

5.4 REPORT GRUPPO NORD

Rosanna Castelnovo, Nicola Papavero

La ricerca come fattore di qualità

L'adesione del gruppo di insegnanti al progetto di ricerca sulla Qualità Pedagogica prende origine, da una parte dalla consapevolezza diffusa, tra gli insegnanti aderenti al progetto, di attivare già – dentro la scuola - pratiche orientate alla qualità, a un impegno comune condiviso, alla costruzione di senso e cultura, insomma di non partire dal vuoto iniziando un viaggio nell'ignoto, senza ancoraggio e patrimonio iniziale. Dall'altra parte, dalla sensazione diffusa che molto ancora resti da fare, da costruire, da rafforzare, da migliorare, da inventare. Insomma, si condivide l'idea di uno spazio di possibilità che sollecita e motiva la voglia di mantenere aperta una ricerca sul campo che coinvolge la qualità pedagogica, nelle diverse e forse infinite possibilità.

Aver partecipato alla ricerca, ha fatto fare i conti certamente con il sentimento dell'incertezza, che caratterizza profondamente la professionalità dell'educatore, assumendola però non come patologia legata alla complessità del fatto educativo ma come motore della ricerca stessa che ha aperto un viaggio interessante sul terreno del possibile.

Aderire alla ricerca ha comportato, appunto, sia l'abbandono di una concezione della realtà di natura deterministica e di scarsa modificabilità, sia l'abbandono di quelle concezioni che si fondano sull'idea di impossibile. Tutto ciò ha contribuito a dare valore anche al senso del limite come risorsa che permette di muoversi intelligentemente tra vincoli e possibilità.

A tal proposito, si è diffusa nel gruppo di lavoro la consapevolezza crescente che l'atteggiamento stesso di ricerca fosse fattore primario intrinseco della qualità pedagogica. Come dire che non si dà qualità pedagogica se l'atteggiamento professionale non è curiosamente aperto alla ricerca.

Il nucleo centrale della ricerca, sintetizzato ne “**Le parole della Qualità Pedagogica**”, rimanda sicuramente a universi di discorso già dati e, insieme, invita a ricercare e a generare nuove parole per dire il già detto e il non ancora detto.

Dalla qualità attesa alla qualità progettata: l'importanza della fase ideativa

E' stato importante il lavoro di individuazione e definizione del problema da affrontare, attraverso il coinvolgimento di tutti i componenti del gruppo. La definizione del problema ha avuto, quindi, una valenza di carattere sociale, lasciando alle spalle atteggiamenti individualistici.

La focalizzazione del problema ha evidenziato due aspetti fondamentali del problema stesso:

1) la constatazione della presenza diffusa, nella scuola, di alunni che raggiungono risultati cognitivi soddisfacenti e significativi cui corrispondono, troppo spesso, comportamenti sociali non congruenti con i livelli di conoscenza raggiunti.

2) La scarsa attenzione della comunità professionale dei docenti, alla sfida di tenere saldamente connessi i due poli della formazione. Mentre si impara, si apprende a vivere insieme.

Da qui l'inizio di una interessante fase ideativa per prefigurare un possibile percorso di ricerca-azione utilizzando, peraltro, uno strumento messo a disposizione dallo staff regionale.

Si riportano, qui di seguito, i prodotti ideati da ciascuna unità operativa che compone il Gruppo Nord.

Questa fase ha rappresentato la fase start dell'azione di ricerca.

PROGETTO REGIONALE

LE PAROLE DELLA QUALITA' PEDAGOGICA

Progettare e socializzare pratiche di eccellenza nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione

Gruppo NORD Coordinatore regionale: dott. Nicola PAPAVERO Coordinatrice territoriale: dott.ssa Rosanna CASTELNOVO		
<i>Scuole aderenti: Direzione Didattica Lecco 4° Circolo – Direzione Didattica Cassago Brianza – Istituto Comprensivo di Gemonio</i>		
Ambito tematico scelto: <i>La metacognizione in relazione all'apprendimento e all'autovalutazione</i>		
Oggetto della ricerca : <i>Attivazione e rielaborazione di un percorso formativo finalizzato all'acquisizione di competenze-chiave, attraverso un approccio riflessivo.</i>		
LECCO 4° CIRCOLO Referente: Marco Bonfanti	CASSAGO BRIANZA Referente: M.Adele Longoni	GEMONIO Referente: Carmen Vanetti
Sviluppo specifico dell'oggetto della ricerca		
<i>Classi 1^: Promozione di competenze sociali alla cittadinanza e di inclusione sociale attraverso un percorso formativo e didattico costituito da esperienze di conoscenza dei contesti di vita familiare di ciascun alunno.</i>	<i>Classi 2^: Laboratorio di relazione e abilità cooperative (dall'impulsività alla relazione e collaborazione con gli altri)</i>	<i>Esperienza di continuità. Preparazione di una "lezione" da parte degli alunni di classe quinta e di prima media per i compagni, rispettivamente, della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.</i>
Collegamento con il POF delle scuole		
<i>Dalla vision del POF: riferimento all'idea di scuola costruttivista – scuola dell'autonomia – scuola di qualità – scuola benestante. Collegamento con il PECUP relativamente all'area dell'identità e degli aspetti di conoscenza di sé, della relazione con gli altri e dell'orientamento. Collegamento all'area degli strumenti culturali e, in particolare, a quella</i>	<i>Dell'unità psico-fisica dell'alunno, nell'intento di conseguire uno sviluppo equilibrato e complessivo della persona, con riguardo agli aspetti cognitivi, affettivi e relazionali. Rilevanza dell'esperienza della vita di gruppo nella comunità scolastica, ritenuta fondamentale per la crescita degli alunni. Sono strumenti indispensabili – in questo contesto –</i>	<i>3)Continuità tra le scuole dei diverso ordini, all'interno dell'Istituto 4)attenzione al benessere degli alunni 5)valorizzazione della capacità dell'alunno di percepirsi come protagonista consapevole della propria esperienza scolastica e del proprio percorso di apprendimento e di maturazione personale</i>

<i>della convivenza civile. Riferimento alle finalità della scuola sia per quanto attiene agli alunni (formazione della persona e del cittadino, promozione della prima alfabetizzazione culturale, ecc.), sia per quanto attiene gli insegnanti (collegialità, rigore metodologico, verificabilità, documentazione, ricerca).</i>	<i>la tolleranza, la convivenza civile, la solidarietà, il dialogo, la discussione ed il confronto.</i>	<i>6)educazione alla progettualità 7)didattica fondata, di preferenza, su modalità di lavoro attive, con approccio metacognitivo</i>
--	---	--

Collegamento con il territorio

<i>Si tratta di una esperienza formativa centrata sugli ambienti di vita dei singoli alunni con una esplorazione nel territorio di residenza degli alunni stessi (la classe è costituita da alunni con provenienza dall'intera area urbana di Lecco e dai territori limitrofi)</i>	<i>La famiglia come esempio di cooperazione, relazione, progettazione.</i>	<i>Collegamento con le scuole dell'infanzia non statali (di Gemonio e Brenta)</i>
--	--	---

Risultati attesi

<i>-Individuazione di componenti di qualità pedagogica implicite nell'esperienza per la loro trasferibilità -attività di pratiche riflessive sui comportamenti e connessione con l'acquisizione di competenze sociali e civiche, di competenze metacognitive (imparare a imparare) e di apprendimenti curricolari</i>	<i>-Consapevolezza del proprio agire: capacità di progettare, valutare e autovalutarsi, generalizzare le proprie conoscenze e trasferirle in altri domini -incremento di autostima, autoefficacia e motivazione -miglioramento della relazione con i pari e con gli adulti -attuazione di lavoro cooperativo secondo le proprie e le altrui capacità riconoscendo e rispettando più punti di vista -sviluppo e acquisizione di una cultura di gruppo tra pari</i>	<i>-aumento del coinvolgimento degli alunni nel percorso didattico attraverso il diretto coinvolgimento nell'elaborazione di un progetto -stimolo delle capacità di comunicazione -miglioramento del clima del gruppo-classe -ricaduta positiva sui comportamenti</i>
--	---	---

Fasi di lavoro

<i>1.Costruzione della mappa territoriale attraverso l'individuazione e collocazione delle abitazioni di ciascun alunno</i>	<i>-Iniziale Attività preparatorie: il da farsi a partire da bisogni, desideri, abilità degli alunni</i>	<i>-Gli insegnanti delle classi quinte scuola primaria) e delle classi prime (scuola secondaria di primo grado) individuano un</i>
---	--	--

<p>2.pianificazione, con gli alunni, dei percorsi e dei tempi, degli strumenti per la conduzione dell'esperienza di incontro con le singole realtà abitative e familiari</p> <p>3.attività riflessiva degli alunni sui propri comportamenti, sugli apprendimenti acquisiti e sulle loro connessioni</p> <p>4.riflessione nel team docenti e costruzione di strumenti per la rilevazione degli aspetti di qualità pedagogica dell'esperienza condotta</p> <p>5.sistematizzazione delle caratteristiche di qualità di una esperienza formativa e didattica in relazione al soggetto di conoscenza, al sapere da acquisire e al contesto di apprendimento</p> <p>6.estensione e socializzazione dei risultati ricerca al Collegio Docenti</p>	<p>–Intermedia Attività attuative: il fare nell'agire personale e nella relazione</p> <p>–Finale La valutazione del fatto/intrapreso/prodotto</p> <p>–Post Nuovo lavoro sulla scorta dell'appreso</p>	<p>tema/argomento interdisciplinare da proporre al gruppo classe interessato all'esperienza (potrebbe essere. educazione ambientale, educazione stradale o educazione alimentare)</p> <p>–Gli alunni, sotto la guida degli insegnanti e partendo dalle conoscenze pregresse, elaborano un progetto per ampliare, migliorare, approfondire la conoscenza dell'argomento, individuando anche gli strumenti di verifica</p> <p>–L'oggetto del lavoro diviene lo spunto per la preparazione di una “lezione” che gli alunni di quinta preparano e presentano ai “5 anni” della scuola dell'infanzia e gli alunni di prima media preparano e presentano agli alunni di quinta. Il lavoro “lezione” potrebbe venir organizzato con scambi tra piccoli gruppi</p>
Metodologia di lavoro		
<p>Approccio metodologico centrato sulla motivazione con coinvolgimento degli alunni; uso di metodologie attive e di coinvolgimento (brainstorming, problem solving, discussione, role-playng); centralità dell'esperienza; ricostruzione sistematica con gli alunni delle singole esperienze condotte attraverso un approccio multimediale: sintesi delle esperienze attraverso sistemi di r</p>	<p>Metodologia attiva, cooperativa, laboratoriale</p>	<p>Metodologia metacognitiva e collaborativa: problem solving, lavoro di gruppo, utilizzo di diversi strumenti e linguaggi (non solo verbale, ma anche iconico, multimediale...)</p>
Monitoraggio in itinere		
<p>Registrazione dei risultati attraverso strumenti predisposti ad hoc per la rilevazione delle competenze sociali, degli apprendimenti e della loro connessione</p>	<p>Valutazione della partecipazione, interesse, soddisfazione personale. Valutazione esiti delle diverse fasi e prodotti. Valutazione dei tempi, modalità e strum,enti. Autovalutazione individuale e di gruppo.</p>	<p>E' prevista un'attività di monitoraggio durante il corso del progetto per valutarne l'andamento; le modalità precise sono ancora da definire nei loro termini specifici; si pensa alla possibilità di elaborare schede di osservazione e registrazione delle osservazioni durante il</p>

lavoro.

Soggetti interni ed esterni coinvolti		
<i>Tipologia di soggetti:</i> –team docenti delle due classi (soggetti della ricerca): coinvolgimento diretto –le famiglie di tutti gli alunni della classe: coinvolgimento diretto –Ente Locale: coinvolgimento indiretto	<i>Tipologia di soggetti:</i> –alunni di classe seconda della scuola primaria –docenti	<i>Tipologia di soggetti:</i> –Alunni per la progettazione, elaborazione, presentazione, autovalutazione –docenti per la guida, il coordinamento, l'accompagnamento, il monitoraggio
Modalità di ricaduta sulla scuola		
<i>Presentazione all'Interclasse docenti del plesso di riferimenti, dei risultati della ricerca. Socializzazione e condivisione nel Collegio dei Docenti delle caratteristiche di qualità per la costruzione di esperienze formative e didattiche ad alto tasso di significatività pedagogica</i>	<i>Condivisione del progetto con tutti i docenti della scuola primaria</i>	<i>Diffusione di buone pratiche pedagogiche. Valore aggiunto nella qualità del processo di insegnamento/apprendimento. Creazione di un clima co-costruttivo. Adozione, da parte degli alunni, di comportamenti consapevoli delle conseguenze degli stessi.</i>
Modalità di verifica e valutazione finale		
<i>Oggetto della valutazione:</i> –processi attivati relativamente ai docenti e agli alunni –prodotti conseguiti relativamente ai docenti e agli alunni –soddisfazione dei docenti, degli alunni, delle famiglie coinvolte nell'attività. Uso di strumenti di raccolta dati e informazioni. Espressione di giudizio, nel team, sull'esperienza attuata (punti forti e punti deboli, ecc.) e sulle prospettive di sviluppo e miglioramento	<i>Chiavi di lettura del lavoro svolto saranno la relazione comunicativa tra i pari, tra alunni e insegnanti, la mediazione didattica e il contesto in cui si sviluppa la pratica educativo-didattica</i>	<i>Da definire (nel mese di giugno) alla conclusione dell'esperienza</i>

La rappresentazione del prodotto finale

Aspetto importante della fase ideativa è quella di rappresentarsi e condividere il prodotto finale cui tendere in modo che, da una parte sia rinforzata l'unitarietà del progetto e, dall'altra, la specificità dei singoli percorsi.

I coordinatori del Gruppo Nord hanno promosso la ricerca – in gruppo – di una modalità per la ricostruzione delle diverse esperienze realizzate in modo da poterle comunicare ad altri e renderle fruibili in termini di trasferibilità.

Si tratta di indicazioni che lasciano comunque a ciascun piccolo gruppo, la possibilità di esplicitare gli elementi di qualità nel modo più funzionale ed efficace in relazione alla specifica esperienza formativa attivata.

Indicazioni condivise per documentare la ricerca

Premessa

Ciò che accade concretamente in una situazione formativa, è una sintesi a posteriori con un intreccio di tre fattori (come già evidenziato nelle prime fasi della ricerca Gruppo Nord. Vedi schemi a disposizione nel sito www.spazi.org):

- le ragioni del soggetto
- le ragioni dell'oggetto (il sapere)
- le ragioni del contesto.

*L'acquisizione di conoscenze e abilità sotto forma di **competenze**, avviene in un preciso contesto di vita relazionale e organizzativa che si concretizza in esperienze formative significative in cui viene potenziato il senso del vivere degli alunni. Si produce formazione e cultura attraverso la costruzione di reti di significati, il rinforzo di legami interni, la connessione con l'esterno. La qualità dell'esperienza formativa è caratterizzata dalla sua unitarietà, superandone la frammentazione e mantenendo il valore della sua complessità.*

*Il punto di vista assunto dal Gruppo Nord si inserisce nella logica riportata che ben si presta a mettere in luce come **l'apprendimento si qualifica come assunzione di comportamenti, di stili di vita e relazione, di competenze sociali e civili**. Riferimento orientativo dell'azione di ricerca è costituito dal quadro di **competenze-chiave delle Raccomandazioni europee**, con particolare riferimento alle due competenze: imparare a imparare e competenze sociali e civiche.*

Ogni componente del Gruppo Nord ha progettato e realizzato un percorso didattico-formativo originale. Gli strumenti che si propongono hanno lo scopo di dare unitarietà alla ricostruzione delle diverse esperienze realizzate in modo da poterle comunicare ad altri e renderle fruibili in termini di trasferibilità.

Come documentare l'esperienza

Aspetti propedeutici:

- o centralità della narrazione dell'esperienza
- o scopo della narrazione è quello di incrementare la riflessività sui comportamenti messi in atto dagli allievi, dagli insegnanti, e dai genitori (se coinvolti), con la messa in evidenza degli **indicatori di qualità pedagogica**, dell'esperienza realizzata
- o oggetto della narrazione è il comportamento agito dai diversi attori protagonisti dell'esperienza pedagogico-didattica
- o narrazione come occasione per spostare la riflessione sul piano operativo (non tanto dunque sul piano teorico), attraverso analisi di ciò che l'insegnante ha concretamente fatto nella sua azione didattica
- o uso di criteri per la ricostruzione dell'esperienza e per la sua analisi: alcuni sono stati già condivisi dal gruppo ed altri potranno essere sollecitati dalla riflessione stessa

Il racconto didattico

Per la ricostruzione dell'esperienza, si indicano alcune operazioni da attivare preliminarmente alla narrazione:

- **raccogliere le fonti:** fare riferimento ai materiali prodotti (progetti, lavori degli alunni, documentazione varia), che testimoniano il lavoro e l'esperienza realizzata
- **richiamare gli snodi cruciali dell'esperienza sviluppata nel tempo** (es.: condivisione con gli alunni del personaggio dello sfondo integratore; contratto formativo con i genitori; ...)
- **organizzare l'esperienza in periodi** (es.: periodo della progettazione; periodo della conoscenza reciproca degli alunni; ...)

La narrazione si caratterizza come produzione di un testo (una racconto didattico), argomentato e circostanziato, di tipo linguistico, utilizzando modalità comunicative personali ed originali.

Impostazione del racconto didattico

Titolo

Il titolo, liberamente e creativamente scelto, viene solitamente individuato dopo aver scritto l'intero testo

Narrazione

Ricostruzione (da parte del singolo insegnante o possibilmente dal team), secondo modalità comunicative di tipo linguistico seguendo le tappe del percorso che permettano l'evidenziazione di criteri di qualità pedagogica

Firma

Nome e cognome del/degli autore/i della narrazione (singolo insegnante o team docenti)

Metafora

Scelta di una metafora capace di rappresentare agli altri l'esperienza realizzata (es.: "Insieme conviene", "Le nozze tra apprendimento e comportamento")

Allegati

Selezionare alcuni materiali prodotti ritenuti emblematici e significativi per la ricerca

Gruppo Nord: gli indicatori della qualità pedagogica

Titolo: _____

Analisi critica: indicatori di qualità Attività alunni/genitori	Il racconto didattico	Analisi critica: indicatori di qualità Attività insegnanti
←		→

Metafora: _____

Autore/i: _____

Allegati: _____

Nota: per l'analisi critica e quindi l'esplicitazione di fattori e indicatori di qualità, costituiscono riferimenti di sfondo:

1. la teoria socio-costruttivista dell'apprendimento;
2. l'idea di competenza
3. l'insegnamento per competenze
4. l'apprendimento significativo
5. aspetti metacognitivi di valutazione ed autovalutazione
6. modello di qualità dell'accadere formativo come intreccio delle ragioni del soggetto, dell'oggetto, del contesto.

Riferimenti più specifici sono costituiti da alcuni indicatori emersi nell'incontro con il Prof. Castaldi, consulente del Gruppo Nord

- saperi come risorse da mobilitare
- lavorare per situazioni problema (dimensione euristico-esplorativa in situazione)
- negoziare i progetti formativi con gli allievi
- adottare una pianificazione flessibile
- praticare una valutazione per l'apprendimento (usare la valutazione come strumento di consapevolezza: metacognizione. Utilizzare la potenzialità formativa della valutazione)
- procedere verso una minore chiusura disciplinare
- convincere gli allievi a "cambiare mestiere" (rompere gli schemi degli alunni, dei genitori, ecc.).

Altri indicatori eventualmente utilizzabili sono quelli emersi in un incontro del gruppo:

**Giocosità - Partecipazione - Costruzione di senso - Luogo - Continuità - Creatività - Valore dell'errore - Teatralità - Benessere
Distinzione - Movimento**

Per avere una modalità comune di esplicitazione dei fattori/indicatori, si suggerisce di indicare **l'azione di alunni/genitori/insegnanti**, che abbia la capacità, riferimento alla specifica esperienza narrata, di rappresentare fattore di qualità intrinseco all'esperienza stessa.
Es.: **narrazione:** in classe faccio la proposta di individuare le regole di comportamento per l'uscita e la visita di tutte le abitazioni dei bambini

Fattore di qualità/alunni: negoziiazione, cioè negoziare in gruppo le regole di comportamento funzionali allo scopo

Indicatore di qualità: condividere le regole di comportamento

Per fattore di qualità si intende la caratteristica di un prodotto o di un processo, capace di soddisfare le esigenze dell'alunno utente/cittadino.

Con indicatore di qualità si intende fare riferimento a quegli elementi osservabili che segnalano concretamente la presenza del fattore di qualità considerato

Aspetti di processo: l'approccio per narrazione

E' opportuno soffermarsi brevemente sulla scelta che pone al centro la narrazione quale strumento per l'individuazione delle qualità pedagogiche nelle esperienze condotte.

Le scuole, nella fase di realizzazione della ricerca, sono state coinvolte – con indicazioni metodologiche e didattiche – nella revisione di modalità operative consolidate, alla luce di proposte inerenti i processi di riforma in atto.

Sono state proposte modalità di pianificazione centrate sull'apprendimento e sintetizzate – nei documenti della Riforma Moratti – nella “formula” della progettazione per Unità di Apprendimento, con l'invito esplicito a superare l'impostazione del Mastery Learning centrata sulla progettazione per Unità Didattiche, diffusa tra gli insegnanti perché più preoccupata dei processi di insegnamento e centrata su logiche di tipo compensativo. I documenti ufficiali della Riforma affermano che si vuole comunque evitare la prescrittività di un “metodo di stato” a favore della pluralità degli approcci di progettazione didattica.

Di fatto, la pubblicistica di settore (riviste specializzate, saggistica, ecc.) ha finito per proporre delle strutture di progettazione con l'intento di aiutare i docenti a sostenere il processo di cambiamento, finendo però per produrre pratiche più di adattamento al modello piuttosto che di messa in campo di modalità progettuali originali e legate alla comunità professionale di ogni scuola.

Il gruppo di docenti coinvolti nella nostra ricerca, ha sentito la necessità di ripartire dall'esperienza e dalle competenze già sedimentate nelle rispettive scuole, riattivando un processo di riflessione mirato ad evidenziare gli elementi di qualità nell'azione didattica per fissare, a posteriori, gli elementi verificati e condivisi come efficaci rispetto all'apprendimento e alla formazione degli alunni.

L'approccio per narrazione ben si presta per sperimentare una “modalità di progettazione” libera, flessibile, aperta all'attivazione di processi innovativi, di condivisione a posteriori, della qualità pedagogica, da socializzare e assumere - da parte dei gruppi professionali e dei Collegi Docenti – quale patrimonio di valorizzazione delle “buone pratiche” didattiche e formative, già diffuse tra gli insegnanti, e di sviluppo di nuove modalità orientate al miglioramento continuo.

Ciò permette di uscire da quegli atteggiamenti e concezioni che si caratterizzano, da una parte come ricerca della qualità oggettiva dei prodotti, dall'altra come impossibilità a definire la qualità perché legata a valutazioni del tutto soggettive.

La qualità, all'interno delle comunità professionali degli insegnanti, è frutto di negoziazione e condivisione e si concretizza in convenzioni funzionali all'operatività e all'efficacia.

Ogni unità operativa del Gruppo Nord ha documentato le proprie esperienze didattiche facendo proprie, in modo autonomo, le indicazioni elaborate per la documentazione della ricerca.

Per avvicinarsi alla ricchezza delle realizzazioni, si rimanda ai documenti completi trasmessi allo staff regionale.

In questa sede, per motivi di economia, si selezionano frammenti dei documenti prodotti.

Dall'esperienza di Lecco 4

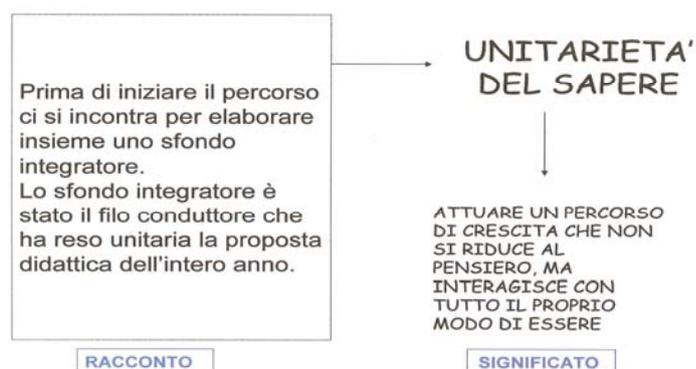
Si richiama l'oggetto della ricerca, referente Marco Bonfanti:

Classi 1[^]: Promozione di competenze sociali alla cittadinanza e di inclusione sociale attraverso un percorso formativo e didattico costituito da esperienze di conoscenza dei contesti di vita familiare di ciascun alunno.

Titolo del racconto didattico:

Tagliando il blu

Un viaggio tra realtà e fantasia, vicino e lontano, ombre e colori.



Si propone al centro dello sfondo integratore un personaggio fantastico gioioso e giocoso affinché i bambini possano apprendere che imparare costa fatica, ma può esistere anche una fatica allegra, che non sia né tedio né noia. Il personaggio, simbolico fin nel nome, si chiamerà Gaio.

FATICA GIOIOSA

↓
IMPARARE PUO' ESSERE UNA GIOIOSA FATICA SE ESSA CI APRE SPAZI DI CRESCITA E CI RENDE CONSAPEVOLI DI UNA PIU' MATURA INTERAZIONE CON L'ALTRO.

omissis

Gaio lascia nottetempo le lettere che la compongono nei paraggi delle loro case. Segnala questo passaggio con un fiore che il bambino dovrà portare a scuola. In questo modo sono state organizzate più uscite dell'intero gruppo classe con visita delle case di ognuno

CENTRALITA' DEL TERRITORIO

↓
E' NEL TERRITORIO DOVE IL SAPERE SI FORMA, E' NEL TERRITORIO DOVE IL SAPERE RITORNA

All'inizio Gaio è detenuto in un oscuro castello, rapito da una strega di nome Tristona che naturalmente non ama una scuola con il sorriso e la gioia. Lo tengono sorvegliato quattro temibili carcerieri: Pino Puzzone, Sordo Terrore, Cieca Paura e Muto Spavento. L'inizio della storia è così definito. Come evolverà lo deciderà l'esperienza e le esigenze del sapere e dei bambini.

ITINERARIO FLESSIBILE

PROPOSTA DIDATTICA CHE SA RISTRUTTURARSI E MODIFICARSI PER ESSERE PIU' CONSONA ALL'ESPERIENZA DEGLI ALUNNI, DANDO SPAZIO AGLI IMPREVISTI E AI CAMBIAMENTI DI ROTTA.

Già il primo giorno di scuola i bambini hanno trovato una lettera di Gaio che ha bisogno di aiuto per sconfiggere la strega che lo tiene prigioniero. Occorrono svariati elementi per preparare le pozioni magiche che la possono rendere inoffensiva. Si esce così più volte sul territorio alla loro ricerca che è sempre accompagnata dalla recita di stravaganti filastrocche.

IL GIOCO DELL'APPRENDE RE

IMPARARE NON E' INTERIORIZZARE SIGNIFICATI PRE-ESISTENTI, MA DIVENIRE SOGGETTI IN GIOCO CHE DANNO SENSO A CIO' CHE VIENE FATTO.

Il bambino arriva a scuola con il fiore che Gaio ha lasciato vicino al suo letto. Racconta al gruppo classe come è avvenuta la scoperta e cosa ha provato. Ci si organizza così per l'uscita.

VALENZA FUNZIONALE DEL SAPERE

IMPARARE NON E' FARE UN PERCORSO A SE' STANTE, MA ATTREZZARSI PER RIUSCIRE A STABILIRE CONTATTI PIU' FUNZIONALI CON CHI CI STA INTORNO.

Percorrendo le strade del paese o della città si arriva alla casa del bambino. I genitori ci attendono, ci aprono la loro casa e ci offrono segni della loro ospitalità. Ogni bambino viene fotografato di fronte alla sua casa dopo aver presentato il nome della propria via.

COINVOLGIMENTO GENITORI

NELLA CASA PARTE IL PROGETTO EDUCATIVO CHE LA SCUOLA TRASFORMA, CERCANDO DI INTEGRARE LE DIVERSE ESIGENZE CHE HANNO I DIVERSI SOGGETTI IN GIOCO.



Tornati a scuola i bambini rielaborano l'esperienza compiuta attraverso diversi codici. È un primo approccio libero di riflessione su quanto è stato vissuto.

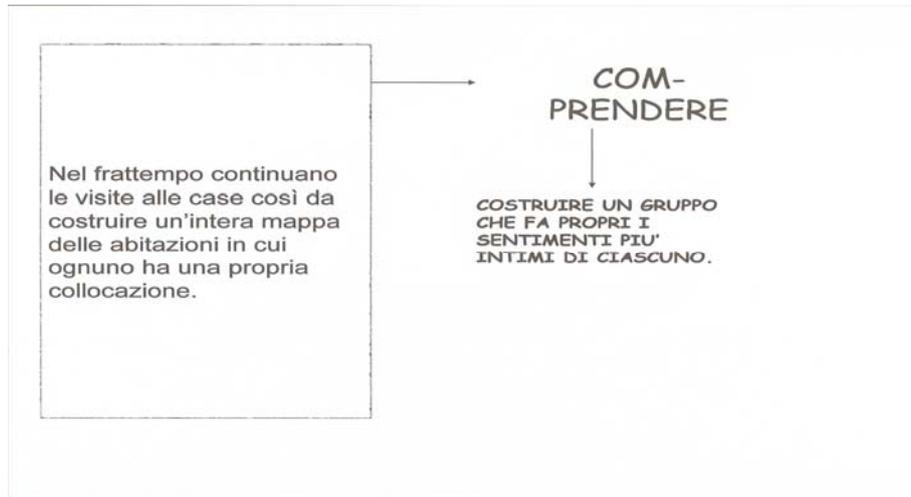
COSTRUZIONE E DI SENSO

LA SCUOLA COME LUOGO DOVE IL SAPERE SI IMPASTA, SI AMALGAMA E SI FONDE

omissis

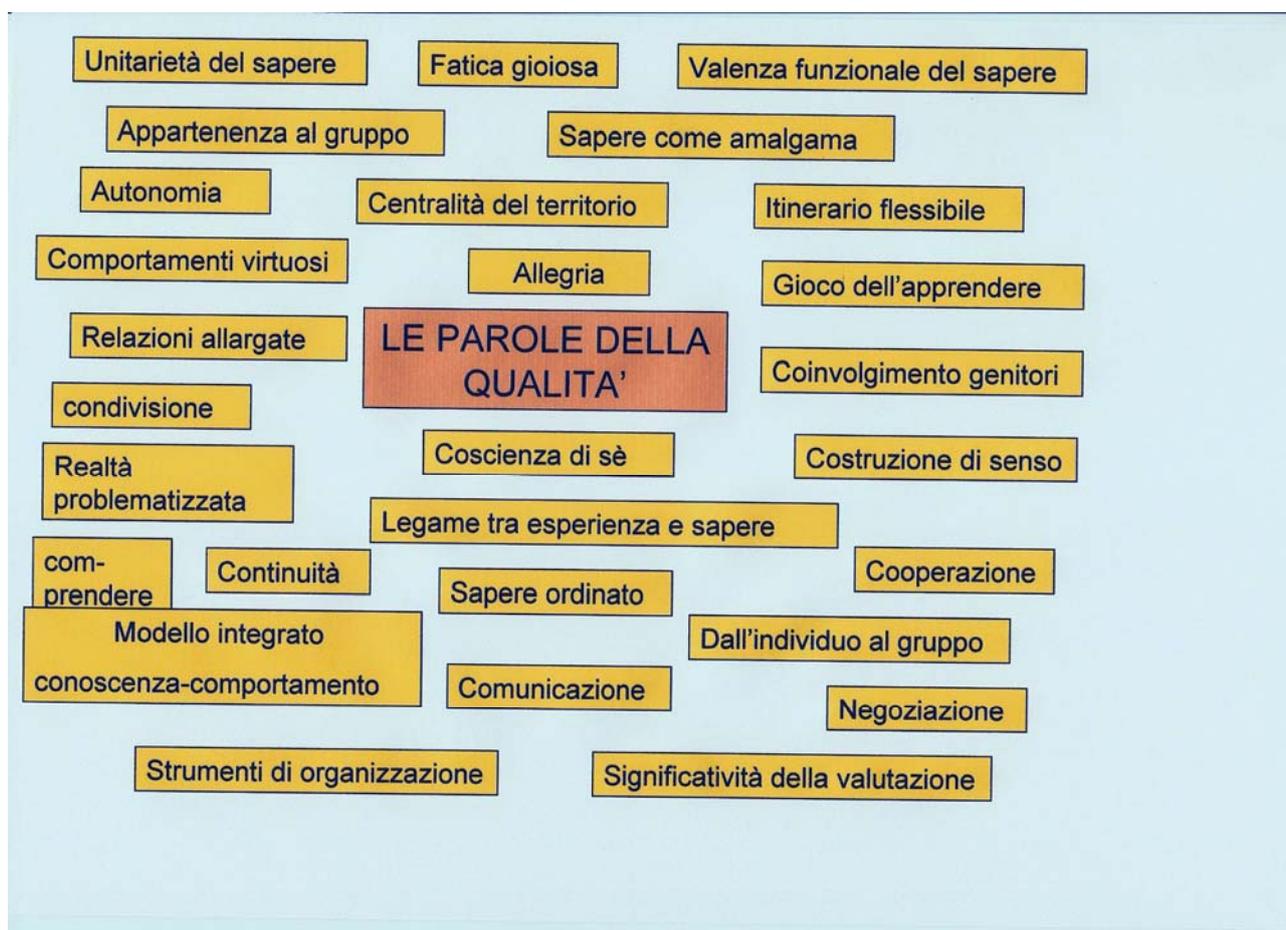


omissis



omissis

MAPPA DELLA QUALITA' PEDAGOGICA



La mappa contiene una prima forma di rappresentazione che potrebbe essere ulteriormente raffinata attraverso l'aggregazione delle qualità, ad esempio, in relazione al versante apprendimento, al versante insegnamento o al versante del contesto organizzativo.

Dall'esperienza di Cassago Brianza

Lo stralcio di lavoro proposto è interessante o originale in quanto evidenzia i fattori di qualità individuati nell'esperienza e ne argomenta le ragioni arricchendoli di significatività e di trasferibilità da parte di altri gruppi docenti.

La ricostruzione prende in considerazione aspetti di qualità sia sul versante del processo di insegnamento, sia sul versante dell'apprendimento degli alunni.

Si richiama l'oggetto della ricerca, referente M. Adele Longoni:

Classi 2[^]: Laboratorio di relazione e abilità cooperative (dall'impulsività alla relazione e collaborazione con gli altri).

Titolo del racconto didattico:

Dall'impulsività alla relazione e collaborazione tra pari.

Percorso di ricerca-azione

- Cosa devo fare?
- Maestra, non capisco niente: come faccio?
- È giusto, posso continuare?
- È vero, hai ragione: non ho controllato e così ho sbagliato.
- Ah, era così? Allora è facile. Non ho letto l' indicazione

Problematizzazione

Questi e molti altri interventi dei bambini spesso si sentono all'inizio, durante e al termine di un'attività. Il più delle volte l'approccio al lavoro scolastico di qualsiasi tipo, dall'esercizio di matematica a semplici istruzioni per la costruzione di un manufatto è contrassegnato da un atteggiamento impulsivo, non riflessivo, dipendente e che poco sfrutta le conoscenze pregresse.

Occorre, dunque, intervenire con un'azione appropriata e rendere autonomi gli alunni nel gestire in modo metacognitivo qualsiasi compito a loro affidato.

Ma come? Possibilmente senza appesantire l'attività didattica con continue istruzioni e richiami, ma con proposte coinvolgenti, piacevoli e non banali per far conoscere il giusto approccio al compito, modalità da poter essere poi trasferita in contesti diversi, anche extrascolastici.

Il gioco: quale attività migliore per interessare i bambini e allo stesso tempo sviluppare un percorso educativo?

Quali giochi? Con chi giocare? Dove giocare? Quali materiali avere a disposizione, possibilmente senza costi, ma sfruttando ciò che i ragazzi hanno a disposizione, a volte senza saperlo?

La progettazione

Situazione di partenza

A settembre nel modulo delle classi dove opero (due terze), è presente il progetto nella sua forma originaria, come, in linea di massima, potrà essere sviluppato, secondo le necessità delle classi che opereranno in gruppi eterogenei di classi aperte, nelle due ore di attività opzionali .

I colleghi danno la loro approvazione , ma non se la sentono di aderire pienamente alle diverse fasi, dando la disponibilità nel cercare di attuare, nell'ambito delle loro aree disciplinari alcune modalità di lavoro.

Nelle altre mie ore di lezione (ambito logico/matematico), normalmente i ragazzi alternano attività individuali a lavori in gruppi cooperativi e sono avviati alle procedure metacognitive; sono utilizzati anche brain-storming ,matrici cognitive (per nuovi argomenti o revisione di altri e conoscenze pregresse) e mappe concettuali.

*Finalità
negoziabile
e
flessibilità*

Mia intenzione è quella di proporre attività soprattutto coinvolgenti e interessanti dal punto di vista pedagogico e didattico.

Di questo ne sono certa, come sicura sono delle finalità del progetto: sviluppare nei bambini competenze metacognitive e cooperative. Al di là di questo e delle prime attività da proporre non ho un percorso prestabilito e fisso. So di dover lasciar spazio alla discussione, al confronto, di essere disponibile a qualsiasi cambiamento di rotta: il percorso da seguire dipende dalla reazione dei ragazzi e dalle loro proposte (spesso innumerevoli, ma quasi sempre appropriate) e dalla piega che prenderà l'esperienza in atto.

Perché gioco, metacognizione e lavoro cooperativo?

*Approccio
ludico*

Lo sviluppo delle abilità metacognitive e cooperativo è destinato a svolgere un ruolo tanto più pervasivo, e quindi positivo, nella crescita dei nostri allievi, quanto più precocemente si sarà iniziato ad operare con strategie di didattica metacognitiva e cooperativa nella prima età evolutiva.

Potenzialità

Il gioco, nelle fasce scolari, è un elemento ed un'attività fondamentale per lo sviluppo della personalità.

*La cultura dei
bambini*

Nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria le proposte di didattica metacognitiva e cooperativa possono essere quindi veicolate principalmente attivando tecniche del gioco e mediante un approccio ludico

Attraverso il gioco i bambini sperimentano numerose abilità, mettono alla prova le loro potenzialità, saggiano la loro socialità, la loro capacità collaborativa e di assunzione di incarichi da portare a termine.

Se osserviamo i bambini applicare spontaneamente regole mentre giocano in piccolo gruppo, non possiamo non riflettere sulla naturalezza dei loro comportamenti e sul mutuo supporto nello sforzo di padroneggiare ogni situazione.

*Motivazione e
monitoraggio*

Il gioco di regole, quindi, offre ai piccoli allievi una prima palestra di esercizio delle abilità di applicazione di piani strategici e attivazione delle proprie abilità pregresse con una piacevolissima motivazione: giocare.

Strategie

E' il bambino stesso a monitorare la propria prestazione ed a verificare se il suo fare è stato ben finalizzato al raggiungimento dello scopo, che poi coincide con la stessa motivazione: giocare.

Domino, dama, memory, tris, battaglia navale, scarabeo, giochi di carte... e tutti i giochi che richiedono l'acquisizione di regole o strategie esatte per il loro svolgimento, possono essere considerati tecniche di didattica metacognitiva applicabili alle prime fasi evolutive.

L'applicazione

La "caccia al tesoro" è una modalità di applicazione di microstrategie, che a loro volta integrano in sé una sequenza metacognitiva completa, ma anche un'attuazione di aspetti del lavoro cooperativo .

*Autostima
e
autoefficacia*

La caccia al tesoro implica una problematizzazione della realtà e crea un percorso graduale verso la soluzione di una rete di problemi non individualmente, ma tra pari, dove ognuno può mettere a disposizione le proprie competenze. Organizzare nei minimi passaggi la pista, giocare insieme per la scoperta del biglietto e della soluzione del quiz, autovalutandosi ed autorinforzandosi, scoperta dopo scoperta, fino ad arrivare alla scoperta del tesoro.

omissis

L'avvio dei lavori

Con me ci sono ventisei ragazzini di otto anni, divisi in due gruppi, con potenzialità non ancora del tutto rivelate, con capacità creative e propositive che a volte ti lasciano spiazzata e ti aprono vie alternative insperate: buoni colleghi con cui condividere un percorso ancora da definire.

Dunque occorre partire, da parte mia c'è solamente la conoscenza della situazione iniziale, l'obiettivo finale e qualche idea metodologica. Da parte dei miei "colleghi" tanto entusiasmo, infinita curiosità e una certezza: niente matematica, italiano, studio, insomma non la solita scuola!

Primo giorno... e io inizio con una bella scheda rompicapo e due esercizi di matematica. Loro zitti, fanno tutto, ma siccome sono abituati a discutere aprono un bel confronto su quello che è stato proposto.

Seconda attività: la costruzione di un dado numerato. Sono perplessi. Subito un fuoco di domande:

- Perché ci hai dato un dado da costruire?
- Poi giochiamo?
- Posso portarlo a casa per giocare?
- Ma i dadi sono nella scatola dei giochi, perché ce lo fai costruire?
- Come si fa? Mi aiuti?
- Posso farmi aiutare da qualcuno?
- Io aiuto loro due che non riescono?

In queste domande c'è il succo del progetto, ci sono indicazioni di lavoro, piste da seguire: i miei "colleghi" stanno già collaborando ed io ho le idee più chiare.

Giochi in classe

*Costruire
significato*

Al primo incontro ai bambini è stato detto che avrebbero affrontato attività diverse, anche inusuali, di non preoccuparsi se non sapevano fare ciò che veniva loro proposto e che non ci sarebbe stata nessuna valutazione in merito: « Siamo insieme per lavorare in modo diverso, senza preoccuparci di sbagliare, perché si può imparare anche sbagliando e tutti sappiamo fare qualcosa, ma soprattutto potremmo scoprire in che modo ciascuno di noi affronta un compito nuovo e spesso è meglio affrontare una situazione nuova non da soli, ma insieme, per avere così a disposizione le conoscenze e le abilità di più persone perché l'unione fa la forza (conclusione suggerita da un bambino).»

Tutti i giochi sono stati proposti senza alcuna spiegazione iniziale; a domande poste per avere chiarimenti, la risposta è stata: « Leggi le indicazioni della scheda o le istruzioni del gioco. »

omissis

Esempio di attività didattica e di riflessività prodotta dagli alunni:

*** Taglia e piega!**

Questa proposta non ha indicazioni scritte, ma presenta solo lo sviluppo di un cubo; il comando, nel titolo della scheda, è chiaro: taglia e piega

Emergono soprattutto difficoltà nell'uso delle linguette e qualcuno decide di tagliarle scoprendo, poi, che il cubo non sta insieme e deve cercare un'altra soluzione.

Nuovamente tutti si aiutano fra di loro o si rivolgono all'insegnante.

Alla presentazione del compito emergono alcune considerazioni: cosa c'entra un cubo con le schede iniziali?

La risposta a questa domanda viene data con le riflessioni successive, nel confronto fra le prime schede e la costruzione del cubo.

Osservazioni

- Non riuscivo ad incollare le parti

Quando ho avuto la scheda l'ho letta e ho incominciato a tagliare, provavo e riprovavo, ma non capivo e

allora sono andato da Maria Adele

Confronto

Le difficoltà delle schede sono diverse, perché le schede dell'ape e la prima scheda erano più facili.

- Nel dado ho avuto qualche difficoltà, ma imbrogliando un po' ci sono riuscito.

Quando ho avuto la scheda mi sono subito messo a tagliare, poi mi sono accorto che avevo tagliato

anche le freccette.

Questo dado è stato più facile del previsto. C'è stata una grande differenza con le prime schede, perché

erano più difficili, invece il dado era più facile.

- Ho avuto molte difficoltà, però tagliarlo è stato facile, ma costruirlo è stato più difficile.

Non mi ha aiutato nessuno, perché volevo imparare da solo e poi mi piace costruire le cose.

Per le altre schede dovevi pensare e fare dei calcoli.

- Per fare il dado ho avuto difficoltà nel tagliare e incollare.

Con le altre schede ho avuto difficoltà, perché non ero capace, ma le schede non sono uguali: devi fare

cose diverse.

- Nel costruire il dado ho avuto delle difficoltà nell'unirlo. Ho letto la scritta (*taglia e piega*), ho tagliato il

dado: un po' ci capivo. Dopo sono andato dalla maestra a farmi aiutare e ho formato il dado: l'ho piegato

e l'ho incollato.

Le prime schede erano diverse perché dovevi ragionare con i numeri e pensare bene le risposte, ma soprattutto nella prima scheda dovevi guardare e ragionare: difficile!

- Appena ho preso la scheda l'ho osservata e ho tagliato con delicatezza il dado. Dopo alcuni tentativi

sono andata da Maria Adele per farmi aiutare a incollare le facce.

Non sono state le stesse difficoltà delle prime schede, perché le prime erano da pensare e il dado era da costruire.

- Le schede e il dado non erano uguali, perché il dado era difficile incollarlo; la scheda era difficile

completarla e dovevi saper calcolare e usare la mente.

Dalla discussione è emerso che le prime schede richiedevano dei ragionamenti, occorreva capire il procedimento e avere conoscenze e abilità in campo logico/matematico; per costruire il dado si dovevano usare le mani, provando e riprovando e anche sbagliando alla fine il dado lo si assemblava:

«Il dado, anche se ti viene un po' storto, lo puoi comunque usare. Se invece sbagli i calcoli, sbagli tutto e se non capisci, non capisci e basta e alla fine ci rinunci o scrivi qualcosa tanto per scrivere. »

Questa conclusione sembra ovvia, ma mette in luce che i compiti assegnati sono diversi e richiedono soluzioni, abilità e conoscenze differenti. Comunque si deve sempre capire in cosa consiste il compito.

Altro punto evidenziato è la collaborazione: insieme si può trovare la soluzione e sostenersi reciprocamente anche se non si arriva alla risposta esatta.

Ma emerge una domanda: «Cosa ce ne facciamo del dado che abbiamo costruito? »

*Compiti diversi /
competenze diverse*

* La caccia al tesoro

Compito/ problem solving

Ora si sentono grandi, capaci di affrontare qualsiasi compito, ma...giocoso.

E'ora di una bella Caccia al tesoro: tutta da costruire e da giocare.

Pianificazione e suddivisione del lavoro

Si formano due squadre, si spiega in cosa consiste la pista di una Caccia al tesoro e si decide di costruire due piste: una da seguire in cortile e una in classe (in caso di pioggia, si deve comunque giocare).

Il lavoro nei gruppi sembra diverso, ma in effetti dopo un inizio un po' burrascoso e disordinato, entrambi decidono di suddividersi i compiti: chi individua i nascondigli, chi scrive gli indovinelli per trovare i nascondigli, chi scrive i quiz per proseguire la caccia...

Arriva il giorno fatidico: grande eccitazione, tutti pronti e si deve vincere.

Durante la caccia si evidenziano due atteggiamenti: maggiore coinvolgimento e più collaborazione di chi deve trovare il tesoro, minore partecipazione di chi ha preparato il percorso e deve solamente porre le domande.

Revisione e competenze

Al termine della prima pista si chiede se si è pronti per la seconda Caccia al Tesoro. Entrambe le squadre rispondono che devono fare dei cambiamenti: i quiz erano troppo facili. Si torna in classe e libri, atlanti, carte geografiche alla mano, si riscrivono le domande che devono essere "superdifficili". In questo momento emergono le conoscenze, le abilità organizzative, le strategie per reperire domande veramente difficili, le capacità di controllare se quello che si sta scrivendo va bene: entrano in gioco le competenze dei singoli alunni, conoscenze e abilità scolastiche sono riutilizzate per un compito non propriamente scolastico.

Valutazione

La seconda Caccia al tesoro è da tutti ritenuta più difficoltosa, ma più divertente.

Verifica e confronto

A questo punto si somministra una tabella per controllare se si è seguita la mappa metacognitiva del Gioco e un questionario per rilevare le differenze tra il Gioco dei nomi e la Caccia al tesoro.

Con la tabella si ha la conferma che il percorso metacognitivo è valido anche per un gioco/lavoro di gruppo; con il questionario si rileva che è stato necessario lavorare in gruppo perché occorrevano conoscenze e abilità che sono possedute in modi differenti dai diversi componenti del gruppo:

«Se tu non sai qualcosa, lo può sapere un tuo compagno. D. e C. sanno tutto sui Pokémon, così le domande preparate da loro erano veramente difficili. »

«A L. piace la geografia e sa cercare i posti sulla carta geografica».

«T. ha anche disegnato la mappa del percorso, così non ce lo dimentichiamo.»

*** Si gioca in gruppo.**

Interagire

Finalità:

-far attenzione a ciò che serve agli altri

-procedere mantenendo lo stesso tempo degli altri.

1. Il cerchio rotto

La classe viene divisa in gruppi di 3-6 persone. A ognuno viene data una busta contenente diversi pezzi di cerchio. L'obiettivo è che ognuno metta insieme i pezzi per formare un cerchio completo. Per raggiungere l'obiettivo, bisogna scambiarsi dei pezzi. I membri dei gruppi non sono autorizzati a parlare o a prendere pezzi di altri. Si possono solo cedere i propri pezzi (uno alla volta).

2. I puzzle individuali

Si scelgono semplici puzzle, utilizzando anche pagine di riviste.

La procedura è come quella del gioco de Il cerchio rotto

3. I puzzle di gruppo

Ogni membro del gruppo ha una busta con un quarto dei pezzi (per un gruppo formato da quattro persone). Gli alunni devono completare il puzzle senza avere di fronte un ' immagine del prodotto finale. Un bambino non può prendere il pezzo di un altro e

sistamarlo. Si possono dare dei suggerimenti e incoraggiamenti, ma tutti i membri devono collaborare.

Il gioco si può ripetere utilizzando due o tre puzzle contemporaneamente.

Osservazioni

- Difficile è stato non poter parlare
- Mi veniva di dire qualcosa, ma mi tappavo la bocca
- Dovevi stare molto attento quale dei tuoi pezzi andava bene a un altro tuo compagno.

I bambini sono inizialmente allibiti: giocare in gruppo con dei cerchi di carta tagliati in più pezzi e con puzzle ritagliati dai giornali o da locandine!

Poi sono meravigliati: è stato divertente!

Comunicazione non verbale

Interessante è stato osservare le alternative alla comunicazione verbale:

- sospiri
- tamburellare di dita
- scambi di sguardi
- sorrisi e smorfie
- qualche accenno di gomitata

Osservazioni del docente

Notevoli sono le informazioni relative all'atteggiamento dei singoli che hanno confermato o arricchito la conoscenza degli alunni:

- l'atteggiamento remissivo, di aspettativa, altruista, individualista;
- modo di operare:
- 1^ giocata: impulsivo, riflessivo, per tentativi, imitativo
- giocate successive: ripetitivo, pianificato e strategico (valore dell'errore nel turno precedente),
mnemonico.

Puntualizzazioni relative alla Qualità pedagogica

La qualità, sulla base anche nell'esperienza condotta, trova il suo ancoraggio primario in tre aspetti che coinvolgono i processi formativi – come già richiamato nella scheda **Indicazioni condivise per la documentazione** - : la dimensione relativa ai soggetti, quella relativa agli oggetti del sapere e quella relativa al contesto.

Per rintracciare e costruire qualità pedagogica, occorre avvicinare la lente di ingrandimento ad aspetti “micro”, troppo spesso trascurati, a ciò che concretamente succede in classe, nell'intreccio relazionale tra insegnanti-alunni, alunni-alunni, insegnanti-insegnanti, ecc.

L'accadere formativo e la sua qualità è il risultato della sintesi a posteriori delle tre dimensioni sotto richiamate.

L'ACCADERE FORMATIVO



LE RAGIONI DEL SOGGETTO

-**Alunni**: bisogni formativi e culturali – desideri, aspettative – capacità – conoscenze e abilità già presenti – stili cognitivi e di apprendimento – livelli di sviluppo mentale – curriculum implicito: codici di lettura, comprensione, trasformazione della realtà, modi di relazionarsi con l'ambiente, modi di esperienza negli ambienti di vita...

-**Insegnanti**: intenzionalità educativo/didattica - stili educativi e di insegnamento – stili di comunicazione e relazione...

Gli elementi sopra evidenziati rappresentano il punto di partenza per l'individuazione di obiettivi formativi e di apprendimento con esplicitazione di conoscenze e abilità da sollecitare e trasformare in competenze.

LE RAGIONI DELL'OGGETTO (IL SAPERE)

-**Selezione dei contenuti significativi** (non tutti i contenuti si equivalgono): che abbiano senso per il bambino – i cui saperi connessi abbiano un valore d'uso per affrontare i problemi.

-**Assunzione dei punti di vista disciplinari**: rilevanti per le strutture concettuali e sintattiche delle discipline (modi di procedere, aspetti metodologici, linguaggi...) – rilevanti per lo sviluppo di strutture cognitive e investigative – rilevanti per la formazione integrale del soggetto.

-**Evidenziazione di connessioni** tra le diverse discipline e di ogni disciplina con la totalità della cultura.

Gli elementi sopra evidenziati garantiscono la qualità dell'acquisizione di conoscenze, abilità, sotto forma di competenze, in un contesto di vita relazionale e organizzativo.

LE RAGIONI DEL CONTESTO

-**Esplicitazione delle modalità organizzative**: il setting con la personalizzazione degli spazi e dei tempi – le modalità del fare degli alunni e degli insegnanti - la selezione degli strumenti – la caratterizzazione e la cura degli aspetti relazionali, socio-affettivi e comunicativi...

-**Parte integrante del processo formativo personalizzato dovrà essere il tener conto: del contesto esterno** (ambiente socio-educativo, culturale, contesti di vita del bambino...) – **del contributo**, ogni qualvolta possibile, **delle altre agenzie formative** con particolare riguardo alle famiglie.

Gli elementi sopra riportati si concretizzano in un clima, espressione di uno "stato d'animo" di tutti i soggetti coinvolti, che favorisce la formatività degli apprendimenti, la valorizzazione e l'espressione delle potenzialità di ciascuno.

In sintesi, la combinazione pensata “ad arte” delle tre ragioni, si concretizza in produzione di senso. La predisposizione di occasioni e di esperienze formative significative deve potenziare il senso del vivere degli alunni.

Produrre formazione e cultura significa costruire reti di significato, produrre senso.

Produrre senso significa attivarsi per il superamento della frammentazione, rinforzare i legami interni e con l'esterno, costruire unitarietà, uscire da una logica prevalentemente quantitativa per orientarsi alla qualità.

Conclusioni

Emerge dalla ricerca che lo stare insieme a scuola non sia la riproduzione del modo “naturale” di stare insieme che si verifica negli altri ambienti di vita, nella scuola si sperimenta un modo specifico di stare insieme.

C'è una centralità dell'apprendimento, ci si relaziona intorno agli oggetti del sapere. L'acquisizione di competenze, in modo qualificato, deve tradursi in concreti comportamenti quali forme primarie di formazione alla cittadinanza.

L'ambiente scolastico è frutto dell'intenzionalità e della capacità organizzativa degli insegnanti.

Quella dell'insegnante può, a ragione, essere considerata una professione del benessere come - ad esempio - quella del sommelier o del cuoco, di chi miscela sapori e saperi, organizza e dà forma estetica al piatto del giorno, alla proposta formativa, e lo offre “caldo” in funzione della soddisfazione dei convenuti.

A scuola non si dà efficacia, qualità pedagogica, senza produrre quel valore aggiunto dato dalla gratificazione di chi apprende.