

Scrittura collaborativa e tecnologie nella scuola secondaria di primo grado: sperimentazioni didattiche sul processo redazionale

FEDERICA RINALDI

Collaborative writing and technologies in lower secondary school: experimental didactics focused on text editing

This paper exemplifies the exploitation of a digital writing workshop in a lower secondary school. The research originates from a personal experience, gained during the school year 2018-2019, and aims to propose frequent and typologically diversified writing activities that enable students to work individually, as well as collectively and collaboratively, by using digital technologies, with the aim of enhancing not only their linguistic and didactic skills, but also their social and relational skills.

Il contributo illustra l'impiego del Laboratorio di scrittura digitale nella scuola secondaria di primo grado. A partire da un'esperienza diretta svolta nell'anno scolastico 2018-2019, l'oggetto della ricerca riguarda la proposta di attività di scrittura frequenti e tipologicamente diversificate che permettano agli studenti di lavorare in maniera individuale, collettiva e collaborativa, anche attraverso l'uso del digitale, con lo scopo di sviluppare non solo competenze linguistiche e didattiche, ma anche sociali e relazionali.

FEDERICA RINALDI (federica.rinaldi8@studio.unibo.it) è docente di Italiano, storia e geografia nella scuola secondaria di primo grado; nel 2020 le è stato attribuito il Premio "Francisco J. Formisano" per tesi di laurea sulla scrittura creativa per la sua tesi di laurea magistrale *Scrittura collaborativa e tecnologie nella scuola secondaria di primo grado: sperimentazioni didattiche sul processo redazionale*.

1. Introduzione

La scuola è lo specchio della società: ne riflette principi, cambiamenti, strumenti. A condizione che mantenga il passo. Accade spesso che l'istituzione scolastica proponga modelli che non trovano poi riscontro nelle pratiche sociali, creando l'illusione che il successo nel "mondo reale" si possa acquisire alla stessa maniera di quanto avviene in aula. Faticando a evolvere e a mettere in discussione tradizioni radicate, essa rischia di trasformarsi in «un'isola in cui i ragazzi si trovano avulsi e scollegati dalla realtà circostante senza apprendere pienamente a esprimere i loro potenziali» (Bonetti 2014: 244). Per continuare a essere luogo di informazione ma, soprattutto, di formazione, la scuola deve essere pronta ad accogliere il cambiamento, ad aprirsi verso il nuovo, ad ascoltare la voce di chi ne è fruitore e protagonista, anche ripensando strategie e modelli educativi alla luce delle esigenze degli adolescenti del 2020. "Nuovo" non significa necessariamente "digitale" e "digitale" non va di pari passo con "progresso", ma, certamente, le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (d'ora in poi TIC) possono rivelarsi alleate preziose nel processo di focalizzazione sullo studente e sul gruppo classe, prima ancora che sulla conoscenza. Sulla base di queste considerazioni, negli ultimi anni sono emersi approcci innovativi che hanno cercato di scuotere la didattica, ponendosi dalla parte dello studente e ampliando il concetto di istruzione. Dal desiderio di osservare più da vicino uno scenario rinnovato, che considera l'apprendimento come un processo dinamico e relazionale di costruzione di significati, nasce la mia tesi di laurea magistrale. Questo articolo vuole raccontare l'esperienza di tirocinio sulla quale si sono basati i miei studi e le considerazioni che ne sono conseguite, al fine di condurre il lettore all'interno di una concreta realtà scolastica bolognese¹.

2. Evoluzione dell'approccio didattico: dal trasmissivo al costruttivista

2.1. Nuova alfabetizzazione e nuove competenze: "un quadro di riferimento europeo" e le Indicazioni nazionali

Nonostante le numerose trasformazioni che si sono via via succedute e che hanno portato a un modo sicuramente più dinamico di insegnare, sono ancora troppi i docenti che rimangono ancorati a un'educazione linguistica ormai superata: la lingua viene vista come qualcosa di scollegato dalla quotidianità;

¹ L'articolo si basa su un'esperienza di tirocinio della durata di sei mesi, svoltasi nella Scuola secondaria di primo grado "Carlo Pepoli", con la collaborazione di Gabriele Benassi, docente di italiano, storia e geografia e delle classi 1D e 2D (anno scolastico 2017/2018).

il tema rimane l'unica forma di scrittura esercitata, peraltro quasi sempre in maniera sporadica; i manuali, un coagulo di regole, modelli ed esercizi, continuano ad avere un peso eccessivo. Eppure, le richieste di rinnovamento giungono da più fronti. Il Parlamento Europeo e il Ministero dell'Istruzione hanno redatto, rispettivamente nel 2006 e nel 2012, due documenti importanti per la scuola del presente: le *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio* (UE 2006: 10-18) e le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR 2013). Entrambi i testi, aggiornati nel 2018 (UE 2019; MIUR 2018) a fronte dei risultati delle indagini internazionali, mettono in evidenza che una trasformazione dell'offerta formativa è ormai indifferibile.

Un ruolo profondamente significativo all'interno della *Raccomandazione*, in ambedue le versioni, è certamente ricoperto dall'allegato *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo* (UE 2018: 7-13), nel quale vengono definite le competenze considerate necessarie per una formazione a tutto tondo dei cittadini. L'auspicata innovazione cui si accennava più sopra si rileva in particolar modo all'interno di due delle otto competenze individuate: la *competenza digitale*, che «presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società» (UE 2018: 9) e la *competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*, cioè «la capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera» (UE 2018: 10). Entro questo scenario, alla scuola viene riconosciuto un ruolo di guida nell'accompagnare gli studenti verso la formazione di un'identità consapevole e aperta, attraverso percorsi individualizzati che possano valorizzare le peculiarità di ciascuno.

Il Quadro delle competenze chiave è il punto di partenza di un documento altrettanto fondamentale per l'aggiornamento che si sta cercando di promuovere all'interno della scuola italiana: le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR 2013). Compiendo definitivamente un salto in lungo rispetto all'approccio didattico messo in campo fino a questo momento, il testo pone al centro dell'azione educativa la persona che apprende, con le sue particolari architetture conoscitive e sottolinea l'importanza del *pensiero computazionale*, cioè quel «processo mentale che consente di risolvere problemi di varia natura seguendo metodi e strumenti specifici e pianificando una strategia» (MIUR 2018: 13). Sviluppare un ragionamento per prova ed errore, pianificare, sperimentare, verificare, correggere: sono temi piuttosto nuovi per la scuola e consentono l'evolversi di competenze sia disciplinari che trasversali.

2.2. Intelligenze multiple e apprendimento cooperativo

Elemento fondamentale e fondante di questo nuovo approccio didattico è l'interazione tra pari. Howard Gardner, psicologo e docente statunitense, nella sua Teoria delle intelligenze multiple, ha postulato che tutti gli esseri umani possiedano almeno nove forme di "rappresentazione mentale", cioè nove diversi tipi di intelligenza². Gli insegnanti dovrebbero utilizzare una varietà di strategie didattiche per coinvolgere, di volta in volta, tutte le intelligenze possibili e favorire lavori cooperativi nei quali queste si potenzino a vicenda attraverso lo scambio sociale e la comunicazione interpersonale. L'apprendimento è visto non più come un'attività personale, ma come il risultato di un'azione collettiva di interpretazione della realtà. Fino ad ora la scuola italiana ha adottato un modello teso a far risaltare prevalentemente le forme di intelligenza linguistica e logico-matematica. In questo modo vengono valorizzati solamente gli alunni maggiormente dotati di abilità linguistiche e di ragionamento logico, a discapito di coloro che possiedono forme di intelligenza diverse, ma altrettanto importanti. Il *cooperative learning*, al contrario, permette di valorizzare tutte le potenzialità, poiché ogni alunno può trovare, all'interno del gruppo, il ruolo che maggiormente gli si addice, il compito nel quale è più capace, creando una situazione in cui si apprende, si ragiona e si pensa insieme per raggiungere un obiettivo sia individuale che frutto di un'azione collettiva. Se guidato dal docente, che deve conoscere e fornire le variabili alla base della situazione comunicativa, questo processo di "pensiero-discorso" che viene a crearsi all'interno del confronto tra pari, facilita l'apprendimento di nozioni, nonché lo sviluppo di capacità linguistiche, a beneficio anche di entusiasmo e motivazione³.

2.3. Il digitale che aiuta

L'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) può favorire una didattica che poggi su questi presupposti. Senza demonizzarle né osannarle, la scuola deve prendere coscienza del fatto che le tecnologie permeano il mondo odierno e che occorre, dunque, rinnovare i riferimenti concettuali. Se precedute e supportate da un valido modello educativo, esse possono aiutare a soddisfare l'esigenza degli alunni di essere costruttori e non solo consumatori.

² Per approfondimenti sulla Teoria delle intelligenze multiple si rimanda, tra gli altri, a Gardner 1987, 1994.

³ Negli ultimi anni numerosi studi si sono soffermati sul concetto di cooperazione e sul rapporto tra quest'ultima e la scuola. Si segnalano in particolare Guerra 2010 e Castellani 2010.

Da uno studio svolto da Matteo Viale (2018: 9-21) emerge che le TIC impattano su tre variabili messe in gioco durante l'apprendimento: motivazione, organizzazione del compito e abilità linguistiche. Dando per assodato l'incremento motivazionale prodotto dall'utilizzo di strumenti e ambienti digitali, la condizione ideale si realizza quando le TIC influenzano sia l'organizzazione del compito che le abilità linguistiche messe in gioco. È soprattutto la scrittura collaborativa simultanea a permettere la realizzazione di questo scenario. Ed è qui che si colloca il Laboratorio di scrittura digitale, che il professor Gabriele Benassi, mio tutor di tirocinio, porta avanti da diversi anni e che ha caratterizzato la programmazione scolastica anche delle due classi che ho seguito durante l'esperienza alla scuola "Carlo Pepoli"⁴.

3. Il Laboratorio di scrittura digitale

In entrambe le classi la scrittura ha occupato una posizione di primo piano all'interno del programma annuale. Come tutte le abilità, essa prevede l'allenamento come sua base essenziale: non la si può migliorare solo venendo a conoscenza dei principali ingredienti che la costituiscono, occorre svolgere continue esercitazioni relative alle diverse fasi coinvolte nel processo di elaborazione di un testo scritto. Fondamentale per la creazione di questa "palestra" è stato il Laboratorio di scrittura digitale⁵, introdotto fin dai primi mesi con cadenza settimanale o bisettimanale, a seconda del tempo a disposizione e degli impegni. Grazie a esso i ragazzi hanno affrontato ogni tipo di testo, *fictional* e *non fictional*, imparando a riconoscerne le caratteristiche e quindi a riprodurle in maniera personale. Il Laboratorio si è sempre sviluppato su Google Drive, una delle web app presenti all'interno della Google Suite for Edu, la piattaforma digitale per le scuole messa a disposizione da Google⁶. Grazie alle possibilità offerte da questo applicativo, gli studenti hanno potuto lavorare contemporaneamente su un unico file o condividere i testi in una cartella comune, diventando al tempo stesso scrittori e lettori e creando un ambiente classe che si è fatto, innanzitutto, comunità. Tale approccio ha contribuito a enfatizzare la dimensione sociale della scrittura, ha permesso di porre l'attenzione sul processo di creazione di ogni testo, prima ancora che sul prodotto e, semplificando la messa in atto delle attività cooperative, ha

⁴ Gabriele Benassi ha illustrato in numerosi articoli l'importanza del "praticare" la lingua per conoscerla a fondo e il contributo che il digitale porta a questo tipo di attività. Si veda, a titolo esemplificativo, Benassi, 2017.

⁵ L'accezione "Laboratorio", con la lettera maiuscola, indica sempre lo specifico "Laboratorio di scrittura digitale" avviato dal professor Benassi in 1D e 2D.

⁶ La pagina Google ufficiale spiega nel dettaglio le potenzialità della Suite Educational, illustrandone le modalità di attivazione www.gsuiteforeducation.it. Il video *Google for Education 101* sintetizza in maniera alquanto efficace le caratteristiche della piattaforma. <https://www.youtube.com/watch?v=uXFU10KclKA> (ultima consultazione: 30.03.2021).

consentito una collaborazione *peer to peer* che si è rivelata utile anche in ottica di aiuto e integrazione per gli studenti non madrelingua. In questo clima di generale partecipazione, i singoli sono cresciuti e hanno sviluppato le proprie abilità di scrittura soprattutto grazie al confronto con gli altri, contribuendo al tempo stesso alla formazione dei compagni, in uno scambio continuo. Sono stati due i cambiamenti più evidenti rispetto a una didattica della scrittura tradizionale: l'allargamento dello spazio e del tempo scuola e la maggiore dinamicità del processo di revisione.

Grazie all'utilizzo del *cloud* il tempo dedicato all'apprendimento si è allargato, estendendo la classe a qualunque luogo dotato di connessione. I ragazzi hanno sempre potuto cambiare, rivedere e correggere i testi in qualsiasi momento: molte volte hanno iniziato il compito durante l'ora di italiano per poi rivederlo a casa e completarlo durante la sessione di Laboratorio successiva. In questo modo essi hanno imparato a ragionare su quello che avevano scritto e a rileggere e a riflettere sulle frasi, evitando l'impulsività tipica degli scrittori in erba, che produce una fiammata iniziale, ma si esaurisce nel giro di un paio di periodi. L'insegnante ha monitorato i processi di creazione anche da lontano. Con l'opzione "Vedi la cronologia delle versioni" infatti, è possibile ritrovare tutti i cambiamenti e tutte le modifiche, con giorno, orario e persona che le ha effettuate (fig. 1).

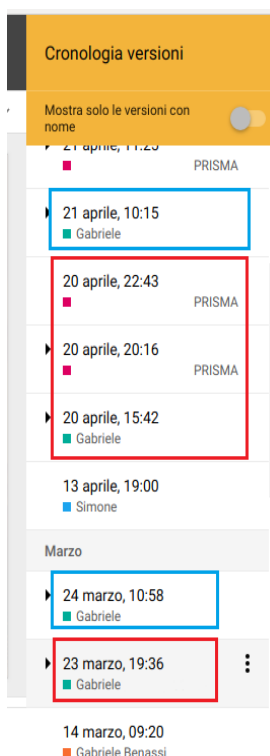


Figura 1: Cronologia delle versioni di un lavoro cooperativo. In blu gli interventi effettuati in classe, in rosso quelli eseguiti a casa

Il secondo aspetto si colloca all'interno della fase di revisione: nel Laboratorio di scrittura digitale il fruitore del prodotto non è stato più il solo docente, ma l'intera classe. Grazie all'opzione "Inserisci commento" prevista da Drive, chiunque ha potuto evidenziare una o più parole del testo e inserire uno stimolo o un consiglio (figg. 2 e 3). Ovviamente le redini di tutto il processo sono sempre rimaste in mano all'insegnante, che ha supervisionato il lavoro dei ragazzi intervenendo al bisogno, per riportarli nella giusta direzione, ma

aumentare il pubblico dei lettori [...], scrivere con continuità e con varietà senza la premura del voto, rendere i testi migliorabili non attraverso correzioni ma solo attraverso i suggerimenti sono gli ingredienti principali per creare un ambiente di scrittura in cui sviluppare competenze specifiche ma anche relazionali e digitali [e in cui abituare] gli alunni a un approccio più riflessivo e problematico dell'attività di scrittore, uno degli aspetti più critici, insieme alla revisione, della didattica della scrittura (Benassi 2018: 46).

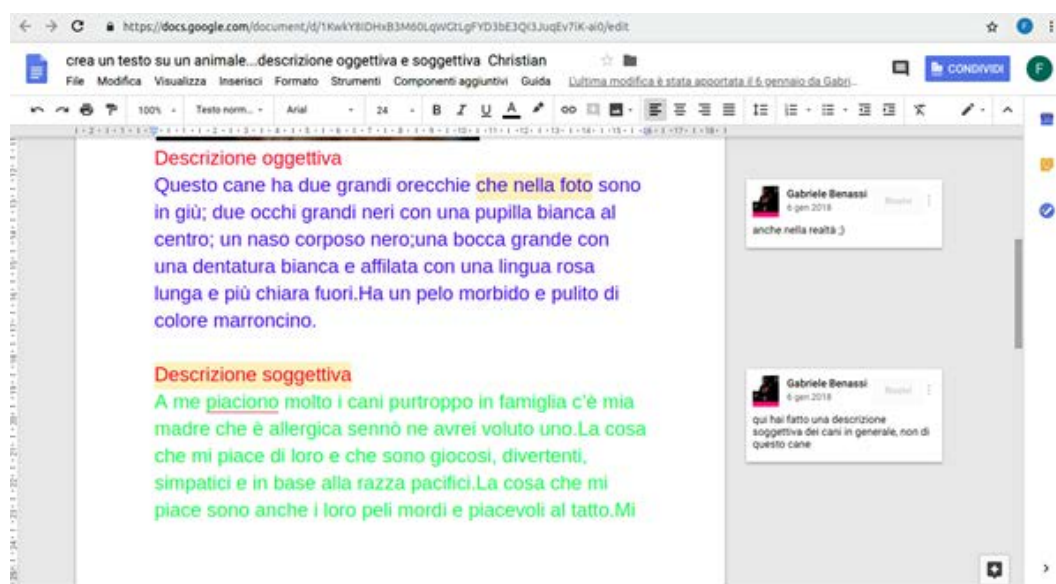


Figura 2: Suggerimenti dell'insegnante al testo di un alunno

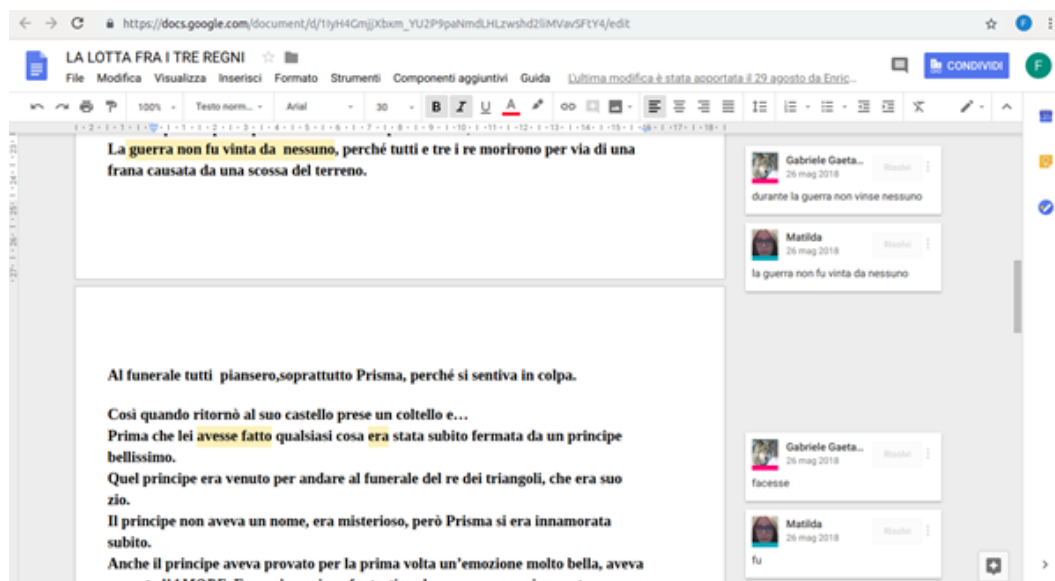


Figura 3: Commenti di Gabriele e Matilda al testo di alcuni compagni di classe

Come ha evidenziato, tra gli altri, Luciano Mariani (2012: 14-16) in uno studio che pone i compiti di apprendimento in relazione diretta con la motivazione, una proposta quale quella del Laboratorio permette di portare in classe compiti:

- rilevanti, cioè che “aggancino” i ragazzi tramite un collegamento evidente con i loro bisogni, con i loro interessi e con le loro esperienze precedenti, travalicando i confini della scuola per riportarne i risultati nel mondo reale;
- coinvolgenti, cioè che stimolino l’attenzione grazie a elementi di novità, curiosità e sorpresa, responsabilizzando i ragazzi e coinvolgendoli attivamente;
- vari, cioè che prevedano modalità di lavoro differenti: a piccoli o grandi gruppi, ma anche a coppie, a classe intera o singolarmente;
- equilibrati, cioè che bilancino elementi di facilitazione ed elementi collocati oltre la *comfort zone*, per «operare una sintesi delicata [...] tra sfida e sostegno, tra il troppo facile e il troppo difficile»;
- metacognitivi, cioè che aiutino i ragazzi a prendere coscienza delle proprie tecniche di esecuzione e delle proprie capacità;
- che includano *feedback*, sia dell’insegnante che dei compagni: un ritorno «informativo-formativo» «sistematico, basato su criteri esplicitati e focalizzato sul compito e su obiettivi di padronanza».

Tutto questo influisce enormemente sulla motivazione, che non è una condizione sufficiente, ma sicuramente è essenziale perché avvenga qualsiasi

tipo di apprendimento. Sviluppando i fattori della motivazione estrinseca⁷, infatti, aumenta anche la motivazione intrinseca⁸, in un *continuum* direttamente legato allo sviluppo della percezione di sé in termini di competenza, o autoefficacia, di autostima e di autonomia.

3.1. Cronologia di un Laboratorio di scrittura digitale

All'interno del Laboratorio di scrittura digitale ogni compito assegnato ha cercato di mettere in luce prima e rafforzare poi le tre fasi fondanti il processo di scrittura (pre-scrittura, stesura e revisione) e, allo stesso tempo, ha mirato a mettere in atto una ricerca e una manipolazione delle conoscenze, sia nei lavori individuali che in quelli collettivi. In questi ultimi ciascuno ha dovuto non solo cimentarsi con l'elaborazione di una possibile soluzione ai problemi proposti, ma soprattutto porsi a servizio del gruppo: la classe è diventata, nell'arco dei mesi, una vera e propria comunità di ricerca all'interno della quale ogni attore ha compreso di doversi mettere in gioco attivamente, non per ottenere una buona prestazione personale, ma per costruire una conoscenza utile all'intero, una conoscenza collaborativa. Dal momento che il percorso è stato graduale, se ne presentano qui le tappe, ordinate cronologicamente: dalla scrittura creativa e individuale a quella collaborativa, dalla scrittura collettiva⁹ alle attività autentiche, il punto più alto di tutto il laboratorio. Ovviamente non sempre il cammino è stato così lineare e, in alcuni casi, le tipologie si sono intrecciate, fuse, richiamate tra loro.

3.1.1. Attività di scrittura individuale

Inizialmente i compiti proposti all'interno del Laboratorio si sono focalizzati sulla scrittura creativa e individuale, più familiare ai ragazzi in quanto frequentata, in linea di massima, anche alla scuola primaria. Questo ha permesso loro di prendere confidenza con il tipo di lavoro proposto e di abituarsi gradualmente a un ambiente di apprendimento diverso. Durante le prime sessioni il momento della pre-scrittura risultava abbastanza caotico. La

⁷ La motivazione estrinseca è legata alla conquista di qualche riconoscimento esterno, «di natura materiale (case, gioielli, soldi e qualunque bene che abbia valore) o immateriale (fama, potere, carriera, ecc.)» o all'evitare circostanze negative (cfr. <https://www.paolaballocco.com/2018/09/27/perche-faccio-cio-che-faccio-la-motivazione/>, ultima consultazione: 30.03.2021).

⁸ La motivazione intrinseca è «associata al piacere di eseguire un'attività indipendentemente dai vantaggi che può procurare o dalle pressioni esterne» (Mariani 2012: 9).

⁹ Per scrittura collettiva si intende, all'interno di questo contributo, una tipologia di scrittura che vede coinvolta l'intera classe in qualità di autore: gli alunni diventano un *unicum* che pianifica, scrive e revisiona insieme (o si focalizza su una di queste fasi, in base all'attività proposta). Queste sessioni laboratoriali si differenziano da quelle previste dai compiti collaborativi, nelle quali i ragazzi lavorano a piccoli gruppi.

maggior parte degli alunni non era abituata a pianificare; nessuno utilizzava liste, grafici e scalette o si poneva domande che lo aiutassero a definire gli elementi essenziali e, quindi, a dare coerenza al lavoro. L'assenza di organizzazione mentale si rispecchiava in disordine testuale: scelte errate di registro linguistico, confusione nella presentazione dei concetti, difficoltà nell'uso dei tempi verbali. Tante volte le idee c'erano, nella testa dei ragazzi, ed erano idee ottime! Ma non riuscivano a trasformarsi in uno scritto altrettanto efficace. Queste incongruenze venivano accentuate dalla tendenza diffusa a non rileggere il testo durante la stesura. La conseguenza naturale di una fase ideativa di questo tipo era una scrittura molto impulsiva, spontanea, priva di un efficace ragionamento alle spalle e di una revisione specifica. Si può dire che i ragazzi "buttassero giù" i propri pensieri di getto, quasi seguendo un interno flusso di coscienza, dicendo tutto ciò che veniva loro in mente intorno all'argomento indicato dalla consegna, senza preoccuparsi eccessivamente della forma. Ne derivavano errori grammaticali, lessico ripetitivo, uso improprio della punteggiatura. Inoltre, tanti di loro scrivevano "per azioni", riferendo di come i personaggi agivano o degli eventi che avvenivano nella storia, senza soffermarsi sui particolari, senza descrivere alcun contesto, includendo solo ciò che riguardava strettamente gli avvenimenti. Generalmente la revisione era ignorata. Scrivendo in maniera continuativa, la maggior parte degli studenti è decisamente migliorata. È chiaro che l'insegnante ha sempre ricoperto il ruolo di conducente, di guida, orientando tanto l'intera classe, quanto i singoli alunni, ma la motivazione di ciascuno si è dimostrata un elemento altrettanto imprescindibile. In un primo momento le tecniche generali e specifiche delle diverse fasi o le peculiarità di ciascuna tipologia erano spiegate all'interno di un'intera sessione di Laboratorio o di una parte di essa, a seconda della mole dell'argomento, sia a livello teorico, specialmente attraverso la LIM, che a livello pratico, tramite esempi creati *ad hoc* o estrapolati da testi modello. L'allenamento e la costante messa in pratica delle stesse ha fatto il resto. I ragazzi hanno potenziato soprattutto la fase ideativa, imparando a utilizzare differenti sistemi di pianificazione e a ordinare le idee tenendo ben presenti lo scopo, il destinatario e l'argomento del testo. La scrittura è divenuta, quindi, molto più controllata e, con l'aiuto del digitale, anche la modifica e la correzione sono entrate a far parte del processo mentale messo in atto in risposta a un compito. A titolo esemplificativo, si riporta il testo di Angelo, uno studente cinese arrivato in Italia da poco. Il suo lavoro è la concreta manifestazione di due concetti che costituiscono le fondamenta del Laboratorio. Il primo è che solo scrivendo si può migliorare nella scrittura. Il secondo è che è necessario proporre agli alunni testi di ogni tipologia, *fictional* e *non fictional*, continui e non continui, per stimolare tutte le intelligenze e non solo quella linguistico-verbale, tutte le abilità e non solo quelle coinvolte nella scrittura creativa. La fig. 4 mostra un esercizio svolto da Angelo a inizio anno. L'insegnante aveva chiesto ai ragazzi di inventare un testo che contenesse un

passo dato (evidenziato in azzurro), in coerenza logica, sintattica e lessicale. Il risultato è stato abbastanza sconclusionato, incompleto, pieno di incertezze grammaticali. Più sotto (fig. 5) troviamo invece il testo espositivo realizzato verso metà anno. L'esito è nettamente superiore. Angelo ha continuato a commettere alcuni errori, ma, in un compito nel quale ha potuto muovere da punti di riferimento dati, è risultato molto più padrone della lingua di arrivo e della sua conformazione, riuscendo a esprimersi decisamente meglio.

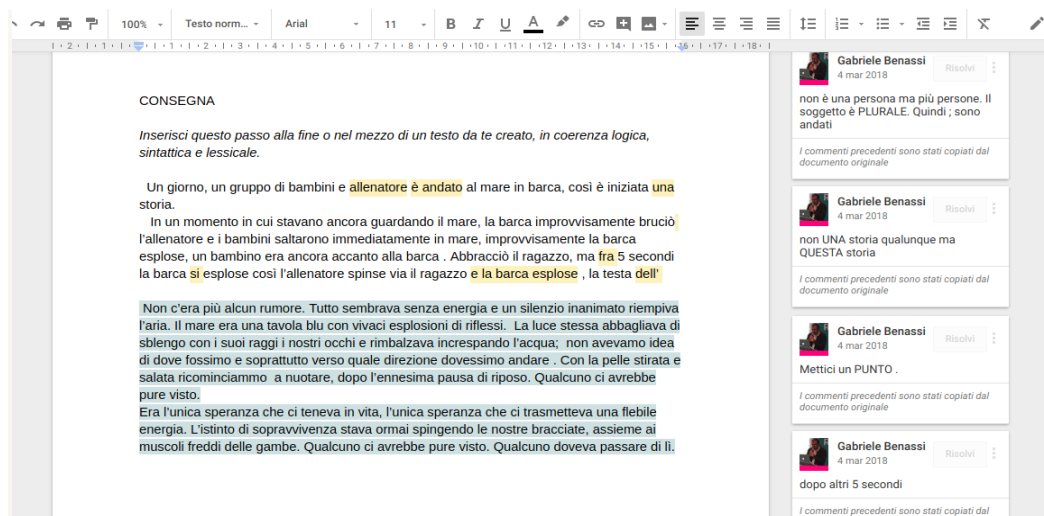


Figura 4: Testo creativo di Angelo

LE DROGHE

Le droghe sono delle sostanze prelevate da piante velenose, che possono uccidere molte persone. [Le droghe possono essere polverini bianchi o dei liquidi trasparenti...] Le droghe possono prendere la vita a una persona in un attimo di tempo senza che lui lo sappia. Ogni anno, muoiono circa 5000 persone che si drogano. Le droghe sono molto rari quindi il prezzo è molto alto e costoso. [Alcune persone si sentono molto male perchè non hanno abbastanza soldi per comprare la droga per drogarsi.]

Esistono 237 tipi di droghe esempio: oppiacei, stimolanti, allucinogeni... Le droghe possono prendersi tutte le felicità delle persone, amici, famiglie, ecc. Le droghe oggi sono vietate de usare ma ci sono ancora molte persone che lo usano per i loro motivi.

LA DROGA NON PUÒ PORTARTI FELICITÀ MA POSSONO PORTARTI SOLO DOLORE.

Figura 5: Testo espositivo di Angelo

3.1.2. Attività di scrittura collaborativa: redigere un testo a piccoli gruppi

Nel momento in cui gli alunni hanno preso confidenza con il nuovo ambiente di apprendimento e hanno fatto proprie le modalità di lavoro, l'insegnante è passato dall'assegnazione di compiti individuali alla proposta di attività cooperative, che, oltre a stimolare i singoli processi cognitivi, permettessero di rafforzare le relazioni all'interno della comunità, di migliorare il clima di classe e di riconoscere il gruppo come strumento di crescita. Il punto di partenza è sempre stato la contrattazione che si crea, per forza di cose, tra i membri del piccolo gruppo: collaborare significa negoziare, sia sulle scelte linguistiche che su quelle contenutistiche, sia nelle fasi di pianificazione e stesura che durante la revisione. Da qui, le sessioni si sono differenziate per argomento, obiettivi, sistema di composizione delle "squadre" ecc. Si è utilizzata questa specifica declinazione del Laboratorio in entrambe le classi, con tempi differenti: in 1D è stata introdotta ad anno inoltrato, per dare tempo tanto agli studenti di sviluppare alcune capacità proprie, quanto al professore di rendersi conto delle competenze e delle dinamiche del gruppo e si è focalizzata su pochi compiti, ma prolungati, poiché ai ragazzi era necessario comprendere come gestire il tempo, come organizzare le sessioni al fine di renderle il più produttive possibile, come equilibrare sincronia e asincronia; in 2D è stata impiegata da subito, principalmente perché occorreva con urgenza creare un gruppo classe e far nascere dei legami: la via più immediata era unire gli alunni, farli lavorare insieme, dare loro l'opportunità di mettersi in gioco, di scoprire le carte, di imparare a fidarsi e ad affidarsi ai compagni, per abituarli a vedere le cose anche dal punto di vista dell'altro.

La consegna di uno dei primi esercizi collaborativi proposti all'interno del Laboratorio concedeva ampia autonomia ai ragazzi, permettendo loro di scegliere entro tre tipologie di testo molto differenti: un articolo di cronaca, un testo regolativo-descrittivo e una chat. Ciò che accomunava le tracce era il fatto che si riferissero a qualche cosa di dato, di già esistente, così che gli alunni, ancora poco abituati a lavorare insieme, non dovessero pensare eccessivamente al contenuto, per concentrarsi piuttosto sulla forma e sulle caratteristiche di ciascun genere, aspetti più semplici da "negoziare". Tale libertà di scelta, così come la varietà delle proposte, nasce anche dal fatto che la composizione dei gruppi di lavoro è stata decisa dal docente. Le scelte effettuate hanno evidenziato in modo chiaro la maggiore o minore confidenza presente tra i componenti delle coppie e dei trii: essendo all'inizio dell'anno scolastico, così come del Laboratorio, e non ancora avvezzi a simili progetti, moltissimi hanno privilegiato il testo regolativo, più impersonale e schematico; qualcuno si è cimentato con la chat, rileggendo la disperazione di Didone per l'abbandono di Enea attraverso la lente di un mezzo di comunicazione contemporaneo; un solo gruppo ha realizzato l'articolo di cronaca, partendo dai versi di Ludovico Ariosto sulla follia di Orlando, compito che

necessitava certamente di un amalgama maggiore e di competenze di scrittura più sviluppate. La fig. 6 mostra l'esempio di chat meglio riuscito, scritto da Lucia e Giuseppe. L'esito è stato davvero inaspettato! Giuseppe è un ragazzo abbastanza timido e riservato, che interviene poco durante le lezioni e non si mette mai troppo in mostra. L'intraprendenza di Lucia, alunna, al contrario, molto energica e determinata, lo ha senza dubbio incentivato, permettendogli di far risaltare la sua parte giocosa. Ne è scaturito un ottimo testo, non sempre preciso nella forma e nel contenuto, ma molto divertente ed emotivamente coinvolgente, che gioca con antico e moderno e dimostra una piena comprensione dell'episodio di partenza.

Traccia 3: trasforma in una chat il dialogo fra enea e didone

Chat tra Enea e Didone:

E: Hei❤️

D: Hei...

E: Tutto bene?

D: Ora che te ne andrai no...

E: Didone mi dispiace ma se non Andrò in Italia verrò licenziato...

D: Potresti cambiare lavoro...

E: Mi dispiace un sacco, ma uno stipendio cosi non lo troverei da nessuna parte...😞💔

D: Allora è ufficiale la nostra relazione è finita.

E: Ti prego aspetta! Magari riusciremo a trovare una soluzione💛

D: Ok, ma resta il fatto che mi hai abbandonata da un giorno all'altro...

E: Ma non era mia intenzione...😞

D: E, se partirai rimarrò da sola con i miei amici che mi odiano a causa tua.

E: Potresti sempre partire con me e lasciare Il castello a William e Kate..

D: Sono troppo giovani e ingenui..

Figura 6: Chat scritta da Lucia e Giuseppe

Di seguito si riporta, invece, l'articolo di giornale di Arianna, Aldo e Isaac.

UOMO NUDO SPACCA TUTTO

Una settimana fa un uomo nudo chiamato Orlando, dalla rabbia della fine del suo amore verso Angelica ha spaccato con una spada tutto quello che trovava intorno a se. Egli dopo 2 giorni di ricerca della sua amata giunse nei luoghi dove Angelica e Medoro (il suo amante) sfogavano il loro amore. Ad un certo punto vide il loro nomi incisi su ogni albero e ogni pietra. Il paladino cercava di convincersi che non fosse la sua Angelica ma purtroppo conosceva bene la sua grafia. Con sempre più sospetto raggiunse una grotta dove vide molte frasi scritte da Medoro in arabo. Orlando torna in se credendo che qualcuno stesse infamando Angelica. Si mise in viaggio trovando una casa di un pastore che l'ospitò. Orlando dopo aver raccontato la sua storia al pastore scoppiò in lacrime. Il giorno seguente cavalcò il suo cavallo per raggiungere il bosco dove aveva visto le incisioni. Dalla rabbia si denudò, prese la spada e cominciò a frantumare la roccia su cui Medoro aveva espresso il suo amore per Angelica, poi stremato crollò a terra dormendo per 3 giorni.

Il lavoro presenta tante imprecisioni: i verbi non sono sempre coerenti, la costruzione delle frasi è contorta e, a tratti, impone al lettore la ricostruzione del significato, il linguaggio non è giornalistico. Tuttavia, osservando il punto di partenza dei singoli componenti del gruppo, appare evidente l'impegno che tutti e tre hanno messo in campo. Arianna è preparata dal punto di vista grammaticale, ma meno abile quando si tratta di inventare; Aldo è molto creativo e immagina trame raffinate, ma non sempre è linguisticamente corretto, essendo il greco la sua lingua madre; Isaac, filippino, è molto sveglio e intelligente, ma ha un vocabolario di base abbastanza ristretto, commette tanti errori di accordo e non riesce a differenziare i registri dell'italiano, utilizzando un lessico informale in quasi tutte le situazioni. Il fatto che si siano voluti confrontare con l'esercizio più difficile tra quelli proposti dimostra che, insieme, si sono sentiti più forti, più capaci e hanno scritto al meglio delle loro possibilità.

Uno dei compiti di scrittura affrontati a metà dell'anno scolastico è stato strutturato, invece, nella maniera opposta rispetto all'attività presentata sopra. L'insegnante ha fornito alla classe una sola traccia, ma ha dato la possibilità di scegliere se lavorare individualmente o in gruppo, ponendo un limite di tre al numero dei componenti. La consegna chiedeva di redigere due testi sulle droghe, uno espositivo e uno argomentativo: stesso contenuto sviluppato in due modalità differenti, entrambe incentrate sulla capacità di documentarsi. Ogni gruppo ha lavorato nella propria postazione, reperendo su Internet le informazioni necessarie. Questo perché è giusto imparare a padroneggiare gli strumenti che circondano, oggi, ogni individuo, perché è difficile trovare le fonti giuste e verificarne la validità, specialmente nella rete, dove qualsiasi argomento è attualmente presente e perché è naturale che gli adolescenti possiedano una conoscenza acerba di tante cose e, anche se iniziano a sviluppare opinioni proprie, derivanti principalmente da ciò che assimilano dai discorsi degli adulti con i quali vengono a contatto, il rischio è di metterli a disagio, quando si chieda loro di congetturare sopra questioni poco familiari, senza consentire un'adeguata documentazione. Partire da qualche cosa di dato ha permesso agli studenti di soprassedere al contenuto in favore dell'organizzazione e della forma. In una prima fase di indagine, durante la quale sia i singoli che i gruppi hanno letto e selezionato ciò che hanno ritenuto pertinente alla consegna, è seguita la pianificazione, che ha assunto caratteristiche differenti nei due casi: se lavorare individualmente lascia maggiore autonomia ed esclude qualsiasi forma di contrattazione, elimina, però, anche l'apporto che l'altro può fornire, sia a livello ideativo che strutturale. La difficoltà maggiore nella stesura dei testi espositivi si è dimostrata l'organizzazione: spesso i testi sono risultati eccessivamente schematici, a discapito della scorrevolezza. Diversamente, scrivendo i testi argomentativi i ragazzi hanno evidenziato incertezze nello sviluppo del ragionamento, che ha faticato a risultare solido. Fa in parte eccezione il lavoro

di Marika e Luisa, che, pur contenendo numerosi errori grammaticali, incongruenze verbali e scarti logici, nonché imprecisioni nell'uso della punteggiatura, denota una maggiore riflessione contenutistica e un'accentuazione della posizione sostenuta, che viene affermata con convinzione. Le ragazze si sono affiancate e aiutate in maniera davvero significativa, intervenendo a due mani sul testo. Solitamente, pur essendoci collaborazione e comunione di intenti, è uno solo tra i membri del gruppo ad assumersi l'incarico di scrivere, mentre gli altri sorvegliano la struttura complessiva. Qui, invece, entrambe hanno contribuito alla stesura, correggendosi, revisionando, ripensando le frasi più volte (fig. 7).

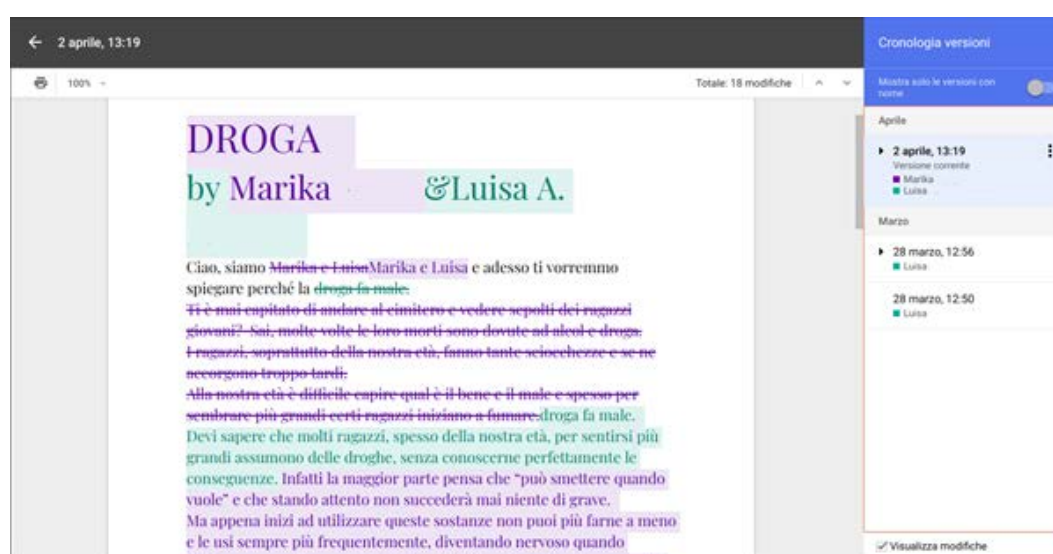


Figura 7: La collaborazione tra Marika e Luisa

3.1.3. Attività di scrittura collettiva: la classe lavora insieme

La scrittura collettiva nasce da un capovolgimento: ribaltare la tradizione ultramillenaria che vede la creatività letteraria come un atto prevalentemente solitario e individualistico, quasi meditativo, per andare incontro a un itinerario comunitario e in gran parte "verbale". È una tecnica senza regole fisse, adattabile al contesto nel quale viene applicato. È un metodo "liquido", un vero e proprio esercizio mentale che, partendo da idee spesso parziali e confuse, conduce alla realizzazione di testi compiuti, i quali raggiungono una maturità molto superiore rispetto a quella degli scritti dei singoli autori. Sono state due le principali attività collettive realizzate nell'anno scolastico 2017/2018 dalla 1D e dalla 2D, rispettivamente le "Regole di convivenza per l'intervallo e le relazioni in classe" e "MURI". Se in altre occasioni hanno fatto parte di progetti più ampi, alcuni dei quali saranno illustrati nel paragrafo successivo, nelle due circostanze sopra citate le sessioni collettive sono state

pensate *ad hoc* perché la totalità della classe ragionasse sulle differenti fasi dell'elaborazione di un testo.

In 1D, a distanza di qualche mese dall'inizio dell'anno scolastico e a fronte di alcuni atteggiamenti particolarmente vivaci e di qualche difficoltà relazionale dimostrata dagli alunni, L'insegnante ha proposto alla classe la stesura di un apposito regolamento, al fine di promuovere una convivenza serena e un clima disteso. All'interno di una vera e propria assemblea di classe, i ragazzi hanno iniziato a mettere in comunione le idee e a esplicitare tutto ciò che ritenevano inerente alla consegna, sempre guidati dal docente, che ha introdotto e presieduto la "riunione". Attraverso le sue domande e i ragionamenti tra pari, utilizzando un metodo deduttivo, essi sono riusciti a passare pian piano dal generale al particolare, incanalando le idee in norme specifiche. Ognuna di esse è stata contrattata, nella forma e nel contenuto, dalla totalità della classe ed è stata scritta dal docente sul documento ufficiale solo quando approvata dalla maggioranza. Interiorizzato il meccanismo base ed entusiasti della nuova modalità di lavoro, gli alunni hanno sviscerato tantissimi temi e ne hanno tratto un numero molto alto di proposte, tanto che l'insegnante, che ha sempre mantenuto un certo ordine dando una successione agli interventi, ha dovuto porre loro un freno, inducendoli a concludere il testo, che essi hanno poi sottoscritto apponendovi la propria firma. L'intera l'attività è stata effettuata su Google Drive, proiettando la schermata del computer sulla LIM, così che tutti potessero prendervi parte. Il documento, condiviso nella cartella di classe, è stato infine stampato e appeso nell'aula. Complessivamente la sessione ha sollecitato numerose competenze, sia in ambito didattico che sociale: allo studio delle caratteristiche specifiche del testo regolativo e delle diverse fasi che delineano in generale la produzione scritta, si sono aggiunte le abilità trasversali di condivisione delle idee, di ascolto e di relazione, in un percorso che ha portato alla stesura di un vero e proprio contratto sociale democratico (fig. 8).

Regole di convivenza per l'intervallo e le relazioni in classe

1. Bisogna sempre rispettare gli altri
2. Durante le lezioni si lavora e si collabora
3. Bisogna evitare qualsiasi comportamento o iniziativa che possa dividere la classe
4. Bisogna essere disponibili a dare una mano ai compagni in difficoltà
5. Non bisogna dare i compiti da copiare
6. Bisogna imparare a parlare uno alla volta per alzata di mano perché tutti possano parlare in modo ordinato ed essere ascoltati
7. Bisogna collaborare perché in classe ci sia un clima sereno e tranquillo
8. Bisogna sempre rispettare il docente e dare del lei
9. Non bisogna prendere in giro
10. Non bisogna minacciare nessuno
11. Non bisogna escludere le persone
12. Non bisogna alzare le mani nemmeno per scherzo
13. Non bisogna fare gesti che vadano contro il pudore
14. Non bisogna fare gesti offensivi e dire parole offensive o parolacce
15. Non bisogna vantarsi dei successi e denigrare i compagni per eventuali insuccessi
16. Non bisogna sparlare alle spalle dei compagni
17. Non bisogna scherzare su coppie vere o immaginate
18. Non bisogna creare associazioni discriminanti od esclusive
19. Non bisogna correre e agitarsi in classe per non mettere a rischio l'incolumità dei compagni o la propria
20. Durante i cambi di ora si rimane al posto e non ci si sposta
21. Quando si cambia posto bisogna accettare senza problemi il nuovo compagno/a
22. Non bisogna frugare negli zaini e nelle cose altrui

Figura 8: “Regole di convivenza per l'intervallo e le relazioni in classe”

L'attività proposta in 2D ha invece preso in esame due soli momenti del processo di scrittura, l'attivazione delle idee e la pianificazione, esaminandoli attraverso una riflessione che ha coinvolto l'intera classe. Per fornire ai ragazzi un esempio tangibile dei procedimenti che avrebbero dovuto attuare nella stesura dei testi successivi, entrambe le fasi sono state affrontate in maniera collettiva, di modo che, in seguito, tutti avessero lo stesso punto di riferimento. La sessione si è aperta con una dichiarazione piuttosto provocatoria: si può scrivere su qualsiasi argomento. Dopo un breve dibattito sulla veridicità dell'affermazione, l'insegnante ha invitato gli alunni a indicare la prima cosa che si fossero trovati davanti agli occhi poiché quella sarebbe stata il contenuto dell'elaborato. La risposta è stata: i muri. Era deciso, dunque. Ma come fare a scrivere qualcosa di creativo e di originale su un oggetto così banale? Ecco che, allora, le considerazioni scaturite dal successivo dibattito sono andate a formare un documento guida, dal quale gli studenti sono poi partiti per redigere un testo individuale. Il primo passo si è concretizzato in un *brainstorming* collettivo (fig. 9); poi la classe, instradata dall'insegnante, ha selezionato e raggruppato le idee, dividendole in base alla tematica e ordinandole gerarchicamente. Tale compito ha richiesto l'attuazione di meccanismi non banali, in quanto anche la pianificazione, se svolta in maniera collettiva, deve essere negoziata: tramite un confronto aperto, ancora una volta regolato dal docente, i ragazzi hanno disposto i concetti chiave secondo un ordine rispondente alle loro convinzioni in termini di importanza, individuando, successivamente, le operazioni che li avrebbero condotti a redigere il testo vero e proprio (fig. 10). A conclusione della sessione laboratoriale gli alunni hanno sviluppato i testi individuali, il cui unico vincolo era di attenersi alle indicazioni tratteggiate insieme.

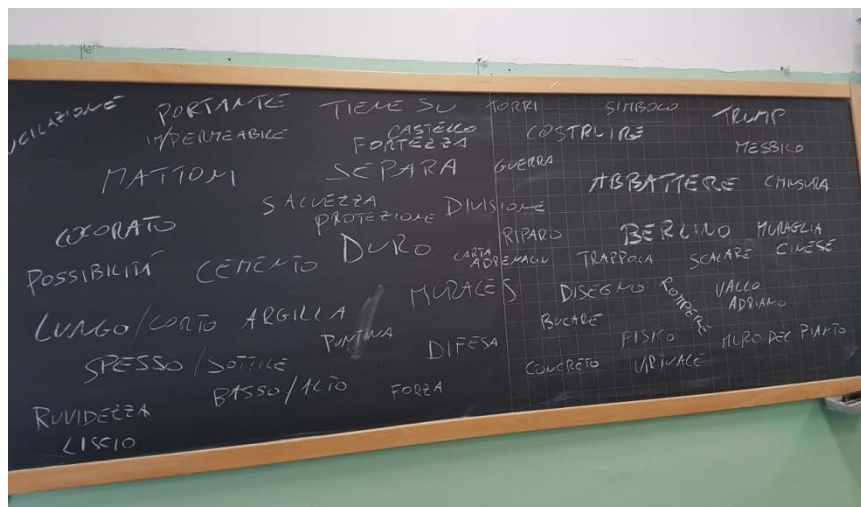


Figura 9: Il brainstorming scaturito dalla parola “muro”

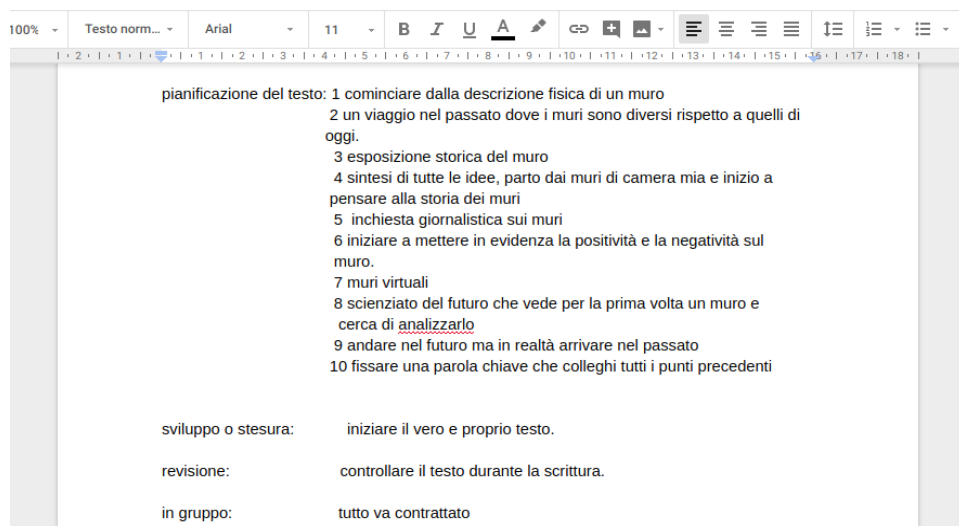


Figura 10: Le fasi del processo di scrittura individuate dai ragazzi

Il metodo della scrittura collettiva può rivelarsi particolarmente utile per l'insegnante, in quanto consente di osservare i comportamenti degli studenti in maniera diretta, evidenziando le peculiarità di ciascuno, anche in vista della futura formazione dei gruppi di lavoro nelle sessioni laboratoriali: seguendoli in azione, infatti, il docente può facilmente rendersi conto tanto dei punti di forza quanto delle difficoltà dei singoli e, quindi, suddividerli in modo equilibrato durante lo svolgimento di progetti collaborativi. Per risultare realmente efficace, però, questo tipo di attività deve essere uno degli strumenti utilizzati, e non il solo, altrimenti l'approccio didattico rischia di essere frenante per le individualità meno estroverse. Per evitare che durante la

lezione alcuni ragazzi si nascondano dietro agli interventi degli alunni più esuberanti, assumendo un atteggiamento passivo, occorre alternare le proposte, così che ognuno possa sperimentarsi in tutti i contesti situazionali.

3.1.4. Le attività autentiche

Con le attività di *Project Based Learning* (PBL)¹⁰ i due Laboratori di scrittura digitale hanno raggiunto il loro punto più alto. Attraverso la proposta di prestazioni impegnative e complesse che hanno portato alla realizzazione di un prodotto e hanno permesso di trovare un significato allo sforzo messo in atto nell'apprendimento, questo approccio ha messo in azione gli studenti in prima persona, chiedendo loro di utilizzare le conoscenze possedute per fare qualcosa. Una didattica "per compiti autentici" dunque, dove "autentico" significa legato a un contesto significativo, reale, che riguarda situazioni quotidiane o attività concrete connesse a una disciplina. Solo ponendo l'enfasi sulle specifiche situazioni d'uso del sapere, si aiuta a dare allo stesso il giusto valore. Coerentemente con quanto teorizzato da Enzo Zecchi nei suoi studi sul PBL (Zecchi 2012), i progetti sviluppati sono stati caratterizzati da un ciclo di vita articolato in quattro fasi:

1. ideazione: definizione dell'idea di progetto;
2. pianificazione: scomposizione del progetto in macro-attività e attribuzione ai singoli studenti. Definizione di chi fa che cosa e in quali tempi;
3. esecuzione: sviluppo e realizzazione del progetto;
4. chiusura: presentazione dei risultati.

Trasversale a tutto il progetto è stata l'osservazione e la rilevazione degli elementi significativi attraverso *rubric* specifiche per ogni fase.

Progetto 1: I viaggi di Ulisse. Costruiamo una mappa interattiva

A fine febbraio gli alunni di 1D si sono confrontati con la loro prima attività autentica: la realizzazione di una mappa interattiva che mostrasse i viaggi di Ulisse, narrati da Omero nell'Odissea. Il progetto si è composto di due parti: l'ideazione di dodici presentazioni, una per ogni tappa del viaggio e la costituzione della cartina interattiva vera e propria. La prima si è svolta a coppie e ha comportato l'utilizzo di Google Presentations, una delle funzioni contenute in Google Drive; la seconda è avvenuta in maniera collettiva

¹⁰ Per conoscere nel dettaglio i fondamenti del *Project Based Learning* e le sue modalità di attuazione si rimanda al sito di Enzo Zecchi, fisico teorico, nonché fondatore di Lepida Scuola, un metodo scientifico per lo sviluppo delle competenze che si basa proprio sull'approccio *project-based*: www.enzozecchi.com. Un'esposizione, breve, ma molto puntuale, dei capisaldi e degli obiettivi di questo metodo è presente in un video pubblicato sul sito ufficiale di Lepida Scuola, alla pagina <https://www.lepidascuola.org/chi-siamo/> (ultima consultazione: 30.03.2021).

attraverso Google My Maps¹¹. L'attività è durata, complessivamente, due mesi circa, durante i quali i ragazzi hanno lavorato sia a scuola che a casa, sia in modalità sincrona che asincrona. Durante la prima lezione l'insegnante ha spiegato l'intero progetto, chiarendone le modalità di svolgimento e l'obiettivo finale. Partendo dalle avventure di Ulisse presenti sul libro di testo e avvalendosi del supporto informatico fornito dalla LIM, egli ha poi individuato, insieme alla classe, i momenti più significativi delle peregrinazioni odissee e ne ha riassunto il contenuto all'interno di un documento condiviso, che è divenuto l'asse portante dell'attività. In seguito ha formato le coppie, unendo, per quanto possibile, un maschio e una femmina e ha assegnato un episodio a ognuna. Ciascuna coppia è stata incaricata di creare un PowerPoint che comprendesse almeno un'introduzione, composta dal riassunto degli avvenimenti fondamentali dell'episodio e dalla loro localizzazione e una porzione di versi con relativa parafrasi, costruita in autonomia dai ragazzi stessi. A questo punto il lavoro è iniziato. La maggior parte degli studenti ha preferito svolgere i diversi incarichi insieme al proprio compagno piuttosto che dividerli: i ragazzi si sono accorti che, per quanto potesse dilatare lievemente i tempi di esecuzione, la cooperazione alimentava la creatività, aumentava l'apporto di idee e incentivava l'affiatamento tra i membri del gruppo. A molti è stata necessaria una fase di assestamento durante la quale conoscersi meglio, adattarsi l'un l'altro e unificare le intenzioni. Passato questo periodo di rodaggio e superate le prime difficoltà, la collaborazione è proseguita per il meglio, determinando, nei casi migliori, un processo di pianificazione e stesura a quattro mani. Si riportano, a titolo esemplificativo, due *slides* della presentazione di Simone e Flynn (figg. 11 e 12).



Figura 11: Gli interventi di Flynn

¹¹ Google My Maps è un'applicazione che consente di creare con facilità mappe personalizzate nelle quali si possono aggiungere punti, trovare e salvare luoghi e personalizzare la grafica, condividendo il risultato con altri utenti, alla luce della compatibilità con Drive.



Figura 12: Gli interventi di Simone

Naturalmente, non tutti i gruppi hanno funzionato allo stesso modo: la maggior parte di loro ha dato vita a un processo realmente cooperativo, in minore o maggiore misura, altri, invece, non sono riusciti a oltrepassare la fase di adattamento e la collaborazione, pur avviandosi a tratti, è risultata faticosa.

Il digitale si è rivelato un aiuto prezioso per l'intero progetto. Esso non solo ha facilitato gli studenti in ogni fase del compito, ma, soprattutto, ha permesso di continuare la collaborazione al di fuori del tempo e dello spazio scuola, tanto in modalità sincrona quanto asincrona. Per quanto abbiano svolto in classe la parte più consistente dell'attività, nei pomeriggi successivi alle sessioni i ragazzi hanno ripreso spontaneamente i propri elaborati, cercando di migliorarli, di perfezionarli, di aggiungere ulteriori dettagli e, una volta terminate le lezioni previste dall'insegnante, hanno completato a casa le parti mancanti o rimaste incompiute, accordandosi, infine, sulle sezioni da studiare. I vantaggi apportati dagli strumenti informatici hanno agevolato anche l'insegnante, che, grazie alle cartelle condivise e alla cronologia delle versioni tracciata da Drive, ha potuto seguire a distanza i percorsi dei gruppi, monitorando le loro azioni, rilevando la partecipazione attiva di ciascuno, rendendosi conto del livello di affiatamento raggiunto. Ciò gli ha consentito di intervenire, in presenza, in modo mirato, individualizzando le proposte alla luce di quanto emerso, e di dialogare frequentemente con gli alunni per delineare insieme pregi e difetti delle strategie di lavoro attuate. La seconda fase del laboratorio è stata l'esposizione delle presentazioni. Seguendo l'ordine effettivo delle tappe del viaggio di Ulisse, ogni coppia ha proiettato le proprie slides sulla LIM e ne ha illustrato il contenuto ai compagni, spiegando l'episodio, leggendo i versi e recitando la parafrasi, secondo le modalità da lei stessa scelte. I ragazzi si sono così confrontati con una tipologia di produzione orale differente dall'interrogazione tradizionale e hanno potuto verificare tra

pari la maggiore o minore efficacia delle strategie messe in atto, toccando con mano le difficoltà legate a un parlato in pubblico che non comprende due sole persone, lo studente e l'insegnante, ma si rivolge all'intera platea. Infine, durante una sessione laboratoriale di scrittura collettiva, la classe ha creato una vera e propria mappa, contenente il percorso compiuto da Ulisse durante le sue peregrinazioni. L'intera costruzione è stata resa visibile sulla LIM, così che ciascuno potesse parteciparvi attivamente e, grazie all'applicazione Google My Maps, la carta geografica realizzata è divenuta interattiva e condivisibile. Il docente ha poi consegnato una *rubric* di autovalutazione ai membri di ciascun gruppo, per favorire una riflessione autonoma sui singoli percorsi. La scheda ha chiesto loro di esprimere un giudizio in relazione a cinque ambiti (gestione del tempo, collaborazione, atteggiamento, contributo e *problem solving*), proponendo per ognuno di essi quattro situazioni-tipo. È stato significativo confrontare i riscontri ufficiali con le risposte raccolte durante l'intero progetto: alcune coppie hanno compilato il documento in maniera molto sincera e responsabile, tanto riaffermando i punti di forza, quanto sottolineando le difficoltà emerse, altre, al contrario, pur faticando non poco a trovare un'intesa, non sono riuscite a valutarsi del tutto oggettivamente. Il risultato di questa prima attività autentica è stato molto positivo: gli studenti hanno risposto bene e si sono, nel complesso, messi alla prova. Nonostante l'entusiasmo, però, in alcuni aspetti si sono dimostrati ancora piuttosto acerbi. Uno di questi è l'ascolto. Sia durante le lezioni espositive che nella sessione collettiva finale, molti alunni si sono spesso distratti, preoccupandosi di aggiustare gli ultimi dettagli dei propri elaborati invece che di prestare attenzione agli oratori del momento e l'insegnante li ha dovuti richiamare frequentemente per riportarli al silenzio. Inoltre, sono stati abbastanza inclini alla contestazione, esprimendo giudizi netti verso i compagni e polemizzando in particolar modo sui voti. Questo atteggiamento competitivo deriva, in parte, dal retaggio educativo precedente: una sola attività autentica non è sufficiente a eliminare del tutto la preoccupazione per la valutazione numerica, che li ha accompagnati durante tutto il percorso alla scuola primaria.

Progetto 2: La mostra "BARBIANA: il silenzio diventa VOCE"

In previsione della mostra fotografica itinerante *BARBIANA: il silenzio diventa VOCE*, ospitata dalla scuola, gli alunni di 2D hanno svolto un lungo lavoro che li ha preparati a guidare i visitatori tra i numerosi pannelli espositivi. L'attività si è sviluppata su più fasi, che hanno preceduto e seguito il momento cardine della rassegna. Per mettere i ragazzi a diretto contatto con le idee e la personalità di Don Milani, l'insegnante ha innanzi tutto proiettato

sulla LIM *Lettera ai giudici*¹². Attraverso la lettura collettiva, gli studenti, attratti dall'attualità e dalle provocazioni del testo, hanno commentato le affermazioni lette, alimentando prima un vero e proprio dibattito, poi un *brainstorming*, i cui contenuti sono confluiti in seguito all'interno della mostra. Alle sessioni iniziali è seguita la disamina dei pannelli della mostra, ancora una volta all'interno di una lezione in modalità collettiva. La classe ha quindi creato le ventotto didascalie necessarie, dando vita a un gruppo di lavoro totale che ha coinvolto tutti gli studenti, uniti nello sforzo di giungere a un prodotto coerente che potesse dar loro un reale supporto davanti ai visitatori. Quest'ultimo aspetto è risultato di fondamentale importanza: sapendo di essere implicati in prima persona, di doverci effettivamente "mettere la faccia", i ragazzi hanno risposto con il massimo impegno a ogni sollecitazione, desiderosi di figurare nel migliore dei modi davanti alle famiglie, agli insegnanti e, soprattutto, agli alunni delle altre classi, accrescendo in modo sano quello spirito competitivo che ha permesso loro di svolgere perfettamente il compito. Dagli appunti inerenti a una delle tavole, riportati nella fig. 13, Si può notare come essi abbiano scritto utilizzando la prima persona plurale: dentro a quelle frasi ci sono loro. Si sono immedesimati, si sono sentiti parte attiva, si sono riconosciuti in tante situazioni, in tante dichiarazioni e hanno prodotto qualcosa di personale, qualcosa in cui credevano, qualcosa che sentivano di poter sostenere con convinzione anche davanti al mondo degli adulti. Se avessero saltato questo passaggio, se l'insegnante avesse semplicemente dato loro delle nozioni da imparare entro un termine stabilito, i ragazzi non sarebbero mai stati disinvolti, naturali e sicuri; forse non avrebbero nemmeno studiato davvero quei contenuti così lontani e, in fondo, appartenenti a una realtà totalmente altra. Invece si sono appassionati, hanno fatto loro la scuola di Barbiana, i moniti di don Milani, le sue idee così spontanee e allo stesso tempo rivoluzionarie, cogliendone tante sfaccettature e tanti insegnamenti.

¹² *Lettera ai giudici* è stata scritta da don Lorenzo Milani il 18 ottobre 1965, a Barbiana, in risposta a un comunicato stampa del febbraio dello stesso anno all'interno del quale i cappellani militari della Toscana accusavano di viltà i giovani italiani obiettori di coscienza. Il testo completo è disponibile sul sito del Centro Formazione e Ricerca Don Lorenzo Milani e scuola di Barbiana, curato, tra gli altri, da alcuni suoi ex alunni (alla pagina http://www.barbiana.it/opere_i_letteraGiudici.html, ultima consultazione: 11.02.2019).

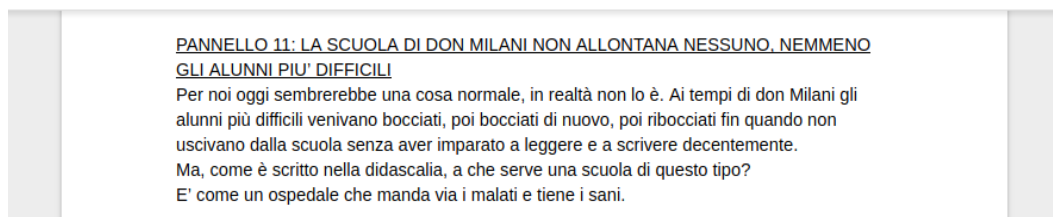


Figura 13: Gli appunti relativi a uno dei pannelli

Da quelle stesse didascalie gli alunni hanno tratto dei *podcast*, condivisi su Google Drive in un'apposita cartella. Gli audio sono stati registrati in classe, utilizzando lo *smartphone* del docente, e sono risultati un ottimo ausilio in vista di una successiva facilitazione dell'apprendimento. Grazie a questo canale, anche chi presentava maggiori difficoltà nello studio ha potuto assimilare le informazioni, sfruttando abilità differenti. In questo passaggio l'insegnante ha concesso alla classe massima libertà, lasciando che leggessero le tracce solo gli alunni che si sentivano pronti a farlo. Entusiasti del compito quasi tutti hanno partecipato. Il passo successivo è stato la mostra vera e propria: per tre giorni i ragazzi si sono calati totalmente nel ruolo di guide e hanno condotto i visitatori lungo l'intero percorso, presentando i pannelli, spiegando le frasi, mostrando le fotografie, aggiungendo tutto ciò che ritenevano importante per una piena comprensione di quella figura a loro ormai così cara. Inizialmente da molti alunni traspariva una leggera tensione, un velo di irrequietezza dovuto a un compito non abituale, difficile, sotto molti aspetti, perché diverso dalle usuali proposte scolastiche. Non si trattava solo di parlare in pubblico, ma di guidare gli adulti alla scoperta di qualcosa di nuovo, di trasmettere un'emozione, un coinvolgimento. Esposizione dopo esposizione, i ragazzi sono diventati sempre più sciolti e disinibiti, acquisendo sicurezza e fiducia nei propri mezzi. Nessuno si è tirato indietro. A conclusione dell'intero progetto, l'insegnante ha programmato un tema in classe, da svolgere su carta: alternare l'utilizzo del digitale e del cartaceo aiuta infatti gli studenti a familiarizzare con entrambi i supporti, prendendo coscienza delle differenti competenze coinvolte e, quindi, sviluppandole parallelamente, oltre a consentire a ognuno di trovare le modalità di lavoro a lui più congeniali.

Sono due le principali considerazioni emerse dalla mia osservazione e partecipazione al progetto. La prima riguarda l'incredibile disponibilità dimostrata dai ragazzi a lavorare anche in orario extrascolastico e la passione con cui si sono dedicati all'attività. Specialmente nei giorni della mostra, quasi tutti hanno fortemente voluto ricoprire anche i turni previsti in orari pomeridiani, accogliendo genitori e classi di altri istituti. Un gruppo di ragazze ha perfino organizzato e condotto un laboratorio di disegno per alcuni bambini della scuola primaria. Come troppo raramente accade, per la durata dell'esperienza essi hanno visto la scuola non come simbolo di noia e dovere, ma come luogo di incontro e di condivisione, come punto di ritrovo, come

riferimento. La seconda riflessione riguarda l'effetto che il progetto ha avuto nella creazione di un gruppo classe solido e unito. Nessuna precedente proposta ha determinato conseguenze di una simile portata: la classe ne è uscita realmente trasformata. In poco più di un mese i ragazzi hanno dato vita a una vera e propria comunità, legata da un sincero senso di appartenenza. Lavorare a stretto contatto, mirare a un obiettivo comune, esporsi in prima persona, trovarsi oltre le ore abituali ha permesso loro di conoscersi e apprezzarsi l'un l'altro in maniera molto più profonda che attraverso qualsiasi altro canale tentato fino a quel momento, tanto da portarli a riflettere sulle relazioni che intercorrevano tra alcuni di loro e a rimettere in discussione atteggiamenti negativi presenti all'interno della classe.

4. La valutazione

Qualsiasi progetto realizzato seguendo l'approccio del *Project based learning* pone la questione della valutazione. All'interno dei laboratori, una misurazione esclusivamente quantitativa è quasi impossibile poiché, lavorando per competenze, l'insegnante non si limita a trasmettere contenuti, così come gli studenti non si limitano a memorizzare informazioni. In ogni progetto i ragazzi compiono delle scelte, si confrontano tra di loro e con i testi modello, usano strumenti in autonomia e seguono i propri tempi. Una risposta finale e perentoria risulterebbe inefficace e poco utile. Si parla quindi di *feedback*, da instillare durante il processo, nel momento in cui si sta affrontando un compito. Così, oltre a creare continue occasioni di miglioramento, senza incutere il timore del giudizio, il docente abbatte il muro di intoccabilità che circonda i testi e mostra che, al contrario, essi sono cantieri aperti, sempre modificabili, sempre migliorabili. Jenny Poletti Riz, nel suo libro *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, la definisce "valutazione interpretativa-narrativa",

nella quale lo studente e il docente collaborano nell'intento di ricostruire percorsi e processi, negoziando interpretazioni e completando ciascuno la visione parziale dell'altro in una ricerca di senso aperta e in continua evoluzione. In questo approccio, valutare è interpretare, riflettere e narrare insieme (Poletti Riz 2017: 161).

La valutazione autentica, che tiene in considerazione l'intero processo, si serve di strumenti che prevedono la costruzione di una risposta. Uno di questi è la *rubric*, una matrice dentro la quale «la prestazione viene scomposta, secondo il punto di vista e le finalità di chi compie la valutazione, in un insieme di elementi importanti, uno per ogni riga. Per ciascun elemento vengono articolati i livelli di prestazione attesi», che vanno a formare le colonne (Zecchi 2004). È bene che il numero di obiettivi didattici individuati non sia troppo

elevato, pena la frammentarietà dell'informazione e la difficoltà della compilazione. Inoltre, per ognuno di essi, si devono definire con chiarezza che cosa ci si aspetta di misurare durante il lavoro dell'alunno e il campo di variabilità, ossia l'intero *range* delle misurazioni previste. Perché la *rubric* funzioni realmente occorre delineare i singoli livelli in maniera piuttosto analitica, evitando affermazioni generiche e utilizzando descrizioni espresse in termini di comportamenti osservabili. La fig. 14 mostra una possibile *rubric* per la valutazione dell'analisi del testo.

Una simile valutazione, di certo maggiormente complicata nella gestione rispetto a quella tradizionale, ma enormemente più significativa, sortisce i suoi effetti se si basa su una relazione autentica tra insegnante e ragazzi: questi ultimi, infatti, saranno portati a mettersi in gioco e ad assimilare i *feedback* solo se si sentiranno compresi e sostenuti. Perché ciò avvenga, è importante che il docente per primo responsabilizzi la classe, condividendo, o ancora meglio, costruendo insieme, la *rubric* di valutazione. Contribuendo alla realizzazione di questo "patto", o comunque accettandolo, gli alunni diventano consapevoli degli elementi sui quali saranno valutati. La *rubric*, inoltre, può essere proposta come strumento di autovalutazione, grazie al quale ognuno capisce, in autonomia, a che punto si trova e quali obiettivi deve porsi.

5. Conclusioni

In questi ultimi anni il rapido crescere delle tecnologie e la loro diffusione capillare hanno rappresentato una sfida nuova per chi si occupa di adolescenti, tanto per i genitori, quanto per gli educatori e gli insegnanti, che con loro vivono e lavorano quotidianamente. La scuola è stata investita da un'ondata violenta, probabilmente una delle più profonde di sempre e ha cercato e sta cercando tuttora di elaborare una risposta adeguata, per mostrarsi al passo con i cambiamenti della realtà che la circonda. Il mondo contemporaneo è pervaso dai supporti digitali, che non si limitano a mostrarlo attraverso canali differenti, ma lo trasformano incessantemente, venendone allo stesso tempo trasformati. L'umanità è sempre più informatizzata e gli adolescenti vivono il rapporto con le tecnologie come una parte fondamentale e necessaria del loro essere, considerandole centrali all'interno del processo di costruzione della propria identità. Le istituzioni scolastiche, in quanto soggetti cardine nella formazione dei ragazzi, non possono ignorare questo stato di cose e devono, piuttosto, cercare di trovare il modo migliore per inserirsi nel quadro e fare parte dell'*hic et nunc*.

		PARZIALE	ESSENZIALE	MEDIO	ECCELLENTE
Atteggiamento di fronte alla consegna	<i>attenzione nella lettura</i>	Dimostra scarsa attenzione e non si applica con la necessaria attenzione	Dimostra sufficiente interesse ed attenzione nell'affrontare la consegna	Dimostra interesse e attenzione nell'affrontare la consegna	Dimostra concentrazione e particolare interesse nell'affrontare la consegna
	<i>concentrazione nello svolgimento dell'analisi</i>				
	<i>capacità di porre domande al testo</i>				
Decodifica del testo	<i>Riconosce il genere del testo narrativo (fiaba, favola, racconto fantastico..)</i>	Riconosce solo alcuni generi, solo se guidato individua la struttura e poche caratteristiche del testo	Riconosce il genere del testo narrativo presentato. Se guidato individua le principali caratteristiche del testo	Riconosce autonomamente il genere del testo narrativo presentato	Riconosce autonomamente tutti i generi dei testi narrativi
	<i>Individua la struttura del testo</i>				
	<i>Individua le caratteristiche principali del testo (personaggi, sfondi, collocazioni temporali)</i>				
individuazione delle informazioni	<i>coglie le informazioni principali</i>	Guidato, coglie le informazioni principali	Coglie le informazioni principali e alcuni elementi secondari	Coglie le informazioni principali e secondarie del testo	Coglie tutte le informazioni esplicite e implicite, principali e secondarie del testo
	<i>coglie le informazioni secondarie</i>				
Riflessione sul testo	<i>Individua i rapporti cronologici (prima, dopo, durante)</i>	Individua solo i principali rapporti cronologici	Individua i principali rapporti cronologici e semplici rapporti di causa/effetto	Individua i rapporti cronologici, i principali rapporti di causa/effetto, i piani di narrazione; è capace di operare semplici confronti con altri testi	Individua tutti i rapporti cronologici, logici, i punti di vista della narrazione, è capace di operare comparazioni e confronti intertestuali con pertinenza
	<i>Individua i rapporti di causa/effetto</i>				
	<i>individua il punto di vista della narrazione</i>				
	<i>opera paragoni e confronti con altri testi</i>				
automia e potenziamento lessicale	<i>Individua i termini nuovi e sconosciuti</i>	Individua solo alcuni termini non noti senza provare a contestualizzarli e usando di rado il vocabolario	Individua i termini nuovi e sconosciuti anche usando il vocabolario ed azzardando ipotesi di significato. Li riscrive sulla rubrica di classe	Individua i termini nuovi e sconosciuti e li organizza sulla rubrica di classe	Individua i termini nuovi e sconosciuti, cerca il significato basandosi sul ragionamento e l'analisi etimologico-lessicale, cerca il significato, lo annota nella rubrica
	<i>contestualizza, prova ad anticipare il significato dei termini sconosciuti</i>				
	<i>Usa il vocabolario</i>				
Reialborazione personale del testo	<i>coglie il messaggio centrale e la finalità del testo</i>	Guidato coglie il messaggio centrale del testo	Coglie il messaggio centrale esprimendo un giudizio personale formulato in modo schematico ed essenziale	Coglie il messaggio centrale in modo globale, è capace di operare valutazioni collegando il testo ad alcune esperienze personali	Coglie il messaggio centrale in modo approfondito, è capace di operare valutazioni personali collegando il testo alla propria esperienza
	<i>esprime un giudizio personale</i>				
	<i>fa collegamenti con il proprio vissuto</i>				

Figura 14: Rubric di valutazione dell'analisi del testo

Sulla necessità di tali strumenti all'interno della didattica si sono scontrati studiosi, professori, formatori e tutti coloro che ruotano attorno al mondo della scuola, dando vita a un dibattito che continua ad animare gli ambienti pedagogici. Occorre, prima di tutto, formare i docenti, affinché questi nuovi strumenti, come tutti quelli che li hanno preceduti, siano di supporto e non di ostacolo a una crescita a tutto tondo degli studenti. Le TIC funzionano anche quando applicate a una modalità trasmissiva dell'insegnamento, agevolando la tradizionale spiegazione dell'insegnante, ma, certamente, producono risultati più evidenti se inserite all'interno di una didattica di tipo costruttivista, che promuova la costruzione del sapere attraverso proposte sempre più interattive. Operando un netto capovolgimento, questa strategia pone il ragazzo al centro, valorizzandone individualità e specificità, e persegue il raggiungimento di quelle competenze che potranno renderlo protagonista attivo del suo presente e del suo futuro, non solo scolastico. Uno degli elementi maggiormente evidenti e significativi connessi all'uso del digitale in campo didattico è la possibilità di pianificare in maniera più semplice e immediata attività cooperative, nelle quali gli studenti, suddivisi in piccoli gruppi, si trovino a dover lavorare insieme ai compagni, sperimentandosi in situazioni piuttosto lontane da quelle abituali. Il primo e principale artefice di questo rivolgimento resta il docente, che non scompare affatto, bensì viene a ricoprire un ruolo molto più sottile e, sicuramente, più complicato: egli diventa "ombra" e osserva facendo un passo indietro, così da lasciare liberi i suoi alunni nel fare, nello scoprire e nel costruire. Allo stesso tempo si assume l'incarico di guidarli, se e quando necessario, di indirizzarli, di percorrere con loro quei tratti di strada maggiormente impervi. L'aula si trasforma in un ambiente di apprendimento "aperto", caratterizzato da autenticità e situazionalità, da molteplicità e unicità. È all'interno di questo quadro che si collocano le attività presentate in questo articolo, all'interno del quale si sono mostrati, anche attraverso esempi concreti, gli effettivi miglioramenti riscontrabili nei testi degli studenti.

Dietro a una proposta didattica così costruita ci sono anche aspetti più incerti e passibili di miglioramenti. Un rischio, ad esempio, può essere quello di dimenticare la carta. Per questo motivo è bene continuare ad alternare cartaceo e digitale lungo tutto l'arco dell'apprendimento, così che gli studenti prendano coscienza delle caratteristiche di entrambi i mezzi, sviluppando abilità diverse, ma parallele. Inoltre, l'uso delle TIC diventa realmente agevole se portato all'interno dell'aula: il solo laboratorio informatico, pur rimanendo una risorsa importante, può divenire causa di sovrapposizioni, limitando quella continuità necessaria a un'acquisizione più profonda e comporta necessariamente uno spostamento fisico della classe, che sottrae tempo al coinvolgimento attivo previsto dalla sessione. Le istituzioni scolastiche, tuttavia, non sempre riescono a garantire la presenza di dispositivi mobili, che implicano costi aggiuntivi di acquisto e manutenzione. Il problema può essere ovviato ricorrendo ai finanziamenti regionali e nazionali, ma le procedure

sono lunghe e non sempre agevoli. Infine, il Laboratorio, così come le altre attività autentiche e di *Project Based Learning*, esprimerebbe al massimo le sue potenzialità se si svolgesse all'interno di aule con una disposizione dei banchi e delle sedie a cerchio o, ancora meglio, a isole. Anche lo spazio è importante e andrebbe ridefinito, al fine di risultare più flessibile e coinvolgente per i partecipanti. Lo schema teatrale tuttora adottato nelle classi non permette un vero e proprio confronto. Quando l'insegnante non dispensa più conoscenza in maniera trasmissiva, ma diviene co-protagonista, insieme ai suoi ragazzi, del processo di costruzione del sapere, questa disposizione si fa limitante, chiusa, inadeguata. Occorre creare uno spazio di incontro, all'interno del quale il docente possa muoversi facilmente, sostenendo, guidando, dialogando, offrendo strategie, e gli studenti possano interagire. Sicuramente una didattica che contenga tutto questo è faticosa, complicata, difficile da gestire e richiede agli insegnanti una continua formazione, ma comporta anche enormi soddisfazioni, tanto per i progressi tangibili dei quali gli alunni si rendono protagonisti, quanto per la motivazione che fa nascere in loro, e, di riflesso, negli insegnanti stessi.

Riferimenti bibliografici

- Balocco, Paola (2018), *Perché faccio ciò che faccio? La motivazione*, www.paolabalocco.com (ultima consultazione: 30.03.2021).
- Benassi, Gabriele (2017), *Educazione linguistica nella scuola secondaria di 1° grado: alcuni esempi di "cre-attività"*, in «Fare l'insegnante», settembre, pp. 38-40.
- Benassi, Gabriele (2018), *Dal laboratorio di informatica all'ambiente digitale*, in «La vita scolastica. La rivista dell'istruzione primaria», 10/giugno, pp. 45-47.
- Bonetti, Roberta (2014), *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*, Firenze, SEID Editori.
- Castellani, Daniele (2010), *Apprendimento cooperativo e tecnologie di rete*, in Luigi Guerra (a cura di) *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica* (2010), Parma, Edizioni Junior, , pp. 133-145.
- Gardner, Howard (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- Gardner, Howard (1994), *Intelligenze multiple*, Milano, Anabasi.
- Guerra, Luigi (2010), *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*, Parma, Edizioni Junior.

- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», XXX, <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-200ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curriculum-scuolainfanzia-e-primo-ciclo.pdf> (ultima consultazione: 30.03.2021).
- Mariani, Luciano (2012), *La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche*, in «Italiano LinguaDue», 4/1, pp. 1-19.
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 19.03.2018, online <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> (ultima consultazione: 30.03.2021).
- Poletti Riz, Jenny (2017), *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Trento, Erickson.
- UE (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea», L 394, <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (ultima consultazione: 30.03.2021).
- UE (2018), *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea», C189, 4.6.2018, pp. 1-13, [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (ultima consultazione: 30.03.2021).
- Viale, Matteo (2018), *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano*, in *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, a cura di Matteo Viale, Bologna, Bononia University Press, pp. 9-21.
- Zecchi, Enzo (2004), *Le rubric. Per una valutazione autentica in classe*, www.enzozecchi.com (ultima consultazione: 30.03.2021).
- Zecchi, Enzo (2012), *Project Based Learning (PBL) secondo il metodo Lepida Scuola. Vademecum essenziale*, www.enzozecchi.com (ultima consultazione: 30.03.2021).
-