

## Il passaggio al digitale

Roberto Maragliano - didatta e mediologo

Ci troviamo nelle condizioni di chi sta faticando per arrivare alla vetta del monte, senza sapere quanto tempo ancora sarà necessario per conquistarla, che panorama si potrà godere da lassù e per quale via si potrà discendere al piano. Da una parte ci si sente attratti dalla lusinga di abbandonare l'impresa: perché fare lo sforzo, uno si chiede, non sarebbe meglio tornarsene giù, dove le strade, ampiamente battute, garantiscono di stare al riparo da sorprese? Da un'altra il desiderio di conquista fa da molla, assieme alla curiosità di vedere le cose dall'alto: sia quelle che si conoscono in quanto appartengono al mondo fin lì abitato sia quelle che stanno nell'altra parte del monte, e del mondo, dove c'è la parte non nota o meno nota. Allora, perché non proseguire?

Fuor di metafora, conosciamo la scuola per come l'abbiamo finora praticata e vissuta. In piano. E ci fa fatica abbandonarla, pensarla diversa da come l'abbiamo pensata fin qui. Non riusciamo a vederla da lontano né riusciamo a proiettarla su uno spazio lontano dal nostro; tanto più se quello spazio lo collochiamo nel futuro (che comunque percepiamo come opaco), mentre l'operazione ci riesce se la colleghiamo alla rievocazione di uno spazio del passato (tanto meglio se idealizzato).

Soprattutto ci sembra difficile o addirittura impossibile immaginarla, questa scuola, sprovvista di libro, di quanto cioè garantisce visibilità e praticabilità alle pratiche e ai riti di riproduzione di sapere che in essa tradizionalmente si celebrano. Di conseguenza poco o niente riusciamo a rappresentarci di quel che sarà il "dopo" della scuola, quando ci ritroveremo di nuovo in pianura: una volta che, auspicabilmente superata la montagna, troveremo pienamente garantito, anche lì (come già ora in

tantissima parte della società), il passaggio allo strumento che fino a qualche tempo fa abbiamo sbrigativamente chiamato "computer" ma che oggi riconosciamo come "famiglia allargata", dove albergano il tablet, lo smartphone e soprattutto la rete. Se non ci è dato di raffigurare una scuola digitale "normale", tornata ad essere sul piano, se troviamo difficoltà a rappresentare un paesaggio scolastico al digitale, è perché quella famiglia allargata continuiamo (perché molti di noi continuano) a guardarla da lontano, come guardiamo (spaventandoci) alla montagna, senza che realisticamente ne facciamo diretta e piena esperienza.

Si tratta, com'è evidente, di un cambiamento che non è "prassi normale" attuare: lo si fa se si è mossi da una forte convinzione, o se c'è una grossa spinta sociale (e culturale e pure morale) a farlo. Oggi, riconosciamolo, di spinta (e parlo di energie che possono/dovrebbero venire dalla politica, dall'economia, ma anche dall'intellettualità) ne riceviamo davvero poca. Di conseguenza, il "passaggio al digitale" non figura ai primi posti nell'elenco pubblico delle urgenze della scuola. Due fattori congiurano a favore dell'ipotesi dell'abbandono o dell'ipotesi di trasformare la scalata in passeggiata da compiere senza troppi patemi per poi tornare serenamente alla base. Sono:

- la massiccia presenza delle strumentazioni digitali nella vita quotidiana dei nostri ragazzi, dove il loro esercizio svolge tante volte, ai nostri occhi, una funzione di "consumo", sia che interpretiamo l'odiato termine in senso economico sia che lo intendiamo in senso psicologico;
- l'atteggiamento tendenzialmente diffidente in materia manifestato da buona parte dell'intellettualità nostrana, così come documentano i toni "apocalittici" dei discorsi sul digitale più diffusi tramite i media (e pure via rete!).

Insomma, ad essere seri c'è da dubitare che, in un simile contesto, il passaggio al digitale possa avvenire naturalmente e armoniosamente.

C'è, su questa faccenda, almeno allo stato attuale e per come lo si legge attraverso i discorsi più diffusi, una battaglia in corso tra due schieramenti: da una parte, un grosso ed invincibile esercito, quello che trova la sua bandiera nella conservazione o nella moderata, ancorché "critica", trasformazione; dall'altra parte, un manipolo di generosi guerriglieri, ancorché "ingenui", o addirittura "interessati" (spesso così malevolmente rappresentati, in quanto presunte vittime dai giganti dell'ICT, quando invece la "forza" ai giganti viene ancor più dal disinteresse e l'ignoranza o l'aristocratico distacco dei più).

L'elemento che rende ancora più grave la situazione è che al primo dei due contendenti è data aprioristicamente la vittoria, addirittura senza che si debba scendere in campo, non fosse altro

### SOMMARIO

<b>Il passaggio al digitale</b>	<b>Pag. 1-3</b>
<b>Come aiutare gli studenti Erasmus ad apprendere una lingua</b>	<b>Pag. 4-5</b>
<b>Giocando si impara (di più): l'uso dei serious games nell'e-learning</b>	<b>Pag. 6-7</b>
<b>È tempo di educare alla cittadinanza europea nella scuola</b>	<b>Pag. 8-9</b>
<b>Ipotesi di flessibilità oraria</b>	<b>Pag. 10-11</b>
<b>Fenice: cos'è?</b>	<b>Pag. 12</b>

perché esso detiene proprietà e controllo dei mezzi pubblici attraverso cui si sviluppa il confronto sul digitale: sia sui pericoli che vi si accompagnano (visti in grande abbondanza) sia sulle opportunità che apre (perlopiù ignorate).

Stanti così le cose, il rischio che corriamo è che limitandoci il tutto ad una esibizione di forze la questione del passaggio al digitale si risolve con un nulla di fatto, cioè con la sconfitta del nuovo venuto.

Di fatto questa faccenda mette in gioco questioni di tipo concettuale, complesse e pure di grana fine, anche se piace a tanti ignorarle e sminuirne la portata. Aggiungiamole allora come “filosofiche”, visto che hanno a che fare con le forme che assumono i saperi da insegnare e far apprendere a scuola, e con il contributo che la tecnologia, anzi che le tecnologie forniscono alla fissazione di quelle forme. E dedichiamoci ad esplorarle e svilupparle, in quanto questioni che toccano nodi come: il senso di realtà, il rapporto fra esperienza e apprendimento, la relazione tra l'individuo e il gruppo, l'organizzazione dei saperi, il rapporto fra produzione e riproduzione di conoscenza. Tutte cose che dentro un determinato spazio (per intenderci: quello del libro) trovano una determinata collocazione, ma che in un altro spazio (quello del digitale) ne possono trovare, e ne trovano una diversa. Sì, perché è a questa altezza, cioè a livello di consapevolezza di questa portata che andrebbero individuate e praticate le leve per il cambiamento ed anche contrastate le resistenze ad esso.

Ciò che drammaticamente manca, oggi, è un'interpretazione impegnativa di tecnologia. Continuiamo a pensarla, quella cosa lì, come a qualcosa di esterno, che esiste in quanto la vediamo, e che se non è vista non è tecnologia. Paradossalmente, allora, una scuola che abbia interiorizzato la tecnologia “libro” (è la nostra scuola) non vede più quell'oggetto (mentale prima che materiale) come espressione di una mediazione tecnologica, al limite nemmeno lo considera oggetto ma vi vede invece l'espressione della naturale condizione di esercizio del sapere. Ecco da dove nasce la resistenza al cambiamento, al passaggio. È tecnologia, invece, con tutte le accezioni di perdita di naturalezza che si accompagnano a questo uso del termine, la famiglia del digitale, la montagna ingombrante che toglie la vista sui saperi (sulla loro condizione naturale, vale a dire libresca).

Certo, non siamo, non tutti sono così ingenui.

Sappiamo bene, e lo sostengono pure i documenti ministeriali da qualche tempo, che la tecnologia non è solo strumento, non è solo macchina, è anche “ambiente”. Parola importante e impegnativa, questa, che ci fa compiere qualche passo in avanti, ma che non ci mette al riparo da possibili (e di fatto ancora frequenti) fraintendimenti.

Come si spiega questa caduta? Presto detto. Se uno passa da un ambiente ad un altro ma nel nuovo trasferisce gli arredi del primo e con quelli si riambienta (e lo riambienta) di poco alla fine si sarà spostato. Ricalcare l'ambiente digitale su quello del

libro a stampa (che è quanto sta facendo, in Italia, molta dell'editoria di settore, e non solo per la scuola, anche per l'università) significa spostare di poco le cose e, quel che è certo, pochissimo contribuisce a contrastare il processo di descolarizzazione.

Credo, anzi sono sicuro che possiamo andare più in profondità, anzi che lo dobbiamo fare, se vogliamo darci una ragione di quel che la scuola è stata, è oggi e potrà essere in un prossimo futuro, e se soprattutto ci rendiamo capaci di individuare e discutere le identità e le forme dei saperi praticati nei diversi contesti temporali e tecnologici. Dentro un simile ordine di idee, categorizzazioni come quelle che gravitano dentro gli universi concettuali di “strumento” o “ambiente” potrebbero manifestarsi come fuorvianti e comunque risultare insufficienti.

Personalmente opto per un'altra soluzione, quella di “infrastruttura”: ne tratto, con Mario Pireddu, nell'e-book *Storia e pedagogia nei media*, reperibile in tutte le librerie digitali. Intendendo con questo concetto “la serie di elementi strutturati che intermedia i rapporti tra i vari componenti di una struttura” (la definizione viene da Wikipedia e non ho motivo per criticarla) e provando a portarlo all'interno del rapporto di esperienza e di conoscenza che ciascuno di noi per il fatto stesso di vivere instaura con il mondo (fisico, umano, reale, immaginario) è possibile individuare cinque grandi infrastrutture: l'oralità, la scrittura, la stampa, l'audiovisione, la rete.

Provo a sintetizzare. Significa che:

- ognuna di queste infrastrutture presenta dei componenti specifici, i media;
- ogni media è a suo modo una tecnologia, che l'uomo attraverso l'uso tende a interiorizzare;
- i media di ciascuna infrastruttura hanno rapporto fra di loro, dunque “si intermediano”, e così facendo si costituiscono come “famiglia”;
- operando assieme i media di una famiglia concorrono a definire una cornice, o “struttura”;
- la struttura funziona come cornice culturale (dunque sociale) e mentale (dunque individuale);
- ciascuna infrastruttura garantisce un suo modo di praticare il mondo, dunque si traduce in un particolare tipo di sensibilità;
- nella sua storia l'uomo è andato via via includendo dentro di sé e usando nei suoi rapporti con l'esterno le strutture di ciascuna di queste famiglie;
- oggi i precipitati di tutte e cinque queste strutture sono dentro di noi, e concorrono in misura diversa a determinare quel che facciamo e quel che siamo;
- non c'è esperienza che uno possa fare che non sia intermediata da queste cornici e dai rapporti conflittuali o no che si vengono a stabilire tra ciascuna cornice e le altre;
- non c'è dinamica pubblica o individuale di sapere (e più in generale di esperienza) che avvenga al di fuori dell'agire di

<b>Editore:</b>	<b>Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa – Piazza Quattro Giornate, 64 – 80128 Napoli – Autorizzazione del Tribunale di Napoli n. 52 del 23/09/05</b>
<b>Direttore responsabile:</b>	<b>Giampiero de Cristofaro</b>
<b>Direttore:</b>	<b>Pierangela Diadori (Univ. per stranieri di Siena)</b>
<b>Comitato Scientifico:</b>	<b>Giuditta Alessandrini (Univ. Roma TRE), Laura Carlucci (Univ. Granada- ES), Paolo Di Vico (Univ. Nitra, SK), Laura Incalcaterra McLoughlin (Univ. Naz. d'Irlanda, Galway, IE), Roberta Piazza (Univ. Catania), Debora Ricci (Univ. Lisbona - PT), Alessandro Saggioro (Sapienza Univ. di Roma), Mario Salomone (Univ. Bergamo)</b>
<b>Grafica:</b>	<b>Rino Schettini</b>



# Come aiutare gli studenti Erasmus ad apprendere una lingua

L'anno prossimo compirà 30 anni una delle più significative iniziative europee ovvero il programma Erasmus che dà la possibilità a uno studente universitario europeo di effettuare in una università straniera un periodo di studio di massimo 12 mesi, legalmente riconosciuto dalla propria università. Il nome del programma deriva dall'umanista e teologo olandese Erasmo da Rotterdam (XV secolo), che viaggiò per diversi anni in tutta Europa per comprenderne le differenti culture. L'Erasmus è considerata non solo una esperienza universitaria alternativa ma anche un'occasione per imparare a convivere con culture diverse, oltre che un momento in cui lo studente inizia ad assumersi delle responsabilità e ora si parla di *generazione Erasmus* proprio per quei giovani che hanno vissuto questa esperienza.

L'istruzione e la formazione costituiscono segmenti essenziali delle politiche europee per la crescita e per l'occupazione, per l'inclusione sociale e per la cittadinanza attiva. Uno dei pilastri delle strategie individuate dal Consiglio d'Europa a Lisbona, al fine di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, è costituito dal rafforzamento dei livelli di competenza da attuare attraverso la creazione di uno spazio europeo di educazione superiore che costituisca uno strumento in grado di promuovere mobilità e reciproca conoscenza. A seguito del Processo di Bologna e della promozione di mobilità studentesca si è intensificata la richiesta di formazione linguistica per la comunicazione in ambito accademico anche in lingue considerate meno diffuse come l'italiano. Con un trend in continua crescita, il Programma Erasmus porta mediamente in Italia 16.000 studenti l'anno. Provenienti da circa 31 paesi diversi, tra cui risulta in testa la Spagna, seguita da Francia, Germania e Polonia, gli studenti Erasmus compiono studi in una vasta gamma di aree disciplinari che abbraccia le lingue straniere, la giurisprudenza, la medicina, le scienze naturali, l'economia, la psicologia, la storia e l'archeologia, l'architettura e la filosofia, solo per citare le aree più frequentate. Alla richiesta di sviluppare competenze linguistiche specifiche per comunicare in ambito accademico degli studenti Erasmus si affianca quella di studenti statunitensi che partecipano ai programmi Italian Study Abroad e di studenti cinesi che attraverso il Programma Marco Polo e Programma Turandot frequentano rispettivamente un corso di laurea o di laurea magistrale in Italia, e scuole di alta formazione artistica e musicale.

Tale mobilità studentesca è destinata a crescere esponenzialmente in relazione al fatto che la globalizzazione dei mercati e l'internazionalizzazione dell'educazione diventano sempre più consolidati. Parallelamente va incrementandosi anche il numero degli studenti che devono conoscere almeno un'altra lingua oltre la propria.

Per quanto riguarda l'Italia un aspetto determinante nella scelta del paese presso cui partire per l'Erasmus è dato dalla conoscenza di una lingua straniera ed è significativo che quasi la metà degli studenti italiani va in mobilità nei due paesi linguisticamente più vicini ovvero Spagna (oltre il 30%) ed Francia (il 14,6%).

Si deve poi considerare il fatto che gli studenti in mobilità

Erasmus hanno generalmente un livello iniziale di competenza B1/B2 nella lingua straniera e si trovano a frequentare corsi in cui sono chiamati a misurarsi con le considerevoli difficoltà del linguaggio accademico e, inoltre, a organizzare il loro percorso di apprendimento in maniera autonoma e indipendente. Le competenze necessarie per la comunicazione quotidiana differiscono considerevolmente da quelle richieste per la comunicazione in contesti accademici e ciò influisce negativamente sui tempi di conclusione del ciclo di studio.

Al fine di aiutare gli studenti universitari a superare queste difficoltà, un partenariato coordinato dall'Università per stranieri di Siena e comprendente, oltre la Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa FENICE, la National University of Ireland, Galway (Irlanda), l'Open University (Regno Unito), il Computer Technology Institute and Press "Diophantus" (Grecia) e l'Istituto di Scienze dell'Educazione (Romania) ha elaborato un progetto di partenariato strategico per l'istruzione superiore che è stato approvato dall'Agenzia Nazionale Erasmus plus con un punteggio di 95,5 su 100.

Questo progetto, denominato **“MOOC per studenti universitari in Mobilità Europea”** (acronimo **MOVE-ME**), della durata di due anni (nov. 2015 - ott. 2017), intende creare un percorso di apprendimento specificamente pensato per studenti in mobilità volto a sviluppare una padronanza linguistica nel dominio accademico sostenendo lo studente nell'acquisizione delle conoscenze e delle capacità richieste per saper comprendere testi espositivi, orali e scritti, inerenti specifici ambiti disciplinari, nel sapere produrre testi accademici di vario genere (appunti, sintesi, tesina, colloquio orale) su argomenti oggetto di studio. Il percorso sarà realizzato come MOOC in modo da renderlo fruibile al maggior numero di studenti in mobilità e ideato per lo studio autonomo, perché possa essere utilizzato anche durante la frequenza di altri corsi di lingua o durante gli studi universitari all'estero. Lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa si realizzerà congiuntamente con quello della capacità di imparare ad imparare per consentire una sempre maggiore autonomia nell'apprendimento della lingua, conseguire migliori risultati in tempi più brevi e gettare le basi per l'apprendimento permanente di altre lingue, ampliando così il plurilinguismo del cittadino europeo.

Il percorso sarà realizzato per due lingue, inglese e italiano. Ogni MOOC, della durata di sei settimane, si articolerà in 6 moduli, orientati più verso la comunicazione e l'interazione accademica che alla padronanza delle risorse formali della lingua e centrati sul conseguimento dei seguenti obiettivi:

- conseguire la consapevolezza dei processi di apprendimento linguistico e saper utilizzare strategie di apprendimento efficaci;
- saper comprendere la trattazione espositiva orale di argomenti disciplinari;
- saper comprendere la trattazione espositiva scritta di argomenti disciplinari;
- saper elaborare testi espositivi scritti appartenenti ai generi utilizzati in ambito accademico;



- saper sostenere un colloquio orale su argomenti disciplinari.

I moduli comprenderanno materiale audiovisivo e documenti scritti scaricabili, attività da svolgere on line con autocorrezione e test di verifica al termine di ciascun modulo. L'attività autonoma dello studente sul materiale didattico sarà integrata da attività collaborative in cui gli apprendenti lavoreranno tramite strumenti di comunicazione asincrona (forum) e sincrona (chat e sistemi di videoconferenza) attuando anche forme di peer review e peer evaluation. Integrerà il sistema formativo ideato anche un servizio di tandem che consentirà a studenti nativi di lingua inglese di attuare forme di peer teaching con studenti nativi di lingua italiana e viceversa.

I due MOOC saranno implementati sulla piattaforma Iversity, ideata per integrare l'impiego di questa metodologia di formazione con l'istruzione superiore europea, piattaforma che offre un ambiente di apprendimento corredato da strumenti per l'interazione tra gli attori dell'azione formativa, per la valutazione tra pari e per l'esercitazione e pertanto i corsi saranno strutturati secondo le componenti (capitoli, unità, ecc.) previste e le funzionalità offerte da questa infrastruttura tecnologica.

Tali strumenti saranno potenziati per consentire anche lo svolgimento di esercitazioni specifiche per lo sviluppo di aspetti della competenza linguistica e di attività di tandem. Attraverso quest'ultime, coppie di studenti italo-foni e anglo-foni potranno interagire attuando forme di peer teaching volte a sostenere lo studio individuale, lo sviluppo di abilità produttive e la riflessione sulle modalità linguistiche utilizzate nella comunicazione accademica. Saranno inoltre definite le modalità di tutorato da attuare per l'erogazione assistita del MOOC. Il gruppo di lavoro definirà la tipologia di certificazioni da rilasciare alla fine del percorso di apprendimento e i tipi di verifiche necessarie per il rilascio. Gli esperti linguistici dell'Università per Stranieri di Siena realizzeranno i test di verifica.

La sperimentazione dei due MOOC, effettuata dalla Open University, prevede la somministrazione di questionari iniziali (riguardanti la motivazione e le aspettative degli studenti), intermedi (inerenti le attività, il carico di lavoro richiesto, modalità di interazione e di supporto all'apprendimento) e finali (relativi agli aspetti didattici, gestionali e strumentali che caratterizzano il percorso di apprendimento).

I due MOOC si configurano come modelli formativi anche per altre lingue, è in via di realizzazione quindi il sito web [www.movemeproject.eu](http://www.movemeproject.eu) che conterrà informazioni sulla didattica della lingua per scopi accademici, link ai due MOOC e spazi per l'inserimento di futuri link a MOOC per l'apprendimento di altre lingue.

La metodologia applicata per ottenere i risultati previsti è sviluppata sulla base di una sequenza logica di attività. L'intero piano di lavoro è suddiviso in 5 fasi fondamentali: una fase di sviluppo dei materiali didattici con relativi materiali audio-video; una di implementazione dei materiali sul sito; una di sperimentazione dei due MOOC; una di analisi dei risultati; una di diffusione con seminari a livello locale e tre conferenze internazionali che si svolgeranno a Milton Keynes (UK) (ottobre 2016), a Firenze (giugno 2017) e Siena (ottobre 2017). Le Conferenze Internazionali presenteranno OER (Open Educational Resources) utilizzabili come modello per altre lingue ed offerte online attraverso una piattaforma web di social networking ed illustreranno la metodologia didattica basata su un approccio audiovisivo che comprende una serie di video-lezioni incorporate nei MOOC ma inserite anche in una banca dati, e quindi utilizzabili sia singolarmente che in sequenza in contesti di apprendimento guidato e di autoapprendimento, sia in classe che online.

In esse si discuterà come l'apprendimento di una lingua straniera può beneficiare dell'uso di esercizi basati sulla sottotitolazione, l'audio-descrizione, il doppiaggio.

**Giampiero de Cristofaro**



# Giocando si impara (di più)

## *l'uso dei serious games nell'e-learning*

### **1. Nuove tecnologie per nuovi studenti.**

Per colpire e mantenere alta l'attenzione dei nuovi studenti 2.0 occorre ripensare all'insegnamento e trovare nuove soluzioni in grado di rendere gli argomenti trattati più motivanti, inclusivi, sociali, interconnessi con la vita reale.

L'e-learning, o meglio il Technology Enhanced Learning (TEL), cioè la formazione potenziata dalle tecnologie, inteso come integrazione di supporti tecnologici (computer, tablet, smartphone...), attività online, internet, tecnologie multimediali rappresenta una prima risposta al fenomeno poiché facilita l'accesso alle risorse e ai servizi, così come la collaborazione e la creazione di comunità virtuali ed introduce alcune importanti novità rispetto all'insegnamento di tipo tradizionale. Con il TEL infatti migliora la motivazione perché gli studenti si sentono più coinvolti grazie alla scelta di argomenti a loro più affini e all'uso della tecnologia; cambia il ruolo dell'insegnante che diventa un facilitatore; il contesto di apprendimento da fisso si fa libero e la struttura delle lezioni si arricchisce grazie alle dinamiche del gruppo.

I progetti educativi di molte istituzioni e aziende propongono il TEL in diverse sue forme non solo come complemento alla formazione in presenza, ma anche come percorso didattico rivolto ad utenti con difficoltà di frequenza. Ad oggi sono circa 20 milioni gli studenti universitari che in tutto il mondo seguono almeno un corso online e si prevede che entro il 2019 circa la metà di tutti i corsi universitari saranno svolti online (The Gamification Research Lab, 30.11.2015).

### **2. Simulazione, gioco, serious games: l'evoluzione dell'apprendimento.**

Nel 2005 al "National Summit on Educational Games" è stato presentato uno studio su come gli allievi ricordino le informazioni. È stato dimostrato che ci sono enormi differenze sulla quantità di informazioni che le persone ricordano quando si tratta di leggere, sentire, vedere e interagire.

Ecco i dati di come le informazioni vengono memorizzate:

- 10% vengono ricordate quando si legge;
- 20% vengono ricordate quando le si ascolta;
- 30% vengono ricordate quando vengono espresse in una presentazione;
- 50% vengono ricordate quando si osserva qualcuno mettere in pratica un'azione mentre la spiega;
- 90% vengono ricordate quando le persone mettono in pratica un'azione, anche sotto forma di simulazione.

Analizzando il concetto di simulazione osserviamo che per la nostra specie (e non solo per la nostra) il gioco è un'attività fondamentale, universale e continua, tanto che Alan Amory scriveva nel 2008 che *il genere umano non impara dai giochi*

*ma impara giocando.* Attraverso il gioco infatti il bambino simulando apprende dall'esperienza diretta in una realtà astratta, semplificata, in qualche modo simbolizzata.

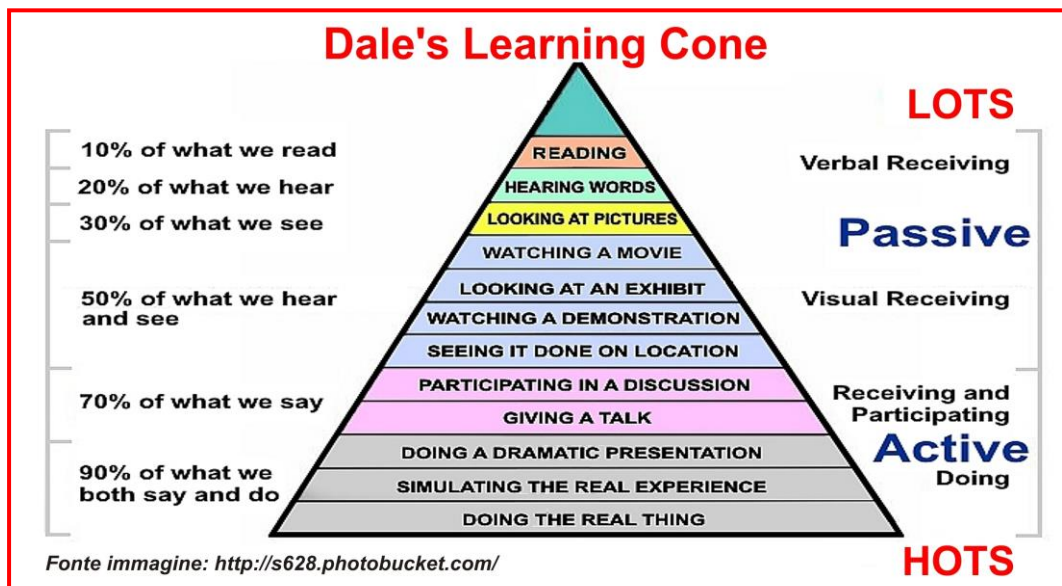
In questo contesto si inserisce il concetto di "serious game" che, anche se ben definito, ad oggi non ha ancora una definizione condivisa. Secondo Ben Sawyer (Sawyer, B., 2004, The 'Serious Games' Landscape'. Serious Games Summit Game Developer Conference 2004 San Jose) un serious game è "un gioco il cui principale scopo non è il divertimento".

In generale è possibile definire un serious game come una simulazione interattiva che ha l'aspetto di un vero e proprio gioco in cui il giocatore però acquisisce conoscenze attraverso l'esperienza, muovendosi in rappresentazioni di ambienti reali, e quindi "sicuri", e dove non si paga lo scotto di un errore né se ne subisce la frustrazione, ma dove l'errore viene trasformato in elemento di apprendimento (Kindley R., The Power of Simulation-based e-Learning (SIMBEL), in *eLearning Developers' Journal*, 17 September 2002, 17), oppure dentro la trasposizione di una metafora.

Durante gli anni passati, con la diffusione di video giochi e giochi commerciali, il concetto di apprendimento basato sul gioco si è affermato in diversi ambiti come la psicologia, gli studi umanistici, l'informatica, le logiche di business, la sociologia e la pedagogia (Breuer, J., & Bente, G. (2010). 'Why so serious? On the relation of serious games and learning'. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 4(1), 7-24).

Oggi l'apprendimento attraverso i giochi digitali è ormai sdoganato e i serious games vengono riconosciuti come un potente strumento per l'istruzione, reso popolare grazie anche alla disponibilità dei dispositivi, alla semplicità d'uso delle interfacce, alla grafica accattivante e ai suoni appositamente creati per agire sulla motivazione dello studente. (Torrente, J., Moreno-Ger, P., Fernández-Manjón, B., & del Blanco, A. (2009). Game-like simulations for online adaptive learning: A case study, *Edutainment 2009 Fourth International Conference on ELearning and Games*. Banff, Canada).

Tra gli studi che ne dimostrano l'efficacia si cita a titolo esemplificativo la valutazione condotta all'interno del progetto europeo MIRROR (<http://www.mirror-project.eu/>) da cui emerge con evidenza il potere che i serious games hanno nell'attivare, presso il discente, processi di apprendimento di tipo riflessivo (Pannese, L., Prilla, M., Ascolese, A. & Morosini, D. (2012). Serious Games for Reflective Learning – experiences from the MIRROR project. In 'Cases on Digital Game-Based Learning: Methods, Models and Strategies', IGI Global).



virtuale composto da diverse stanze, con diverse funzionalità: un auditorium - dove gli utenti hanno la possibilità di assistere a diverse lezioni (materiali e-learning che possono essere già preesistenti ed inseriti nell'ambiente immersivo);

- una biblioteca - in cui gli utenti hanno la possibilità di consultare libri e documenti vari, ad es. in questo caso pubblicazioni scientifiche;
- stanze di verifica - dove viene chiesto agli utenti di completare alcuni compiti ("mini game", ad esempio una visita ad un paziente) al

Gli elementi come il divertimento, la sfida, la competizione presenti nei giochi infatti, sono in grado di coinvolgere maggiormente gli allievi sia da un punto di vista cognitivo che da un punto di vista emotivo; inoltre l'ambiente giocoso permette all'allievo di sperimentarsi, assumendo il ruolo attivo di giocatore, per collegare specifici contenuti e abilità, esplorare, fare errori.

### 3.L'utilizzo dei serious games nell'e-learning: l'esempio di Millenium Hospital.

Millenium Hospital (MHeL) è una piattaforma interattiva gamificata che introduce un nuovo modello formativo nel sistema dell'aggiornamento continuo in ambito sanitario promuovendo una sinergia tra associazioni di categoria, enti di formazione, enti di certificazione e sviluppatori ICT.

Il progresso nel settore medico infatti ha assunto ritmi sempre più veloci, pertanto la necessità di aggiornare le competenze dei professionisti coinvolti in questo settore sta aumentando, così come la richiesta di una maggiore capacità di anticipare le competenze necessarie al futuro mercato del lavoro.

Nello specifico, la piattaforma MHeL (realizzata all'interno di un progetto europeo di ricerca, trasferendo i risultati del precedente progetto di ricerca MIRROR) propone un percorso formativo rivolto a medici specialisti, principalmente ginecologi, integrando soluzioni tecnologiche e standard metodologici adatti a contenuti strutturali per competenze e e-learning outcomes, accreditati per il riconoscimento di ECM/CME e aggiungendo i principi della gamification.

Il risultato ottenuto con l'effettiva erogazione dei crediti agli oltre mille partecipanti e il pieno riconoscimento da parte delle autorità sanitarie preposte (SEGI, OAGOI, SIGO) confermano MHeL un framework adattabile e flessibile per l'erogazione di moduli didattici on line che garantiscono un'esperienza formativa agevole e user-friendly pur mantenendo il rigore scientifico, direttamente dal posto di lavoro con una notevole ottimizzazione di tempo e costi.

Grazie all'uso del meccanismo di gamification il discente è chiamato a svolgere, in modo coinvolgente e motivante, un ruolo attivo nel proprio percorso di aggiornamento fruendo così di un'esperienza dinamica.

Effettuata l'autenticazione, il discente si troverà a camminare in un ambiente immersivo che rappresenta un ospedale

fine di verificare le loro conoscenze sugli argomenti presentati nell'auditorium.

Gli utenti hanno la possibilità di navigare liberamente in un ambiente virtuale e ciascuna delle loro attività è monitorata dalla piattaforma. Questo permetterà di controllare che gli utenti avranno pienamente frequentato il corso, come richiesto dai criteri ECM/CME.

Le conoscenze dei partecipanti sono valutate con un test a scelta multipla durante la loro partecipazione al corso ECM/CME. Tutti coloro che superano l'esame con almeno il 75% di risposte corrette ricevono un attestato di frequenza che indica il numero di crediti acquisiti (come disciplinato dall' "Accordo Stato-Regioni", 19 aprile 2012). Se i partecipanti falliscono l'esame, possono ripeterlo per un massimo di altre quattro volte; l'ordine delle domande e delle risposte sarà modificato e quindi randomizzato.

### 4. Conclusioni.

L'ente francese per la formazione Reseau Canopé ha pubblicato a inizio 2015 una panoramica dei vantaggi dei serious games basata sui risultati di vari studi scientifici (A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. Wouters, Pieter; van Nimwegen, Christof; van Oostendorp, Herre; van der Spek, Erik D. Journal of Educational Psychology, Vol 105-2, May 2013, 249-265).

La ricerca ha rivelato che:

- Uniti ad altri metodi didattici, i *serious games* sono più efficaci dell'insegnamento tradizionale o delle lezioni online convenzionali.
- Gli studenti che utilizzano *serious games* in gruppo o in coppia imparano più e meglio di quelli che lo fanno individualmente.
- Per i ragazzi della scuola primaria, il *serious gaming* stimola le capacità intellettuali e emotive, li rende più perseveranti, più solidi e pacati, e suscita interesse nella storia e nella cultura.

Si può quindi concludere che i serious games sono in grado di trasformare l'apprendimento in una pratica innovativa perché offrono l'opportunità di diventare mentalmente e operativamente esperti «giocando».

**Lucia Pannese**  
[www.i-maginary.it](http://www.i-maginary.it)

# È tempo di educare alla cittadinanza europea nella scuola

Certamente è lecito dubitare dei sondaggi, anche quando sono condotti con metodi “scientifici”. Ma quando una serie di indagini Eurobarometro, le periodiche rilevazioni della Commissione Europea sulle opinioni dei cittadini europei, indica il campione italiano tra quelli che nella UE a 28 si dichiarano meno informati sull’Unione europea significa che qualcosa non va. Nell’ottobre dello scorso anno l’indagine della CE si era spinta al dettaglio regionale e la risposta era stata altrettanto inquietante: i cittadini della gran parte delle regioni italiane, insieme a quelle della Grecia e di alcune (poche) altre dell’Europa centro-orientale avevano risposto “nessuno” alla domanda: “Chi è nella migliore posizione per informare sull’impatto dell’Unione europea nella vita quotidiana dei cittadini?”. La scelta comprendeva rappresentanti politici del Parlamento europeo, della Commissione, delle regioni e degli enti locali. L’istituto che aveva curato il rilevamento aveva dato questa interpretazione: la risposta è nessuno perché l’argomento (l’Unione europea) non interessa a nessuno.

Negli ultimi tempi, è vero, l’Unione europea non ha fatto molto per farsi amare. Prima la gestione ritardataria e punitiva della crisi finanziaria e di quelle che l’hanno seguita: la crisi dei debiti sovrani, la crisi economica e quella sociale. Ci ricordiamo dell’agitarsi del fantasma dell’uscita della Grecia dall’euro lo scorso anno? Molto più concrete le condizioni di miseria in cui sono piombati ampi strati di cittadini di quel Paese, colpevoli solo di essersi scelti governanti irresponsabili. Poi sono arrivate le ondate migratorie che hanno preso il posto d’onore nelle cronache, non solo per la efferatezza dei tributi pagati in termini di vite umane ma anche per la sostanziale incapacità degli Stati dell’Unione europea di dare una risposta “responsabile e solidale” alla pressione di quei disperati. E dire che la Commissione Juncker nel maggio dello scorso anno aveva presentato “Un’Agenda europea sulla migrazione”, offrendo soluzioni certo non facili ma dettate dalla ragionevolezza: condivisione tra Stati dell’onere di accoglienza di quanti hanno diritto alla protezione internazionale, rafforzamento delle frontiere esterne, dialogo e accordi con i Paesi extra UE per favorire i rimpatri. Da allora è seguita la proposta coraggiosa dell’accoglienza da parte della cancelliera tedesca Angela Merkel, in mezzo ad un’Europa che ha ripreso ad erigere muri e in alcuni casi a ripescare da un passato che speravamo archiviato dichiarazioni e atti feroci di ostilità nei confronti degli immigrati e, allo stesso tempo, della costruzione europea. E dire che quei governi o quelle forze politiche, presenti un po’ ovunque nella UE, assumono questo atteggiamento per non deludere e anzi per incrementare il proprio elettorato. Il terrorismo ha ulteriormente esacerbato gli animi, in qualche caso facendo passare in secondo piano la constatazione che le masse di donne e uomini in movimento hanno origine in qualche misura da errori o malafede di Paesi dichiaratamente

“civili”, anche appartenenti all’Unione europea. Come non vi è dubbio che l’insufficiente autorevolezza dell’UE sullo scenario internazionale non è dovuta ad una presunta incapacità di Federica Mogherini in qualità di Alto rappresentante dell’Unione per gli Affari esteri e la politica di sicurezza ma alle resistenze degli Stati a cedere sovranità in questo e in altri settori. E discorso analogo per molte altre “incompiute” dell’integrazione europea, come l’Unione bancaria, una politica economica che completi l’Unione monetaria, una reale capacità di investimento, una politica sociale ancora troppo gracile. Se ci voltiamo indietro non possiamo ignorare i grandi avanzamenti dell’integrazione (alcune politiche comuni, il mercato unico, ecc.) che sono però ancora insufficienti a far fronte a sfide globali sempre più difficili. L’UE rischia di implodere con la crisi migratoria; e aver sottoscritto un oneroso accordo con la Turchia non ci mette al riparo – soprattutto noi italiani, anche in considerazione del caos istituzionale libico – da più che probabili ulteriori arrivi.

Il nodo fondamentale di questa fase sta a mio parere in una sorta di corto circuito democratico: per non deludere i propri elettorati, i governanti europei – o almeno buona parte di essi – rallentano o abbandonano di fatto la via dell’integrazione alla ricerca di una ritrovata capacità di autodeterminazione di respiro corto e francamente insostenibile in una dimensione globalizzata. Meno l’integrazione procede, meno risultati concreti raggiunge la UE, e più aumenta l’aspirazione dei cittadini, che hanno legittimi motivi di insoddisfazione (lo sviluppo che non riparte, la disoccupazione che continua a colpire, la pressione fiscale che non si riduce, anche a causa del perdurare dell’evasione). Molti osservatori chiamano giustamente in causa l’assenza di leadership politiche così illuminate e coraggiose da avere lo sguardo più lungo della successiva scadenza elettorale. C’è del vero ma in questa sede mi interessa di più analizzare gli interlocutori dei politici, e cioè i cittadini. Non mi arrischio a riflessioni che abbraccino tutti i Paesi UE; per umiltà mi limiterò al Paese che conosco meglio, il mio, l’Italia. E torno allora all’inizio di questo testo: alla dichiarazione dei cittadini italiani di non essere sufficientemente informati sulla UE. Non credo che in questo caso valga la “teoria del complotto” con la quale un’intelligente amica italo-belga interpreta un dato analogo relativo al Belgio, e che in sostanza ascrive la risposta dei cittadini più che altro ad una sfiducia nei mezzi d’informazione. In altre parole: dico che non sono informato perché non credo che i media mi offrano un’informazione vera. Può darsi che questa teoria operi in qualche misura anche in Italia ma vedo tutt’altre evidenze che giustificano quella dichiarazione di ignoranza.

A cominciare da una constatazione: la formazione alla cittadinanza europea non fa parte del nostro sistema educativo, scolastico e universitario, se non in ambito specialistico. Esaminando i vari testi di indirizzo scolastico,



come ad esempio le Indicazioni nazionali per le scuole dell'infanzia e del primo ciclo, troviamo plurimi riferimenti all'UE e ad alcune sue prese di posizione ma è un fatto che sia lasciato all'iniziativa degli insegnanti dedicare attività curricolari o extracurricolari alla cittadinanza europea. Certo, esistono diverse scuole molto avanzate da questo punto di vista. Ma sono ancora un'esigua minoranza. L'introduzione della celebrata (e sfortunata) disciplina "Cittadinanza e Costituzione" non ha risolto il problema. Al punto che, legittimamente, alcuni esperti ed insegnanti lamentano una mancanza ancor più basilare: quella dell'educazione civica. Trovo imbarazzante che molti studenti italiani lascino la scuola ignorando la differenza tra governo e parlamento, chi sia il presidente della propria regione o a che cosa serva l'Unione europea. Ed è scorretto e ingeneroso gettare la croce sugli insegnanti che spesso, a loro volta, non hanno ricevuto alcuna formazione durante gli studi propedeutici alla loro professione. Ho sperato che la Buona Scuola avrebbe potuto essere un'occasione per introdurre la formazione alla cittadinanza europea nei programmi: magari senza un insegnamento *ad hoc* (ci mancherebbe!) ma un obbligo, ad esempio, di inserirla in altre materie – non solo diritto, laddove lo si insegna, ma anche in storia, lingue, le stesse discipline scientifiche (abbiamo dedicato a tutto questo una stimolante sperimentazione nel 2009) – e con l'avvertenza di farne un argomento negli esami che concludono primo e secondo ciclo. Abbiamo anche presentato, con il Centro in Europa, una proposta nelle forme previste dalla consultazione pubblica ma l'esito è stato largamente insoddisfacente: ancora cenni generali e generici all'Europa e alla cittadinanza europea. E migliore fortuna non è toccata ad un'altra proposta, questa volta indirizzata dal Centro in Europa al nuovo governo regionale della Liguria. Ci sembravano talmente di qualità le iniziative svolte da diverse scuole, a volte insieme a noi, a volte insieme

all'Università o a entrambi, che il nuovo piano regionale dell'istruzione e della formazione dovesse almeno fare menzione di questo aspetto, e sostenere la valorizzazione e diffusione delle "buone pratiche". Avevamo vissuto – il Centro in Europa e gli insegnanti che vi collaborano – un momento di euforia quando, all'inizio del 2015, si avviò il Progetto pilota Governo- Commissione europea e Parlamento europeo per la formazione di un gruppo di insegnanti che avrebbero dovuto essere l'avanguardia di un numero molto maggiore di docenti formati sulla cittadinanza europea. La fase pilota c'è stata – e una delle "nostre" professoresse vi ha preso parte – ma poi è calato il silenzio, appena scosso, qualche mese fa, da un annuncio del presidente del Consiglio in merito ad una nuova campagna informativa sulla UE cui per ora non mi pare sia seguito alcunché di concreto. Tuttavia non siamo ancora domi e anzi chiediamo proprio a FENICE di farsi nostra alleata in una nuova battaglia: organizzare un'audizione parlamentare nel corso della quale chiedere ad alcuni parlamentari sensibili sui temi europei – e ce ne sono – di rimettere in marcia una proposta di educazione alla cittadinanza europea che inizi proprio dalla formazione dei nuovi insegnanti, richiedendo una conoscenza di base in materia di Unione europea. Possiamo trovare diversi alleati: oltre ad un buon numero di docenti assai motivati – dalla scuola primaria, addirittura dell'infanzia, fino alla secondaria di secondo grado – professori universitari, influenti parlamentari europei di diversi schieramenti, presidenti e assessori di Regioni che hanno capito da tempo che investire nella conoscenza dell'Europa significa investire nel futuro dell'Italia. Perché diventi sempre più chiaro che è solo conoscendo l'UE che si può contribuire a determinarne gli orientamenti. E a non cercare vie di fuga in fantasiosi sogni di autodeterminazione nazionale che ci condannerebbero alla marginalità.

**Carlotta Gualco**  
Direttrice del Centro in Europa



# Ipotesi di flessibilità oraria

Spesso dopo la scuola molti alunni sono impegnati in attività come ballo, musica o palestra o corsi organizzati in orario extracurricolare come ampliamento dell'offerta formativa per consentire a tutti gli allievi, a seconda delle loro personali esigenze, percorsi formativi integrativi.

Bisogni così variegati possono essere soddisfatti solo con **ipotesi di flessibilità oraria** che consentano di creare spazi temporali nell'extra curricolo. In tal caso il curricolare si conferma nella sua sostanziale globalità e il panorama facoltativo, su richiesta degli utenti, realizza una teoria di iniziative di recupero, sostegno o potenziamento al fine di perseguire l'auspicata individualizzazione del processo di insegnamento-apprendimento.

Il modello unico del monte ore annuale uguale per tutti assegna parti uguali a persone diverse con la conseguente selettività e ghettizzazione sociale, ma se viene distinto in obbligatorio e opzionale è garanzia di efficacia, efficienza ed economicità.

È determinante che l'alunno sia motivato a partecipare alle lezioni e che il contratto formativo con la famiglia sia ritagliato sui variegati nastri di partenza individuali.

Non è da escludere che l'organizzazione flessibile possa essere più funzionale anche rispetto alla delibera di formare il discente, ipotizzando periodi di recupero o ritornando alla riparazione estiva a luglio affidata a docenti disponibili a restituire ore di lavoro non svolto.

Lo spettro dell'obbligo di frequenza obbligatoria di corsi di recupero estivi potrebbe essere, inoltre, un bel deterrente per i bulli e i demotivati e/o evasori scolastici perché la frequenza della scuola nell'anno non deve scendere oltre i limiti dell'obbligo perché sia possibile il recupero.

Intanto è vero che l'offerta formativa si implementa e i Collegi dei Docenti, dopo l'iniziale diffidenza, prendono consapevolezza che la flessibilità giova sia ai docenti che ai discenti, nonostante che a tale riguardo siano presenti ancora molte riserve e resistenze. Comunque sono maturi i tempi e non è più rinviabile il momento di mettere in pratica un impianto ingegneristico orario efficace per fruire dei benefici insiti in esso.

Quanto si afferma ora è frutto di una esperienza già vissuta con risultati rilevanti e può essere riproponibile in tutti i contesti scolastici.

Ritorniamo alla nostra ipotesi di flessibilità e affermiamo che per innovare bisogna "rompere" qualcosa. Un esempio è l'unità di tempo dell'ora a 60 minuti che proviamo a modificare.

Lo scossone non toglie o aggiunge niente al monte ore, anzi è foriero di creatività operativa come si evince da un esempio di vissuto scolastico realizzato in una scuola funzionante con 18 classi a tempo normale e 12 di bilinguismo.

Il Collegio Docenti, dopo opportuni approfondimenti e discussioni, approva la flessibilità oraria di 3 minuti in modo che, moltiplicati per 18 ore, ogni docente libera 54 minuti. A latere si fa il conto per il personale ATA che comunque trae beneficio dalla diversificazione dell'orario

di uscita degli alunni.

Il risultato è pari a quasi un'ora settimanale restituibile con pacchetti di 20 ore per laboratori vari extracurricolari o per un campo estivo oppure come disponibilità per le sostituzioni.

Il modulo praticato è 19 ore per i Docenti e coinvolge anche gli ATA, che devono restituire i minuti risparmiati secondo una opzione tanto di disponibilità alle sostituzioni quanto di supporto a peculiari laboratori di eccellenza o recupero a classi aperte.

E' l'apalissiano che il beneficio è anche di fruire ogni giorno dell'uscita anticipata che è sempre accettata di buon grado dall'utenza e, in primis, dagli addetti ai lavori.

Grazie alla flessibilità oraria è stato possibile, ad esempio, assicurare alla 6° ora e agli alunni interessati al DELF (Diplôme d'études en langue française) un docente presente per l'ora di mensa, in aggiunta a quelle ore di progetto del POF da liquidare con il fondo d'istituto.

Anche se questa diversa ripartizione dell'orario è costata fatica, a posteriori, anche chi manifestava ostilità preconcetta, ha interiorizzato che la flessibilità altro non è che gestione flessibile del servizio funzionale a obblighi ed esigenze personali e favorisce la libera scelta di ognuno.

Questa organizzazione oraria ha dato avvio allo studio del greco, latino o giardinaggio e bricolage per discenti più o meno motivati che potevano cumulare crediti formativi.

Altre attività sono state: studio del francese nelle classi monolingue, disegno e falegnameria, bowling e rugby oltre i normali giochi della gioventù, balli di gruppo, ceramica, fotografia, sportelli per colloqui e altro.

## Prospetto orario senza flessibilità

	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato
1	8.10	8.10	8.10	8.10	8.10	8.10
2	9.10	9.10	9.10	9.10	9.10	9.10
3	10.10	10.10	10.10	10.10	10.10	10.10
4	11.10	11.10	11.10	11.10	11.10	***
5	12.10	12.10	12.10	12.10	12.10	***
6	13.10**	13.10*	13.10**	13.10**	13.10*	-

\* Le classi monolingue escono il martedì e Venerdì alla sesta ora, a cui seguono i tanto amati Giochi Sportivi Studenteschi.

\*\* Le classi di bilinguismo escono dal lunedì al venerdì sempre alla sesta.

\*\*\* Il sabato tutte le classi fanno 3 ore a cui seguono due ore di attività progettuali.

Questo modulo ha funzionato bene e ha conciliato il fatto di poter dare il sabato libero a più docenti e

contemporaneamente ha evitato la chiusura totale della scuola nell'interesse di alcuni alunni riottosi a inquadarsi nelle regole scolastiche.

Riportiamo di seguito lo schema orario con la riduzione di 3 minuti dopo aver raccomandato di fare inizialmente una ricognizione delle competenze dei docenti da mettere in campo e una rilevazione delle loro potenzialità progettuali.

#### Prospetto orario con flessibilità di 3 minuti

	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato
1	8.08	8.08	8.08	8.08	8.08	8.30
2	9.05	9.05	9.05	9.05	9.05	9.27
3	10.02	10.02	10.02	10.02	10.02	10.24
4	10.59	10.59	10.59	10.59	10.59	***
5	11.56	11.56	11.56	11.56	11.56	***
6	12.53	12.53*	12.53	12.53*	12.53*	-

\* Il martedì e il venerdì le lezioni terminano per tutti alle 13.50.

\*\* Il lunedì, mercoledì, venerdì le classi a tempo normale possono frequentare alla 6° ora laboratori a classi aperte, mentre le classi di bilinguismo completano le tre ore di tempo sperimentale.

\*\*\* Il sabato l'uscita di tutte le classi è alle ore 11.21 e i laboratori sono aperti a tutti gli alunni con attività extra.

Secondo questa esperienza una docente di lettere ha chiesto di organizzare un laboratorio di balli di gruppo dalle 17.00 alle 19.00 di Venerdì, consentendo alla scuola di essere aperta fino a tale ora. I ragazzi hanno partecipato con tanto di saggio finale e la docente è stata estremamente felice di aver offerto ai discenti attività extra a lei molto gradite.

Sabato 11.21- 13.16 i laboratori sono aperti a tutti gli alunni e non c'è limite alla fantasia per soddisfare la domanda dell'utenza:

a) Poesia; b) Recupero/sviluppo linguistico; c) Recupero/sviluppo matematica; d) Recupero/sviluppo inglese e francese; e) Corso di lingua spagnola; f) Giardinaggio; g) Latino/greco; h) Ceramica (F. I.); i) Economia domestica (F. I.); l) Laboratorio tecnologico; m) Laboratorio fotografico.

Come si evince da quanto illustrato, tutti i ragazzi sono riuniti in classi coese per le ore obbligatorie e in classi aperte per le attività opzionali.

Mi fa piacere citare anche che i ragazzi in quello stesso anno hanno organizzato un campo estivo fino al 21 luglio in piena autonomia con la supervisione dei docenti che avevano scelto tale attività per recuperare il loro monte ore. L'innovativa esperienza della flessibilità ha garantito una più ampia partecipazione democratica nel lavoro scolastico. Inoltre i ragazzi licenziati con ottimo sono diventati a luglio

docenti di alunni di 1° e 2° disponibili a frequentare la scuola gestita dai ragazzi. Tra essi è stato eletto il preside alunno, il vicepresidente, un DSGA, un assistente amministrativo, la rappresentanza RSU, insomma una comunità scolastica in miniatura che ha organizzato un orario di lezione dalle 9.00 alle 11.00 di 30 minuti per fare matematica, inglese, francese, educazione artistica, educazione fisica e altro in pieno luglio.

Ometto la descrizione esaustiva di questa esperienza per ritornare a sottolineare che la flessibilità oraria anche in questo caso è stata utile con un impegno di spesa limitato al pagamento dello straordinario ad un collaboratore scolastico.

Più interessante, forse, è l'ipotesi di una **riduzione dell'orario di 5 minuti**. In tal modo il docente risparmia 90 minuti settimanali pari ad 1 ora e mezza e il totale nel mese ammonta a 6 ore di 55 minuti.

Sulle modalità di utilizzo delle ore di recupero da parte dei docenti si apre una rosa di possibilità che ovviamente varia da scuola a scuola e si fonda sulla specificità dei vari ordini di scuola, delle discipline insegnate, delle competenze e delle opzioni dei docenti e, dulcis in fundo, dei reali bisogni degli alunni e delle famiglie.

#### Prospetto orario con flessibilità di 5 minuti

	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato
1	8.05	8.05	8.05	8.05	8.05	8.05
2	9.00	9.00	9.00	9.00	9.00	9.00
3	9.55	9.55	9.55	9.55	9.55	9.55
4	10.50	10.50	10.50	10.50	10.50	-
5	11.45	11.45	11.45	11.45	11.45	-
6	12.40	12.40	12.40	12.40	12.40	-

La sesta ora termina alle 13.35 e continuiamo con l'apertura di sabato per tre ore, ma il discorso resta valido anche se il Collegio delibera il sabato libero per tutti perché il conteggio dei minuti si sposta su 5 giorni.

Proviamo ad ipotizzare anche una flessibilità oraria più ampia e cioè 10 minuti con le ore di 50 minuti. Questa modalità consente un aumento tanto delle ore di disponibilità che di quelle progettuali e tutti gli alunni fruirebbero di 3 ore per seguire laboratori a scelta, fermo restando l'obbligo di frequenza del numero di ore a tempo normale e tempo sperimentale.

Va da sé che ogni Collegio è libero di preferire un'ipotesi di flessibilità ad un'altra, ma gli esiti sono sempre gli stessi. La duttilità legata alla rottura dell'unità oraria garantisce l'efficacia del tempo prolungato senza il ricorso a compresenze e impiego di più docenti.

In conclusione diciamo che la flessibilità oraria non è palingenesi, bensì una modalità operativa capace di variare meccanismi rigidi in percorsi flessibili e misurabili che offre all'Istituzione una rinnovata progettualità.

D.S. Licia D'Urso Ligresti

# cos'è



Federazione Nazionale Insegnanti  
Centro di iniziative per l'Europa

**FENICE** è l'acronimo di Federazione Nazionale Insegnanti – Centro di iniziativa per l'Europa, una associazione professionale che ha come punto di riferimento le idee di Salvemini di laicità della scuola e di difesa e valorizzazione della scuola pubblica, con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di uno spazio educativo europeo comune. In questa prospettiva l'Associazione promuove ed elabora iniziative e progetti di formazione e di aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti, nonché ricerche e sperimentazioni innovative nel campo metodologico e didattico; ricerca e sperimenta modalità innovative per consentire la partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale di cittadini di tutte le età e/o appartenenti a fasce dello svantaggio sociale.

## LE ATTIVITÀ SVOLTE

- realizzazione di **21** progetti nell'ambito dei programmi **Socrates**, **Leonardo** e **Gioventù**, **Lifelong Learning** ed **Erasmus +**;
- produzione, pubblicazione e diffusione di materiali didattici in diversi campi disciplinari nonché sugli aspetti psico-pedagogici, cognitivi e metodologici dell'insegnare, come le nuove tecnologie educative, la programmazione didattica, la relazione e la comunicazione nel processo di insegnamento-apprendimento, la dispersione scolastica, il lavoro di gruppo, i giochi di ruolo, etc.
- formazione iniziale ed in servizio del personale della scuola (135 corsi di formazione in 30 anni);
- organizzazione di più di 30 seminari e convegni, alcuni dei quali contro il finanziamento della scuola privata e l'insegnamento della religione nella scuola di Stato;
- diffusione attraverso i siti [www.fenice-eu.org](http://www.fenice-eu.org), [www.languagesbysongs.eu](http://www.languagesbysongs.eu) e [www.languagelearning.eu](http://www.languagelearning.eu) ed una **newsletter** in tre lingue (**IT-EN-FR**) inviata a circa 8500 istituzioni ed esperti di tutti i paesi europei.

I principali **PROGETTI EUROPEI** attuati o in corso di attuazione sono:

<b>ERASMUS +</b>	<b>Partenariati strategici KA2</b>	<b>MOOC per studenti universitari in Mobilità Europea</b> (Convenzione n°2015-1-IT02-KA203-015330)
<b>LIFELONG LEARNING PROGRAMME</b>	<b>Comenius Multilateral</b>	<b>"Broad Sweeps of Imagination: a new method to teach a foreign language"</b> (Convenzione n° 134405-2007-TR-COMENIUS-CMP)
	<b>KA2 Languages</b>	<b>"CreaLLe: Creativity in language Learning"</b> Convenzione n° 518909-LLP-1-2011-1-UK-KA2-KA2AM <b>"Be My Guest: Russian for European Hospitality"</b> - Convenzione n°135699-LLP-1-2007-1-BG-KA2-KA2MP; <b>"Learning Arabic language for approaching Arab countries"</b> Convenzione n° 143422-LLP-1-2008-1-ES-KA2-KA2MP
	<b>Grundtvig Partenariati di apprendimento</b>	<b>"Find A Delightful Opportunity to learn Portuguese through Internet and songs" (FADO)</b> Accordo: n° 2011-1-IT2-GRU06-24012-1 <b>"French and Spanish language competence through songs" (FRESCO)</b> Accordo: n° 2010-1-IT2-GRU06-14018-1 <b>Star Project 2012</b> <b>"Languages &amp; Integration through Singing" (LIS)</b> Accordo: n° 2008-1-IT2-GRU06-00532-1 <b>"Competences in e-Learning and Certification In Tourism" (CELCIT)</b> (Accordo 06-ITA01-S2G01-00283-1) - <b>E-Quality Label 2009</b>
<b>SOCRATES, LEONARDO e GIOVENTÙ</b>	<b>Azioni Congiunte</b>	<b>"Una ricerca di nuove idee per prevenire la dispersione scolastica" "INNOschool"</b> (Convenzione: 119487-JA-1-2004-1-DE-JOINT CALL-ACYP);
<b>SOCRATES</b>	<b>Attività di disseminazione</b>	<b>"Integrated Intercultural Language Learning" (IILL)</b> (Convenzione n° 2006-4675/001/001)
	<b>Lingua 2</b>	<b>"Le français par les techniques théâtrales"</b> (Convenzione n°89874-CP-1-2001-1-IT-LINGUA-L2)
	<b>Lingua 1</b>	<b>"Join Your Grandchildren in Foreign Language Learning"</b> , (Convenzione n° 89735-CP-1-2001-1-BG-LINGUA-L1)
	<b>Grundtvig 2</b>	<b>"Training of Educators of Adults in an intercultural Module" (TEAM)</b> (Accordo 05-ITA01-S2G01-00319-1)
<b>LEONARDO</b>	<b>Progetti Pilota</b>	<b>"e-GoV – e-Government Village"</b> (Convenzione n° I/04/B/F/PP-154121); <b>"Nuova Versione di Organizzazione di Linee di Apprendimento"</b> (NUVOLA) (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120439); <b>"Un Portale per la New Economy"</b> (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120423); <b>"TES – Tework Education System"</b> , (Convenzione n° I-00-B-F-PP-120788).