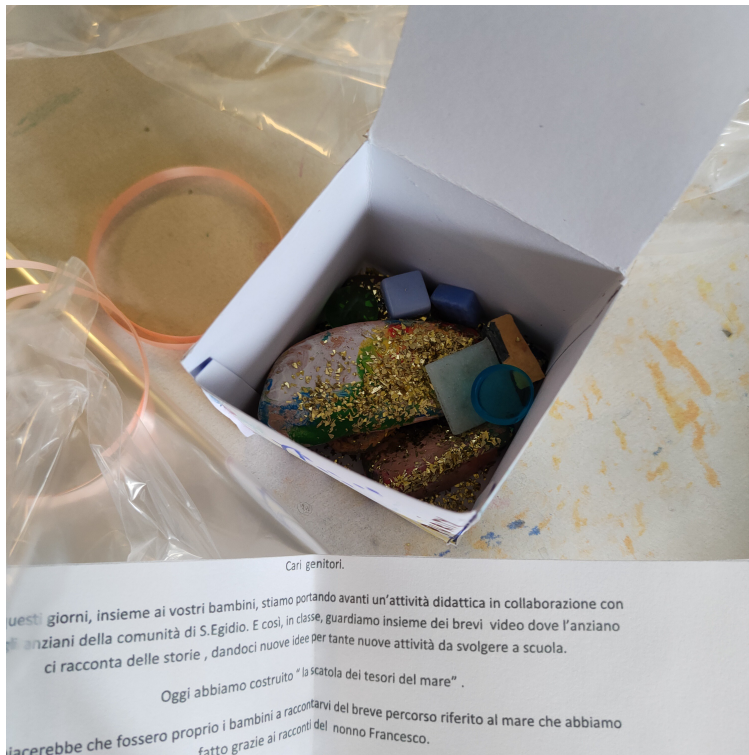
ALLEGATI

Allegato1 : Rubrica Valutativa

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
			Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
COMPRESIONE DI UN RACCONTO	Cogliere le caratteristiche chiave dei racconti : personaggi, luoghi, tempi.	Coglie e ricorda le caratteristiche chiave dei racconti : personaggi, luoghi, tempi.	Coglie e riferisce, autonomamente e nel dettaglio, tutte le caratteristiche chiave dei racconti : personaggi, luoghi, tempi.	Coglie e riferisce autonomamente le caratteristiche chiave dei racconti : personaggi, luoghi, tempi.	Coglie e riferisce con l'aiuto dell'insegnante alcune caratteristiche chiave dei racconti : personaggi, luoghi, tempi.	Coglie alcune caratteristiche chiave dei racconti : personaggi, luoghi, tempi.
	Imparare e ricordare nuove parole utilizzandole anche in nuovi contesti linguistici.	Impara e ricorda parole nuove.	Attraverso domande poste autonomamente da lui stesso/a l'alunno dimostra interesse nell'apprendere nuove parole e le ricorda utilizzandole in autonomia anche in altri contesti linguistici.	Attraverso domande poste autonomamente da lui stesso/a l'alunno dimostra interesse nell'apprendere nuove parole e le ricorda.	Ricordare parole nuove scoperte grazie allo stimolo dell'insegnante.	Se sollecitato dall'insegnante riporta alla memoria le parole nuove incontrate in classe.
RAPPRESENTAZIONE DI UNA PARTE DI RACCONTO	Drammatizzare la storia o parte di essa. Produrre e verbalizzare disegni che raccontano la parte di storia assegnata dall'insegnante.	Drammatizza la storia o parte di essa. Sa disegnare e verbalizzare la parte di storia che le/gli è stata assegnata.	Drammatizza la storia o parte di essa autonomamente e correttamente utilizzando in modo appropriato tempi/ spazi e dialoghi.. Disegna accuratamente tutti i personaggi e le azioni che stanno compiendo, all'interno di un contesto ben rappresentato. Verbalizza nel dettaglio quanto prodotto.	Drammatizza la storia o parte di essa autonomamente. Disegna alcuni personaggi della sua parte di racconto e alcuni elementi del contesto. Verbalizza quanto prodotto.	Drammatizza la storia o parte di essa in modo semplice e/o parzialmente corretto. Disegna un elemento della sua parte di storia (oggetto / personaggio / contesto...). Verbalizza quanto prodotto con parole semplici.	Drammatizza la storia o parte di essa solo se stimolato dall'insegnante. Disegna l'idea generale del racconto (es.: se si parla dell'anziano, disegna solo una persona senza specificare il contesto). Verbalizza il prodotto con l'aiuto dell'insegnante.
UTILIZZO DEGLI "STRUMENTI " (ovvero oggetti che l'insegnante consegnerà agli alunni per ogni attività da svolgere : sassi da colorare, scatole, materiali per il giardinaggio ecc)	Usare lo "strumento" assegnato nella sua funzione principale (convenzionale, immediata).	Usa correttamente lo "strumento" assegnato.	Usa il suo "strumento" autonomamente e con efficacia.	Usa il suo "strumento" autonomamente.	Usa il suo "strumento" in modo semplice, stimolato dall'insegnante.	Manifesta un primo approccio di utilizzo dello "strumento" solo se sollecitato o sostenuto dall'insegnante.
COLLABORAZIONE	Collaborare nell'uso degli strumenti e durante i lavori di gruppo (es.: fornire ai pari feedback costruttivi sull'uso del materiale che si sta usando ed essere attivi e partecipi durante le attività laboratoriali).	Collabora con i pari durante l'uso degli strumenti e durante i lavori di gruppo.	Collabora efficacemente con tutti i compagni fornendo feedback costruttivi sull'uso dello strumento che si utilizza, aiutandosi e scoprendo insieme nuove modalità di utilizzo, includendo compagni che faticano a stare in relazione.	Collabora autonomamente con alcuni compagni fornendo feedback costruttivi.	Collabora con i pari nell'uso dei materiali.	Parla del proprio materiale o della propria produzione ai compagni.

Allegato 2

Scatola dei tesori del mare



Cari genitori.

Questi giorni, insieme ai vostri bambini, stiamo portando avanti un'attività didattica in collaborazione con gli anziani della comunità di S.Egidio. E così, in classe, guardiamo insieme dei brevi video dove l'anziano ci racconta delle storie, dandoci nuove idee per tante nuove attività da svolgere a scuola.

Oggi abbiamo costruito "la scatola dei tesori del mare".

Sarebbe bello che fossero proprio i bambini a raccontarvi del breve percorso riferito al mare che abbiamo fatto grazie ai racconti del nonno Francesco.

Allegato 3

Intervista ai nonni della Comunità di Sant'Egidio

Inoltre, al fine di valutare l'aspetto intersoggettivo, ho intervistato i nonni della Comunità di Sant'Egidio, con lo scopo di raccogliere le loro valutazioni sia rispetto al video ricevuto dagli alunni sia al loro livello di gradimento rispetto al mio progetto.

Che impressione avete avuto rispetto ai video di risposta dei bambini?

" Ricevere questi video mi ha molto emozionato. Sono un anziano solo, non sono nonno e vedere i bambini mi trasmette molta gioia e vitalità. Si evince dai video riportati come i bambini della classe siano di origine straniera e percepisco il loro sforzo nel comunicare e raccontarsi. Anche la ripetizione meccanica di alcuni termini risulta difficile qualche volta: Ad esempio quando pronunciano il mio nome " nonno Francesco" non sempre riescono a dirlo correttamente. Nei video che mi sono stati mostrati però riconosco un miglioramento, non solo nella pronuncia delle parole ma vedo i bambini più sorridenti, contenti e desiderosi di interagire e comunicare! Vederli sorridere mi *apre il cuore*. Nonostante le evidenti difficoltà di comunicazione devo ammettere di non aver avuto difficoltà nel comprendere ciò che volevano dire."

Cosa vi è piaciuto dei loro video?

"Dei loro testi ho apprezzato in particolare: l'autenticità, la loro sincerità spontanea, la libertà di potersi esprimere e la buona predisposizione al dialogo con noi nonni".

Cosa ne pensate di questo progetto? Vi farebbe piacere se, l'anno prossimo, questa esperienza si ripetesse?

"Il progetto è stato davvero interessante, mi sarebbe piaciuto di più viverlo nella sua normalità e poter andare a trovare i bambini a scuola. Sicuramente vorrei ripeterlo il prossimo anno, sperando che non ci siano restrizioni. Quando ricevevo la chiamata della tirocinante mi illuminavo ed ero già felice al pensiero di vedere i bambini e poter inviare a loro un nuovo video. Questo progetto ha dato un senso nuovo alle mie giornate, perché molto spesso mi sono ritrovato/a a pensare a cosa raccontare ai bambini , prima di mettermi a letto o durante le mie azioni quotidiane."

Allegato 4

Intervista alla referente di zona della Comunità di Sant'Egidio

Inoltre ho posto qualche domanda anche alla responsabile di zona della Comunità di Sant'Egidio, che mi ha accompagnata durante le visite agli anziani.

•Le ha fatto piacere partecipare a questo progetto/ iniziativa intergenerazionale?

“Devo ammettere che all'inizio non sapevo bene cosa aspettarmi. La comunità ha collaborato spesso con diverse scuole, ma parliamo di scuole medie e superiori. Solitamente, si recano dagli anziani gruppi di ragazzi, adolescenti, che fanno loro compagnia, giocano a carte e li aiutano nelle questioni quotidiane (sistemare oggetti pesanti o fare la spesa). Questa iniziativa per me era nuova ma ho visto subito che aveva del potenziale, per questo ho riflettuto su quali potessero essere i soggetti maggiormente adatti per l'interazione con bambini di 5 anni.”

•Pensa che sia stato un progetto interessante?

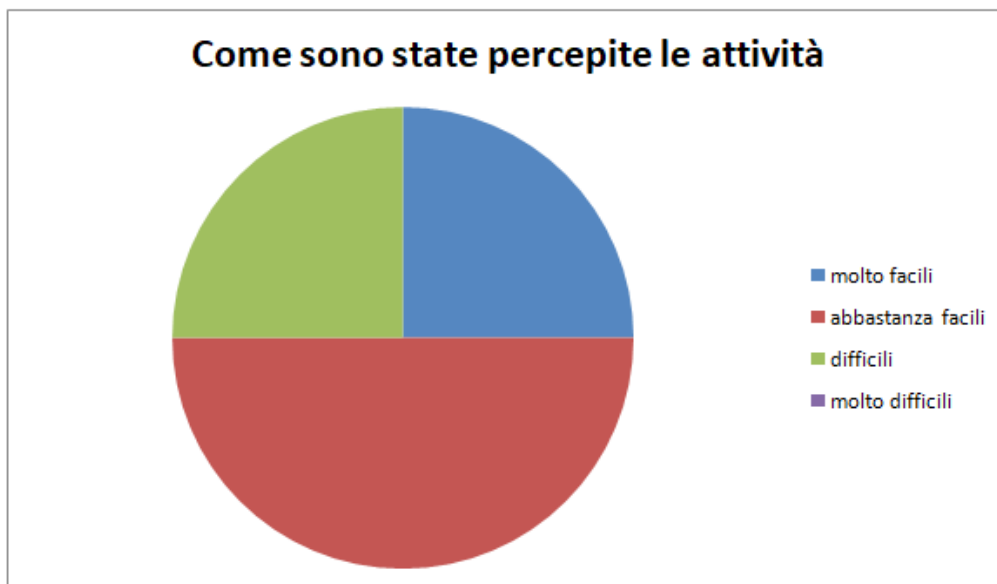
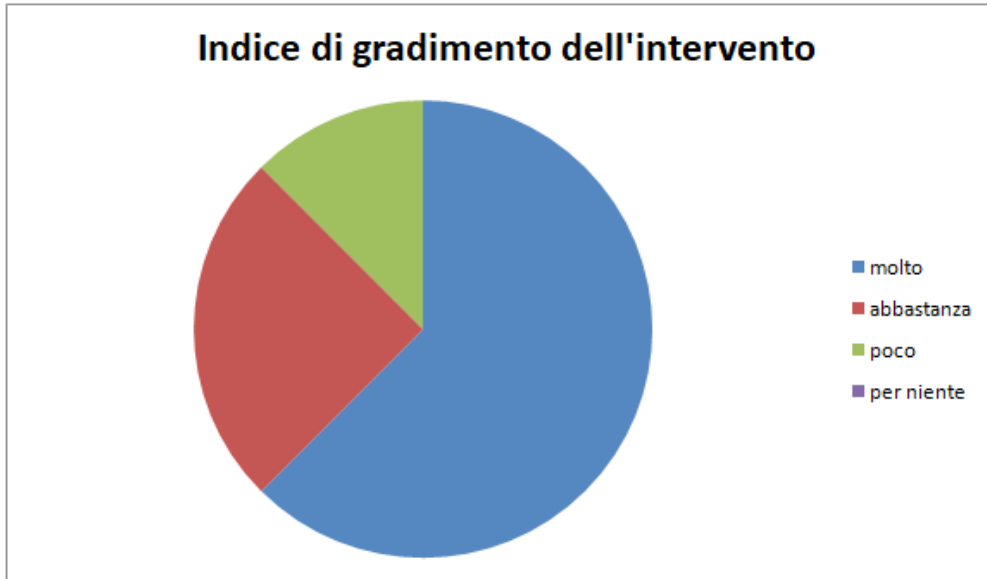
“Assolutamente sì. Sia per i bambini che per gli anziani. Ho visto le numerose attività che avete svolto e nei video ho percepito la curiosità e gioia dei bambini. Per quanto riguarda gli anziani invece, sostengo che questa esperienza li abbia resi molto felici ma soprattutto attivi: Il nonno Francesco mi ha contattata più volte per ringraziarmi e raccontarmi le sue idee e sensazioni rispetto al progetto, mentre la nonna Elda mi telefonava per chiedermi consigli relativamente alle storie da raccontare ai bambini. Mi ha particolarmente commossa il momento di restituzione degli studenti: vedere gli anziani così emozionati, addirittura con la lacrimuccia, felici e con la sensazione di essere importanti, non ha prezzo.”

•Relativamente al mio operato, ha consigli o feedback?

“ Ho davvero apprezzato la tua dolcezza e empatia nei confronti degli anziani. Hai sempre dimostrato molta gentilezza e pazienza con loro, soprattutto per programmare gli incontri, venendo incontro alle mie esigenze e quelle degli anziani. Ti hanno sempre accolta con il sorriso e si sono sempre dimostrati impazienti di vederti. Mi piace come hai gestito gli incontri, facendo apparire le cose meno tecniche possibili , cercando di rendendoli partecipi e apprezzati, anche solo telefonando per sapere come stavano. Anche per questi motivi ti ho inviato, di mia spontanea volontà, i loro contatti telefonici. Ti ringrazio per questa bella esperienza e spero di poterla rivivere in futuro perché secondo me si è davvero dimostrata un valore aggiunto per la nostra comunità.”

Allegato 5

Grafici Valutazione



Allegato 6

Tabella valutazione

Dimensioni	Liv. Avanzato	Liv. Intermedio	Liv. Base	Liv. Iniziale
Comprensione del racconto	1 alunni	5 Alunni	2 Alunni	/
Rappresentazione del racconto	3	4	1	/
Corretto utilizzo dei materiali	2 Alunni	5 Alunni	1 Alunni	
Collaborazione	5 Alunni	3 Alunni	/	/

Allegato 7 Format per la progettazione

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova
FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

TITOLO

Incontriamoci a metà strada

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI
(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave (Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)
Competenza alfabetica funzionale

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)
I discorsi e le parole

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)
Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni
Utilizza materiali e strumenti
Riflette si confronta e discute

Obiettivi di apprendimento (desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali; per la scuola dell'infanzia vanno formulati)

L'alunno coglie il significato globale delle narrazioni, che esprime a parole, attraverso la realizzazione di opere artistiche e la drammatizzazione

Bisogni formativi e di apprendimento (in relazione al traguardo indicato)

Durante l'osservazione in sezione, è emersa l'esigenza di lavorare sulla comprensione dei testi, sul linguaggio e gli aspetti comunicativi dei bambini. Infatti il gruppo classe è composto da bambini stranieri provenienti da paesi differenti. Questa situazione è resa ostica dal contesto poiché per la quasi totalità dei bambini questo risulta essere il primo anno di esperienza scolastica e si percepisce un po' di disagio poiché risultano spaesati e introversi.

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova
FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

Situazione di partenza (situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)

Attraverso la lettura dell'albo illustrato "Una giornata con il nonno" (Presentato in anteprima in un video, da uno dei nonni della comunità di anziani) i bambini saranno guidati e stimolati, attraverso domande relative alla storia, all'identificazione delle caratteristiche cardine del testo (chi?, come? Quando? Dove? Perché?). Queste domande stimoleranno i bambini in ottica metacognitiva, riflettendo sulle azioni dei personaggi e dialogando per coglierne insieme i significati. Inoltre si focalizzerà l'attenzione su questa nuova figura dell'anziano cercando di identificarla e familiarizzare con lei in maniera positiva.

Esempio:

Chi ci ha presentato la storia?

Chi sono i personaggi? Dove si trovano? Perché?

Vi siete mai sentiti come questo personaggio?

Avete vissuto una esperienza simile?

Conoscenze e abilità (che cosa gli allievi sapranno e sapranno fare al termine dell'unità)

Conoscenze

Esistono diversi tipi di libri, che raccontano storie differenti e che, se analizzate più approfonditamente da soli o insieme, possono avere più significati.

Abilità

Riconoscere le caratteristiche principali del libro presentato

Riconoscere e ricordare nuove parole

Esprimere e spiegare i passaggi chiave

Utilizzare in modo adeguato i materiali proposti

Svolgere giochi di squadra

Esprimersi attraverso l'uso di materiali diversi

Drammatizzare le storie

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova

FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

Rubrica valutativa (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
COMPRESIONE DI UN RACCONTO	Cogliere i momenti salienti di un racconto.	Coglie e ricorda i momenti salienti del racconto.	Coglie e riferisce, autonomamente e nel dettaglio, tutte le parti del racconto.	Coglie e riferisce autonomamente i momenti salienti del racconto.	Coglie e riferisce con l'aiuto dell'insegnante alcuni momenti salienti del racconto.	Coglie alcuni momenti salienti del racconto con l'aiuto dell'insegnante.
RAPPRESENTAZIONE DEL RACCONTO	Drammatizzare la storia o parlarne di essa. Produrre e verbalizzare disegni che raccontano la parte di storia assegnata dall'insegnante.	Drammatizza la storia o parlarne di essa. Si disegna e verbalizza la parte di storia che lei/gli è stata assegnata.	Drammatizza la storia o parte di essa autonomamente e correttamente utilizzando in modo appropriato tempi, spazi e dialoghi. Disegna accuratamente tutti i personaggi e le azioni che stanno compiendo, all'interno di un contesto ben rappresentato. Verbalizza nel dettaglio quanto prodotto.	Drammatizza la storia o parte di essa autonomamente. Disegna alcuni personaggi della sua parte di racconto e alcuni elementi del contesto. Verbalizza quanto prodotto.	Drammatizza la storia o parte di essa in modo semplice e/o parzialmente corretto. Disegna un elemento della sua parte di storia (oggetto / personaggio / contesto...). Verbalizza quanto prodotto con parole semplici.	Drammatizza la storia o parte di essa solo se stimolato dall'insegnante. Disegna l'idea generale del racconto (es.: se si parla dell'anziano, disegna solo una persona senza specificare il contesto). Verbalizza il prodotto con l'aiuto dell'insegnante.
UTILIZZO CORRETTO DEI MATERIALI (ovvero oggetti che l'insegnante consegnerà agli alunni per ogni attività da svolgere: sassi da colorare, scatole, materiali per il giardinaggio ecc ecc)	Usare il materiale assegnato nella sua funzione principale (convenzionale, immediata).	Usa correttamente il materiale assegnato.	Usa il materiale autonomamente e con efficacia.	Usa il materiale autonomamente.	Usa il materiale in modo semplice, stimolato dall'insegnante.	Manifesta un primo approccio di utilizzo del materiale solo se sollecitato o sostenuto dall'insegnante.
COLLABORAZIONE	Collaborare durante l'uso dei materiali e durante i lavori di gruppo (es.: fornire ai pari feedback costruttivi sull'uso del materiale che si sta usando ed essere attivi e partecipi durante le attività laboratoriali).	Collabora con i pari durante l'uso dei materiali e durante i lavori di gruppo.	Collabora efficacemente con tutti i compagni fornendo feedback costruttivi sull'uso del materiale che si utilizza, ascoltando e scoprendo insieme nuove modalità di utilizzo, includendo compagni che faticano a stare in relazione.	Collabora autonomamente con alcuni compagni fornendo feedback costruttivi.	Collabora con i pari nell'uso dei materiali.	Parla del proprio materiale o della propria produzione ai compagni.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecita la manifestazione della competenza negli allievi?)

Compito/i autentico/i (compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese)

Il compito finale attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte sarà la realizzazione di uno o più video in itinere da inviare agli anziani nei quali i bambini raccontano le storie o descrivono le loro attività in sezione in riferimento al percorso didattico intrapreso.

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova
FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

Modalità di rilevazione degli apprendimenti (*strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale*)
 Per quanto riguarda la dimensione soggettiva, chiederò ai bambini, di compilare un' autobiografia cognitiva.
 La dimensione intersoggettiva intendo valutarla attraverso le mie osservazioni (e quelle della mentore) degli alunni nel contesto . Inoltre, la visione dei video dei bambini permetterà a loro stessi di cogliere eventuali criticità o punti di forza.
 Infine, per dimensione oggettiva utilizzerò il compito autentico.
 Al centro utilizzerò la rubrica valutativa.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE
(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
9 ore Sintonizzazione e lancio dell'argomento	Sezione azzurra	I contenuti di questa fase faranno riferimento caratteristiche dell' albo che mireranno a stimolare la motivazione a conoscere l'argomento che sto per introdurre: per incuriosire i bambini utilizzerò diversi racconti illustrati che hanno come focus la figura dell'anziano che svolge delle attività e che i bambini saranno invitati a svolgere anche loro dopo la lettura.	Conversazione clinica, discussione, spiegazioni, lezioni anticipative e narrative.	Voce, albo illustrato, Lim	Durante queste ore verranno mostrati ai bambini i video realizzati da me, che vedono come protagonisti gli anziani intenti a raccontarsi e a proporre delle piccole letture per stimolare la curiosità. Successivamente verranno attivati dei momenti di dialogo e di dibattito.
13ore Sviluppo della conoscenza ed elaborazione cognitiva	Sezione azzurra	I contenuti di questa fase faranno riferimento alla conoscenza delle caratteristiche	Conversazione clinica, discussione, metodologia Laboratoriale, drammatizzazione.	Colori, pennelli, colla, fogli, pennarelli, matita, forbici, scatole,pietre,oggetti per il giardinaggio, materiali da	In riferimento ai libri letti verranno proposte delle attività laboratoriali per favorire la comprensione
		Proviamo a raccontarla ai nostri compagni? A drammatizzarla e a creare delle opere che fanno riferimento al libro letto?			scatola dei tesori del mare; si cimenteranno in attività di cucina e di giardinaggio. Inoltre ci saranno dei momenti dedicati alla drammatizzazione e alla verbalizzazione delle storie.
8 ore Sintesi finale	Sezione azzurra	I contenuti di questa fase saranno volti a riprendere concetti affrontati nella fase precedente e a offrire spunti per approfondimenti sull'argomento. Inoltre saranno presenti momenti di dialogo l a l insegnante/alunno per compilare l'autobiografia cognitiva.	Conversazione clinica, metodologia laboratoriale, lezioni di approfondimento.	colori, fogli,, videocamera,Lim, autobiografia cognitiva	In queste ore i bambini esprimeranno ciò che hanno compreso delle storie e di ciò che le collega ai lavori svolti singolarmente e in piccolo gruppo. Questo avverrà attraverso due modi: Tentando di spiegare le loro opere durante la registrazione dei video da mandare agli anziani della comunità e autovalutandosi osservando i video che li vedono protagonisti. Proporrò ai bambini anche un' autobiografia cognitiva al termine di ogni attività.

Allegato 8: link ai video

<https://www.youtube.com/live/EQ53c7HWZQ0?feature=share>

<https://www.youtube.com/live/qpEA4XaobHY?feature=share>

<https://www.youtube.com/live/d-aZPbYXRMs?feature=share>

<https://www.youtube.com/live/a1f706YIMrM?feature=share>

<https://www.youtube.com/live/cdGJDJMgEIE?feature=share>