



**Centro Lisciani
di Formazione
e Ricerca**

Ente accreditato dal MIUR ai sensi della Direttiva 170/2016

PER UN'IDEA DI SCUOLA...

Montesilvano 23,24 e 25 marzo 2018

**SCHEDE PRESENTAZIONE
RELATORI E INTERVENTI**



Piero Domenici è professore e ricercatore universitario, insegna *Comunicazione pubblica* e *Attività di Intelligence* presso l'Università degli studi di Perugia. Formatore professionista, è Visiting Professor presso l'Universidad Complutense di Madrid e ha tenuto lezioni e conferenze in numerosi atenei nazionali e internazionali. Scientific Director del *Complexity Education Project* e Director (Scientific Listening) presso il *Global Listening Centre*. È Membro dell'Albo dei Revisori MIUR e del WCSA (World Complexity Science Academy), fa parte di Comitati scientifici nazionali e internazionali. Si occupa da vent'anni di complessità e di teoria dei sistemi con particolare riferimento alle organizzazioni complesse ed alle tematiche riguardanti l'educazione, l'innovazione, la cittadinanza, la democrazia, l'etica pubblica. È autore di numerose pubblicazioni scientifiche.

Abstract della relazione: Il cambio di paradigma e il passaggio alla ipercomplessità. L'urgenza di ripensare l'educazione e lo spazio tra i saperi

Il passaggio alla ipercomplessità e l'urgenza di pensare al "lungo periodo": ecco perché bisogna ripensare l'educazione (e la formazione) e, ancor di più, il pensiero sull'educazione, modificando in tale direzione le scelte e le strategie riguardanti sia la didattica che la formazione. Le sfide della (iper)complessità sono sostanzialmente sfide che coinvolgono direttamente le istituzioni educative e formative e che riguardano da vicino l'educazione stessa e i processi educativi, le forme della cittadinanza e l'inclusione, la conoscenza e la democrazia. Purtroppo, continuiamo a non essere educati e formati a riconoscere questa ipercomplessità. E, non possiamo nascondercelo, tale situazione sta mettendo in mostra ancor di più le nostre inadeguatezze, essendo talmente rapida e inarrestabile da accorciare drammaticamente il "ciclo di vita" delle conoscenze e delle competenze necessarie. La falsa e fuorviante contrapposizione tra (iper)specializzazione dei saperi e loro complessità e interdisciplinarietà rende ancor più palese l'inadeguatezza di scuola e università. I "vecchi" confini tra formazione scientifica e umanistica sono di fatto completamente saltati in presenza di dilemmi che ci richiedono, in primo luogo, di mettere in discussione saperi e pratiche consolidate, immaginari individuali e collettivi (rischi vs opportunità); è necessario avere anche il coraggio di rompere equilibri, spezzare le catene della tradizione, abbandonare il certo per l'incerto. Servono, dunque, educazione e formazione alla complessità, al metodo scientifico e una rinnovata consapevolezza rispetto all'esigenza di un approccio interdisciplinare e multidisciplinare a questa stessa complessità che porti con sé una ridefinizione dello spazio dei saperi e il ribaltamento di quelle logiche di potere e controllo che, a tutti i livelli, ne hanno sancito la parcellizzazione e reclusione dentro gli angusti "confini" delle discipline.



Luciano Corradini è professore emerito di Pedagogia generale nell'Università di Roma Tre. Laureato e perfezionato in filosofia all'Università Cattolica di Milano, è stato docente nelle scuole secondarie e ordinario di Pedagogia generale nelle Università di Milano statale e di Roma La Sapienza. È stato presidente dell'IRRSAE Lombardia (1979-1990), vice Presidente del Consiglio Nazionale della P.I. (1989-1997), sottosegretario alla Pubblica Istruzione nel Governo Dini (1995-1996). È stato inoltre presidente dell'IRSEF, Istituto di ricerca e studi sull'educazione e la famiglia (1993-1999), dell'ARDeP, associazione per la riduzione del debito pubblico (1993-2007), dell'UCIIM, Unione cattolica italiana insegnanti medi (1997-2006) e dell'AIDU, Associazione italiana docenti universitari (1999-2008). Ha ricevuto la Medaglia d'oro dei benemeriti della scuola, della cultura e dell'arte (2000), il Grosso d'oro del Comune di Brescia (2005) per il volontariato e la cittadinanza onoraria della città di Praia a Mare (1995). I suoi libri sono leggibili e scaricabili sul sito web www.lucianocorradini.it. Fra i suoi lavori più recenti: *Educare nella scuola nella prospettiva dell'UCIIM*, Roma, Armando, 2006; *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale*, Napoli, Tecnodid, 2009 (a cura di); *Nella nostra società Cittadinanza e Costituzione*, Torino, SEI, 2012 (con A. Porcarelli); *La Costituzione nella scuola Ragioni e proposte*, Erickson, Trento 2014.

Abstract della relazione: Educare alla cittadinanza nella scuola, secondo la Costituzione

Risale all'Assemblea Costituente la consapevolezza che la democrazia sarebbe stata a rischio se il «patto costituzionale» non fosse stato conosciuto, compreso, elaborato e tradotto in comportamenti di partecipazione e di cittadinanza attiva anche da parte delle generazioni future. Questa convinzione si esprime nella seduta dell'11 dicembre 1947 con l'approvazione all'unanimità, con vivi prolungati applausi, dell'ordine del giorno presentato Aldo Moro e altri, in cui si chiedeva: "che la nuova Carta Costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico della scuola di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la nuova generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano". Il "matrimonio" fra *insegnamento* e *educazione civica* non è stato facile e ha dato luogo a tensioni ed equivoci, ma la scuola non si è mai rassegnata a ritenere incompatibili fra loro l'insegnare, l'educare e il formare persone, cittadini e lavoratori, che sono le dimensioni fondamentali con cui la Costituzione considera l'essere umano. Cerchiamo di fare in proposito il punto della situazione, guardando come si possa utilizzare, nella scuola d'oggi, la Costituzione come "cassetta degli attrezzi", secondo la felice espressione del presidente Mattarella nel discorso di fine d'anno.



Luigi Guerra è Direttore del Dipartimento di Scienze

dell'educazione dell'Università di Bologna dal 2012, dopo essere stato Preside della precedente Facoltà di Scienze della Formazione dal 2006 al 2012. E' professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale e direttore di Master post-lauream sulle tecnologie educative, sull'educazione ambientale, sulla dimensione educativa della cooperazione internazionale, sulla prevenzione e riduzione del disagio nelle età preadolescenziali. Dirige collane editoriali presso numerose case editrici ed è membro del Comitato editoriale dell'"European Journal of Social Work" della Oxford University Press. E' direttore (con A.Genovese) della Rivista online dell'Università di Bologna "Ricerche di Pedagogia e di didattica". Ha diretto ricerche nazionali ed internazionali finanziate dalla UE (OERTest e ALFATrall), dall'agenzia delle Nazioni Unite U.N.D.P. (Support to Palestinian Education Programme), dalla Regione Emilia-Romagna (Alma Two: Adaptive Learning Management Assets for Advanced Learning Methodology), dal MIUR (unità operativa del progetto FIRB "L4A": tutti possono imparare). E' responsabile dal 2009 del progetto di cooperazione internazionale "Appoggio alla Scuola inclusiva in Salvador" finanziato dalla Cooperazione italiana.

Abstract della relazione: La scuola che include

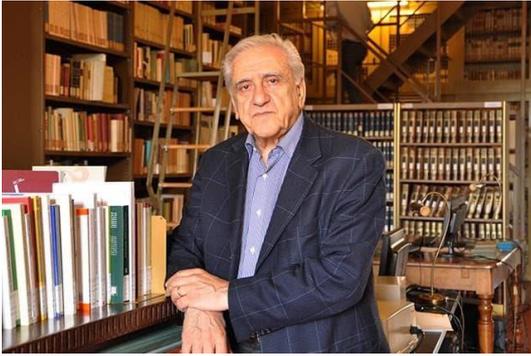
Negli ultimi anni si è apparentemente costruito attorno al concetto di inclusione un consenso straordinario a livello nazionale ed internazionale tanto che ormai non vi è definizione di scuola che non contempli al suo interno l'utilizzazione del termine stesso. Sul piano teorico, il concetto di inclusione prevede di spostare radicalmente sulla qualità della scuola il centro del problema: ogni allievo, a partire da quelli con disabilità, presenta una sua specifica diversità che rischia di diventare handicap in assenza di un ambiente scolastico che non sappia accoglierlo adeguatamente. In altri termini, non esiste un portatore di handicap (come vecchie norme affermavano, con qualche sopravvivenza nelle procedure e nei protocolli locali) esistono soggetti con caratteristiche individuali che possono incontrare l'handicap laddove la struttura non abbia adottato le scelte giuste per accogliere la loro specificità. Si tratta di un concetto estremamente semplice, ma altrettanto drammatico nelle sue inevitabili conseguenze: le responsabilità della eventuale non inclusione sono da rintracciare integralmente nelle inadeguatezze della scuola. L'assunzione di tale responsabilità, non volendo restare all'interno dei confini dell'utopia, rende necessaria ed urgente una serie di scelte che contemplino: un intervento strutturale sulle scuole e sui percorsi scuola/casa; forme di collaborazione con tutti gli interlocutori dell'inclusione; la formazione dei docenti; impegno che riguarda tutte le forme della diversità individuale o di gruppo degli allievi; una didattica dell'inclusione che affronti il tema delle diversità e delle differenze con il contributo di competenze disciplinari e di esperti di altre discipline (psicologia, antropologia, medicina, tecnologie)



Umberto Margiotta è stato professore ordinario di Pedagogia presso l'Università degli Studi di Venezia Ca' Foscari fino al 31 Settembre 2017. Sviluppa ricerche in Pedagogia Fondamentale, sulla formazione dei talenti, sulla progettazione formativa nei contesti di innovazione educativa, sulla valutazione dei sistemi formativi. Ha fondato e diretto per il primo triennio (1987-1990) il Centro Interfacoltà per la Ricerca Educativa e Didattica (C.I.R.E.D.). *Dal 1991 al 1996 è stato Presidente del Centro Europeo dell'Educazione, Istituto Nazionale per la ricerca educativa, a Villa Falconieri (Roma).* Dal 1999 al 2008 ha diretto la Scuola di Specializzazione per la formazione degli insegnanti Secondari del Veneto. *Dal 2009 al 2011 ha presieduto il Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata delle Università del Veneto.* Dal 2012 al 2017 è stato Direttore del Centro Internazionale di Studi per la Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata presso il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Dal 2004 è Presidente della Società scientifica Italiana per la Ricerca educativa e formativa (SIREF). Dal 2015 è Vice Presidente della Fondazione Nazionale Carlo Collodi. Dal 2013 presiede *l'International Center of Studies on Educational Methodologies (ICSEM).* Dal Dicembre 2015 è Presidente della *Société Européenne de Culture.* Fra i suoi lavori più recenti: *La formazione dei talenti*, Franco Angeli, Milano (in corso di stampa); (a cura di) *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, Roma; *Teoria della Formazione. Ricostruire la Pedagogia*, Carocci, Roma.

Abstract della relazione: La formazione dei talenti come nuova frontiera.

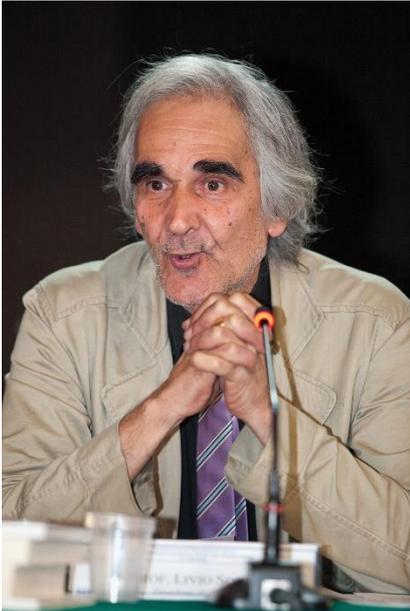
Tutti i bambini sono un dono, ma il talento non è un dono. Questa idea ci libera, con una sola mossa, dalle speculazioni dottrinali o commerciali sui *gifted children*, e ci difende dalle derive di egoismo sociale della teoria del capitale umano. In realtà essa travalica le aule scolastiche e interpella la coscienza dell'Occidente nel momento stesso in cui la crisi del Welfare obbliga a ripensare i fondamentali dell'economia e della società future. Dopo aver richiamato le basi neurofisiologiche del talento secondo la ricerca internazionale, e aver ricondotto anche la plusdotazione a combinazioni disposizionali del potenziale cognitivo ed emotivo di ciascuno di noi, il Relatore delinea possibili scenari di soluzione ai problemi urgenti che interrogano la qualità dei sistemi di relazione e di qualificazione dell'umano nel XXI secolo. In che modo coniugare insieme, nella formazione dei nostri giovani, i fondamentali dei saperi con modelli e sistemi di padronanza della vita e dell'esperienza che risultino trasversali e generativi? Come assicurare agli sviluppi del potenziale cognitivo ed emotivo di ciascuno non solo il successo formativo ma anche il riconoscimento dovuto da parte delle istituzioni e dei sistemi di accreditamento professionale e sociale? Come coniugare dimensione generalista della formazione e specialismo delle padronanze di area o di indirizzo rispetto alle varie forme di conoscenza, di lavoro e di vita? *Che significherà dunque costruire un profilo formativo orientato allo sviluppo dei talenti di ciascuno?*



Francesco Sabatini è già professore ordinario di Storia della lingua italiana nelle Università di Lecce, Genova, Napoli, Roma “La Sapienza” e Roma Tre. Ora prof. Emerito nell’Università Roma Tre. Ha tenuto corsi e seminari di linguistica italiana in molte Università d’Europa, d’America e del Giappone. Dal 1976 Socio Nazionale dell’Accademia della Crusca, dal 1982 Accademico ordinario, dal 2000 al 2008 presidente dell’Accademia, poi Presidente onorario. Dal 2010 Socio Nazionale dell’Accademia delle Scienze di Torino. Campi di studio: - Formazione della lingua italiana nel medioevo, sua diffusione nel Cinquecento, sua evoluzione dopo l’Unità nazionale, in relazione ai mutamenti sociali e agli sviluppi delle nuove tecnologie della comunicazione; modelli grammaticali e tipologie testuali; didattica dell’italiano; diffusione dell’italiano all’estero e politica linguistica nell’Unione Europea. Pubblicazioni: circa 200 saggi (in gran parte raccolti nei due volumi *Italia linguistica delle Origini*, Lecce 1996, e nei tre volumi *L’italiano nel mondo moderno*, Napoli 2011), oltre a 400 note, recensioni e interventi brevi; diversi manuali scolastici; con Vittorio Coletti, *Dizionario della lingua italiana* (prima ed. Giunti 1997. Con il demografo Antonio Golini ha realizzato l’opera in 5 volumi *L’Europa dei popoli* (1997), a cui hanno collaborato 101 autori di diversi Paesi europei. Laurea *honoris causa* in Lingue e letterature Straniere dell’Università di Bari (2004); Laurea *honoris causa* in *Scienze Sociali*, Università di Chieti-Pescara (2007).

Abstract della relazione : Italiano: lingua prima, oggi

È certamente tempo di ridefinire contenuti e metodi dell’intero curriculum verticale della disciplina fondamentale di tutti i percorsi scolastici del nostro Paese. Nell’ultimo decennio si sono accumulati da una parte i bilanci insoddisfacenti e alcune circostanze ambientali nuove (la crescente pressione di altri apprendimenti o attività dapprima limitati), dall’altra le più mirate indicazioni che vengono dalla ricerca in relazione ai processi di apprendimento. Si richiede una più netta messa a fuoco degli obiettivi che devono prevalere nelle diverse fasce scolastiche in vista del raggiungimento di una più sicura padronanza degli usi dell’Italiano in quanto lingua prima. Va riportato in evidenza il concetto stesso di “lingua prima”.



Livio Sossi è professore di Storia e Letteratura per l'Infanzia a Udine e all'Università del Litorale di Capodistria (Slovenia). Saggista, esperto di letteratura per l'infanzia, editoria e illustrazione, Sossi conduce dal 1995 il programma radiofonico sulla letteratura per ragazzi *Dorothy & Alice* in onda per radio Capodistria. Collabora con periodici per bambini e riviste di letteratura giovanile. È presidente di giuria di molti premi nazionali e internazionali di letteratura per l'infanzia e illustrazione fra cui "Lucca Junior/Lucca Comics&Games" (Lucca), "Illustramente" (Palermo), "EditoRe" (L'Aquila), "Notte di fiaba" (Riva del Garda), "Ronzinante" (Modena), "Mariele Ventre" (Potenza) e curatore di numerose mostre di illustrazione. Ha ottenuto importanti riconoscimenti tra cui il Premio "Fantàsia d'Oro" per la critica letteraria (Bari) e la Medaglia d'oro del Ministero della Cultura della Repubblica Slovacca per la sua opera di promozione della letteratura slovacca per l'infanzia in Italia. Consulente per diverse case editrici, svolge attività di formazione per docenti, illustratori e bibliotecari. Per gli insegnanti del primo ciclo di istruzione tiene corsi di aggiornamento sul tema "Fare scuola con i libri per ragazzi".

Abstract della relazione: "L'educazione alla lettura: Strategie educative e percorsi metodologici"

La lettura dei bambini e dei ragazzi in Italia: analisi e commento dei dati statistici. Le cause del mancato incontro con il libro. Il rapporto con i media e con le nuove tecnologie: come sono cambiate le modalità di lettura. L'atto del leggere: lettori si diventa. Dalla lettura come "dovere" alla lettura come "piacere": per una pedagogia della lettura. Gianni Rodari e i "9 modi per far odiare la lettura" (1966). Ermanno Detti e la "lettura sensuale" (1987). Daniel Pennac e i diritti dei lettori (1991). Roberto Denti e l'autonomia delle scelte. La lettura come atto di libertà. Come nasce il piacere di leggere. La lettura come ascolto. L'atto di co-lettura. Gli errori della Scuola: apparati didattici e analisi testuali. Il problema della comprensione. Metodologie di approccio alla lettura. L'approccio pragmatico di Aidan Chambers e il ruolo dell'insegnante facilitatore. Il bambino come soggetto pensante. Le teorie della risposta estetica di Wolfgang Iser. Il dialogo lettore/ autore. Approcci contenutistici e approcci formali. Quali contenuti? Il problema dei classici. Gli aspetti formali della lingua e dei racconti. I registri linguistici e i linguaggi settoriali. L'approccio e le tecniche oulipiane. La lettura come processo di Ri-Creazione di un testo. Leggere con i bambini con difficoltà di linguaggio e di comunicazione. I simboli WLS e PCS. Lettura in prospettiva interculturale. La lettura nell'epoca della globalizzazione e dell'omologazione.



Michele Pellerey Laureato in matematica con la prima

tesi a carattere didattico in Italia, sviluppa ricerche sulla didattica della matematica insieme al gruppo guidato da Lombardo Radice e Bruno de Finetti e animato da Emma Castelnuovo. Dirige per il CNR il progetto RICME sul rinnovamento del curriculum di matematica nella scuola primaria. Dal 1968 insegna, presso l'Università Salesiana, Didattica della matematica, su cui pubblica numerosi volumi e contributi. Ordinario poi di Didattica generale presso la stessa università, è autore di molteplici pubblicazioni di natura pedagogica e didattica e inerenti anche l'uso delle tecnologie digitali. Ora è professore emerito. Collabora con il Ministero dell'Istruzione per la definizione dei programmi di studio dei vari cicli. Le sue ricerche, a partire dagli anni novanta, si concentrano sullo sviluppo delle competenze che stanno alla base della capacità di autodirezione e di autoregolazione nello studio e nel lavoro.

Abstract della relazione: Educare al pensiero matematico come fondamento di una cittadinanza consapevole

La matematica propone, soprattutto oggi, forme del pensare e dell'agire, concetti e linguaggi, modi di procedere e di affrontare l'incertezza, che incidono profondamente su tutte le dimensioni della vita quotidiana, sia individuale, sia collettiva. Essa consente di interpretare e valutare in modo critico le informazioni sempre più numerose e complesse presenti nella società e nella rete digitale, e così poter esercitare in maniera consapevole la propria appartenenza alla cittadinanza attraverso decisioni coscienti e motivate. Basti qui evocare le carenze riscontrate in questi ultimi anni nella capacità dei cittadini di comprendere e decidere in questioni collegate con la dimensione economica e finanziaria o di interpretare informazioni rilevanti per la propria vita personale o professionale rappresentate sotto forma di diagrammi statistici o funzionali. Quando oggi si sollecita l'attenzione nei processi educativi per lo sviluppo del cosiddetto pensiero computazionale, spesso riduttivamente citato come *coding*, non si fa altro che sottolineare un aspetto particolare del processo fondamentale connesso con il pensare matematicamente, cioè il risolvere problemi sia interni alla matematica, sia esterni ad essa, come quelli di natura scientifica, culturale generale o di vita quotidiana, utilizzando concetti, modelli, procedimenti propri di tale disciplina. La relazione intende esplorare alcune delle condizioni fondamentali attraverso le quali sia gli studenti, sia i loro insegnanti, siano in grado di sviluppare un adeguato pensiero matematico coerente con le esigenze educative di un cittadino che deve vivere consapevolmente in un contesto culturale, sociale, economico e professionale assai dinamico e complesso, per poter poi partecipare validamente alla vita comune e prendere decisioni prudenti e responsabili.



Enrico Nardelli è professore ordinario di Informatica presso il Dipartimento di Matematica dell'Università di Roma "Tor Vergata" e Presidente di Informatics Europe, l'associazione europea dei dipartimenti universitari di Informatica. La sua attuale attività di ricerca è dedicata ai Sistemi Informativi, focalizzandosi sull'integrazione tra aspetti tecnologici e socio-umanistici, e alla Didattica dell'Informatica con particolare attenzione alla scuola. È il coordinatore generale del progetto MIUR-CINI "Programma il Futuro" per l'introduzione di una formazione generalizzata in tutte le scuole italiane agli aspetti culturali fondamentali dell'informatica, denominati "pensiero computazionale". È membro del Comitato Direttivo di ACM Europe, la branca europea dell'associazione mondiale degli informatici, e del Consiglio Direttivo del CINI (Consorzio Interuniversitario Nazionale per l'Informatica). È stato presidente del GRIN, l'associazione italiana dei professori e ricercatori universitari di Informatica.

Abstract della relazione: *Informatica e cittadino digitale: dal /coding/ al /computational thinking/*

I cambiamenti che le tecnologie digitali hanno apportato alla società negli ultimi venti anni sono impressionanti. Basti pensare, ad esempio, a come si sono modificate le relazioni interpersonali e quelle di lavoro. Sempre di più si parla di una "società digitale", per la quale la scuola è chiamata a fornire un'adeguata preparazione curricolare. Negli ultimi anni sono pertanto sorte tutta una serie di iniziative che, sulla spinta di sollecitazioni di varia natura, propongono questo o quel percorso. Due parole chiave rilevanti sono il "coding" e il "computational thinking". Nel corso dell'intervento verrà discusso il tema di come sviluppare nella scuola un'appropriata formazione scolastica sui vari aspetti del digitale, chiarendo le relazioni tra le varie iniziative più o meno alla moda e la disciplina scientifica di riferimento, cioè l'informatica, e discutendo anche la situazione di altri paesi europei e internazionali e le proposte in Italia.



Philippe Meirieu è professore di Scienze dell'educazione all'Università di Lione 2. Pedagogista impegnato, è stato vicepresidente della regione Rhone-Alpes con delega alla formazione "lungo tutto l'arco della vita". Dottore *honoris causa* in numerose università del mondo, è autore di più di trenta pubblicazioni scientifiche, saggi e libri per bambini tradotti in diverse lingue, tra cui *Imparare...ma come?* (Cappelli 1990) e *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia* (Franco Angeli 2015).

Abstract della relazione: Il piacere di apprendere

Come si può insegnare a chi non ha voglia di apprendere? Come si fa a infondere il gusto di imparare? La trasmissione del sapere è fragile, spesso aleatoria, e l'apprendimento, sì, proprio l'apprendimento, è talvolta ingrato e pieno di trappole. Ecco perché per suscitare il desiderio di apprendere è necessario far accedere alunni e studenti alla gioia di comprendere, la gioia essenziale di tutta l'educazione. Bisogna cioè collocare il piacere nel cuore dell'apprendimento e "lungo tutto l'arco della vita".



Pietro Boscolo è professore emerito dell'Università di Padova, dove ha insegnato Psicologia dell'educazione nella Facoltà di Psicologia. Ha ricoperto numerosi incarichi: Direttore del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione; Direttore del Corso di laurea in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione; Preside della Facoltà di Psicologia dell'Università di Padova; Presidente della Commissione Scientifica dell'Associazione Italiana di Psicologia (AIP); Presidente della European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI); membro dell'International Editorial Board di *Learning and Instruction*, *European Journal of Psychology of Education*, *Educational Research Review*, *Journal of Writing Research*. I suoi principali interessi di ricerca e di studio sono la produzione del testo e la motivazione ad apprendere; tra le sue pubblicazioni vi sono numerosi articoli e saggi in riviste e volumi nazionali e internazionali. Tra i volumi vanno ricordate le due edizioni di *Psicologia dell'apprendimento scolastico* (UTET, 1986, 1997), *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica* (UTET, 2012), e il più recente *Scrivere di psicologia. Guida alla stesura della tesi di laurea* (Carocci, 2017).

Abstract della relazione: *La fatica e il piacere di apprendere*

Motivare gli allievi significa aiutarli a trovare un significato positivo nelle attività che svolgono a scuola, e questo significato dipende dal valore che essi attribuiscono alle varie attività e dalla loro percezione di essere più o meno in grado di svolgerle. In questa valutazione di sé – o concetto di sé - assumono importanza da un lato le valutazioni degli insegnanti, dall'altro gli strumenti cognitivi e metacognitivi di cui l'allievo dispone e che possono metterlo in grado di eseguire un'attività con successo. Costruire la motivazione significa dunque lavorare su diversi piani: sulla significatività dei compiti e attività proposte all'allievo, sulla sua percezione di se stesso/a, sulle sue convinzioni, generalmente implicite, relative al valore delle attività scolastiche, sulla sua "attrezzatura" cognitiva e metacognitiva. Questi aspetti implicano per gli allievi momenti piacevoli e meno piacevoli. La ricerca psicologica sulla motivazione ha messo in rilievo l'importanza che l'apprendimento avvenga attraverso compiti interessanti per l'allievo e in situazioni in cui possa sentirsi apprezzato dall'insegnante e dai compagni. Questo contribuisce al "piacere" di apprendere. Tuttavia, l'interesse per una attività non può durare indefinitamente, e la giornata scolastica comporta inevitabilmente anche momenti poco interessanti, quali, per esempio, l'esercizio, e poco gratificanti: è la "fatica". Imparare richiede sempre un certo impegno: l'apprendimento implica una pluralità di attività cognitive - per capire, per ricordare, per applicare ciò che si è imparato a una situazione nuova o comunque diversa - con conseguente possibilità di sbagliare.



Derrick De Kerckhove, ha ricevuto il dottorato in filosofia (Ph.D), in Lingua e Letteratura Francese dall'Università di Toronto nel 1975 ed un dottorato del terzo ciclo in Sociologia dell'Arte dall'Università di Tours (Francia) nel 1979. E' stato il direttore del Programma McLuhan in Cultura e Tecnologia e Professore Universitario nel Dipartimento di lingua francese all'Università di Toronto. Attualmente è Visiting Professor presso il Politecnico di Milano dove è titolare dell'insegnamento di "Antropologia delle comunicazioni". Direttore di ricerca all'Interdisciplinary Internet Institute di Barcelona. Direttore scientifico della rivista di cultura digitale Media 2000 (<http://www.mediaduemila.it/>) e dell'Osservatore TuttiMedia. Dopo gli studi con Marshall McLuhan, ha intrapreso un'approfondita ricerca sulla capacità dei media di influenzare la realtà percettiva umana. Ha elaborato i concetti di *ipertinzenza* del web, in relazione al grado di pertinenza che specifiche connessioni stabiliscono con i contenuti che veicolano, di *webness*, cioè una specifica dimensione cognitiva, vera e propria forma di *intelligenza connettiva* costituita dagli utenti connessi a internet, di *inconscio digitale*, ovvero tutto che si sa su di te che tu non sai, che è archiviato nei Big Data, di *sistema limbico sociale*, teoria che sottolinea l'impatto virale e globale delle emozioni sui Social Media, ecc. Inoltre, seguendo in questo senso i consigli di McLuhan, de Kerckhove ha scelto di identificare e studiare gli arti dei nuovi media per imparare a conoscere meglio il suo tempo. Tra di questi, ha spesso privilegiato Studio Azzurro.

Abstract della relazione: Tecnologie per l'apprendimento: l'educazione di Pinocchio 2.0

La storia di Pinocchio, dopo quello di Prometeo, è uno dei miti più importanti della cultura occidentale, ormai globale, intanto due miti sulle conseguenze di invenzione tecniche, quella della scrittura per il secondo, e della meccanizzazione per il primo. Pinocchio 2.0 richiede di riconsiderare l'educazione del burattino ormai digitale. Cosa resta da imparare per l'uomo contemporaneo di macchine che fanno tutto al suo posto, imparare, ricordare, innovare, creare, produrre e forse, con l'aiuto dei progressi in IA, pensare? Prima, imparare a conoscere e usare bene queste nuove tecnologie di apprendimento assistito. Inoltre, per mantenere la sua indipendenza delle macchine, occorre educare i soggetti ad acquisire competenze per capire e usare intelligentemente gli strumenti di collaborazione, di socializzazione e transazione, per conoscere le regole sociali che emergono dalle nuove tecnologie. Per esempio, occorre conoscere come navigare sulla rete, come creare video, come gestire il proprio profilo, come collaborare con gli altri. Dobbiamo quindi imparare e insegnare a vivere on-line, nel terzo spazio abitabile: quello virtuale.



Piergiuseppe Ellerani è professore associato presso l'Università del Salento. Svolge attività di ricerca in campo socio educativo e scolastico, in modo particolare attraverso la prospettiva della R-A e di sviluppo delle comunità di apprendimento professionali. Negli ultimi anni ha diretto alcuni progetti con finanziamenti esterni. A Bolzano il "Progetto per un Sistema Territoriale Integrato per il Successo Formativo e lo Sviluppo di Competenze di Cittadinanza Attiva nella prospettiva della Lifelong e Lifewide Education". In Ecuador ha realizzato un sistema partecipativo e dinamico di definizione del profilo di competenze del docente universitario, contestualizzato nel continente latinoamericano. È referente scientifico di Fondazioni educative che operano in Italia e in Cina. Tra le sue pubblicazioni più recenti ricordiamo *Intercultura e cittadinanza. Nuove prospettive per la ricerca pedagogica* (Bruno Mondadori 2015); *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità* (Franco Angeli 2014); *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere* (Anicia 2013).

Abstract della relazione: La costruzione dell'ambiente di apprendimento

Il tema degli ambienti di apprendimento è tra i più interessanti che emergono dal dibattito che riguarda la Scuola. Sia la ricerca sia la normativa italiana dell'ultimo quinquennio, portano a considerare come rilevante quanto accade all'interno delle classi e delle Scuole, soprattutto se osservato attraverso le lenti degli esiti delle rilevazioni nazionali e internazionali. Alcuni interrogativi si pongono, a partire da questi esiti, e interrogano su cosa e come fare per il loro miglioramento, a partire dalla didattica e dalle metodologie. Analogamente non è possibile, però, disgiungere gli esiti con la rappresentazione di un'"idea di Scuola", che appare indispensabile assumere, in via preliminare, al fine di fornire direzione e senso all'agire educativo e formativo. La necessità è dunque di fondere – per un'idea di Scuola – una prospettiva educativa e formativa che guardi al futuro delle nuove generazioni e che sappia contestualmente esprimere azioni coerenti ed efficaci affinché alunni e alunne siano equipaggiate, già all'interno del percorso di vita scolastica, di quanto necessario a scrivere il proprio progetto di vita. Questo intreccio – tra attuale e futuro - ha espresso delle trame che possono rappresentare la "tela" dell'ambiente di apprendimento, come nuova frontiera del pensare, progettare e condurre a "formatività" la vita delle classi e della Scuola.



Carlo Petracca Laureato in lettere classiche, è stato insegnante di lettere nella scuola secondaria di primo grado, dirigente scolastico, ispettore e direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale prima in Calabria, poi in Abruzzo. Ha insegnato Didattica generale presso l'Università Lumsa di Roma e Docimologia presso l'Università "G D'Annunzio" di Chieti. Ha partecipato a numerosi Comitati scientifici e Gruppi di lavoro presso il MIUR ed ha collaborato alla stesura delle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione. Ha scritto numerosi articoli e saggi pubblicati su riviste specializzate ed è autore di volumi sulla didattica inclusiva e sulla didattica per competenze. Le opere più recenti sono state pubblicate dalla Casa Editrice Lisciani. Dirige il Centro Lisciani di Formazione e Ricerca.

Abstract della relazione: La cultura della valutazione

La valutazione assume una notevole importanza nel processo formativo in quanto può agevolare o danneggiare la crescita della persona, determina la costruzione dell'identità nei bambini, negli adolescenti, nei giovani, può far riuscire o far fallire nella scuola e nella vita. Oggi purtroppo si registra la preminenza, fino a diventare rincorsa e persino assillo, dell'aspetto operativo e strumentale della valutazione: indicatori, descrittori, rubriche, griglie. Il possesso dell'apparato strumentale può tranquillizzare le coscienze personali e professionali, ma nasconde e confina ai margini la "cultura" della valutazione. Il bravo insegnante è indubbiamente colui che sa elaborare una buona progettazione, sa sviluppare una efficace azione educativa e didattica, ma soprattutto è colui che esplicita un uso corretto delle operazioni valutative. Ma in che modo l'insegnante può pervenire ad un buon uso della valutazione? Indubbiamente quando ha costruito (magari anche faticosamente) e interiorizzato una buona "cultura" della valutazione che coincide con l'insieme delle funzioni o scopi che egli assegna a questa operazione e, in definitiva, con il concetto di valutazione cui ispira il proprio operato. La prima cosa da fare, dunque, a livello didattico è la ricerca del concetto di valutazione cui riferirsi nella propria azione di insegnamento. Oggi si può affermare che siamo di fronte a tre concetti di valutazione: uno tradizionale che regge indiscusso fino agli ultimi anni sessanta (contestazione giovanile 68/69), ma tutt'ora presente; uno innovativo che assume preminenza negli anni settanta con la democrazia scolastica e la legge 517/77 (programmazione educativa e abolizione dei voti nella scuola primaria); uno recente che comincia ad affacciarsi negli ultimi decenni. Come rapportarsi nel proprio agire didattico a questi concetti?



Beniamino Brocca già docente e dirigente scolastico (con

laurea in Pedagogia), è stato deputato nel Parlamento italiano, dal 1976 al 1992 e sottosegretario alla P.I dal 1987 al 1992. Ispiratore ed estensore di molte leggi (meritano una menzione particolare due provvedimenti considerati decisivi per lo sviluppo del sistema educativo: la legge sulla programmazione e valutazione, n. 517/1977 e la legge sul nuovo ordinamento della ex scuola elementare, n. 148/1990), è stato promotore della Conferenza Nazionale sulla Scuola e del Progetto "Brocca" di riforma dei curricula della Scuola Secondaria Superiore. È docente incaricato di Pedagogia presso l'Università di Bolzano e di Didattica generale presso l'Università di Urbino. Recentemente è stato insignito, dal Presidente della Repubblica, della Medaglia d'Oro dei benemeriti della Scuola, della Cultura e dell'Arte. È autore di saggi di politica scolastica, tra i quali si citano i più recenti e significativi: *Acquerelli d'Italia*, (Tecnodid, Napoli 2003); *Né mosche né ragnatele. La scuola in controluce* (Erickson, Trento, 2005); *In punta di penna. Tra gli assunti della pedagogia generale*, (Erickson, Trento, 2007); *Gocce di pedagogia*, (Erickson, Trento, 2008); *Dalla meraviglia al sapere, Lineamenti e itinerari di didattica generale*, (Anicia, Roma, 2012); *Abbecedario del sistema educativo*, (Anicia, Roma, 2013); *Sociologia dell'educazione e dell'apprendimento, Orizzonti e Caratteri*, (Anicia, Roma, 2014).

Abstract della relazione: *Un belvedere: la scuola come luogo*

Dopo aver accennato alla metodica di Francis Bacon, filosofo, tradotta nelle arcinote due fasi, si ricorre alla riflessione di Marc Augé, antropologo, sul mondo globalizzato e sulla distinzione tra i Nonluoghi e i Luoghi, concludendo la descrizione degli stessi con l'invito a pensare a una scuola come luogo vivo e vitale. Questa tesi viene approfondita, a seguito di una rapida segnalazione dei «Disagi della contemporaneità», ragionando su quattro punti cardinali che interpretano e incarnano l'intuizione di Marc Augé. Nel primo punto si affronta il tema di un nuovo umanesimo, rigeneratore dell'attuale sistema educativo e ispiratore di una rinnovata identità dello stesso. Nel secondo punto si immagina una scuola che guarda al futuro, non come conseguenza del passato, ma come inaugurazione di un modello prospettico plausibile. Nel terzo punto, denunciata una direzione sbagliata, si propone una direzione pedagogica corretta ed esigente che conduce verso l'eutopia la quale, contestato l'utopismo, penetra nel concreto per la messa in luce delle possibilità oggettive, insite nel reale. Nel quarto punto si auspica una scuola aperta, per tutti e di tutti, cioè disponibile e accessibile, con particolare premura e cura per l'edificio, costruito in modo da rendere percepibile la presenza di una vita esterna; per la missione capace di promuovere la crescita degli alunni come persone e come cittadini; per l'ordinamento, improntato sulla continuità didattica, programmatica, organizzativa; per il curriculum che dovrebbe perseguire le finalità del sottosistema scolastico, veicolare i valori storici, coltivare i criteri procedurali, incrementare le abilità, ottimizzare le regole funzionali e rafforzare le applicazioni pratiche.