

n. 4

31 maggio 2024
Anno LXXV

**Associazione Italiana
Maestri Cattolici**
Via S. Antonio, 5
20122 Milano
aimcmilanomonza39@gmail.com



ISSN 2389-6094

notiziario

mensile AIMC per la Provincia Milano e Monza e per la Diocesi di Milano

Notiziario di informazione pedagogica, educativa, scolastica e professionale delle Sezioni AIMC di Monza — Cernusco Sul Naviglio-Carugate — Milano

VIVERE LA PARTECIPAZIONE PER IL FUTURO DELL'EUROPA

Graziano Biraghi, a pagina 2



UN VOTO DECISIVO: CHIAMATI A RIDESTARE IL SOGNO EUROPEO

Il Consiglio Pastorale Diocesano, a pagina 3



Seminario Estivo 2024
**SCUOLA PALESTRA
DI INCONTRO IO, TU, NOI**
25 - 28 Agosto 2024
Casa Diocesana Altavilla D'Alba (CN)
a pagina 4

**IN VISITA A BARBIANA
SABATO, 29 GIUGNO 2024**
Programma a pagina 12



**PENSIERI DOPO LA VISITA
A MANDELLO DEL LARIO**
di Anna Maria Celso, a pagina 18



**VALUTAZIONE
ATTRAVERSO IL DESERTO**
di Enrico Mauro Salati, a pagina 5

PERCHÉ E QUALE VALUTAZIONE?
Il comunicato del Consiglio Provinciale
AIMC di Milano e Monza, a pagina 9



**POPOTUS ENTRA
IN CLASSE**
UNA PROPOSTA
PER LE SCUOLE

L'informazione giornalistica
a misura di bambino come risorsa
per vivere l'attualità, a pagina 21

**EDUCARE
ALLE RELAZIONI ...
VERSO
QUALI ORIZZONTI?**

di Adriana Lafranconi,
a pagina 15

**VALUTARE PER LA FORMAZIONE
NELLA SCUOLA SECONDARIA DI I gr.**
L'esperienza della Scuola Secondaria
"Adele Delponte"
dell'I.C. G.B. Perasso di Milano
di Grazia Martinelli, a pagina 10



**SPORTELLO AIMC
SCHOOL CARE
VICINI AI DOCENTI**
a pagina 8

**IL VOTO ALLE DONNE:
TAPPA DECISIVA PER LA
DEMOCRAZIA**
di Fabrizio Zago, a pagina 19

**I DISTURBI SPECIFICI DI LINGUAGGIO
UNA SCATOLA-GIOCO PER TRATTARE
I DISTURBI FONOLOGICI**

di Chiara Guasti, a pagina 13



**NEL LABIRINTO DELLE
COMPETENZE:
LA TPC COME MAPPA
PER ORIENTARSI**
a pagina 23

**CONCORSO LETTERARIO
"... ci racconti una storia?"
III EDIZIONE**
Informazioni
a pagina 26

**UNI IN FABULA.
A PIÙ VOCI.**
ORIZZONTI E SFIDE
PER LA LETTERATURA
GIOVANILE, a pagina 25

**LETTURE PER L'ESTATE
NUOVE PROPOSTE PER
BAMBINI E RAGAZZI E ...**
Cooperativa Ecogeses
a pagina 27



VIVERE LA PARTECIPAZIONE PER IL FUTURO DELL'EUROPA

Graziano Biraghi

Nella visita del Santo Padre a Verona in occasione dell'incontro "Arena di pace – Giustizia e pace si baceranno" di Sabato 18 maggio 2024, la partecipazione è stato il tema della prima domanda rivolta al Papa da Mahbouba Seraj, arrivata da Kabul: come preparare istituzioni di pace per non seminare l'illusione della democrazia e della pace? Il Santo Padre rispondendo ha evidenziato come la cultura dell'individualismo fa sparire "la dimensione della comunità, la dimensione dei legami vitali che ci sostengono e ci fanno avanzare". Questo ricade sull'immagine e l'esercizio dell'autorità, cioè "chi ricopre un ruolo di responsabilità in un'istituzione politica, oppure in un'impresa o in una realtà di impegno sociale, e rischia di sentirsi investito del compito di salvare gli altri come se fosse un eroe... Se l'idea che abbiamo del leader è quella di un solitario, al di sopra di tutti gli altri, chiamato a decidere e agire per conto loro e in loro favore, allora stiamo facendo nostra una visione impoverita e impoverente, che finisce per prosciugare le energie creative di chi è leader e per rendere sterile l'insieme della comunità e della società."

Oltre ad essere un richiamo per chi ha responsabilità politiche, di gruppi sociali e di esperienze associative, le idee espresse dal Santo Padre investono anche le responsabilità educative ed istituzionali dei docenti e dei dirigenti scolastici chiamati a orientare le nuove generazioni verso traguardi di cittadinanza attiva, capaci di prefigurare orizzonti e competenze di convivenza democratica nella scuola e nella società.

Nessuno esiste senza gli altri e se si vuole superare individualismo e autoreferenzialità, l'autorità va considerata nella sua natura essenzialmente collaborativa quale condizione per costruire una comunità capace di accogliere la pluralità e la diversità come ricchezza

e fondamento della democrazia.

Il Consiglio d'Europa ha pubblicato nel 2016 il documento: *"Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse"* con l'intento di delineare le competenze ritenute indispensabili per quanti intendono imparare a contribuire in maniera efficace a una cultura della democrazia e vivere insieme in pace in società democratiche e culturalmente diverse. Esso rappresenta un contributo in campo educativo per preparare gli studenti a diventare cittadini democratici competenti.

Valori, atteggiamenti, attitudini, conoscenza e comprensione critica che fanno parte del nuovo contratto sociale per l'educazione che l'UNESCO, nel Rapporto della Commissione Internazionale sui futuri dell'educazione *"Re-immaginare i nostri futuri insieme"*, pubblicato nel 2023, vuole fondato sui diritti umani e basato sui principi di non discriminazione, giustizia sociale, rispetto della vita, dignità umana e diversità culturale; vocato a comprendere un'etica della cura, della reciprocità e della solidarietà; teso a rafforzare l'educazione come impegno pubblico e bene comune.

Il Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, nel suo discorso all'Assemblea generale dell'ONU, del 7 maggio 2024, ha sottolineato che "la sensibilità della Repubblica Italiana a favore della pace, per la promozione della dignità umana e dei valori universali" si esprime nel dialogo multilaterale capace di assicurare la pace e la giustizia tra le nazioni, affinché siano assicurati "il rispetto per la sovranità nazionale, il diritto all'autodeterminazione dei popoli, l'obbligo di risolvere le controversie internazionali mediante mezzi pacifici, il rispetto per i diritti umani e per la dignità delle persone, senza distinzione di etnia, reli-

gione oppure origine sociale." Sulla base di questi principi occorre impegnarsi per "rendere le nostre società più coese e giuste, allargando gli spazi civici e politici di partecipazione a tutte le componenti delle società; rendendo le istituzioni, a ogni livello, più inclusive e più rappresentative: in ultima analisi rinsaldando il "contratto sociale" tra popoli e istituzioni".

Queste basi sono anche i fondamenti dell'Unione Europea, i cui Stati membri sono impegnati a difendere e affermare i principi di libertà, democrazia, rispetto dei diritti umani, stato di diritto. L'Unione Europea rappresenta il cammino di progresso raggiunto insieme, ma è anche un grande richiamo per ciascun cittadino, uomini e donne, a sentirsi partecipe di una comunità e protagonisti del futuro del continente e dell'Unione.

Come professionisti di scuola, animati dal valore dell'educazione e dell'istruzione per la formazione delle coscienze delle nuove generazioni, non possiamo rimanere lontani da questo cammino, lasciando che tutti gli Stati europei siano solo spettatori di quanto avviene nella comunità internazionale, anche di fronte a eventi di cui talvolta subiamo le conseguenze. Questo richiede l'impegno di riforme incisive e coraggiose, che sono rimesse al prossimo futuro, dopo le elezioni del Parlamento europeo. Ci auguriamo che tutti i docenti e i dirigenti scolastici si sentano chiamati alle urne per eleggere, in un grande esercizio di democrazia, il nuovo Parlamento Europeo ed esprimere, con la personale partecipazione, il loro essere protagonisti del futuro dell'Unione, nell'esercizio competenze e collaborativo della propria professione nella scuola e nella società. ■

Contatti: Per commenti, approfondimenti, opinioni, richieste e proposte:
aimcmilanomonza39@gmail.com

Notiziario AIMC

Provincia Milano Monza

Via S. Antonio, 5 - 20122 Milano
aimcmilanomonza39@gmail.com

Direttore responsabile

Graziano Biraghi

Redazione: Stefania Borghi, Anna Fava, Evelina Scaglia, Pierpaolo Maria Celso, Michele Aglieri, Ornella Rotundo, Emanuela Zani, Francesca Bertolini, Annamaria Cappelletti, don Fabio Landi.

Comitato Scientifico: Michele Aglieri, Mario Falanga, Sabrina Betti, Adriana Lanfranchi.

Editore: AIMC Milano e Monza
Via S. Antonio, 5 - 20122 Milano

Segreteria di redazione

Miriam Muntoni

Registrazione: Tribunale di Milano
n. 1663 del 24 ottobre 1949.

UN VOTO DECISIVO: CHIAMATI A RIDESTARE IL SOGNO EUROPEO

Noi cristiani vorremmo essere cittadini di un'Europa protagonista nell'opera di pace e di sviluppo dei popoli, vorremmo colmare e tenere vivo il sogno dei padri fondatori, per evitare che la cultura europea sia impostata sul mero individualismo, sugli imperativi del mercato, sugli egoismi nazionali. Perciò sentiamo il dovere di vivere anche l'appuntamento elettorale di giugno con responsabile partecipazione.

Per questi motivi ho accolto con favore l'idea del Consiglio pastorale diocesano di elaborare, nel corso dell'ultima sessione svoltasi a febbraio, il breve testo/appello rivolto a tutte le comunità cristiane che è riportato di seguito. Il Consiglio pastorale diocesano è un organismo consultivo composto prevalentemente da laici e rappresentativo dell'intero popolo di Dio: ha il compito, sotto l'autorità dell'Arcivescovo, di studiare, valutare e proporre conclusioni operative per quanto riguarda le attività pastorali della Diocesi. Il documento è stato approvato all'unanimità.

Ora è compito di tutti contribuire alla circolazione di tale documento e alla promozione di occasioni per approfondirne e svilupparne ulteriormente i contenuti: nelle parrocchie e nelle comunità, nelle associazioni e nei movimenti ecclesiali, e— perché no? — anche in contesti non ecclesiali, ma in cui i cristiani sono attivamente presenti. Qualunque documento, seppure ben redatto, per arrivare allo scopo non deve rimanere un foglio stampato, ma ha necessità di avere le gambe che lo fanno circolare e la faccia di qualcuno che ci crede in prima persona.

Mario Delpini Arcivescovo di Milano

L'Europa comunitaria nasce da un sogno. Un sogno di pace, giustizia, solidarietà con al centro il valore assoluto della persona e della sua dignità. L'Europa non è, né può essere solo uno spazio economico. Oggi godiamo dei frutti di questo processo storico e politico: la pace, la democrazia, la libertà, lo sviluppo, il sistema di protezione sociale, ma nessuna di queste acquisizioni può essere data per scontata né garantita per sempre.

C'è bisogno dell'Europa

L'“esperimento” europeo è la costruzione di un luogo di incontro e dialogo tra popoli, culture, religioni differenti. Auspichiamo in particolare che l'Unione europea faccia proprio un compiuto senso di laicità che affermi e consenta l'effettivo pluralismo di ogni espressione culturale e religiosa anche nello spazio pubblico.

Questa Europa ci appassiona, ne sentiamo il bisogno, il mondo ne ha bisogno, soprattutto oggi in un contesto internazionale segnato da conflitti, dalla rinascita di particolarismi, nazionalismi, populismi.

Anche i giovani ci indicano una casa da abitare, una opportunità da cogliere, una promessa da compiere, un orizzonte per il quale spendersi.

Il processo di integrazione europea è avanzato in questi 70 anni con fasi di accelerazioni e altre di rallentamento. Di fronte alle ultime prove l'Unione europea ha risposto in modo differenziato: ad esempio rigidamente nella crisi finanziaria del 2008, con forti ripercussioni sociali; in modo coraggioso, solidale ed efficace in risposta alla pandemia.

Il contributo dei cristiani

In gioco oggi c'è l'idea di Europa che desideriamo per il futuro. L'Europa infatti è un processo aperto che chiama in causa il nostro protagonismo e anche il nostro contributo critico, di fronte alle grandi sfide perché si possa costruire un'Europa coesa e maggiormente integrata. Le grandi transizioni in atto, che definiscono il “cambiamento d'epoca” che attraversiamo, chiedono la partecipazione e il contributo fattivo dei cristiani, fra queste: questione demografica, disuguaglianze da sanare, diritti da garantire, fenomeni migratori da affrontare insieme, ambiente da tutelare, rivoluzione digitale da governare, una politica estera di cooperazione e di pace sulla base del diritto internazionale.

Un patrimonio da riscoprire

La comunità cristiana avverte la responsabilità di portare il proprio contributo a questo processo: è il patrimonio che va dai santi patroni dell'Europa ai “padri fondatori”, all'intero magistero della Chiesa, fino all'impegno quotidiano, motivato e coerente, di tanti credenti che si spendono nella società e nella politica. Un patrimonio da riscoprire, vivere e testimoniare. Un messaggio di fiducia e di speranza che ha accompagnato sin dagli esordi il cammino verso l'Europa unita, improntata ai principi di solidarietà e sussidiarietà.

Gli impegni da assumere

Come comunità cristiana ci sentiamo chiamati a custodire e vivere nelle nostre realtà questo grande progetto assumendo alcuni impegni: costruire con tutti spazi di incontro e dialogo finalizzati alla edificazione del bene comune; organizzare incontri di conoscenza e approfondimento delle sfide che l'Europa ha di fronte a sé; valorizzare e rilanciare nei nostri territori il dialogo ecumenico e interreligioso.

In questo senso l'esercizio del diritto-dovere del voto è una esplicita espressione del nostro impegno e della nostra cura per la “casa comune” europea. Per questo l'8 e 9 giugno ci sentiamo chiamati e invitiamo a partecipare alle elezioni per il rinnovo del Parlamento europeo.

Siamo tutti chiamati a ridestare il sogno europeo.

Il Consiglio pastorale diocesano



ASSOCIAZIONE ITALIANA
MAESTRI CATTOLICI

Soggetto Qualificato per
la Formazione D.M. 27/10/2015
e confermato ai sensi della
Direttiva 170/2016

SEMINARIO ESTIVO 2024



SCUOLA PALESTRA DI INCONTRO *IO, TU, NOI*

25-28 AGOSTO

CASA DIOCESANA
ALTAVILLA D'ALBA
(CUNEO)

COSTI

Residenti, dalla cena del 25 al
pranzo del 28 agosto:

Camera singola € 280

Camera doppia/tripla € 260
(familiari € 230)

Studenti universitari € 190

Pendolari: € 70

Eventuali pranzi: € 22

Versamento su c/c AIMC PIEMONTE

Iban: IT69S0760101000000041101304

Possibilità di usare la Carta Docente
per € 70

Verrà rilasciato attestato di
partecipazione.

Attività laboratoriali, testimonianze,
momenti di ascolto e di riflessione per prendere
sempre più coscienza del sé professionale
nella sua dimensione comunitaria.

RELATORI:

Prof. GIUSEPPE MILAN *Università di Padova*

Prof. MICHELE AGLIERI *Università Cattolica di Milano*

Dott.ssa ENRICA TALÀ *Scuola di formazione Teologica Livorno*

Iscrizioni entro il 10 luglio compilando il modulo

<https://forms.gle/n22sDKsZWP37CTgy6>

Inviare copia del pagamento effettuato e/o del voucher
all'indirizzo mail aimcpiemonte@gmail.com

Seguirà programma dettagliato delle giornate.

Il Seminario è promosso dall'AIMC delle regioni EMILIA ROMAGNA e PIEMONTE,
delle province di CREMONA, MILANO, MONZA.

VALUTAZIONE ATTRAVERSO IL DESERTO

La valutazione ha una funzione formativa fondamentale: è parte integrante della professionalità del docente e non può essere separata dalla sua azione educativa e didattica che - in un circolo virtuoso - progetta, insegna, verifica e valuta per poi ripensare alle proprie azioni di insegnante che si prende cura dei propri alunni e li accompagna nei loro percorsi di crescita personali e culturali. Nelle Indicazioni Nazionali si delinea la cornice di senso del valutare.

(AIMC Milano/Monza Brianza, *Perché e quale valutazione*, 19.04.2024)

Enrico Mauro Salati,
già docente di didattica
generale, Università
Cattolica di Milano

“

Una buona
valutazione
a sua volta
dipende
da una buona
progettazione
iniziale ...
progettazione
e valutazione
sono operazioni
necessarie
per il successo
dell'azione
formativa, né pos-
sono essere di-
sgiunte ...
i giudizi
della valutazione
non catalogano
e separano
gli alunni,
piuttosto offrono
utili indicazioni su
come
proseguire
l'attività didattica

Valutare, un problema

Valutare è un problema per gli insegnanti? Parrebbe proprio di sì: i docenti a volte diffidano di questa attività, che si presenta con i caratteri della complicazione, del formalismo, dell'aleatorietà e della conflittualità. Le ragioni sono molte, alcune paiono un po' pretestuose, altre drammaticamente reali. Ne parliamo all'inizio del nostro discorso perché non vogliamo nascondersi nulla, nella convinzione che se individuiamo una sofferenza nell'agire professionale - ne sia più o meno evidente la causa - essa comunque denuncia una realtà. Vogliamo dire che forse situazioni complicate, difficoltà di rappresentare i fatti da parte delle persone nonché di esplicitare la vera ragione della loro insoddisfazione può ostacolare una retta comprensione del problema ma, in ogni caso, segnala che un problema certamente esiste. Così, proviamoci ad analizzare in che cosa consista lo "scontento" con dei ragionamenti alla buona. Innanzitutto, se consideriamo una situazione come complicata è perché, evidentemente, abbiamo dei dubbi sulla nostra competenza nel relazionarci ad essa. Infatti, in genere la formazione dell'insegnante nella scuola primaria è prevalentemente di tipo umanistico, mentre la valutazione ci pare un affare tecnico rispetto al quale siamo meno attrezzati. Ciò potrà anche essere vero, ma riguarda meno la valutazione che non la "verifica", la quale appunto si serve

spesso di schede e strumentazione tecniche. Ma forse la valutazione non piace magari perché può essere viziata dal "formalismo"? Però l'aspetto burocratico, che rende spesso l'insegnante impaziente, irritato, estraneo all'oggetto trattato, abitualmente è da riferirsi alle forme di documentazione - anzi di certificazione - degli esiti di un processo valutativo piuttosto che al processo in quanto tale. Consideriamo inoltre la sensazione di aleatorietà che ci porta a discutere sui dati assunti e sulla loro valutazione. Certamente, fare i conti con oggetti materiali, situazioni informatiche, dati standardizzati si può effettuare con strumenti dotati di una buona precisione; purtroppo, tali strumenti, applicati in un contesto dinamico come è una classe, con soggetti e non oggetti, rivelano una "precisione" quanto meno discutibile nel concreto, aleatoria, per l'appunto. Questa considerazione è professionalmente fondata, e va approfondita. Allora, poniamoci un paio di domande. La prima: la questione mette in discussione l'atto del valutare o non piuttosto gli strumenti di verifica? In quest'ultimo caso, ricordiamo che esistono procedure e sussidi di tipo qualitativo, i quali vengono adottati da procedure scientificamente garantite come la "ricerca-azione", pensati proprio per situazioni non dominabili sufficientemente da strumenti di indagine quantitativa. La seconda: occorre introdurre nel nostro discorso un nuovo termine

essenziale, quello di decisione. La valutazione scolastica si effettua per ricavare suggerimenti al fine di assumere decisioni professionalmente significative rispetto alla formazione ed educazione degli alunni. In proposito, noi possiamo accettare supinamente i dati ricavati dalle verifiche e programmare attività direttamente conseguenti a quanto accertato, oppure - in una situazione dinamica come detto sopra - assumere gli esiti a titolo orientativo. Questa seconda domanda è più responsabilizzante - ahimè, quindi meno appetibile - ma certamente più educativamente utile. Già, perché una delle perplessità ricorrenti dei docenti riguarda la correttezza educativa della attività di valutazione. Si domandano: ma come? Classificherò gli alunni come se contassi delle pecore? Io devo promuovere la crescita umana e culturale dei miei bambini, non inchiodarli in un casellario. Si deve approvare senz'altro la buona intenzione così dichiarata, anche se si deve completare la riflessione in questo modo: "D'accordo, ma come puoi favorire davvero il progresso del tuo alunno se non ti è chiaro a che punto si trovi nel suo percorso?". Crediamo, sulla scorta di quanto detto finora, di poter sostenere come l'attività di valutazione sia pedagogicamente valida, mentre è l'impiego delle informazioni così recuperate che potrebbe essere mal utilizzato. Eviteremo tale rischio se rifiuteremo lo stereotipo di una valutazione dove il

maestro è piuttosto un magistrato che seleziona gli agnelli dai capri, i bravi dai somari. Se cominceremo tutti – e non solo a parole – a pensare alla valutazione come alla descrizione della situazione in cui si trova un alunno nel suo percorso di crescita fatta al solo scopo di individuare quali possano essere passi successivi che potrà utilmente compiere, allora forse scopriremo che l'azione del valutare è un atto di grande valore educativo. Ed infine un solo accenno al tema della conflittualità che può insorgere a causa della valutazione tra scuola e famiglia, ma anche tra docenti che prestano attività professionale presso gli stessi gruppi di alunni. Rileviamo che, in una società e in tempi come quelli in cui ci tocca vivere, il livello di conflittualità è dovunque abbastanza elevato, e questo influisce anche sui rapporti nella scuola, non il contrario. Detto questo e lasciando quindi spazio ad altre riflessioni relative alle modalità di gestione delle relazioni umane, nonché all'uso di normali interazioni tra persone – la buona educazione, innanzitutto – occorre fare molta attenzione a “come” si dice qualcosa, almeno tanto quanto si ha cura di “quel” che si dice. Nel nostro caso, il “qualcosa” è costituito da una rappresentazione cordiale ma chiara della situazione, mentre il come è l'uso del linguaggio scelto per comunicare la valutazione stessa. Infatti, sarà opportuno esporre quest'ultima in termini positivi, nel senso che, indicata realisticamente la posizione dell'alunno rispetto alle mete, si dirà quali siano le reali chances di cui lo scolaro può disporre al fine di continuare il proprio cammino di crescita. In tal modo il rapporto con la famiglia non risulterà simile a quello tra fornitore e utente, ma tra collaboratori in vista del successo personale di un terzo soggetto, il “protagonista” dell'impresa: l'alunno.

Quale valutazione per quale scuola

Ci siamo dette alcune ragioni di sofferenza nei confronti del compito del valutare, e di come possano realmente evidenziare problemi professionali – ma anche errate interpretazioni della situazione –, fondate convinzioni, ma anche percezioni più superficiali e pertanto fuorvianti. Dobbiamo però anche domandarci come mai – per giuste o errate considerazioni che siano –, si abbiano relativamente a questo tema così svariate

interpretazioni. Ciò è dovuto in una certa misura a situazioni specifiche che si possono vivere nella scuola, ad attitudini differenti dei soggetti coinvolti a causa di esperienze pregresse, a difficoltà intrinseche dei contenuti dell'insegnamento. Infatti, un conto è riferirsi a competenze definite e circoscritte riguardanti contenuti disciplinari, un altro considerare vasti panorami culturali o questioni più impegnative disegnate dalle stesse discipline – nonché dalle variabili indotte dal contesto socioculturale. E non è tutto, nemmeno il più: a nostro parere gioca un ruolo determinante il come operatori scolastici ed utenza si rappresentino la professionalità docente e la funzione della scuola. Questa può essere concepita come un'organizzazione il cui compito è quello di introdurre e adeguare ai valori ed alle regole della società le giovani generazioni o, addirittura, considerata strumento di fidelizzazione al potere/cultura dominante, oppure come il famoso “tempio del sapere” – più sbrigativamente uno scrigno di competenze –, un fattore d'ordine sociale, ma anche incubatrice culturale; infine, secondo la Montessori, la “casa dei bambini” ... e altro ancora. Sembra evidente come ogni concezione di scuola abbisogni di valutazioni differenti, relative al rapporto tra le aspettative sociali e competenze acquisite; alla quantità e/o qualità delle stesse; alla tipologia del rapporto alunno e realtà socioculturale. Infine, la valutazione può riguardare il livello di padronanza acquisito dall'allievo rispetto a quanto da lui già posseduto precedentemente all'azione didattica messa in atto.

A ben vedere, nessuna di queste accezioni è da ritenersi del tutto negativa: è tale se la si assolutizza, se si semplifica un sistema complesso come quello scolastico e lo si riduce al servizio di un'ideologia, di un potere a priori. Piuttosto, in ogni rappresentazione della scuola sopra indicata v'è almeno un aspetto di positività, di cui bisognerebbe tener conto come, del resto, vi si trovano aspetti problematici. Non è qui il luogo per continuare tale riflessione; piuttosto, è il caso di chiedersi a quale tipo di scuola vogliamo far riferimento. Effettuata la scelta, ne deriverà un modo di valutare coerente. Per chiarire quale sia la nostra, vorremmo proporre un antico testo biblico, quello della storia di Tobia. È una bella novella orientale, che riguarda il tempo

dell'esilio babilonese degli israeliti. Un anziano ebreo, Tobia, si dedica ad attività di volontariato riguardanti il suo popolo: aiuta i bisognosi, seppellisce gli assassinati abbandonati per le strade. Ha la disgrazia di rimanere accecato. Così tocca al figlio recarsi in una lontana città, da un lontano parente, per ritirare una grossa somma che gli spetta e, secondo le regole di allora, sposare la figlia di questo parente. Il viaggio sarà lungo, insidioso e il vecchio è assai preoccupato, anche perché il figlio è inesperto. A questo punto uno sconosciuto di nome Anania si propone come guida. La carovana parte così; la guida è davvero esperta, conduce Tobia alla meta, lo consiglia in un difficile momento durante le nozze con la cugina. Tutti ripartono, Anania fa sì che il giovane si procuri un rimedio per la cecità del padre e la carovana con la sposa e il tesoro recuperato torna felicemente a casa. Anche il vecchio riacquista la vista e, riconoscendo, vuol ricompensare Anania. Ma qui – *coup de théâtre!* – la guida misteriosa si svela: è l'arcangelo Raffaele, inviato da Dio ad aiutare quella famiglia pia, quel padre caritatevole. Subito dopo la rivelazione, l'angelo scompare alla loro vista ... e vissero felici e contenti.

Che c'entra col nostro discorso? C'entra come parabola di quella che è per noi la funzione del maestro e della scuola. Essi sono rappresentati da Raffaele, sono gli accompagnatori dell'alunno in un viaggio che è suo, non loro, seguendo un itinerario non generico, ma indirizzato a una meta che è la sua, non quella della scuola o dell'insegnante. L'intento – l'obiettivo – è l'ottenimento di vantaggi per gli allievi, non per l'organizzazione o per la guida. Citando Alfredo Tornaghi (maestro incomparabile, personaggio di spicco dell'AIMC nel XX secolo) la richiesta dell'educando agli educatori è dunque: “Aiutatemi a crescere”. Ciò potrà realizzarsi se la scuola saprà porsi dinamicamente in cammino con i protagonisti dell'impresa, i suoi allievi. Resta da chiedersi, avendo una simile prospettiva educativa, quale possa essere una valutazione efficace, non solo, ma anche praticabile senza grandi difficoltà.

Complessità della valutazione

Se accompagniamo come guida qualcuno in un viaggio, debbo concordare con gli interessati dove andare, da dove partire, come andare, con che mezzi ... fin dall'inizio

debbo operare delle valutazioni in merito agli eventuali ostacoli da affrontare, alle risorse di cui dispongo, alle competenze occorrenti e realmente disponibili per effettuare il percorso. Come si vede, tale operazione è strettamente connessa a quella della progettazione, ne è condizione: se non valuto quanto detto sopra il mio progettare risulta arbitrario, manchevole, il progetto rischia fortemente di fallire, di farci “perdere nel deserto”. D’altro canto, se non sono sufficientemente chiare mete e condizioni, non sarò in grado di accertarmi dove mi trovo, se sono sulla strada giusta e a che punto, quanto mi manca alla meta: infine, se davvero sono giunto a destinazione. Tutto ciò fa parte del progettare e, da questo punto di vista, una buona valutazione a sua volta dipende da una buona progettazione iniziale.

A riprova di quanto sopra e fuor di metafora, ricordiamo che il primo studioso che si occupò di programmazione didattica in senso moderno, R. Tyler (1902-1994 U.S.A.), lo fece perché gli era stato richiesto di affrontare un problema di valutazione. Infatti, un Board of Education aveva rilevato come nelle scuole del proprio territorio di competenza gli esami che vi si svolgevano non sembravano adeguati a valutare realisticamente le competenze degli alunni. L’indagine condotta dal pedagogista rivelò come in realtà il problema stava a monte: infatti spesso gli esaminatori non avevano né chiari né condivisi gli obiettivi che l’azione educativa scolastica si era posta. In altre parole, la valutazione non era attendibile perché non erano ben definite le mete. Così, il lavoro che pubblicò (*“Basic Principles of Curriculum and Instruction”* 1949 U.S.A.) divenne il testo fondamentale sulla programmazione scolastica negli Stati Uniti, ma non solo.

In sintesi: progettazione e valutazione sono operazioni necessarie per il successo dell’azione formativa, né possono essere disgiunte. Inoltre, come si può arguire da quanto detto finora, i giudizi della valutazione non catalogano e separano gli alunni, piuttosto offrono utili indicazioni su come proseguire l’attività didattica. Pertanto, occorre respingere quella inesatta rappresentazione di termini quali “verifica”, “giudizio”, e pure “valutazione” come espressioni negative e recuperare l’accezione decisamente positiva che invece hanno. Sono infatti operazioni costruttive del curriculum scolastico, sono

necessarie perché degli auspicci di successo dell’attività discente/docente divengano attendibili “speranze”, attendibili perché fondate su dati di realtà.

Questa nostra riflessione ci rivela come parlare di valutazione implichi qualche complessità di trattazione se non la si considera un’operazione a se stante, ma connessa, giustificata, interrelata ad altre azioni di grande rilievo didattico e pedagogico, quali ad esempio la programmazione/progettazione. Bisogna però aggiungere anche l’interagire della valutazione con il tempo e lo spazio, ovvero con l’azione concreta didattica e il contesto nel quale avviene. Torniamo pertanto un momento sulla storia di Tobia, usandola ancora come parabola.

In un viaggio nel deserto tutto pare vuoto; in realtà, il deserto cela una vita ricca e frenetica nascosta. Altrettanto, la routine scolastica è ... un falso. L’insegnante accorta sa che non vi è un giorno uguale all’altro, che ogni momento del quotidiano contiene qualcosa di nuovo, spesso celato agli sguardi distratti. Ecco: l’azione di valutazione è l’antidoto contro questa inesatta percezione. Occorrerà però che l’indagine, il giudizio sugli esiti della stessa e l’eventuale decisione che ne consegue non si debbano esercitare solamente – anche se necessariamente – alla fine del percorso, alla conclusione di un’attività programmata, ma anche durante tale percorso. Bisogna “fare il punto” durante le tappe del viaggio pedagogico, e pure mentre si è in cammino, ricercando appigli e supporti che facilitino gli apprendimenti, ivi compresi anche quelli che non sono stati previsti dalla progettazione iniziale ma che, se individuati al momento, possono offrire arricchimenti di valore. Nel nostro linguaggio professionale parliamo perciò di valutazione sommativa e formativa. La prima è operazione conclusiva di una attività o di tappe predefinite, con verifiche prevalentemente quantitative. La seconda è spesso effettuata in itinere, e regola l’attività in atto con verifiche soprattutto qualitative. Sarà opportuno qui ricordare ancora come queste operazioni sono “costruttive” di percorsi, non mirate a catalogare l’alunno, ma a fornirgli supporti adeguati a proseguire il suo percorso di crescita. A conclusione di questo paragrafo, teso ad evitare ingannevoli semplificazioni, accenniamo a due termini tra loro strettamente collegati, ma profondamente diversi. Parliamo cioè di verifica e di valutazione. Se dobbia-

mo decidere da un lato le mete, gli indicatori, gli strumenti – operazione preliminare di tipo progettuale necessaria alla valutazione, sommativa o formativa che sia – dall’altro occorre prevedere come potremo ragionevolmente recuperare le risposte a questi quesiti, e come le informazioni che ci interessano si potranno organizzare per ri-progettare e proseguire il nostro lavoro. Pertanto metteremo in atto, di volta in volta, azioni di accertamento, - le verifiche - e di stima - la valutazione. Dunque, si verifica per valutare e non viceversa. La verifica ricerca evidenze di manifestazioni relative all’apprendimento, mentre la valutazione formula un giudizio, decodificando, interpretando, comparando quanto rilevato.

Chi ci legge potrà avere probabilmente l’impressione che, così come la presentiamo, l’azione del valutare richieda molto tempo, il quale utilmente potrebbe essere dedicato ad altre attività didattiche. Troppo tempo, per chi teme di essere “indietro col programma”. È innegabile che occorra tempo. Ma non è per nulla tempo rubato all’apprendimento, anzi. Infatti, come si può ben comprendere, questa azione è pedagogicamente significativa, è formativa essa stessa, purché entri in un sereno contesto relazionale che coinvolga gli scolari, permettendo loro di scoprire i limiti, ma anche e soprattutto le opportunità, personali. Ciò è altamente educativo e deve essere perseguito dalla scuola, specialmente quella di base: è più importante che i nostri allievi abbiano voglia di imparare piuttosto che memorizzino informazioni statiche, e perciò sterili. In secondo luogo la valutazione permetterà all’insegnante di cogliere davvero il dove, il come, il quanto degli apprendimenti degli alunni. Ciò costituirà sul lungo periodo una notevole facilitazione del compito di insegnamento del docente, con una miglior utilizzazione del tempo disponibile, il quale spesso ci pare insufficiente, ma che altrettanto spesso è sottoutilizzato, malgrado la buona volontà dei maestri.

Comunicare la valutazione

Se verifiche e valutazione hanno un funzione correttiva e di indirizzo dell’insegnamento, altra cosa è la certificazione delle competenze. Questa è comunicazione ad altri soggetti della situazione in cui si trova l’alunno rispetto alle attese istituzionali. Ma a che serve? L’eventuale modulistica può essere utile per presentare in modo

ordinato i possibili indicatori di qualità che ci interessano, nonché incasellare di conseguenza le informazioni che sulla scorta degli indicatori sono state raccolte. Però il suo compito primario è quello della comunicazione degli esiti dell'insegnamento a soggetti interessati e titolati a conoscere la situazione, vale a dire colleghi, ma anche utenti, famiglie e, spesso gli stessi alunni. Orbene, il valore della comunicazione risiede nella sua efficacia. Ma quando la comunicazione è efficace? Quando l'informazione emessa da una "trasmittente" riesce ad essere colta da una "ricevente". Ciò dipende sicuramente dalla validità del contenuto, ma pure dal suo "confezionamento", cioè anche da come viene porto, da quanto viene fatto per renderlo desiderabile dal ricevente, dalle facilitazioni create per favorirne la comprensione. Non basta, dipende anche dalla fluidità del canale di trasmissione (metodi e tecniche adeguate) e, infine, dalle capacità e disponibilità del ricevente di accogliere il messaggio (il grande tema didattico dell'interesse). Siamo senz'altro convinti che tutto ciò non sia precisamente facile, però faccia parte del bagaglio della professionalità docente, che è quella di un comunicatore specializzato nell'educazione. Non solo, riguarda pure quello che lo Scurati chiamava educativo, cioè tutto ciò che è utile ed importante per sostenere le azioni educative. Comunicare con i nostri interlocutori per renderli informati e partecipi del percorso formativo degli alunni, e cioè comunicare gli esiti della valutazione pedagogico/didattica è atto "educativo" di alto livello e appartiene al patrimonio di competenze di un docente. Possiamo aggiungere che la certificazione è pure un atto necessario, in quanto la famiglia – non nascondiamoci che questa costituisce l'interlocutore più delicato e, per certi versi,

problematico – ha il diritto, in quanto essa stessa educatrice, di essere informata della situazione pedagogico/culturale dell'alunno a seguito degli interventi didattici, proprio perché ha il dovere di collaborare con la scuola per quanto di propria competenza. Concludendo: "giudizi". "livelli", "voti" e quant'altro, che cosa scegliere? Per quanto riguarda verifiche e valutazioni valgono registrazioni sia qualitative che quantitative. Necessita poi il confronto con le normative, le domande implicite dell'ambiente, quelle dettate dalla professionalità secondo criteri di efficacia ed efficienza; soprattutto, la certificazione dovrebbe essere comprensibile da destinatari non professionisti della didattica. Infine, lo strumento certificativo sarà realizzabile in tempi ragionevoli e mai consegnato in modo formale, burocratico. Quanto ai giudizi, ai voti e quant'altro, lasciamo ai lettori di trarre meditate conclusioni confrontando le varie proposte con gli esiti che ci aspettiamo da questi tipi di comunicazioni. Quali proposte sono le più adatte a conseguire gli obiettivi della comunicazione della valutazione e sono ragionevolmente praticabili?

Il nostro finale ritorna al confronto col racconto biblico: la valutazione comunicata dovrebbe indurre tutti, insegnanti, famiglie, bambini a pensarsi su un percorso, a volte un po' accidentato come il deserto che percorre il biblico Tobia, ma dove vi sono oasi ubertose e in lontananza si scorgono i profili della città nostra meta. Grazie al cielo e ai suoi angeli, magari "terricoli", come sono la scuola e i suoi tanti insegnanti impegnati, professionisti seri, che anche con la valutazione si fanno carico dei cammini personali di tanti piccoli Tobia. Qualcosa che vale davvero la pena di fare. ■

SPORTELLO AIMC SCHOOL CARE VICINI AI DOCENTI!



Per la consulenza

- Pedagogica della progettazione di classe, della valutazione e nell'orientamento
- Didattica delle discipline
- Inclusione
- Organizzazione scolastica
- Professionale e formativa

Lo Sportello School Care è:

- Ambito di incontro e di dialogo costruttivo, di mutuo scambio e di riflessività.
- Ambito di incontro con esperienze di sezione e di classe
- Ambito di proposta e di richiesta di approfondimento di tematiche e problematiche pedagogiche, didattiche, scolastiche e professionali

PRIMO CONTATTO Inviare una mail a

aimcmilanomonza39@gmail.com

Nella mail vanno presentati gli aspetti da affrontare e indicati sia il riferimento mail che il numero telefonico per essere richiamati.

Entro tre giorni sarete contattati per un incontro di approfondimento.

PERCHÉ E QUALE VALUTAZIONE?

Il comunicato del Consiglio Provinciale AIMC di Milano e Monza

1. La valutazione ha una funzione formativa fondamentale: è parte integrante della professionalità del docente e non può essere separata dalla sua azione educativa e didattica che - in un circolo virtuoso - progetta, insegna, verifica e valuta per poi ripensare alle proprie azioni di insegnante che si prende cura dei propri alunni e li accompagna nei loro percorsi di crescita personali e culturali.

Nelle Indicazioni Nazionali si delinea la cornice di senso del valutare per l'apprendimento come processo regolativo, che non giunge solo alla fine di un percorso, piuttosto *"precede, accompagna, segue"* ogni processo curricolare e deve consentire di valorizzare i progressi negli apprendimenti degli alunni.

2. La vera novità della normativa, O.M. n. 172/2020 e delle relative Linee guida allegate, riguarda l'aver portato in evidenza il processo formativo di apprendimento e la valutazione formativa.

L'azione del valutare rappresenta da sempre un impegno rilevante per gli insegnanti perché implica competenza, confronto con i colleghi, senso di responsabilità e richiama l'importanza di condividere una visione comune di scuola e di alunno. Sicuramente nell'ultimo triennio si è cercato di accendere la riflessione e il dibattito sulle modalità migliore e più funzionali per comunicare ai bambini e alle loro famiglie le tappe raggiunte verso l'apprendimento consapevole. La valutazione deve raccontare questo percorso e, se le attuali indicazioni normative non riescono a farlo, è possibile ripensare a strumenti più adeguati e idonei, ma a partire dalla verifica di quanto le scuole e i docenti hanno messo in campo in questo tempo dedicato all'applicazione dell'OM n. 172/2020.

Al momento attuale non ci risulta che sia stata intrapresa un'azione di questo tipo o perlomeno non è stata ancora comunicata.

3. Nel dibattito in corso, auspichiamo che le questioni relative all'efficacia della comunicazione valutativa alle famiglie e il cambiamento prospettato di ritorno ai giudizi sintetici non sia lasciato alle poche righe del DL n. 924-bis, con riferimento prioritario alla *Revisione della disciplina in materia di valutazione del comportamento delle studentesse e degli studenti*.

Infatti, nel sistema valutativo della scuola Primaria si prefigura, un passaggio da un giudizio descrittivo, a un giudizio sintetico da indicare sul documento di valutazione. La descrizione si rivolge al processo e alle attività che ogni alunno compie per raggiungere i traguardi di apprendimento. Il giudizio sintetico, invece, si rivolge direttamente al soggetto e alla misurazione delle sue capacità.

4. Si afferma che il cambiamento non vuole azzerare la ricchezza e l'esperienza valutativa fatta dalle scuole, ma con l'uso dell'espressione sintetica del giudizio si vuole offrire una formulazione più semplice e di immediata comprensione per famiglie ed alunni.

Tuttavia, l'AIMC di Milano e Monza, manifesta la mancanza del monitoraggio della riforma e del dialogo con il mondo della scuola, come già accaduto con l'introduzione nel 2020 dell'O.M. 172, emanata a dicembre, quasi a metà anno scolastico.

5. Pertanto, l'AIMC di Milano e Monza non farà mancare la propria voce su questa delicata questione per ribadire la necessità di conservare una valutazione che sia formativa e che restituisca agli alunni e alle loro famiglie il percorso di crescita che i bambini e i ragazzi stanno compiendo.

Inoltre, auspichiamo che l'intervento previsto non si riduca ad un'ordinanza ministeriale, ma che delinei un intervento normativo specifico e autonomo che possa armonizzare tutte le disposizioni sull'intero processo valutativo dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado, in continuità con la scuola dell'infanzia.

Milano, 19 Aprile 2024

Il Consiglio Provinciale AIMC
di Milano e Monza

VALUTARE PER LA FORMAZIONE NELLA SCUOLA SECONDARIA DI I gr.

L'esperienza della Scuola Secondaria "Adele Delponte" dell'I.C. G.B. Perasso di Milano

Grazia Martinelli,
docente di
matematica e scienze
nella scuola secondaria
di I grado

“

Parlare di valutazione senza voto significa partire dalla singolarità di ogni persona ... Questa esperienza, ... è stata per me, e lo è tuttora, come un viaggio emozionante nel mondo dell'insegnamento, caratterizzato da sfide e opportunità uniche.

Parlare di Valutazione senza voto significa partire dalla singolarità di ogni persona. Per comprendere quanto di seguito vorrei trasmettere con questo breve articolo, è necessario quindi partire da me. Sono un'insegnante di matematica e scienze nella Scuola Secondaria di primo grado. Vengo da una formazione scientifica e per me insegnare è sempre stato caratterizzato dallo sperimentare metodologie didattiche e libri di testo innovativi e strategie educative. Il mio desiderio è rimasto lo stesso: migliorare il mio insegnamento per migliorare l'apprendimento dei miei studenti. Per questo ho aderito con entusiasmo al percorso che la mia scuola, l'Istituto Comprensivo G.B. Perasso di Milano, ha intrapreso: una sperimentazione nella valutazione degli studenti basata sulla valutazione descrittiva. La sperimentazione è sostenuta e guidata anche da alcuni docenti dell'Università Bicocca, coordinati dalla prof.ssa Elisabetta Nigris.

Questa esperienza, che dura ormai da tre anni, è stata per me, e lo è tuttora, come un viaggio emozionante nel mondo dell'insegnamento, caratterizzato da sfide e opportunità uniche.

L'adesione alla sperimentazione della valutazione descrittiva è stata avviata nella mia scuola su base volontaria per i primi due anni, coinvolgendo solo il gruppo di docenti che ha manifestato interesse verso questa iniziativa. Dal punto di vista burocratico ciò è stato permesso dal D.P.R. 275/99 - Art. 6. Solo quest'anno l'esperienza si è estesa a due interi consigli di classe delle classi prime: questo ha segnato un cambio di passo signifi-

cativo perché nella stessa classe tutti i docenti hanno applicato la medesima tipologia di valutazione e ciò ha permesso un confronto maggiore tra i docenti e una percezione differente e più unitaria per allievi e famiglie.

Abbiamo iniziato ad adottare la valutazione descrittiva prendendo spunto dall'approccio consolidato nella scuola primaria. Per definire i parametri delle nostre valutazioni, ci siamo concentrati sulle quattro dimensioni indicate dal Ministero (O.M. 172 del 4 dicembre 2020): *autonomia, tipologia della situazione, risorse mobilitate, continuità*. Questi descrittori hanno fornito una base solida per valutare non solo i risultati degli studenti, ma soprattutto il processo di apprendimento in fieri e lo sviluppo personale.

L'idea di eliminare il voto numerico non ha lo scopo di risparmiare una frustrazione allo studente, opinione questa largamente diffusa anche nella riflessione politica attuale, ma piuttosto di accendere i riflettori sul processo di apprendimento. Si tratta quindi di mettere a fuoco sia lo specifico obiettivo sul quale si sta lavorando, sia – in senso più ampio e sul lungo perio-

do – il metodo, la modalità di apprendimento. Lo scopo, dunque, è accompagnare concretamente lo studente ad imparare ad imparare, consolidando quindi una competenza trasversale sul quale lo studente sarà misurato a fine ciclo.

La formazione del corpo docente è avvenuta su base volontaria e ha previsto il tutoraggio mensile di Sonia Sorgato, una docente della scuola primaria del nostro istituto comprensivo che ha avuto un ruolo attivo nel disegnare l'attuale modalità valutativa della scuola primaria. L'esperienza della maestra Sorgato deriva dalla sua partecipazione attiva al tavolo ministeriale per la riforma della valutazione del 2020. Il confronto tra pari innescato tra noi professori si è dimostrato particolarmente arricchente soprattutto per la condivisione delle buone pratiche sperimentate direttamente sul campo e delle fatiche comuni riscontrate nella pratica quotidiana.

Personalmente dopo questi tre anni di sperimentazione sto cercando di fare "il punto della situazione", mettendo sul piatto della bilancia alcuni punti di forza e alcuni punti di debolezza relativi alla valutazione descrittiva.



Sul piatto della positività, innanzitutto, direi che la scelta di valutare in modo descrittivo mi ha obbligato a rivedere la mia didattica. Ho dovuto esplicitare ogni volta, a me stessa e ai miei studenti, in modo chiaro, qual era l'obiettivo sul quale stavamo lavorando di volta in volta. Dal momento che ogni singolo obiettivo ne porta con sé altri, a volte impliciti, è bene portarli alla luce ed assegnare loro delle priorità.

Inoltre, la dimensione tipologia della situazione (nota o non nota), una delle quattro dimensioni della valutazione della scuola primaria, mi ha interrogata molto sulle situazioni in cui faccio lavorare i miei studenti: di solito tendevo a far lavorare loro in situazioni non note solo in modo cooperativo, ma nel momento della valutazione proponevo loro quasi esclusivamente prove in piena autonomia su situazioni note (Ad esempio: ho spesso lavorato in gruppo su quesiti/giochi matematici che richiedessero l'applicazione di concetti per risolvere compiti di realtà sfidanti, ma nella prova di verifica oggetto di valutazione ho sempre proposto esercizi standard di mera applicazione del concetto/regola/formula). Questa osservazione mi ha fatto cambiare prospettiva su un altro punto fondamentale del mio modo di guardare al processo di valutazione: sono stata abituata a valutare sempre in modo formale strettamente legato a punteggi e fortemente docimologico, più con scopo certificativo che formativo. Per me il momento valutativo era sempre formalizzato (prova scritta, interrogazione orale, relazione...) mentre ora raccolgo elementi di valutazione in ogni situazione, formale o informale che sia. Quindi non introduco sempre quesiti in situazione non nota in verifica, ma semplicemente osservo e registro progressi e *insight* anche durante i lavori di gruppo cooperativo.

Secondariamente trovo estremamente motivante far emergere nello studente la consapevolezza sul proprio processo cognitivo. La valutazione descrittiva prevede infatti di introdurre in modo sistematico un momento di autovalutazione dello studente. Inizialmente, anche come gruppo di docenti, abbiamo provato a sottoporre agli alunni delle domande a risposta multipla riguardanti il grado di difficoltà della prova, il proprio grado di preparazione e le tipologie di difficoltà incontrate. Abbiamo però rilevato che la scelta tra risposte suggerite da noi era

poco comunicativa. Abbiamo allora sperimentato la proposta di domande aperte, seppur puntuali. All'inizio gli studenti rispondevano con brevi risposte molto vaghe, ma poi, grazie al confronto e ai ripetuti tentativi, abbiamo via via ricevuto risposte sempre più ricche di dettagli sul loro modo di apprendere. Ciò ci ha portato spesso a comprendere meglio quali passaggi concettuali sono più ostici e dove lo studente ha avuto maggiore difficoltà e di conseguenza, questa comprensione ci fornisce la possibilità di dare dei rimandi allo studente più precisi, relativamente al suo processo di apprendimento.

Un altro aspetto che mi ha permesso di lavorare sulla presa di consapevolezza del processo di apprendimento è costituito dalla possibilità di restituire agli allievi *feedback* veramente individualizzati. Un'osservazione apparentemente banale che ci siamo ripetuti tra docenti coinvolti nella sperimentazione è stata il renderci conto di quanto un "7" sia spesso molto diverso da un altro "7". Ne è derivata una riflessione sul senso e sulla chiarezza agli occhi nostri e degli studenti delle sfumature attribuite ad uno stesso voto: quali differenze tra un 7, un 7+ e un 7-? Se è vero che ormai nessun docente restituisce più le verifiche senza fornire alcun commento, seppur orale, vero è anche che di solito quanto detto rimane all'ombra del voto numerico e difficilmente lo studente fa tesoro di quel che gli viene detto: la valutazione narrativa o descrittiva restituita in questo modo perde di efficacia. Il solo *feedback* personalizzato, in assenza di voto numerico, invece, obbliga lo studente a guardare la propria prova. Inoltre il *feedback* personalizzato evita situazioni di conflittualità tra studenti dovute alla competizione fine se stessa. Il *feedback* descrittivo è individualizzato perché sottolinea ciò che di corretto è stato fatto, ciò che c'è ancora da migliorare e di solito contiene anche un rimando all'autovalutazione: emerge così un consiglio chiaro sul prossimo passo da compiere, e lo studente viene incoraggiato a riflettere criticamente sul proprio lavoro e sulle aree di miglioramento. Molto interessante per me è stato anche confrontare valutazioni che riguardano lo stesso obiettivo di apprendimento, quando questo è stato affrontato in due momenti diversi dell'anno, perché l'obiettivo in questione è stato interceduto da argomenti diversi. Dal confronto

delle valutazioni emergono progressi, oppure difficoltà, che potrebbero permanere e che aprono a una riflessione sul proprio metodo di lavoro nel tempo.

Infine ho constatato che la valutazione descrittiva porta a impostare una vera didattica differenziata che permetta non solo di raggiungere gli allievi più fragili ma anche di valorizzare le eccellenze. Proponendo attività diversificate (grazie a lavori di gruppo alternati tra gruppi di livello eterogeneo ed omogeneo) abbiamo provato, nel gruppo di docenti, a somministrare verifiche con livelli diversi di difficoltà all'interno delle quali gli alunni potessero scegliere quali "piste" affrontare (come quanto accade sulle piste da sci: azzurre, rosse e nere, quindi qualcuno di noi ha provato proprio ad adottare questa terminologia per proporre le prove ai ragazzi). Questo ci ha permesso di stimolare e sfidare anche gli studenti più dotati che spesso perdono di entusiasmo e motivazione, quando la didattica cerca di essere inclusiva coinvolgendo maggiormente le fasce più fragili.

Se numerosi ed evidenti sono i punti di forza, non posso esimermi dal segnalare anche dei limiti riscontrati in questo processo valutativo. Dal gruppo di lavoro dei docenti è emersa, in primis, una difficoltà nella comunicazione con le famiglie: la nostra utenza è a maggioranza straniera e quindi non sempre un testo scritto, seppur breve, è pienamente comprensibile per i genitori. Spesso la richiesta di un voto numerico mossa dai genitori nasconde la necessità di uno strumento agile per capire se "Mio figlio va bene o va male". Una possibile soluzione è stata favorire il momento del colloquio con le famiglie, durante il quale l'insegnante ha potuto spiegare ed esplicitare il processo che si stava condividendo con l'alunno.

Un secondo punto di debolezza è la registrazione delle valutazioni, con gli strumenti ufficiali attualmente in dotazione. La necessità di trasparenza spinge a riportare ogni singola valutazione a registro, ma questo è, nella pratica, impossibile. Il registro elettronico non si presta. Le funzioni e lo spazio disponibile rendono la registrazione delle prove una pratica molto lunga e poco funzionale, soprattutto per i colleghi che insegnano in un numero elevato di classi. La registrazione di singoli interventi, durante una lezione dialogata, durante un lavoro di

gruppo, durante un'attività strutturata e nelle altre possibili occasioni in cui è possibile valutare l'allievo in uno dei parametri identificati, diventa un'attività quotidiana che richiede un eccessivo e ingiustificato dispendio di tempo. Da qui emerge quindi una prassi in cui le valutazioni riportate "ufficialmente" a registro sono spesso valutazioni sommative (per esempio in tecnologia vengono riportate le valutazioni complessive di diverse tavole e non la descrizione di ogni singola tavola) mentre le singole valutazioni vengono riportate su un quaderno apposito (a volte la valutazione viene trascritta dallo studente sul quaderno, a volte viene incollato un testo valutativo consegnatogli dal docente) dove appare evidente allo studente il percorso che sta facendo.

Un ultimo aspetto definibile come negativo è stato trasformare le valutazioni descrittive raccolte durante il quadrimestre in un numero da riportare nella scheda di valutazione quadrimestrale e finale. E' difficile abitare questa contraddizione del processo: sebbene la normativa permetta l'utilizzo della valutazione descrittiva in via sperimentale in corso d'anno, ciò non è consentito nella valutazione ufficiale, laddove deve invece apparire un voto numerico. Sebbene ci siamo, quindi, dotati di una griglia che, tenendo conto del livello di apprendimento raggiunto nei singoli obiettivi, ci aiutasse a convertire la valutazione in un voto, è frustrante dover ridurre le tracce di un percorso così ricco a un numero.

In conclusione, posso dire che sicuramente la valutazione descrittiva sia molto arricchente, sia per chi la eroga che per chi la riceve. La valutazione in questo modo può diventare la chiave di volta di un modo operando dell'insegnamento che davvero sposti il focus sul processo dell'apprendimento, sempre personale e in fieri. Rendere i nostri studenti consapevoli dei propri processi cognitivi, insegnare loro ad imparare ad imparare, è tra le competenze più preziose in un momento storico che vede nel cambiamento la sua cifra peculiare. Siamo consapevoli che ci siano sfide da affrontare, ma siamo determinati a continuare su questa strada per offrire ai nostri studenti un'educazione di qualità che li prepari adeguatamente per il loro futuro. ■



IN VISITA A BARBIANA SABATO, 29 GIUGNO 2024



L'AIMC, a conclusione della celebrazione del Centenario della nascita di don Lorenzo Milani, organizza per **Sabato 29 giugno 2024** la visita alla Scuola e alla Canonica di Barbiana.

L'appuntamento con gli esperti della Fondazione don Lorenzo Milani è previsto per le ore 11.30 all'inizio de "Il sentiero della resistenza".

Da lì si salirà a piedi a Barbiana, circa 800 metri di sentiero sterrato in mezzo al bosco, con visita al "Percorso della Costituzione". Entrambe le opere sono state realizzate dalla Fondazione.

Da lì, si salirà fino a Barbiana per raggiungere la Scuola.

Per il viaggio sarà organizzato con un pullman da 25/30 posti secondo il seguente programma:

- ore 6.15 partenza da Monza al Piazzale della stazione uscita dal Binario 7;
- ore 6.45 sosta a Milano presso la Stazione Centrale
- arrivo nei pressi del Lago Viola alle ore 11.00
- Pranzo al sacco
- ore 16.30 ritorno a Milano e Monza.

Costo del viaggio . €55,00 non soci, € 50,00 soci.

Le quote vanno versate sul C/C Bancario intestato a
AIMC Sezione Provinciale di Milano
IBAN IT61H0623001634000015076554

Per le iscrizioni utilizzare il modulo al link:
<https://forms.gle/JRK4bh97QNowkds87>



PALEARI
CENTRO STAMPA

0 3 9 6 0 4 2 6 9 9

info@palearicentrostampa.it

www.palearicentrostampa.it

I DISTURBI SPECIFICI DI LINGUAGGIO

UNA SCATOLA-GIOCO PER TRATTARE I DISTURBI FONOLOGICI

Chiara Guasti,
Logopedista

Il disturbo specifico del linguaggio è apprezzabile a partire dai 3 anni di età e resta particolarmente evidente fino ai 7 anni. La diagnosi di disturbo specifico va posta quando la sintomatologia è conclamata rispetto alle tappe di acquisizione delle competenze linguistiche. Entro questa categoria diagnostica rientra il quadro dei disordini fonologici e/o fonetici che è definito *F80.0 Disturbo specifico dell'articolazione dell'eloquio* nell'ICD-10 e *315.39-Speech Sound Disorder* nel DSM-V.

E' caratterizzato da abilità linguistiche conservate sul piano sia espressivo che recettivo e da un deficit delle capacità fonetiche e fonologiche, rispetto a quanto atteso per l'età di sviluppo, non riconducibili ne' a malformazioni anatomiche ne' a danni neurologici. Tali disturbi si manifestano con la produzione scorretta delle parole isolate e nel parlato connesso che interessa sia la dimensione del singolo fonema sia la sequenza dei fonemi nella parola. L'inventario fonetico può presentarsi incompleto rispetto a quanto atteso per l'età e/o con distorsioni dei singoli fonemi (Bortolini, 1995; Grunwell, 1997; Bowen, 1998)

Ideazione di una scatola-gioco per trattare i disturbi fonologici

Di seguito proponiamo un estratto della scatola-gioco *Parole ad Arte* costruita per stimolare le capacità di acquisizione di alcuni fonemi. La scatola-gioco è stata intitolata: "*Parole ad arte*", *Imparare i fonemi occlusivi /t/, /d/, /p/, /b/, /k/, /g/*.

Nasce con l'obiettivo di aiutare i bambini che hanno difficoltà nella

pronuncia dei fonemi occlusivi. E' pensata per bambini di età compresa tra i 4 e i 7 anni. Si rivolge a logopedisti, insegnanti e genitori.

Il titolo "parole ad arte" è stato creato sia per richiamare la scelta di immagini che rappresentano parole selezionate "ad arte" con i fonemi occlusivi, sia perché le immagini sono state disegnate "con arte" da un'illustratrice.

Il disegno a mano rende l'immagine unica e originale.

I colori scelti, la tecnica utilizzata (ad acquerello) e lo stile del disegno si avvicinano al mondo fantastico dei bambini.

Le parti più significative delle immagini (onomatopee, nomi, verbi, avverbi, aggettivi) sono state evidenziate con i colori per richiamare la parola target lasciando in bianco e nero gli elementi di corollario. Ad es. nell'immagine che simboleggia l'onomatopea *bau*, è stato colorato unicamente il cane che abbaia.

Con le carte presenti nella scatola è possibile effettuare 4 giochi differenti: tombola, memory, gioco dell'oca e gioco dell'asino.

La scelta delle immagini.

Le immagini selezionate per il gioco rappresentano le parole contenenti i fonemi occlusivi nelle varie posizioni della parola (iniziale e mediana).

Il metodo di insegnamento delle caratteristiche articola-

torie dei fonemi infatti non può prescindere dal significato che tali fonemi danno alle parole. Il bambino impara a conoscere e amare il linguaggio proprio perché le parole gli permettono di veicolare dei significati, comunicare le sue emozioni, i suoi desideri, di ottenere ciò che vuole, di entrare in relazione con il mondo esterno ed espi-



Fig. 1 guscio- (fonema /g/)



Fig. 2. Bau (fonema /b/)

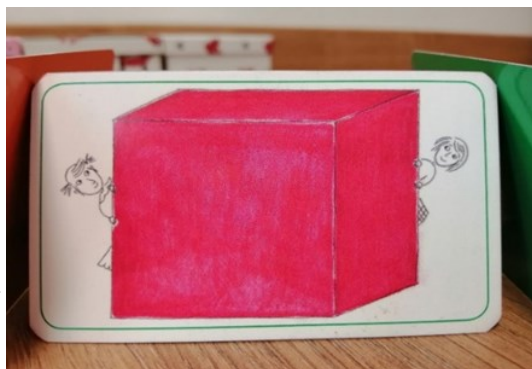


Fig. 3. Cubo (fonema /K/)

“
Tali disturbi
si manifestano
con la produzione
scorretta
delle parole isolate
e nel parlato
connesso
che interessa
sia la dimensione
del singolo fonema
sia la sequenza
dei fonemi
nella parola.

di entrare in relazione con il mondo esterno ed esprimere se stesso. Le parole sono state scelte in modo tale che i bambini si potessero concentrare solamente sul fonema “da imparare” riducendo al minimo le altre difficoltà fonologiche intrinseche nella parola, infatti:

- si è cercato di usare il più possibile parole (80%) con struttura sillabica semplice (CVV, VCV, CVC, CVCV, CVCVCV)*
- non sono stati inseriti contemporaneamente nella stessa parola sia il fonema target che il fonema con cui esso viene generalmente sostituito; L’esperienza maturata in questi anni infatti mi ha portato a constatare che i fonemi occlusivi vanno incontro a sostituzioni costanti da parte del bambino. Ad. esempio i fonemi anteriori /t/ e /d/ vengono spesso sostituiti dai loro omologhi posteriori, rispettivamente /k/ e /g/ e viceversa; I fonemi sonori /d/, /b/ e /g/ vengono spesso sostituiti dai loro omologhi sordi, rispettivamente /t/, /p/ e /k/.

- non sono presenti all’interno della stessa parola fonemi con caratteristiche fonetiche troppo simili al fonema da imparare.

*C= consonante. V= vocale

Nel libretto incluso nella scatola inoltre sono descritte le fasi e le modalità d’insegnamento dei fonemi accompagnate dalle illustrazioni relative al luogo e al modo articolatorio.

Il gioco parole ad arte e gli apprendimenti scolastici

“Il compito più complesso nell’apprendimento del leggere e dello scrivere è quello della segmentazione del continuum del parlato per individuare in esso i fonemi. Il loro riconoscimento può avvalersi di un lavoro accurato sulla lingua orale, con attenzione alle modalità con cui il corpo permette la loro produzione” (M.L. Altieri Biagi).

Il gioco parole ad arte si inserisce in questa logica, invitando il bambino a riflettere sulla lingua orale e sui suoni che la compongono. L’obiettivo è quello di dare corporeità ai vari fonemi distinguendoli dagli altri attraverso l’osservazione condotta e personalizzata nel linguaggio proprio del bambino.

Le insegnanti hanno a disposizione diversi giochi per aiutare il bambino nell’analisi dei 6 fonemi occlusivi, e così differenziarli dagli altri per le loro caratteristiche articolatorie e acustiche. Durante il gioco con le carte i bimbi possono riconoscere lo stesso fonema in diverse posizioni all’interno delle parole e ragionare sui significati delle parole rappresentate dalle immagini. ■



Fig 4. 24 schede per il gioco della tombola e 12 mazzi di carte



Fig. 5. Esempio di gioco della tombola

L'IMPEGNO PER GLI ALUNNI, I DOCENTI E LA SCUOLA DELL'IMPRESA SOCIALE FENIX S.r.l.

I prodotti ricondizionati e garantiti che vengono commercializzati a costi contenuti e inferiori. È possibile visionare le offerte al sito <https://www.fenixs.it/> e chiedere informazioni e preventivi tramite mail info@fenixs.it o telefonando al +39340149 7848.



FENIXS S.r.l. - Impresa sociale -
via Cavour 2, 20900 Monza MB
P.iva e cf 10934300962, REA MB-2567732
Cell: +39 340 149 7848 -
Email: info@fenixs.it - <https://www.fenixs.it/>



EDUCARE ALLE RELAZIONI ... VERSO QUALI ORIZZONTI?

La convergenza *bipartisan* su temi che afferiscono alla scuola è merce rara. Ma in questo caso mi trovo a registrarla. Il 22 novembre dello scorso anno, il Ministro Valditara ha presentato il Progetto “*Educare alle relazioni*” - destinatari le studentesse e gli studenti delle scuole secondarie di 2° grado - che costituisce lo sviluppo delle Linee guida del 2015 “*Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*”, emanate ai sensi della legge n. 107/2015, più nota come “Buona Scuola” (governo Renzi). In occasione della fiera ‘Più libri più liberi’, la segretaria del Pd, Elly Schlein, pur criticando il Ministro Valditara per il *dietrofront* sulla nomina dei garanti di questo progetto, ha dichiarato: “È urgente rendere obbligatoria l’educazione all’affettività e al rispetto delle differenze in tutti i cicli scolastici coinvolgendo le competenze e i centri antiviolenza, questa è la strada. (...) Continuiamo a confermare la nostra disponibilità a lavorare insieme su una legge che renda obbligatoria in tutti i cicli scolastici l’educazione all’affettività e al rispetto delle differenze: dobbiamo intervenire prima che si radichi quell’idea violenta e criminale di un possesso di un controllo sul corpo e sulla vita delle donne”. Può essere opportuno cominciare col chiederci come abbia accolto la scuola il Progetto “*Educare alle relazioni*” presentato dal Ministro dell’Istruzione e del Merito. Attingo per una risposta immediata alla pagina facebook “*Vita con Achille*”, in cui una docente dell’Istituto Bertacchi di Lecco, Francesca Negri

scrive il 20 novembre: “Me la vedo già la Dirigente al prossimo Collegio Docenti (...), ci dirà che (...) ora dovremo incastrare pure le ore di educazione sentimentale. E dovremo farlo in fretta, che Valditara ci tiene molto. (...) Funziona sempre così nella scuola, si danno nomi diversi alle stesse cose di sempre, per gattopardescamente non cambiar mai nulla. (...) E si finirà come sempre a fare le stesse cose, dicendoci che ne facciamo altre, molto più utili e necessarie, a cui daremo solo un nome diverso. L’unica cosa che avrebbe davvero senso fare sarebbe un buon corso di educazione sessuale gestito da professionisti del settore medico-sanitario e stop. Già questo basterebbe. (...) Ma io non sono una psicologa, non sono una sociologa, non sono una politica. Sono solo una prof che a breve parlerà di come abbia fatto male Gianciotto ad ammazzare Paolo e Francesca e che la gelosia è una brutta cosa, che l’amore non è possesso e finisce all’inferno chi lo pensa. Parole che dicevo già prima e continuerò a dire, ma che da sole, a precipitare in un vuoto di senso e di relazioni, non so quanto saranno in grado di germogliare”.

Passando poi dal parere di un’insegnante a quello di opinionisti, di politici, di esponenti del mondo sindacale, si possono raccogliere spunti interessanti, di cui fornisco qualche esempio. Le opposizioni chiedono che il Parlamento tutto si impegni ad istituire, a partire dalle scuole secondarie di I grado, percorsi di educazione all’affettività e percorsi di educazione sessuale, per la promozione della parità fra i sessi e la lotta alle violenze di genere. Il Progetto presentato da Valditara

non basta per il M5s, che ha depositato una proposta di legge organica, volta a introdurre l’educazione affettiva e sessuale a scuola. Di fatto, in accordo con quanto chiesto dalla Schlein. Su “*il Giornale*” del 23 novembre scorso Francesco Giubilei plaude a “*Educare alle relazioni*”, perché con un approccio educativo di sensibilizzazione dei giovani affronta il problema della violenza contro le donne, coinvolgendo anche le famiglie. Il Sindacato DIRIGENTISCUOLA si dichiara pronto a dare il proprio contributo all’iniziativa, apprezzandone la risorsa dello psicologo, considerata significativa per agire nella scuola e prendere in considerazione gli stati emotivi di studenti e docenti.

La psicologa Raffaella Iafrate, su “*Avvenire Famiglia*”, il 10 dicembre scorso, dice: “Sicuramente un corso non può prevenire tutte le derive che si possono verificare nelle relazioni affettive, ma, quando mette al centro la relazione, può effettivamente “gettare le basi” per la costruzione di rapporti “sani”. Educare alla relazione è infatti educare al rispetto dell’altro come persona. Educare all’affettività non significa solo soffermarsi sui tecnicismi, sul come fare, ma soprattutto riflettere sul perché, sui fondamenti del comportamento umano. Perché dovrei rispettare l’altro? Per essere umano e riconoscere l’altro nella sua umanità (che è un suo diritto fondamentale). Ed essere umano significa sostanzialmente essere in relazione, perché siamo originati da una relazione e cresciamo e ci umanizziamo grazie alle relazioni”. (<https://www.avvenire.it/famiglia/pagine/rivoluzione-educativa>)

Adriana Lafranconi
già dirigente scolastico

“

Educare all’affettività non significa solo soffermarsi sui tecnicismi, sul come fare, ma soprattutto riflettere sul perché, sui fondamenti del comportamento umano.

Perché dovrei rispettare l’altro? Per essere umano e riconoscere l’altro nella sua umanità

Diverse fra loro, le posizioni richiamate condividono la considerazione dell'educazione sessuale in contesti di emergenza, o di natura sanitaria - come era stato, per fare un esempio, con l'incontrollata diffusione dell'AIDS - oppure sociale, per la necessità di contrastare l'omofobia o, come succede oggi, la realtà dei femminicidi. A un'analisi più approfondita, sotto quest'ampia convergenza però si colgono differenze sostanziali, perché diverse sono le visioni di sessualità, che nel tempo hanno portato a politiche scolastiche anche molto lontane fra loro. Pure in tema di sessualità, infatti, come abbiamo letto in *Avvenire*, prima ci sono le giustificazioni teoriche, poi una correlata traduzione operativa.

Pur correndo il rischio di una sintesi eccessiva, concentrandomi sugli ultimi cinquant'anni, provo a dimostrare questa affermazione..

La liberazione sessuale degli anni 60/70 rappresenta la premessa alla liberazione socio-politica, all'opposizione alla cultura sessuofobica che fino a quel momento aveva rappresentato la cornice della formazione alla sessualità di bambini e giovani, nonché all'emergere di una prospettiva culturale più disinibita e più liberatoria. In concomitanza con

l'emancipazione sessuale, gli anni '80 vedono la scuola impegnata in una concezione di educazione sessuale inclusa nell'educazione alla salute - che viene istituzionalizzata negli anni '90 - finalizzata soprattutto alla prevenzione delle malattie. Le attività in merito, intese come approfondimento di specifiche tematiche, vedono una collocazione ordinaria in diverse discipline curriculari, in tutti gli ordini di scuola.

Una tappa fondamentale del percorso di educazione alla sessualità nella scuola è rappresentata dalla Legge delega 53/03, più nota come Riforma Moratti, e dai relativi Decreti Delegati. In quel caso, la normativa scolastica prevedeva l'educazione alla Convivenza Civile, articolata in sei Educazioni: alla cittadinanza, stradale, ambientale, alimentare, alla salute e, appunto, all'affettività, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di 2° grado. Essendo l'educazione alla sessualità considerata una componente dell'educazione all'affettività, essa era vista in reciproca relazione con la competenza personale. Scrive a questo proposi-

to Melania Bortolotto, dell'Università degli Studi di Padova, in "*L'educazione sessuale a scuola. Modelli pedagogici espliciti ed impliciti*" (in *Nuova Secondaria Ricerca*, n. I, settembre 2014 - Anno XXXII, p.19): "Adottando questa chiave interpretativa, la relazione d'amore, che implica il coinvolgimento sessuale, può essere letta come una delle espressioni più elevate della convivenza umana, una sorta di matrice originaria della società. Tale convivenza è civile solo nel momento in cui vi è la piena consapevolezza e responsabilità personale dei soggetti nel suddetto campo d'azione".

In seguito, nel passaggio alla normativa scolastica con il Ministro Fioroni (governo Prodi II), la riflessione sul tema si è fatta più implicita, così come nella Legge

re dunque passare dalla mera informazione ad un confronto relazionale che tenga conto dei bisogni e delle aspettative dei giovani, offrendo loro risposte di senso". (<https://www.avvenire.it/vita/pagine/documento-forum-scuola-famiglia-affettivita>).

Anche nella legge 92/2019, relativa all'obbligatorietà dell'insegnamento dell'Educazione civica, il tema che stiamo affrontando è implicitamente considerato nel "diritto alla salute e benessere della persona", nella generica indicazione di rafforzare il rispetto delle persone (oltre a quello degli animali e dell'ambiente). In sintesi, la riflessione sulla sessualità viene a collocarsi nell'ambito più generale dei diritti umani, con il coerente richiamo alla responsabilità personale delle

proprie scelte, anche in questo ambito. Di contro, si registra una certa fumosità sulla collocazione curricolare della formazione alla sessualità, per cui si possono incontrare docenti virtuosi che, lavorando ad esempio su *La Divina Commedia*, come abbiamo visto in apertura, fanno anche educazione sessuale, ma pure insegnanti che evadono da questa responsabilità formativa.

Può essere opportuno anche uno sguardo agli altri paesi europei.

Su "*il fatto Quotidiano*" del 21 novembre scorso, a cui rimando per un'informazione dettagliata, Virginia Della Sala richiama il report realizzato dal Centro federale tedesco per l'educazione sanitaria (BZgA) con la rete europea della International Planned Parenthood Federation (IPPF EN), che stabilisce una classifica dei paesi in base alla virtuosità delle azioni messe in campo in tema di sessualità nelle scuole. In ordine, figurano Svezia, Austria, Germania, Albania, Gran Bretagna, Estonia, Finlandia, Repubblica Ceca, Spagna e Francia. L'Italia risulta agli ultimi posti per la mancanza dell'obbligo dell'educazione sessuale nel sistema scolastico. Mi pare però importante ricordare che Francesco Giubilei, nell'articolo del 23 novembre scorso sopra richiamato, scrive anche: "In realtà i dati ci dicono che nei paesi in cui si svolge l'educazione sessuale le uccisioni delle donne sono più che in Italia. Per fare qualche esempio, in Svezia c'è dal 1955, in Germania dal 1968, in Francia dal 2001, in Gran Bretagna dal



I69/08, in relazione a Cittadinanza e Costituzione, che vede l'educazione alla sessualità ricompresa in quella alla salute, in accordo con documenti internazionali di quegli anni, che aprono alla tematizzazione delle preferenze e degli orientamenti sessuali, così come alle diverse forme di mascolinità e femminilità. In Italia negli stessi anni si registra un interesse per la valorizzazione delle diversità, della lotta alla discriminazione e all'omofobia, dell'affermarsi delle teorie del gender, con la conseguente apertura di uno scontro ideologico fra opposte posizioni. Occorre però sottolineare che non basta dare ai giovani le pur necessarie informazioni su questo tema. Si leggeva in "*Avvenire*", il 13 novembre 2014 "Nel parlare di sessualità, urge dunque l'adozione di una prospettiva EDUCATIVA: passare dal dare informazioni sulla sessualità ad educare l'affettività e la sessualità. La sfida educativa riguarda anche affettività e sessualità; perché se la sessualità è una dimensione fondamentale della persona umana, l'affettività ne è il cuore. Occor-

2020, tutte nazioni con un tasso maggiore di femminicidi che da noi. A testimonianza di come non sia questa la strada da perseguire per contrastare la violenza contro le donne.”

Per concludere, vista l'argomentazione fin qui sviluppata, credo che il Progetto “*Educare alle relazioni*” possa essere considerato passo necessario ma non sufficiente. Accanto a punti di forza, compreso il coinvolgimento delle associazioni di genitori di differenti posizioni, vi colgo diversi limiti: il tratto della facoltatività, con la collocazione delle 30 ore del percorso oltre l'orario scolastico obbligatorio, da cui una concezione di aggiunta che diventa anche separazione rispetto alle varie discipline scolastiche, misconoscendone il ruolo di fonte culturale per la formazione degli allievi anche in tema di sessualità; il rapporto non chiaro fra i compiti del docente moderatore e quelli degli esperti chiamati a operare con gli studenti; il fatto che i destinatari siano solo gli studenti della Secondaria di 2° grado; la mancanza, almeno per il momento, di indicazioni precise sul riconoscimento economico agli insegnanti coinvolti. D'altro canto la sessualità è un costrutto multidimensionale, che rimanda all'identità personale nelle componenti psichica, affettiva, emotiva, spirituale, etica e ai rapporti intra e interpersonali, con riferimenti alla socialità e alla cultura. L'educabilità di queste dimensioni non può essere solo compito della scuola, anche se orientata a soluzioni virtuose. È imprescindibile il ruolo della famiglia, non solo e non tanto nel dare le opportune informazioni, ma come luogo in cui fin dalla nascita i figli possano respirare la cultura del rispetto reciproco, a partire da quello fra le figure genitoriali. ■

Milano, 06 marzo 2024

Gentile Docente
Gentile Dirigente Scolastico

In questo momento storico e sociale sono tanti i motivi di preoccupazione e criticità. In primis le guerre che ancora oggi sono più che mai presenti, portatrici di morte, distruzione e devastazione materiale e umana e poi un contesto sociale e culturale che impoverisce il valore della persona, della relazione ed esalta l'individualità.

Sicuramente, come uomini e donne di scuola, non possiamo lasciarci andare allo sconforto, ma dobbiamo sempre nutrire sguardi di speranza e di impegno fiducioso per il futuro, senza lasciarci condizionare dalla drammaticità e dalle fatiche che il tempo presente ci riserva, per non cadere nell'indifferenza e nell'assuefazione alla violenza.

Se “la cultura è un lievito che può rigenerare la pace” (Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, alla cerimonia d'inaugurazione di Pesaro Capitale italiana della cultura 2024) la sua “paziente semina, specialmente nelle nuove generazioni” ci chiama direttamente in causa proprio per la responsabilità che dobbiamo avere nel far vivere e apprezzare agli alunni e alle alunne la bellezza del sapere sotto tutti i suoi aspetti.

Si tratta di maturare la consapevolezza che solo con intelligenza e coraggio è possibile promuovere nella scuola vera innovazione per sperimentare vie capaci di far interagire discipline e saperi secondo una visione circolare e transdisciplinare, in grado di superare divisioni e confini.

Anche di essere una voce critica di dissenso quando le proposte ministeriali assumono altri orientamenti.

Per questo l'AIMC si impegna e in questo crede: essere punto di riferimento per tutti coloro che vogliono confrontarsi, discutere con spirito critico, riscoprire e rinforzare la collaborazione, la condivisione, curare quel processo permanente di crescita culturale che poi si riverbera nelle scuole.

Lo sportello pedagogico AIMC SCHOOL CARE vuole proprio essere uno strumento concreto per stare a fianco dei docenti e porsi come ambito di incontro e di dialogo costruttivo, di mutuo scambio e di riflessività, di richiesta di approfondimento di tematiche e problematiche pedagogiche, didattiche, scolastiche e professionali.

In allegato trovi anche il nostro Notiziario AIMC che da questo numero riporta il codice ISSN concesso dalla Centro Nazionale ISSN del CNR di Roma. È un importante traguardo che riconosce il valore culturale e professionale degli articoli pubblicati.

Per questo ti chiediamo di continuare a dar vita a questa prospettiva associativa e proporla a colleghe e colleghi affinché possa essere sempre più partecipata.

Ti invitiamo ad aderire all'Aimc perché possa continuare a offrire proposte qualificate ed essere luogo di incontro, di amicizia, di aiuto e di riflessione sul piano umano e professionale.

Insieme e animati proprio da questo spirito, potremo fare davvero la differenza!

Per aderire a una delle Sezioni: Milano, Monza e Carugate/Cernusco sul Naviglio, occorre inviare la comunicazione a aimcmilanomonza39@gmail.com che invierà il modulo di adesione. Successivamente occorre procedere al versamento della quota annuale di €. 35.00 sul Conto Corrente Bancario intestato ad Associazione Italiana Maestri Cattolici Sezione provinciale di Milano:

IBAN IT61H0623001634000015076554

causale: Adesione AIMC di (*nome e cognome*) nella sezione di

Per informazioni inviare una mail a aimcmilanomonza39@gmail.com

Un cordiale saluto

Presidente
Sezione di Milano
Anna Maria Celso

Presidente
Sezione di Cernusco
Ornella Rotundo

Presidente
Sezione di Monza
Emanuela Fanny Zani

PENSIERI DOPO LA VISITA A MANDELLO DEL LARIO (LC)

Ci sono tanti modi per portare agli altri un'idea, un messaggio, tentare di veicolare dei valori. Sicuramente scrivere: quello che si vuol comunicare e diffonderlo il più possibile; parlarne con colleghi, simpatizzanti, amici perché si creino le aspettative e l'interesse ad approfondire; rendersi presenti nei luoghi ritenuti strategici per la conoscenza e divulgazione e... tutto questo l'AIMC

lo sa e lo fa con il suo Notiziario, i suoi comunicati, le sue pubblicazioni, la sua presenza nei luoghi istituzionali deputati alla formazione.



La partenza è avvenuta alla stazione di Monza, con noi don Luigi Feré, assistente AIMC Lombardia, e tutto si è svolto secondo programma: visita alla Chiesa barocca-rococò



C'è poi un altro modo per farsi conoscere ed è la testimonianza diretta, in primis nelle scuole e poi nelle occasioni di socialità e incontro con gli altri - soci e non- che permettono di vivere esperienze insieme, dove il valore della persona è sempre al centro, come per noi deve essere quella degli alunni, dei colleghi, dei genitori e di tutti coloro che si incontrano nei percorsi professionali.

Così è avvenuto per l'uscita a Mandello del Lario.

della Madonna del fiume, nata dalla devozione popolare a seguito di un "miracolo" e di ripetute manifestazioni di fede popolare e a seguire visita guidata alla Chiesa di San Giorgio per scoprire la bellezza di questo piccolo gioiello posto lungo il Sentiero del Viandante tra Mandello del Lario e Abbazia Lariana. L'apparato decorativo di affreschi custodito al suo interno, che ricopre il presbiterio, l'arco trionfale e parte delle pareti laterali è diviso in varie scene che rappresentano il

ritorno di Cristo sulla terra, la fine dei tempi ed il giudizio universale che riguarderà ogni essere umano. I significati del suo apparato pittorico, che trova nel Giudizio Universale una sintesi teologica che va oltre il messaggio escatologico, ci sono stati spiegati con competenza dal Dott. Francesco Betti di Mandello, che ci ha accompagnato durante la giornata condividendo con noi

anche il momento conviviale del pranzo.

Il tempo è davvero volato, ma non sono mancate occasioni di scambio, confronto, sensazioni di quanto visto e fatto insieme e sì, anche di scuola e di esperienze presenti e passate.

Non eravamo tanti, ma insieme siamo stati bene, uniti da uno stesso sentire.

Ed ora ci aspetta Barbiana!

Vi rinnoviamo l'invito ad esserci: se l'arte e il bello uniscono, ancora di più vivere insieme l'esperienza di ritrovarci nei luoghi del Priore che ha sa parlare di scuola anche oggi e soprattutto sa dirci come bisogna essere prima di tutto per diventare buoni maestri. ■



Annamaria Celso,
Presidente
della Sezione AIMC di
Milano

“
C'è poi
un altro modo
per farsi conoscere
ed è
la testimonianza
diretta, in primis
nelle scuole e poi
nelle occasioni
di socialità e
incontro
con gli altri
- soci e non-
che permettono
di vivere
esperienze insieme,
dove il valore
della persona
è sempre al centro.

IL VOTO ALLE DONNE: TAPPA DECISIVA PER LA DEMOCRAZIA

Linee di una proposta didattica

Traguardo formativo

L'alunno incrementa la curiosità per la conoscenza di diritti acquisiti nel corso del Novecento che hanno contribuito alla formazione dello stato democratico

Obiettivi d'apprendimento

- Utilizza fonti di diverso tipo per ricavare informazioni e formulare problemi
- Formula problemi sulla base delle informazioni raccolte
- Individua analogie e differenze fra quadri storici e sociali diversi, lontani nel tempo e/o nello spazio

Competenze

- Capacità di ricostruire, utilizzando fonti diverse, aspetti e strutture essenziali della storia.
- Capacità di riconoscere nel mondo attuale gli aspetti storici, sociali e istituzionali del passato
- Raccordi con le altre discipline
- Italiano
- Arte e immagine
- Educazione civica

Prerequisiti

Questa unità presuppone che gli allievi abbiano già studiato anche in forma sintetica la condizione femminile in diverse epoche storiche, come l'antica Roma o fenomeni dell'epoca medievale o moderna p.e. la caccia alle streghe. Sarebbe auspicabile una conoscenza delle strutture politiche e istituzionali e delle forme di stato e di governo.

L'uomo, la donna e il passato

Alla fine del primo ciclo d'istruzione gli allievi possono maturare la convinzione che la Storia sia solo una questione di genere, quello maschile.

Tale prospettiva peraltro verosimile, è in aperto contrasto con la loro esperienza familiare, laddove la

donna è protagonista e artefice della loro storia.

Proponiamo, quindi di presentare il problema attraverso una lezione partecipata partendo dalla loro quotidianità registrando le esperienze e le attività della donna.

Sarà evidente la sproporzione tra le attività della donna nel mondo contemporaneo e la sua presenza negli apparati storiografici e nelle diverse fonti. Chiariremo tale sproporzione attraverso delle esemplificazioni dal mondo classico al medioevo che hanno limitato l'accesso al potere alle donne, e non solo, presentando alcune forme di stato (democratico e autoritario) e forme di governo (repubblica e monarchia).

Il concetto di rappresentatività

Con una lezione frontale, sintetizziamo le tappe salienti dello sviluppo del diritto di voto, dalla formazione dei primi organi rappresentativi che si formano a partire dai secoli XI-XII nella società urbana dell'Italia comunale alla Magna Charta Libertatum del 1215, al Bill of Rights 1689 o la Dichiarazione dei diritti dell'Uomo e del Cittadino 26 agosto 1789 esperienze che hanno segnato irreversibilmente la coscienza giuridica e politica di intellettuali e dei ceti produttivi. L'azzeramento da parte della monarchia assoluta francese del concetto di rappresentatività portò alla Rivoluzione, che nemmeno attraverso i suoi esponenti più radicali propose il diritto di voto alle donne. Al contrario l'Inghilterra attraverso passaggi, forse, meno cruenti e con largo anticipo trovò forme di partecipazione politica, che la condussero al suffragio universale maschile e femminile prima fra tutte le nazio-

ni europee. Questa schematizzazione ci porta ad una riflessione condivisa con gli allievi sui concetti di riforma e rivoluzione che senza generalizzare ci può offrire due categorie d'interpretazione storica senz'altro utili nella presentazione di altre Unità.

L'estensione del suffragio

Nel corso dell'Ottocento la politica e l'economia subirono enormi trasformazioni, seppur in Europa con ritmi diversi, ovvero un maggior protagonismo delle masse produsse la graduale e ineluttabile estensione del suffragio universale. Non più in maniera veemente ed episodica, come nel caso della Rivoluzione francese, ma grazie alla nascita e allo sviluppo dei grandi partiti di massa e creazione di un pubblico interessato alla cosa pubblica l'espressione del voto divenne un patrimonio comune ed elemento ideologico per la mobilitazione delle masse.

Tutto questo soprattutto a partire dagli ultimi decenni dell'Ottocento, in una sorta di circolo virtuoso in cui i grandi partiti di massa chiedevano l'estensione del diritto di voto vedendo così aumentare allo stesso tempo il proprio consenso. Nel periodo che va dalla fine dell'Ottocento agli anni Venti molti paesi europei ottennero il suffragio universale maschile a scrutinio segreto, molte persone in precedenza escluse dalla politica parteciparono alla scelta della classe politica, ma non le donne.

Le suffragette

La storia dell'umanità è una storia di torti ed arbitri ripetuti dell'uomo nei confronti della donna, che hanno avuto diretta mente a oggetto la creazione di un'assoluta tirannia su di lei. Siano i fatti sottoposti



Fabrizio Zago,
docente di storia
e filosofia

“
... gli allievi
possono maturare
una la convinzione
che la Storia
sia solo
una questione
di genere,
quello maschile.
Tale prospettiva
peraltro
verosimile,
è in aperto
contrasto con
la loro esperienza
familiare,
laddove la donna
è protagonista
e artefice
della loro storia.

ad un mondo imparziale, a provarlo. Egli non le ha permesso di esercitare il suo inalienabile diritto di voto.

Questo è l'inizio della Dichiarazione dei sentimenti a Seneca Falls che tra le altre istanze mette in evidenza l'esclusione al voto diritto esercitato anche dagli uomini più ignoranti.

Emmeline Pankhurst fondò, poi, nel 1903, la Women's Social and Political Union. Da questo momento la sua attività fu infaticabile: non mancarono incidenti clamorosi, per cui la Pankhurst fu più volte arrestata. La causa da lei sostenuta trionfò nel 1918, quando il Parlamento votò il *Representation of the People Act*, che ammetteva il suffragio femminile. Un diritto così decisivo non poteva essere concesso senza una lotta a tutto campo. Nel luglio del 1911 le manifestazioni divennero più organizzate, in Inghilterra durante i festeggiamenti per l'incoronazione di Giorgio V le suffragette promossero una marcia in buona parte del regno per promuovere le loro idee, di villaggio in villaggio. Era ormai chiaro che il suffragio veramente universale si sarebbe ottenuto in poco tempo. La Grande guerra congelò per la sua durata tale conquista, ma alla fine della stessa in Inghilterra e negli Stati Uniti le donne votarono.

Il lavoro e il voto alle donne

...solo il lavoro, di qualunque natura esso sia, diviso e retribuito con equità, è la sorgente vera del perfezionamento della specie umana. Questo estratto da una conferenza tenuta a Milano nel 1890 da Anna Kuliscioff mette in stretta relazione i diritti delle lavoratrici con il diritto al voto femminile inquadrandoli come due fondamentali aspetti, quasi complementari, per scardinare il monopolio dell'uomo e giungere a una piena emancipazione femminile. A questo proposito proponiamo la lettura del sempli-

ce saggio di Virginia Woolf *Le tre ghinee* nel quale, sostanzialmente, si indica l'importanza di rimarcare la differenza delle donne dall'uomo se esse non abbiano raggiunto una totale l'indipendenza economica. Tale posizione molto contemporanea si verifica in Inghilterra dove il voto alle donne era presente, ormai da un ventennio. Le donne possono rimarcare la loro autonomia, ma ciò avviene solo se è acquisito un diritto: quello al voto sostenuto dal diritto di guadagnarsi da vivere, grazie al proprio lavoro

Le donne, il voto, l'Italia

In Italia il problema del suffragio universale si palesò all'indomani dell'Unità. Invero non furono molte le voci che ebbero una ribalta, forse la più squillante fu quella di Anna Mozzoni (1837-1920), ma già nel 1906 nel quadro di internazionale per la lotta pro-suffragio, presentò una petizione all'interno del dibattito per l'estensione del diritto di voto a tutti i maschi adulti rilanciando per il suffragio anche alle donne. Le motivazioni profonde di quella richiesta risiedevano nei profondi cambiamenti della società italiana del Novecento. Il nuovo secolo sottrasse la donna alla casa per buttarla nella lotta per l'esistenza per dirla con le sue parole. Di questo il parlamento doveva tenerne senz'altro conto. La richiesta del voto alle donne rappresenta il riconoscimento delle trasformazioni sociali e politiche. Non si poteva non accogliere tale cambiamento all'interno dell'evoluzione del diritto. Risulta comunque evidente dalle fonti la relazione tra voto e la diminuzione del lavoro domestico, conseguente all'industrializzazione, la lavoratrice oltre al pane si guadagna la possibilità di scelta dei propri governanti. Non sarà nel Ventennio, però, che le donne in Italia otterranno tale diritto.

Come tutti i regimi totalitari, anche il fascismo fu ostile nei confronti della donna considerata inadatta alla responsabilità politica, di contro valorizzandola come custode del focolare e come madre per dare figli alla patria. Naturalmente la donna non deve essere schiava-osservava Mussolini – ma se le concedessi il diritto elettorale mi si deriderebbe. Dal 1925 furono approvate una serie di norme maschiliste, financo l'esclusione dall'insegnamento delle materie umanistiche nei licei e negli istituti superiori.

Monarchia o repubblica?

All'indomani della Seconda guerra mondiale l'Italia percorsa da una voglia di cambiamento dovrà scegliere tra monarchia e repubblica. Gli esiti di questa consultazione ha tutti nota ma per la prima volta in Italia tra gli aventi diritto figurano le donne. Il 2 giugno 1946 il voto per il referendum istituzionale e per l'elezione per l'Assemblea costituente consegnerà all'Italia due certezze: la Repubblica e il suffragio universale, entrambi sanciti in via definitiva poco dopo, nel gennaio 1948 dalla Costituzione italiana. ■

Riconoscimento del diritto di voto alle donne in alcuni Paesi:

Nuovo Zelanda	1893
Australia	1902
Finlandia	1906
Norvegia	1913
Urss	1917
Inghilterra	1918
Germania	1919
Usa	1920
Svezia	1921
Francia	1944
Italia	1946
Svizzera	1970

AA.VV., AIMC Provincia di Cremona e Mantova, *La scuola media unica compie 60 anni e ... li dimostra!*, Atti del Convegno interprovinciale promosso dal Laboratorio di pedagogia "Pietro Pasotti", Mantova 17 dicembre 2022, Edizioni ECOGESES, p. 122, €. 10,00.



Il volumetto raccoglie gli interventi di alcuni operatori scolastici (Professori, Dirigenti Scolastici, Dirigenti Tecnici) al Convegno "La scuola media unica compie 60 anni e ... li dimostra", organizzato dalla Associazione Laboratorio di Pedagogia Piero Pasotti di Mantova, in collaborazione con l'AIMC della provincia di Cremona, in occasione del 60mo anniversario della promulgazione della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, che istituiva la Scuola Media Unica. Il titolo del Convegno (che è anche quello di questa raccolta di riflessioni) dimostra chiaramente la tesi che sorregge l'analisi istituzionale e pedagogica degli autori: la Scuola Media Unica è stata una grande innovazione nel sistema scolastico italiano (qualcuno sostiene: "l'unica" dal dopoguerra ad oggi!), ma la sua calcificazione amministrativa, organizzativa e didattica in questi 60 anni di vita (nonostante i timidi tentativi di revisione e adeguamento dei suoi ordinamenti, presi in esame nei vari saggi del testo) giustifica l'esito delle analisi socio-pedagogiche della Fondazione Agnelli (2011 e 2021) che definisce questo segmento scolastico "l'anello debole del sistema".

POPOTUS ENTRA IN CLASSE

UNA PROPOSTA PER LE SCUOLE



L'informazione giornalistica a misura di bambino come risorsa per vivere l'attualità

Nella mattinata di Lunedì 22 aprile 2024, presso l'Università Cattolica "Sacro Cuore", sede di Piacenza, si è svolto il Seminario: *"Popotus entra in classe. L'informazione giornalistica a misura di bambino come risorsa per vivere l'attualità"*. L'evento, organizzato nell'ambito delle manifestazioni previste per celebrare il 40° anniversario della fondazione del Dipartimento di Pedagogia, 1983-2023, ha sottolineato il valore culturale, educativo e didattico di *Popotus a scuola*, il primo giornale di attualità dei bambini, nato il 23 marzo 1996, distribuito come inserto da AVVENIRE, il Giovedì e il Sabato.

Il Seminario, introdotto dal Prof. Pierpaolo Triani, coordinatore del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza, è stato l'occasione per far emergere il cammino storico in cui si sono avvicendate proposte di riviste per bambini e cogliere come Popotus presenta l'informazione a misura di bambini e con quali modalità incontra la scuola, costituendo uno strumento di arricchimento e di innovazione della didattica.

La Prof.ssa Claudia Alborghetti, docente di Storia della letteratura per l'età evolutiva dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, ha presentato gli antenati di Popotus attraverso *uno sguardo storico alle riviste per bambini in Italia*. Uno sguardo che è partito dal 1870 con l'edizione de *"Prime Letture"*, un quindicinale che, attraverso la lettura, diffondeva tra i bambini il valore unificante della lingua e della cultura italiana con letture di storia, morale, arte e scienze senza trascurare la poesia.

Tra il 1881 e il 1889 venne pubblicato il *"Giornale dei bambini"*, diretto da Ferdinando Martini, rappresentò il primo investimento sulla lettura per bambini intravedendo in essa la possibilità di ricavarne un valore editoriale ed economico. Il giornale insisteva sull'educazione separata dei bambini, pronti all'avventura, e delle bambine, devote mogli e donne di casa, al fine di introdurli ai loro specifici ruoli sociali. È proprio dalle pagine

del *"Giornale dei bambini"* che vengono pubblicate a puntate le avventure del burattino Pinocchio che daranno vita nel 1883 al libro *"Le avventure di Pinocchio"*, quando Carlo Collodi, al secolo Carlo Lorenzini, diventerà direttore della rivista.

Tra il 1906 e il 1924 viene pubblicato il *"Giornalino della Domenica"*, fondato da Luigi Bertelli che assunse lo pseudonimo di Vamba. La rivista si presenta con copertine colorate, opere d'arte, con lo scopo di sostenere lo sviluppo del giovane lettore con la lettura e il gusto del bello. Nella rivista vengono pubblicate 55 puntate de *"Il Giornalino di Gian Burrasca"*, raccolte poi nel 1911, per rompere gli schemi rigidi che venivano comunicati all'infanzia. La rivista organizza il testo su due colonne e dà importanza agli spazi bianchi inframezzo per aumentare la leggibilità del testo. La novità rilevante è l'avvio della corrispondenza e gli incontri con i lettori per potersi conoscere dal vivo e sentirsi parte della comunità. Sul *Giornalino* scrissero famosi scrittori del tempo: Giovanni Pascoli, Gabriele D'Annunzio, Grazia Deledda, Edmondo De Amicis e furono presenti raffinati illustratori Antonio Rubino, Umberto Brunelleschi e Filiberto Scarpelli.

Nel 1908 nasce il *"Corriere dei Piccoli"*, direttore Silvio Spaventa Filippi, dal 1908 al 1931, che rappresenta una rivoluzione in campo educativo-pedagogico con l'introduzione del fumetto come genere letterario. Dai fumetti americani, dei quali si acquistano i diritti, vengono tolte le nuvolette per sostituirle con una trascrizione sotto ogni vignetta, con strofe in rima baciata (distici), per non disabituarne il pubblico infantile alla lettura. Tra i fumetti più famosi ricordiamo le storie del Signor Bonaventura, ideato da Sergio Tofano, che fa raggiungere alla rivista un successo formidabile, tanto che Italo Calvino trasse dalle storie raccontate ispirazione per i suoi libri. Il merito della rivista è stato quello di aver introdotto molta letteratura straniera di autori poco noti, fuori dai canoni consueti. Infatti, Silvio Spaventa Fi-

lippi si prodigò in una intensa attività di traduzione di libri tra i quali *"Alice nel paese delle meraviglie"*, *"Robinson Crusoe"*.

Madre del *Corriere dei Piccoli* fu Zia Mariù, pseudonimo di Paola Lombroso Carrara (Vd. Sabrina Fava 2015, 2016), che con la sua corrispondenza era animata dall'intento di educare i giovani in modo adatto all'età di ciascuno, attraverso storie illustrate a colori, articoli di divulgazione scientifica, di letteratura, racconti e narrativa di buona qualità.

In diretta concorrenza con il *Corriere dei Piccoli*, dal 1923 al 1943 compare *"Il giornale del Balilla"* giornale influenzato direttamente dal regime fascista, distribuito da prima in edicola e poi obbligatoriamente a scuola. Il giornale teneva la corrispondenza con i lettori e proponeva giovinette eroiche dell'Italia fascista e figure di rilievo dell'Impero Romano.

Nel 1937, fino al 1966, nasce *Il Vittorioso*, giornale pubblicato dalla Casa editrice AVE, promossa dall'Azione Cattolica, con l'intento di frenare lo slittamento morale degli altri giornali verso modelli di forza e di violenza nei rapporti sociali, per recuperare gli ideali del cittadino e proponendo l'idea del martire e del servizio come figura di contrasto rispetto agli eroi americani e alla guerra. La rivista alimentò uno sguardo rinnovato sul fumetto chiamando a collaborare fumettisti meno conosciuti tra cui Benito Jacovitti, Claudio Nizzi, Stelio Fanzo.

Tra queste esperienze editoriali si inserisce tra il 1950 e il 1970 *Il Pioniere*, rivista diretta da Gianni Rodari e Dina Rinaldi con l'intento di accompagnare gli ideali della sinistra italiana. Oltre a fumetti e a rubriche varie, conteneva anche interventi di natura sociale e politica.

Nel 1967 compare nel panorama editoriale *"Giovani Amici"* pubblicato da Vita e Pensiero dell'Università Cattolica, diretto da Roberta Grazzani dal 1972 al 1996. Da questa esperienza nel 1996, insieme al direttore Dino Boffo, Roberta Grazzani fonda *"Popotus"*, inserto per bambini del quotidiano *"Avvenire"*,

A partire da questa dettagliata ricostruzione storica Nicoletta MARTINELLI, giornalista di *Avvenire*, responsabile di *Popotus* ha posto l'accento sulla caratteristica dell'informazione a misura di bambino che ancora oggi ha un significato e valore. *Popotus*, infatti, racchiude i molteplici linguaggi dei diversi media tradotti a misura di bambini. Dopo l'inserito del sabato, per il successo della corrispondenza, è nato il numero del giovedì che è stato dedicato alle lettere dei corrispondenti, con avvio di un processo continuo di dialogo con i bambini.

Popotus non è mai stato legato a un ispiratore, ma si è sempre cercato, nel dialogo con i piccoli lettori, di rimediare ad errori redazionali nel costruire e dare le notizie per lasciare sempre aperto il senso di speranza nel futuro. Infatti, nell'organizzazione dei numeri viene esclusa una comunicazione nuda e cruda della notizia per cercare la modalità e la chiave di lettura più adeguata, in modo da arricchire di riflessioni le notizie e gli avvenimenti, recuperando il senso soprattutto di notizie negative e suscitare atteggiamenti di comprensione e di speranza.

Da due anni a questa parte, la redazione di *Popotus* cura l'alta leggibilità per rendere ogni numero più inclusivo con caratteri leggibili, in modo da facilitare la lettura dei bambini DSA, e ponendo attenzione allo spazio tra colonne e l'interlinea più largo.

Debora Spadoni, responsabile Marketing di *Avvenire*, ha sottolineato come *Avvenire* incontra la scuola attraverso *Popotus* che nel tempo è diventato un autentico strumento per la didattica. Ogni anno aumentano le richieste delle scuole e si cerca di superare la fatica di rispondere a tutte. L'obiettivo principale è quello di sviluppare un pensiero critico nei bambini. Con le 45.000 copie di ogni giovedì distribuite su tutto il territorio nazionale, *Popotus* offre una serie di attività che le maestre sentono d'aiuto per la loro attività didattica.

Attualmente i dati vedono coinvolte ogni settimana 2650 scuole, 53.000 alunni, 2350 insegnanti che, nel 55% dei casi, svolgono un'attività con *Popotus* una volta alla settimana, le altre invece ogni due settimane. La lettura del giornale avviene in un'ora curricolare dalla quale si sviluppano altre attività soprattutto in lingua italiana, educazione civica, storia, geografia, meno matematica scienze e tecnologia.

Popotus non viene solo offerto in cartaceo,

ma propone in formato digitale temi speciali, accanto a progetti educativi e di partecipazione ad attività formative in forma laboratoriale a integrazione della lettura del giornale.

Popotus è così diventato un ecosistema di sinergie e opportunità diversificate: schede didattiche multimediali, approfondimenti tematici con aziende partners per docenti, temi attualità, approfondimenti sulla sostenibilità, le nuove tecnologie, l'educazione civica, le feste di Natale e Pasqua con ricette da realizzare insieme ai genitori, progetti per docenti e bambini con strumenti più strutturati ad approccio educativo secondo il modello EAS (episodi di apprendimento situato). Sono in programma micro progettazioni con attività di lettura curate dalla Prof.ssa Sabrina Fava, workshop per i bambini con attività



ludico-educative nel corso dell'anno in presenza o anche con visite nella redazione di *Popotus*, sessioni laboratoriali legate al mondo digitale che danno vita ad una serie di postcard di cui si sta verificando se possono avere un senso per i bambini. Inoltre, si possono seguire webinar e workshop per docenti con suggerimenti per l'attività didattica.

La Prof.ssa Alessandra Carenzio, docente di Didattica generale, dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, ha offerto una riflessione in ottica transmediale, interdisciplinare e multidisciplinare di *Popotus* che va considerato un interessante attivatore educativo e didattico a partire da tre nodi:

1. il valore dell'informazione oggi è tassello essenziale per un pensiero critico e autonomo per capire il mondo ed essere pienamente cittadino, anche attraverso la competenza digitale e la comunicazione in rete, luoghi di cittadinanza dove sono in gioco il valore dell'informazione e la possibilità di scelta da cittadini.
2. La trasposizione dei contenuti, come atto necessario e diritto dei bambini, è la capacità di tradurre e raccontare a misura dei giovani lettori un concetto o un evento. È un aspetto importante che richiede attenzione ad adattamenti linguistici e alle immagini per rendere la comunicazione accessibile.
3. Il supporto agli adulti di riferimento qua-

le sostegno alla genitorialità, alla famiglia e alla scuola. Infatti ci si rende conto che quando l'adulto di riferimento è saggio, il sostegno ai bambini è efficace, cioè si sceglie una modalità di raccontare eventi, spiegando con mediazioni attente e articolate.

Gli studi sulla comunicazione mettono in rilievo l'importanza della transmedialità perché nella narrazione ciascun mediatore e dispositivo dona una luce diversa sui vari aspetti della stessa storia. *Popotus* è esempio di questa trasmedialità con diversi strumenti e scelte tecnologiche; è poi il soggetto che, recuperando le varie modalità, dà un senso interpretativo e svolge un ruolo attivo grazie alla convergenza che il mezzo digitale rende immediato. Si attivano così sguardi plurimi e differenti: letterari, scientifici che invitano a ragionare per discipline, ma per creare una scelta unitaria capace di superare la stratificazione dei contenuti e viverli nel loro insieme quando si incontra la realtà.

Il Seminario ha, quindi, aperto significativi e nuovi orizzonti per l'attività didattica a scuola e invita gli insegnanti ad assumere l'inserito di *Avvenire* "*Popotus*" quale strumento decisivo per costruire negli alunni uno sguardo attento e critico nei confronti dell'attualità e dei temi della contemporaneità.

Dagli interventi nel Seminario nascono alcune considerazioni. *Popotus*, portando nella scuola l'attualità a misura di bambino, mette in evidenza il valore e i significati della vita e della quotidianità. I fatti raccolti tra le pagine del giornale, dedicato agli alunni della scuola primari, attraversano l'esperienza vissuta concretamente dai bambini e offrono uno strumento per dare ai docenti l'opportunità di affrontare temi e argomenti del loro vissuto quotidiano in modo critico. Pertanto, oltre a creare le condizioni per l'introduzione di strumenti e di modelli didattici in classe, *Popotus a scuola* va oltre e costituisce l'invito esplicito ai docenti a considerare l'esperienza e i vissuti dell'attualità e della contemporaneità un campo di ricerca e di sviluppo organizzativo da porre al centro dell'elaborazione dei curricoli di scuola, su cui articolare la proposta culturale e la vita dell'intera comunità scolastica.

Quindi, da queste pagine del Notiziario, rivolgiamo un invito alle scuole e ai docenti per far diventare i propri alunni, attivi lettori di *Popotus* e protagonisti della vita di ogni giorno. (B.G.) ■

NEL LABIRINTO DELLE COMPETENZE: LA TPC COME MAPPA PER ORIENTARSI

“Fa quel che può. Quel che non può non fa” Alberto Manzi

Sabato 11 maggio 2024 si è svolto presso il Centro Studi Erickson di Trento il Seminario *“Nel labirinto delle competenze: la TPC come mappa per orientarsi”*, con al centro le parole di Alberto Manzi: *«Fa quel che può. Quel che non può non fa»*, della Rete di scuole “Complessità e ricerca nel curriculum digitale” (<https://futuraquattropun.tozero.it/index.php>) nata nell’ambito di Scuola Futura piattaforma per la formazione del personale scolastico, nell’ambito delle azioni del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Gli Istituti della rete presenti erano: IC di Govone (CN), IC “G. Solari” di Loreto (AN), ISIS “A. Malignani” di Udine, LS “S. Cannizzaro” di Palermo, LCMC “D.A. Azuni” di Sassari, LS “Enrico Fermi” di Bologna, Istituto Professionale Artigianelli di Trento, LC “Andrea Maffei” di Riva del Garda (TN) scuola che ha organizzato il Seminario. Questi istituti lavorano per una didattica per competenze e, in particolare, hanno ragionato e anche fatto propria l’idea, lanciata qualche anno fa da alcuni docenti, di una mappa per orientarsi nel labirinto delle normative, la TPC, ovvero la Tavola Periodica delle Competenze. Infatti aprendo i lavori Stefano Lotti del Liceo Maffei - curatore insieme a Fabio Di Pietro del n. 63 de *“I Quaderni della Ricerca – La Tavola Periodica delle Competenze”*, Ed. Loescher, Torino, 2022 – ha sottolineato che le competenze si configurano come un campo autonomo da conoscere in sé, cioè un contenuto nuovo nella scuola, un apprendimento nuovo e specifico oltre le competenze.

Alla presenza di Francesca Gerosa Vice Presidente della Provincia Autonoma di Trento – Assessore all’Istruzione, di Luciano Covi Direttore IPRASE, di Paolo Andrea Buzzelli, Dirigente Scolastico Liceo “Andrea Maffei” - Riva del Garda, di studenti del Liceo Maffei e docenti delle scuole della rete è intervenuto il Presidente dell’INVALSI Roberto Ricci che ha sottolineato come l’inclusione deve orientarsi a personalizzare, per ciascun studente e per ciascuna studentessa, i livelli di competenza a partire da un quadro comune forte, a

garanzia del raggiungimento di comuni traguardi di cittadinanza.

I dati provenienti dalle prove INVALSI ci indicano che il Paese non tiene, è a rischio il sistema democratico e i pilastri del modo di vivere della nostra società italiana. Siamo di fronte alla necessità di analizzare puntualmente questa situazione che costituisce un fenomeno collettivo e sociale che interessa ogni territorio a tutti i livelli formativi. Ciò sollecita il mondo accademico a chiarire gli elementi delle questioni che i dati pongono e a sostenere i processi formativi ben articolati, come dimostra la Tavola Periodica delle Competenze. Infatti, i documenti della Commissione Europea convergono nel sollecitare lo sviluppo di temi specificamente educativi e pedagogici che indicano, per il raggiungimento di significative competenze, la formazione del pensiero critico, la capacità di comprensione del testo, le abilità per sostenere il confronto critico e la consapevolezza in ordine ai temi etici derivanti dall’impatto con le tecnologie e il digitale. Queste prospettive per essere raggiunte hanno bisogno di delineare come si strutturano i processi formativi nelle loro tappe intermedie calibrate su cammini personalizzati, ma ben orientate alla meta in modo che il cambiamento desiderato realizzi un’inclusione in senso complessivo e generalizzato.

Matteo Viale, docente di lingua italiana dell’Università di Bologna, ha sottolineato come la competenza alfabetica funzionale dipende dalle capacità di comunicare e di avere relazioni positive, per cui l’obiettivo della formazione scolastica è quello di insegnare a interagire non solo nella lingua parlata, ma anche nelle abilità di scrittura. Quindi, anche la scrittura va intesa come attività collettiva e sociale in una varietà di tipologie testuali – oggi arricchita di tutte le tipologie comunicative digitali –, come don Lorenzo Milani operava nella sua Scuola di Barbiana.



Per Alessandra Anichini dell’INDIRE la TPC rappresenta uno strumento di metariflessione che aiuta i docenti e gli studenti nei cammini di orientamento. La competenza si configura come capacità del soggetto di rivolgersi a qualcuno per comprendere le proprie scelte. In questo senso istruzione ed educazione sono due aspetti che vanno colti insieme ed invitano a cercare nelle discipline il loro valore formativo ed educativo.

Licia Landi, dell’Università di Verona, nell’analizzare la TPC in relazione all’apprendimento significativo ha evidenziato come le competenze digitali in esso contenute non è solo un fatto tecnico, ma richiede lo sviluppo di atteggiamenti riflessivi e critici, improntati su principi etici che ricadono sull’evoluzione futura a livello personale e sociale. La TPC rappresenta così il campo di un rapporto dialogico tra ambiti disciplinari verso una trasversalità tra i saperi che pone attenzione a processi metacognitivi e alle dimensioni operative in cui si realizzano gli apprendimenti. Pertanto l’apprendimento digitale non è tale quando si limita a utilizzare un contenuto per ridirlo in un altro modo, ma raggiunge il suo scopo quando si orienta a ripensare e a ridefinire in modo diverso la conoscenza avvalendosi dell’efficacia di diversi linguaggi in interazione tra loro.

Così Dario Ianes e Benedetta Zagni, dell’area Educazione del Centro Studi Erickson

The image shows a periodic table of competencies. It is organized into columns and rows, with each cell containing a three-letter code representing a specific competency. The columns are color-coded and labeled on the left: 'Lettre' (blue), 'Sciences' (orange), 'Langues' (green), 'Arts' (purple), 'Sport' (red), and 'Citoyenneté' (yellow). The rows are labeled on the right from 'L1' at the bottom to 'L7' at the top. The competencies are arranged in a way that suggests relationships between different fields and levels of learning.

nel sottolineare come l'apprendimento significativo si collochi tra un continuum che va dal senso dell'utile al senso dell'importante e che tra questi due poli occorra trasformare la fatica in un grande piacere, hanno dimostrato come le Skills Cards che "squadernano" la TPC possono costituire un gioco di confronto per riflettere sulla propria condizione e trovare insieme agli altri un cammino di uscita da problemi e sconfitte per intraprendere un itinerario di cambiamento e di crescita.

Il Prof. Lucio Guasti, già docente dell'Università Cattolica di Piacenza, autore del libro presentato al seminario, *Competenze. Sono ancora un progetto formativo? Due decenni con alcune osservazioni*, Ed. Ecogeses, Roma 2024, ha sottolineato la necessità di definire quale ruolo hanno i docenti e gli studenti nel determinare le scelte nei loro cammini formativi. Infatti, la competenza richiede azioni che spostano l'attenzione dalla teoria della conoscenza alla teoria dell'azione. Questo passaggio chiama in causa il ruolo dei decisori all'interno dell'Unità scolastica che hanno bisogno di poter operare con proprie competenze autonome. Oggi l'autonomia decisionale non è assicurata e i dirigenti scolastici non hanno possibilità di libere decisioni, ciò naturalmente influisce sulla organizzazione della didattica. Un'ultima sottolineatura riguarda i processi di valutazione che non hanno a che fare con i processi di assessment: la competenza prevede che sia l'alunno a valutare se stesso e la propria azione nella realtà. Per cui uno degli aspetti rilevanti nella attuazione delle competenze riguarda come si è favorita, svi-

luppata e maturata la capacità di valutazione sia nei docenti come negli studenti.

Nella seconda parte del seminario le scuole della rete presenti hanno illustrato i loro progetti di applicazione della TPC.

L'Istituto Comprensivo di Govone (CN) ha presentato metodologie e tecniche di insegnamento per la scrittura collaborativa nell'ambito di curricoli digitali e di laboratori scientifici. IC "G. Solari" di Loreto (AN) ha sottolineato come la TPC sollecita i Collegi Docenti a dar seguito alla progettazione in verticale perché la tavola comprende voci sulle quali è possibile individuare indicatori di competenza che si adattano alla realtà dei tre ordini: scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado. L'intervento dei docenti dell'ISIS "A. Malignani" di Udine ha presentato percorsi didattici che mettevano in evidenza il rapporto tra contenuti disciplinari e le competenze digitali per lo sviluppo dell'apprendimento attivo degli studenti. Il Liceo Scientifico "S. Cannizzaro" di Palermo, ha parlato del loro lavoro d'uso della TPC in funzione valutativa. La tavola è impiegata come strumento di valutazione da parte dei docenti, mentre per gli studenti è utilizzato come strumento di autovalutazione. In questa prospettiva l'istituto sta sperimentando la valutazione senza voti e ha rilevato una maggior consapevolezza dei processi valutativi, anche se non mancano aspetti su cui occorre portare un maggior approfondimento. Da parte sua il Liceo Classico, Musicale e Coreutico "D.A. Azuni" di Sassari considera la TPC uno strumento didattico e di contenuto in grado di dare maggiore valore ai compiti di apprendimento perché pone al centro lo sguardo sull'idea di persona formata attraverso artefatti cognitivi e culturali che orientano la formazione. In questo senso l'esperienza del Liceo Scientifico "Enrico

Fermi" di Bologna ha aggiunto che la versatilità della TPC permette agli studenti di avere punti di riferimento motivazionali su cui appoggiare le conoscenze e, allo stesso tempo, offre agli insegnanti l'opportunità di progettare e classificare le unità didattiche ricercando le ragioni di trasversalità tra le discipline. Per l'Istituto Professionale Artigianelli di Trento la TPC è stata l'occasione per una complessiva riorganizzazione della proposta curricolare e organizzativa dell'istituto. La declinazione delle competenze alla specificità dell'indirizzo di studi attraverso la tavola ha aiutato a chiarire gli obiettivi didattici e la loro progettazione, a migliorare la comunicazione della valutazione per competenze agli alunni, ma soprattutto ha inciso sul cambiamento del modello di scuola strutturato per corsi e non più per classi attraverso corsi obbligatori, corsi personalizzati, corsi di cura e corsi di metodologie. L'Istituto ha così rilanciato la sua partecipazione al Progetto Europeo MOSAIC (<https://mosaicuproject.eu/>) e la collaborazione con le aziende.

Da ultimo il Liceo "Andrea Maffei" di Riva del Garda (TN), istituto che ha organizzato e condotto il seminario, ha sottolineato come la costruzione della TPC ha permesso a un gruppo di insegnanti di ripensare le esperienze didattiche in atto. Il gruppo di lavoro è stato il vero valore aggiunto per aver raccolto docenti che insieme si sono impegnati a condividere un linguaggio comune e a definire i livelli di manifestazione e di accettabilità delle competenze. Questa attività di collaborazione ha arricchito ciascun docente perché nel cammino ogni insegnante ha ritrovato il valore della presenza a scuola e i significati profondi della propria professionalità. La TPC è quindi uno strumento per ridare senso alla formazione nella scuola e per ricercare le linee guida di un efficace orientamento delle giovani generazioni di studenti. ■ (BG)

Lucio Guasti, *Competenze. Sono ancora un progetto formativo? Due decenni con alcune osservazioni*, Ed. Ecogeses, Roma 2024, pp. 280, €. 18.00.

La competenza, e naturalmente il competente, è stato il tema che ha avuto un'attenzione del tutto particolare in questo periodo storico. La pubblicistica ha affrontato, con un atteggiamento spesso anche molto critico, la proposta formativa che veniva articolandosi sulla base di teorie antropologiche, economiche, empiriche. Dopo un periodo sufficientemente ampio per verifi-

care il valore, la proposta è passata nelle sedi ufficiali ed è entrata nel campo normativo. Ancora oggi la legislazione ne sostiene il disegno canonico.

Ora, la domanda guida è la seguente: dopo oltre venti anni, dal 1980 al duemila circa, è ancora possibile investire energie nella proposta della competenza come base per la formazione dei protagonisti di scuola, università e altro? È possibile confrontarsi anche sul versante strettamente didattico?





ORIZZONTI E SFIDE DELLA LETTARATURA GIOVANILE

Uni in Fabula alla Biblioteca “Tiraboschi” di Bergamo

Mercoledì 22 maggio 2024 si è svolto presso la Biblioteca Civica “Antonio Tiraboschi” di Bergamo il Seminario “*A più voci. Orizzonti e sfide della letteratura giovanile*”, nell’ambito del programma Uni in Fabula dell’Università degli Studi di Bergamo, Progetto finanziato nell’ambito dell’Ateneo 2023 per iniziative di Public Engagement di cui sono partners, tra gli altri, l’AIMC di Milano e la Cooperativa Ecogeses. All’evento, condotto dalla Prof.ssa Alessandra Mazzini, docente dell’Università di Bergamo, responsabile e animatrice del programma Uni in Fabula, si sono incontrati scrittori per ragazzi, esperti di contenuti multimediali, studiosi di letteratura giovanile, illustratori e bibliotecari in un dialogo a più voci, per promuovere una riflessione sulla produzione, le metamorfosi e le nuove sfide educative delle narrazioni per l’infanzia e l’adolescenza.

I vari interventi hanno preso le mosse dalla constatazione che la ricca proposta di libri per bambini e ragazzi che spazia in diverse categorie e proposte editoriali testimonia il vivo interesse verso la lettura, ma si è nella impossibilità di determinare adeguatamente che cosa leggono i bambini.

Gisella Laterza, insegnante e scrittrice di libri per bambini e bambine, ha sottolineato come le storie per i ragazzi devono essere immediate ed esprimere la semplicità di pensiero perché devono suscitare nei piccoli il desiderio di leggere e scrivere attraverso un continuo confronto critico con scrittori esperti. Da questi incontri si può sperimentare l’importanza di scambi che ti immergono, da una parte, nella fecondità relazionale e creativa della scrittura collettiva; dall’altra, nel confronto continuo con i

giovani lettori che sono molto attenti a coltivare il rapporto con gli autori, sfruttando in modo attivo l’interazione attraverso i social.

Il ruolo dei nuovi media è stato indagato da Elisa Salamini, esperta di contenuti mediiali per l’infanzia, fondatrice di *Mamamò*, che ha evidenziato le ricchissime relazioni tra le varie forme audiovisive, i videogiochi, i postcard e i mondi narrativi. Connettività che favorisce il passaggio al libro a partire dal film e soprattutto dagli elementi espressivi del teatro. Il libro svolge anche una funzione generativa nella interattività con altri codici e linguaggi dando vita a nuove espansioni – giochi, serie animate ... - che appassionano pur rimanendo fedeli alla narrazione. Tuttavia, pur nella digitalizzazione di tutti i supporti, il libro nel suo aspetto fisico rimane un desiderio da avere e da far firmare all’autore.

Proprio in ordine al ruolo delle illustrazioni, Stefano Rini, docente e illustratore di libri, ha posto l’accento sulla mediazione dell’adulto ed in particolare sulla responsabilità dei docenti nel far accostare gli alunni alla struttura e ai significati dei diversi linguaggi espressivi. La scuola deve creare contesti oltre la logica trasmissiva, dando vita a processi più attivi di apprendimento in cui l’ascolto degli alunni diventi la condizione per dare loro voce e accettare i percorsi che vogliono intraprendere. È una sfida che pone al centro le domande, le idee e gli eventi propri dei bambini per dar vita a percorsi disciplinari che si avvalgono di

metodologie laboratoriali e creative.

Dal canto loro Lina Loglio ed Eleonora Gamba hanno posto in luce le sfide e il ruolo che il Sistema Bibliotecario di Bergamo deve affrontare per promuovere il ruolo della biblioteca districandosi tra: la riduzione di risorse e del servizio offerto, lo sviluppo di strategie per la promozione dei cataloghi di letture; le attività per favorire la frequenza degli ambienti e degli eventi della biblioteca. È un lavoro che parte da collaborazione tra operatori bibliotecari, percorrendo itinerari formativi e articolando le proposte per sviluppare relazioni con il territorio, la scuola e i genitori. L’intento è quello di rilanciare la Biblioteca come luogo di incontro e di interazione che può dar vita a circoli di narrazione o a eventi e progetti capaci di suscitare un rapporto intimo e fiducioso con il libro, ridandogli soprattutto valore e significato in famiglia, oltre che nella scuola. Silvia Camisaschi ha presentato l’esperienza della Piccola Biblioteca di Cremona che opera all’interno del Museo di Storia Naturale, nel prestigioso Palazzo Affaitati, con interessanti progetti per i bambini più piccoli e le loro famiglie.

La Prof.ssa Anna Lazzarini, docente dell’Università di Bergamo, ha sottolineato come tutti gli interventi abbiamo evidenziato l’interazione tra i vari luoghi della città in cui il raccontare e il raccontarsi esprime i significati della cittadinanza di ciascun ente e di tutte le persone. Quindi, il pensare per storie è la caratteristica degli esseri umani su cui è possibile individuare le seguenti focalizzazioni in ordine alla narrazione:

- è la pratica fondamentale del pensare umano a livello individuale e collettivo in cui



Uni in Fabula

Bergamo, 22 marzo - 8 giugno 2024

emergono, personaggi, azioni, tempi e luoghi;

- è espressione delle ragioni e dei significati vitali che esprimono i tratti delle proprie radici, costruendo la memoria di un territorio e di una comunità;

- è un modo di abitare il nostro mondo, un habitus primitivo della mente, un primo strumento di pensiero, una trama di significati in cui coltivare e orientare il nostro agire nel tempo;

- è sviluppo della funzione conoscitiva attraverso processi di comprensione che danno forma e senso alle conoscenze che si elaborano.

Il processo narrativo si costruisce attraverso l'azione nei contesti in cui avviene l'acquisizione del linguaggio e l'uso delle parole. È proprio nel fare che si sviluppa la funzione comunicativa che nel bambino si avvia con l'uso dei sensi e dei gesti per aprirsi ai linguaggi delle immagini, del gioco e delle parole. L'immersione nelle parole, unitamente allo studio di altri linguaggi, favorisce successivamente la capacità di articolare con proprie parole e discorsi ciò che accade intorno e comprendere il mondo. Pertanto, le storie ci aiutano proprio a dare forma a ciò che sta succedendo a me nelle interazioni con gli altri e nel raccontare ci viene data la possibilità di significare l'esperienza personale.

Il paradigma narrativo attraversa anche le discipline articolandosi in saperi di connessione che costruiscono matrici di significato per la comunicazione, l'interpretazione e la ricerca di nuovi significati capaci di dare ordine al caos dell'esperienza.

In conclusione la narrazione si configura come ambito per comprendere sé stesso e gli altri, per descrivere il tempo e per immaginare il possibile. (GB) ■



in collaborazione con



III Edizione

CONCORSO LETTERARIO



L'Ente Cooperativo Gestione Servizi Educativi e Scolastici s.c.r.l. (E.Co.Ge.S.E.S.) in collaborazione con l'Associazione Italiana Maestri Cattolici (A.I.M.C.) e il Gruppo di Servizio per la Letteratura Giovanile (G.S.L.G.) indice un Concorso letterario rivolto ai docenti per selezionare elaborati destinati agli alunni allo scopo di valorizzare il genere narrativo come modalità di formazione e di relazione nei processi di crescita umana e culturale delle giovani generazioni in ambito scolastico. Racconti e storie invitano bambine e bambini, ragazzi e ragazze ad aprire il loro animo al mondo immaginario della parola che esorta all'ascolto e a esprimere la libertà di conoscere il mondo e i modi migliori per esprimere pensieri e valori dentro di sé. Non storie per insegnare, ma da leggere, raccontare, ascoltare insieme.

Il Concorso vuole valorizzare il talento di tanti docenti e dirigenti scolastici che nasce all'interno della scuola italiana nelle dinamiche di insegnamento-apprendimento, dando vita a nuove e creative "perle" di letteratura per l'infanzia.

La partecipazione al Concorso è riservata a:

- insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado e II grado, dirigenti scolastici e dirigenti tecnici. Sono ammessi docenti di ruolo in servizio a tempo indeterminato, determinato e in supplenza, come anche docenti e dirigenti in quiescenza;
- educatori degli asili nido;
- educatori impegnati in attività di sostegno e di assistenza educativa ad alunni presso gli istituti scolastici.

Il Concorso si articola in due sezioni:

- comune, suddivisa in quattro sottosezioni per opere inedite, illustrate o no, rivolte a lettrici e lettori da 1 a 4 anni, da 5 a 8 anni, da 9 a 12 anni, da 13 a 16 anni;
- speciale, per opere inedite, illustrate unicamente con disegni (silent book).

Per tutte le opere sarà cura dell'autore, all'atto dell'iscrizione, segnalare l'illustratore o il gruppo di illustratori del proprio lavoro, di età non inferiore a 16 anni. A tal fine, è possibile prevedere la collaborazione di studenti del triennio dei licei artistici e coreutici.

Le opere possono essere redatte in forma di racconti, fiabe, favole (illustrati o no), inedite a tema libero in lingua italiana, mai pubblicate in cartaceo o online. Inoltre, le opere non devono:

- essere state presentate in altri concorsi;
- essere presentate in concorsi che si svolgono nel periodo dal 1 aprile 2024 alla proclamazione dei vincitori del presente concorso;
- essere state già premiate in altre manifestazioni.

Le opere devono pervenire all'indirizzo mail ecogeses@pec.it (la mail riceve da ogni account) entro e non oltre il 20 agosto 2024.

IL REGOLAMENTO E IL MODULO DI ADESIONE È REPERIBILE SUL BLOG DELLA COOPERATIVA AL LINK: <https://ecogesescooperativa.myblog.it/> Facebook: <https://www.facebook.com/CooperativaEcogeses>

PER INFORMAZIONI: cooperativaecogeses@gmail.com



LETTURE PER L'ESTATE

NUOVE PROPOSTE PER BAMBINI E RAGAZZI



Carlotta Frigerio, *La fiaba triste*, Illustrazioni di Mastrobaldo, Collana "Storie proprio così: il mandorlo" Edizioni Ecogeses, Roma 2024, pp. 40, cartonato 240x220mm, € 14,00.

Vincitore del II Concorso Letterario "... ci racconti una storia?", 2023.

Il titolo di questa fiaba pone un problema, è una contraddizione di termini e di genere letterario. Le fiabe finiscono bene per contratto sottaciuto. "E vissero felici e contenti" è una formula che tutti gli ascoltatori di fiabe conoscono. Ma cosa succede se la fiaba si annuncia già nel titolo come una fiaba triste?

Il lettore è messo davanti a questa questione fin dall'inizio, perché per prima cosa (e qui sta il garbuglio) la fiaba è dentro al suo "c'era una volta". Lo spazio della narrazione si fa oggetto narrato e dentro questo piccolo cortocircuito si crea l'apertura per l'affacciarsi di un lettore, un lettore attivo che dica la sua, che ripudi la fiaba dal finale triste «No, questa no, un'altra per carità! Questa non la vogliamo sentire.» Questo finale sbagliato, questo finale da riscrivere, è un finale offerto al lettore, fuori dalla fiaba. Ed è per questo motivo che Emilio, il nostro eroe con una ruota della sua sedia a rotelle dentro e l'altra fuori dalla fiaba, trova modo di intervenire. Se leggere la fiaba si traduce magicamente nel vivere dentro alla fiaba e intervenire su di essa, vita e fiaba si confondono, così come si confondono nel cuore di ogni lettore il desiderio letterario di una fiaba felice e il desiderio urgente della propria stessa felicità.

Questa implicazione profonda fra vita e testo, fra fiaba e cuore pulsante del lettore vuole forse essere l'indicazione più segreta di questa piccola fiaba per bambini e ragazzi e potrebbe suonare più o meno in questi termini: leggete la vostra vita come fosse una fiaba, abbiate il coraggio di intervenire per imprimere nel testo la forza genuina dei vostri sentimenti, dei vostri desideri più autentici. Non restate ai margini di quello che vi accade, perché potete essere allo stesso tempo personaggi, lettori e narratori della vostra storia personale.

TEMI DI APPROFONDIMENTO: La fiaba permette di affrontare e approfondire: le problematiche relative all'interpretazione del testo per rendere la lettura significativa e poter intraprendere un cambiamento di sé nel tentativo di immaginare un finale diverso e felice; il tema della propria identità attraverso l'esperienza del limite per costruire un cammino di vita dove l'incontro con l'altro offre la possibilità di conoscersi e orientarsi nelle difficoltà; il tema dell'attesa come dimensione preparatoria, come esercizio attivo che permette di accogliere il futuro.

L'AUTORE: Carlotta Frigerio è nata a Treviglio nel 1972. Mamma di tre bambini ormai cresciuti, ha scoperto, grazie a loro, la passione per la letteratura per l'infanzia. Ha lavorato per molti anni nel marketing digitale di aziende editoriali. Da poco è entrata nel mondo della scuola. Ha insegnato sostegno all'istituto tecnico Zenale e Butinone di Treviglio e attualmente è docente di filosofia al Liceo Scientifico "Galilei" di Crema.

Carla Barbara Coppi, *Bin Romiao il gatto del deserto*, Illustrazioni di Sabrina Arcangeli, Edizioni Ecogeses, Roma 2024, Collana "Storie proprie così: il mandorlo", pp. 122, cartonato 140x210 mm, € 14,50

AVVENTURA, IDENTITÀ, ABBANDONO, ACCOGLIENZA, SOLIDARIETÀ, RESPONSABILITÀ, RESILIENZA, INCONTRO, AMICIZIA.



PERCHÉ LEGGERE QUESTO LIBRO:

Bin Romiao, il gatto del deserto è una storia intensa che trascina in un mondo insolito dalle sfumature esotiche. Il viaggio alla scoperta dell'altrove non avviene come nelle fiabe entrando in un bosco, ma uscendo dalle mura protette di casa alla volta del mondo reale. La ricca tessitura di incontri e le molte avventure accompagnano alla scoperta di se stessi, attraversando la scelta di chi si vuole essere e per cosa si vuole essere ricordati. Il superamento delle difficoltà rende più forti e consapevoli, in un racconto poetico, emozionante e anche divertente. La storia accompagna i giovani lettori verso lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, della capacità riflessiva, dell'empatia.

SPUNTI DI RIFLESSIONE: "Bin Romiao, il gatto del deserto" è una commovente storia di avventura ispirata a fatti reali, condita con un pizzico di ironia e qualche dose di immaginazione. È una storia intensa, ricca di spunti di riflessione sulle esperienze che i bambini vivono, senza nascondere l'importanza di difendere ciò in cui si crede e affermare il valore dell'amicizia, dell'incontro e della responsabilità di educare, della cura degli altri e di chi è in difficoltà, di superare le situazioni avverse senza perdersi mai d'animo.

TRAMA: Bin Romiao, Mimmo per gli amici, è un gattino che nasce ai margini del deserto di Dubai. Viene adottato da una famiglia australiana che vive a Jumeirah, vicino al mare, dove Mimmo cresce serenamente in un mondo protetto e sicuro, dentro i confini di casa.

Un giorno, l'infido randagio Biondo insinua nella mente di Mimmo l'idea che non stia vivendo una vera vita da gatto e genera in lui la curiosità di conoscere il mondo. Iniziano così una serie di avventure che lo porteranno più volte a rischiare la vita. Lungo il cammino, Mimmo incontra gli animali tipici del Medio Oriente, conosce usi e costumi locali, instaura amicizie e rimane affascinato dalla ricchezza delle differenze. Salvato e curato dalle ferite profonde, una volta di ritorno a casa, è la pandemia a determinare il distacco dagli affetti e la lotta per la sopravvivenza. Solo Tutto cambia quando una nuova famiglia si trasferisce a Villa Celeste: la lotta per il territorio porterà Mimmo a dover di nuovo sfidare Biondo in una lotta feroce. Per conoscere il resto, è necessario leggere fino alla fine!

L'AUTORE: Carla Barbara Coppi è musicista, docente di ruolo e autrice letteraria. Dottoressa con lode in Scienze Pedagogiche, ha curato per diversi anni la formazione degli insegnanti nell'ambito metacognitivo delle Operazioni Mentali, della Musica e delle Arti.



LETTURE PER L'ESTATE

NUOVE PROPOSTE PER BAMBINI E RAGAZZI



Fasani Valerio, Maria Elena Zigliani (illustratrice), *Chiedilo alla sera. Un'adozione, due desideri, tre felicità*, Ed. Ecogeses, Roma 2022, p. 64, 240x220mm cartonato, €. 18,00. (Libro con copertina cartinata, caratteri grandi) Età di lettura: da 6 anni.

"Il cucciolo di tigre era bellissimo. Con i suoi occhi profondi osservò la cerbiatta e il leone, colmi di una gioia mai provata. Piano piano si avvicinò..."

SPUNTI DI RIFLESSIONE

Il tema delle origini deve trovare spazio fin dai primi tempi della convivenza, perché è anche grazie a questa narrazione che il bambino svilupperà la sua identità psichica e culturale. A tutti piacciono le storie lineari e a lieto fine, ma nell'esperienza adottiva non possono essere trascurate le difficoltà. Da leggere a casa e a scuola da soli e insieme ai genitori e all'insegnante.

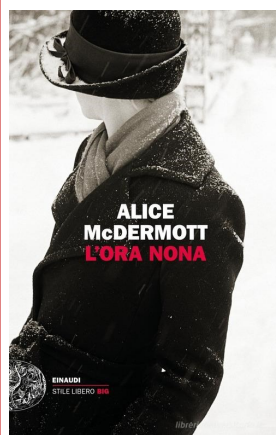
APPROFONDIMENTI

Il libro è corredato dagli interventi di Silvano Petrosino, *Il figlio: dono o diritto*; Giuseppina Falchi, *Carezze*; Valerio Fasani, *Una storia*.

Il libro è inserito nel progetto a sostegno di genitori adottivi e di accoglienza dei bambini adottati nella scuola. Parte del ricavato è destinato al progetto di raccolta fondi per attività assistenziali nelle Filippine.

AUTORE: Valerio Fasani, è insegnante di religione nelle scuole Secondarie di II grado della Città di Cremona.

PROPOSTA PER ADULTI



McDermott Alice, *L'ora nona*, Edizioni Einaudi, Milano, 2019, p. 272, €. 17,50.

In un tardo pomeriggio d'inverno, Annie si ritrova all'improvviso sola al mondo. L'unica cosa che le resta è la bambina che porta in grembo. Di loro si prende cura suor St Saviour, che riesce a ottenere per Annie un lavoro nella lavanderia del suo convento, un posto dove madre e figlia saranno al sicuro. In questo ambiente protetto, pieno di

fede, Sally, ormai cresciuta, crederà di trovare la propria vocazione. E Annie incontrerà l'more, nonostante tutto. Eppure, perché la vita possa andare avanti, sarà necessario un ultimo sacrificio, terribile e misericordioso allo stesso tempo.

Cecilia Daverio, *Fai un salto e grida*, illustrazioni di Daniele Baldoni – Mastrobaldo, Edizioni Ecogeses, Roma 2023, p. 93, 140X210mm, €. 11,00. Vincitore al I Concorso Letterario 2022 "... ci racconti una storia?"



"Nostro padre, ce lo portarono via quelli per mandarlo a combattere insieme a loro. E per paura che lui volesse tornare a casa, portarono via anche la casa. Cioè, non la portarono proprio via ma la bruciarono dopo essersi presi tutto quanto poteva loro servire di ciò che avevamo. In questo modo papà non sarebbe proprio più potuto tornare a casa né desiderare o tentare di farlo." Dal campo profughi rifugio dei superstiti scompare dopo qualche tempo anche Nuri. Per evitare la stessa sorte Lucien si allontana allora dal campo e raggiunge, dopo lunghi giorni e notti e molteplici accadimenti, l'Italia dove intraprende la professione di calzolaio che lui pensa essere scritta nel suo destino. In un corso di lingua italiana fa amicizia con Ion che ha abbandonato, da disertore, una missione internazionale di pace. Racconti e confidenze di quest'ultimo, che cerca a sua volta la propria pace interiore, conducono a scoprire qualcosa di importante..."

SPUNTI DI RIFLESSIONE: I bambini-soldato e le Forze di Pace, ma nessuno vince. Chi resta nel suo mondo, chi va verso un altro e chi da un altro fugge: la pace abita dentro di noi e solo così si costruisce. Storie attuali di vita vissuta. Un racconto incalzante che lascia senza fiato.

DESTINATARI: I ragazzi della Scuola Secondaria di I grado e delle classi prime e seconde della Scuola Secondaria di II grado. È possibile l'incontro con l'autore Per prendere contatti scrivere un'email a: cooperativaecogeses@gmail.com

L'AUTORE: Cecilia Daverio è nata a Varese nel 1957. Ha studiato giornalismo a Milano. È stata borsista presso l'Università di Grenoble (F). Scrive articoli di genere civico-sociale per testate locali. Docente di scuola primaria, dal 2000 al 2016 ha insegnato italiano agli stranieri e ha redatto testi di lettura per le sue classi. Con "Il Femminile di Bonaventura" si è classificata 4a al concorso provinciale LiberEtà 2021 dello s.p.i.- C.G.I.L.. Con "Chagrin d'Amour" è stata finalista al premio letterario Verbania For Women 2017. Da lettrice, è stata attiva nel 2017/18/19 nel progetto Nati Per Leggere della regione Piemonte. A Varese ha fatto parte due volte della giuria popolare del Premio Chiara e Chiara Giovani.



<https://cooperativa-ecogeses.sumupstore.com/prodotti>

LIBRERIA ONLINE
DELLA
COOPERATIVA
al link