INSEGNANTI IN DIALOGO. BILANCIO DI UN'ESPERIENZA

di Michele Aglieri
Docente di Pedagogia, Università Cattolica "Sacro Cuore" di Milano

Nei giorni 14, 21 e 28 settembre, presso le sedi AIMC di Milano, Monza e Cernusco sul Naviglio, si sono tenuti i dialoghi pedagogici, a completamento di un percorso formativo iniziato nello scorso mese di aprile, a Milano, con una lezione di Domenico Simeone su don Lorenzo Milani. Terminata questa esperienza, è venuto il momento di un bilancio. Proviamo allora a riflettere in tre direzioni: *Insegnare e apprendere, Professionalità, Futuro.*

Insegnare e apprendere. Quando la proposta dei dialoghi è stata divulgata, molte persone che conosco, avendo letto il mio nome sulla locandina, mi hanno chiamato per dirmi che con piacere avrebbero ascoltato la mia conferenza. Li ho dovuti deludere, disorientare, ho dovuto smontare il loro stereotipo: non ci sarebbero stati un relatore e un uditorio pronto ad applaudire a comando, ma una lettura milaniana e un piccolo gruppo di persone impegnate nel costruire un sapere attraverso le loro narrazioni, i loro scambi comunicativi, per trovare insieme un'idea di scuola. Perché ci si forma veramente e ci si dà una possibilità di trasformazione solo se ci si mette in gioco, guidati da chi ha a cuore la crescita di qualcun altro. I dialoghi hanno esemplificato un modello formativo che non appartiene solo all'educazione degli adulti, infatti chiunque insegni deve considerare un assunto: per apprendere non occorre per forza che qualcuno parli e un altro ascolti, perché apprendere è sempre frutto di una collaborazione che può delinearsi in molte forme diverse, e il dialogo è una di queste. Mi verrebbe da dire anche che ne è la forma più alta, perché pone tutti in ascolto di sé e degli altri, perché moltiplica i punti di vista, perché permette di problematizzare, diventare non solo istruiti ma anche critici, coscienti e capaci di prendere parola sulle cose del mondo. Con un'espressione freiriana: capaci di "dire il mondo".

Professionalità. Ma non basta dichiarare di voler dialogare a scuola, per saperlo fare: trasformare il proprio modo di "insegnare" passa per il modificare il proprio modo di "essere insegnanti". C'è, al fondo, un problema di postura, di stile di insegnamento, che non si cambia dall'oggi al domani. Bisogna decidere di compiere un'operazione di scavo per far emergere il fantasma dell'insegnante che ci abita, spesso detentore di un sapere assoluto, giudice supremo, tutelato da un'autorità consegnata da un Ministero. Per poi metterlo da parte, e scoprire che essere insegnanti significa aver chiara coscienza dei problemi del mondo e volerne "sortire insieme" (come direbbe don Lorenzo), aver dunque un'idea di scuola, prima di tutto, e secondariamente chiedersi come metterla in atto. Parlare di una professione educativa significa parlare della consapevolezza di un ruolo. E ne è una prova la trasversalità dei nostri dialoghi pedagogici: insegnanti di tutti i gradi di scuola si sono trovati a dialogare nella stessa lingua, quella di una professione che è cura educativa dell'altro, quella di un mestiere che è arte e scienza, ed è prima di tutto una professione etica.

Futuro. Che segnale lasciano, per il futuro, questi dialoghi? Sicuramente un segnale di speranza per tutte le persone che vi hanno partecipato e che hanno trovato una boccata d'aria pensando alle loro scuole, piene di ricchezza e di entusiasmo educativo ma allo stesso tempo – non abbiamo timore a dirlo, perché non sarebbe costruttivo tacerlo – abitate da troppi insegnanti che vivono rinchiusi nella torre d'avorio di un modello impiegatizio e solitario, impermeabili al cambiamento, tesi a silenziare i loro colleghi più impegnati e a rigettare qualsiasi proposta formativa. Se si vuole una scuola migliore – e ce ne sarebbe tanto bisogno – occorre ripartire da tutti quegli insegnanti che hanno sete di autenticità della loro professione e pretendono di condividere questo sguardo con i loro colleghi. In questo quadro, l'associazionismo può definirsi un luogo di promozione della riflessività, di occasione di dialogo, di rilancio creativo e consapevole. L'AIMC di Milano e Monza-Brianza sta cercando di fare la sua parte. ■

> "Perché ci si forma veramente e ci si dà una possibilità di trasformazione solo se ci si mette in gioco, guidati da chi ha a cuore la crescita di qualcun altro

LO SPORTELLO AIMC VICINO AI DOCENTI

di Stefania Borghi
Presidente Provinciale
AIMC Milano e Monza

Ultimamente, nel campo dell'educazione e dei contesti scolastici, si sente tanto parlare dei bisogni che hanno gli alunni e le alunne a scuola: attenzione, ascolto, accettazione, rispetto dei ritmi di lavoro e degli stili di apprendimento, valorizzazione delle attitudini personali, considerazione dei progressi e la gratificazione dei risultati. Si parla, però, meno, dei bisogni che hanno i docenti, anch'essi presenti quotidianamente nella vita scolastica. Parrebbe che i bisogni dei docenti siano prettamente bisogni formativi legati alle competenze, alle conoscenze generali, alla metodologia, alla didattica e alla progettazione. AIMC, durante i corsi di formazione tenuti in questi ultimi due anni con diversi insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, ha colto e raccolto che i bisogni degli insegnanti/educatori/dirigenti, che vivono la scuola oggi, sono ben altri.

Il complesso ruolo del docente fa nascere nel docente stesso il bisogno di ascolto, confronto, scambio e condivisione; emerge, così, quanto sia necessario fermarsi, darsi tempo e avere uno spazio dove trovarsi e ritrovarsi per poter essere ascoltati, raccontare vissuti, incertezze, esperienze. Uno spazio di cura per chi anima la scuola. Per tale motivo AIMC Milano - Monza Brianza apre lo sportello pedagogico "SCHOOL CARE" uno spazio di cura, dedicato a docenti, dirigenti scolastici e a tutte le persone che operano nella comunità scolastica.

Il cuore di questo progetto è il sostegno: la capacità di raccontarsi, di "pensare insieme" diventa un'occasione di riflessione guidata sui rispettivi percorsi esperienziali, per imparare a rintracciarne i significati.

L'ascolto è ciò che caratterizza questo sportello. Avere l'attenzione da parte di qualcuno, che dimostra interesse verso ciò che diciamo, significa sentirsi riconosciuti e questo va in parte a definire il modo in cui ci attribuiamo al ruolo. Avere la possibilità di esternare pensieri, situazioni, esperienze, diventa in primis il modo per alleggerire il peso che portiamo condividendolo con una persona di fiducia.

Sembrerà così di poter procedere con un carico più leggero e di aver sostegno in più nel nostro percorso. ■

CARTA DELLO SPORTELLO SCHOOL CARE

CONSULENZA PEDAGOGICO-DIDATTICA, SCOLASTICA E PROFESSIONALE DELL'AIMC MILANO-MONZA

Lo Sportello school care di consulenza pedagogico-didattica, scolastica e professionale dell'AIMC è **luogo di incontro e di ascolto di docenti, dirigenti scolastici, educatori scolastici ed enti** interessati al mondo scolastico per dar voce all'esperienza quotidiana dell'educare, istruire e formare nella scuola e nei contesti culturali e sociali; e per contribuire allo sviluppo della professionalità docente e dirigente e per accompagnare i processi dell'autonomia scolastica e della ricerca educativa e didattica.

Con questa iniziativa l'AIMC vuole creare le condizioni per unire l'impegno di chi opera nella scuola a superare frammentazioni e contrapposizioni. Pertanto, si desidera contribuire al cammino di costruzione di relazioni aperte e alleanze educative, e facilitare la collaborazione e la cooperazione, ridando significato e qualità ai processi educativi e didattici e alla progettualità scolastica.

Per questa ragione allo Sportello possono accedere singoli insegnanti, ma è auspicabile che le richieste e le consultazioni procedano da **bisogni e problematiche espresse da team docenti, da consigli di classe o almeno da una coppia di colleghi**, in modo tale che l'esito auspicato possa produrre una riflessione critica condivisa e capace di implementare i cambiamenti desiderati. Pertanto lo Sportello di consulenza è:

1. Ambito di ascolto, di dialogo costruttivo, di mutuo interscambio e di approfondimento: di problematiche pedagogiche, didattiche e organizzative; di esigenze di supporto per l'attività didattica generale e disciplinare; di aspetti di riflessione e di orientamento per la professione docente e dirigente; di comunicazione di esperienze didattiche e di progetti scolastici significativi; di chiarimento sulla normativa scolastica.

2. Ambito di incontro con esperienze didattiche di sezione o di classe; esperienze educative e progettuali; esperienze di riflessività e di amicizia tra docenti e nella comunità professionale sviluppate a scuola, nel territorio e in campo internazionale;

3. Ambito di proposta e di richiesta di approfondimento di tematiche pedagogiche, professionali e scolastiche al fine di avviare percorsi di formazione, aggiornamento, di ricerca educativa e di sperimentazione e innovazione attraverso modalità laboratoriali, dialogiche e partecipate.

MODALITÀ DI ACCESSO

Il **primo contatto** avviene inviando una mail al seguente indirizzo: aimcmilanomonza39@gmail.com . Nella mail vanno presentati gli aspetti da affrontare e indicati sia il riferimento mail che il numero telefonico per essere richiamati.

Entro tre giorni sarete contattati per un incontro di approfondimento con modalità a scelta: via telefono, in collegamento streaming, o, se praticabile, in presenza presso le sedi AIMC di Milano, o Monza, o Cernusco s/N (MI) o presso la propria scuola. Nell'incontro si cercherà di cogliere la natura e gli aspetti salienti delle questioni esposte e da affrontare, e si concorderanno le azioni da intraprendere.■

IL VALORE DELL'EDUCAZIONE E DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO

di Adriana Lafranconi

Aveva scritto G. Israel su "il Giornale" nel lontano 22 aprile 2010: "*Il DSA include la dislessia, e fin qui vi è poco da dire, trattandosi di un disturbo noto, anche se si dice che fossero dislessici Newton e Einstein, ovvero i più grandi scienziati della storia. Include poi la "disgrafia", "disturbo di scrittura che si manifesta in difficoltà della realizzazione grafica". Già qui c'è da saltare sulla sedia. In una scuola, in cui non è più considerato necessario insegnare come tenere una penna in mano, coloro che hanno difficoltà nello scrivere sono una massa imponente*".

Il 24 ottobre scorso, su Italiaoggi.it abbiamo potuto leggere un intervento del Prof. Pierluigi Zoccolotti ordinario di psicologia generale all'Università La Sapienza di Roma che affronta il tema della crescita nelle scuole italiane di allievi cui sono certificati Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), in particolare dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia. I dati, rilanciati da altre testate online, segnalano un incremento del 500% in 11 anni, vale a dire da quando è stata emanata la legge 170/2010 ("*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*") fino all'anno scolastico 2020/21. Per una media italiana del 5,4% di diagnosticati per DSA sulla popolazione scolastica, notevole la differenza fra le percentuali nelle varie regioni: dal massimo dell'8,4% della Val d'Aosta al minimo dell'1,6% della Calabria, per una media italiana del 5,4%.

Israel aveva visto lontano; è innegabile. Ma quali sono le ragioni di questa esplosione di numeri?

Secondo il Prof. Zoccolotti, essa è frutto dell'attuale maggior consapevolezza sul tema, derivante anche dalla normativa di riferimento. Sicuramente il fatto che scuola e famiglia abbiano in questi anni avuto accesso a ricerche, informazioni, possibilità di interventi in merito, di prevenzione, … ha generato una maggior sensibilità in proposito e di conseguenza è aumentata la richiesta della valutazione del neuropsichiatra infantile, dello psicologo…, per l'eventuale certificazione. Prima, di fronte a errori o limiti evidenti rispetto alle prestazioni standard degli allievi nella lettura, nella scrittura, nel calcolo, si poteva certo intuire che ci fossero dei problemi, ma non si riusciva a dare ad essi un nome preciso, a conoscerne cause e conseguenze; né si sapeva che ci si poteva avvalere di adeguate strategie. Ma ripensando ai miei oltre 40 anni di vita nella scuola, anche alla luce delle mie attuali conoscenze credo di poter dire di aver incontrato molti bambini con difficoltà in queste abilità, ma pochi che manifestassero un vero e proprio disturbo. Li ho ancora presenti quegli scolari, non solo nel nome e nel volto, ma anche per la stranezza degli errori che commettevano, per la scarsa efficacia degli interventi che attuavo. Molti miei ex-colleghi hanno fatto analoghe rilevazioni. Difficoltà o disturbo di apprendimento, dunque?

> "
> **I dati segnalano un incremento del 500% in 11 anni, da quando è stata emanata la legge 170/2010 Difficoltà o disturbo di apprendimento, dunque? Anche la normativa sottolinea la differenza fra difficoltà e disturbo, assolutamente fra loro non assimilabili.**

Anche la normativa sottolinea la differenza fra difficoltà e disturbo, assolutamente fra loro non assimilabili. Un'esplosione di diagnosticati per DSA come quella riportata richiede a mio parere un'analisi più articolata. Già nell'anno accademico 2012/13, insegnando nel Master in "*Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento*" (Università di Bergamo), segnalavo il dato anomalo di una crescita dei certificati per dislessia e disortografia più elevata in Italia, rispetto a paesi anglofoni, la cui lingua può creare molti più problemi in merito della nostra, più trasparente. Una discrepanza, questa, che nel tempo è aumentata notevolmente.

Il nostro Italo Bassotto in Facebook qualche settimana fa ha scritto: "Stanno trasformando (lentamente, ma inesorabilmente) i ***vizi*** in ***malattie***:
- *la cupidigia in ludopatia*
- *la superbia in delirio di onnipotenza*
- *l'ignavia in hikikomori*
- *la gola in patologie alimentari*
- *la lussuria in devianza sessuale...*

Perché: *Ma è semplice: la malattia arricchisce i medici (neuropsichiatri, dietisti, psicoterapeuti, clinici …). Il vizio, al contrario, chiama in causa la coscienza ed il giudizio morale, quindi* ***Educazione*** *(che non costa nulla, ma* ***vale*** *immensamente più della cura)*".

La sua forte denuncia, che certamente molti contesteranno, a mio parere ha il pregio di portare in primo piano il valore dell'educazione, contro la medicalizzazione, rispetto ai **vizi** richiamati.

Una riflessione analoga, con i dovuti distinguo, può essere fatta per i Disturbi Specifici di Apprendimento, dove pure è presente il rischio della medicalizzazione.

Se un allievo/un'allieva incontra solo difficoltà, non ha diritto a strumenti compensativi o a misure, ma certo deve impegnarsi maggiormente, per superarle. **Educazione**, dunque, della costanza, dell'attenzione, della precisione, …

E oso dire che insieme allo stud-

dente o alla studentessa anche l'insegnante è chiamato a impegnarsi di più, per trovare attività didattiche adeguate per chi ha questi bisogni. Quando invece c'è una diagnosi, si apre la strada della terapia, della riabilitazione in ambienti extrascolastici - che hanno un costo, anche se forniti dal Servizio Sanitario Nazionale - quella del percorso scolastico anche molto differenziato, descritto nel Piano Didattico Individualizzato steso per l'allievo/l'allieva in questione.
Avendo potuto analizzare molti Piani Didattici Individualizzati, posso affermare che la stragrande maggioranza di essi si assomiglia, mentre – lo sappiamo bene - l'espressività del disturbo è molto eterogenea: ognuno ha il proprio DSA. Spesso tali Piani, complice la normativa, si riducono all'elenco di strumenti compensativi e misure dispensative, piuttosto che indicare alternative metodologico-didattiche pensate dai docenti per il caso specifico. Per essere più espliciti, qualche esempio. Ho trovato solo in qualche caso la scelta di affiancare al tradizionale insegnamento della matematica quello della matematica vedica che può facilitare, con percorsi non faticosi, il calcolo mentale, la memoria, la fiducia in se stessi, … Costante, invece, il riferimento all'impiego della calcolatrice, alla possibilità di consultare le formule per il calcolo di aree e perimetri, … Soluzioni legittime per la normativa, meno a mio parere per la pedagogia e la didattica, che chiedono di valorizzare le specifiche risorse a disposizione della singola persona piuttosto che aggirarne i limiti: semplice a dirsi, certamente per gli insegnanti costoso a farsi. Oltre che legittime normativamente, queste sono soluzioni semplicistiche, che corrono il rischio di deresponsabilizzare allievi e docenti. Penalizzanti, addirittura, se si pensa - sempre per restare negli esempi - che esonerare l'allievo dal corsivo a favore dello stampato, finanche dalla scrittura manuale a favore di quella digitale, significa sottrargli l'incidenza positiva che la pratica del corsivo e della scrittura, secondo ricerche di varie università nel mondo, ha su specifici circuiti cerebrali, sull'autocontrollo, sulla memoria, sull'immaginazione, sull'ortografia, ...
Anche per certe famiglie può essere più semplice accettare la diagnosi di Disturbo con quanto ne consegue piuttosto che sostenere il proprio figlio, in difficoltà, in un percorso più impegnativo del consueto. D'altra parte, se la scuola, in assenza di un atto certificativo, non personalizza adeguatamente la propria azione educativa laddove si riscontrano limiti, è pur comprensibile che i genitori ricerchino altre forme di tutela per i propri figli, attivando percorsi di valutazione del possibile Disturbo Specifico di Apprendimento.
Sull'incremento delle diagnosi per DSA possono pesare anche la responsabilità di chi deve certificare la presenza o meno del Disturbo. Nel 2022, a distanza di 10 anni dal precedente documento, l'Istituto Superiore di Sanità (ISS) ha pubblicato nuove "*Linee guida sulla gestione dei Disturbi Specifici di apprendimento*". In questo testo si legge che "*… non abbiamo ad oggi marker biologici affidabili per la loro identificazione e conseguentemente per la diagnosi*" (pag. 2) e che "*Anche gli sforzi compiuti negli ultimi decenni di definire procedure e protocolli diagnostici e riabilitativi scientificamente validati non hanno portato a risultati conclusivi*" (pag. 5). Si segnala anche la necessità di procedere "*alla risoluzione degli aspetti rimasti controversi nelle pratiche diagnostiche attuali*" (pag. 4), visto che esistono differenze consistenti fra i diversi sistemi classificazione diagnostica. Questo per dire che la diagnosi di DSA a tutt'oggi è in una certa misura una realtà ancora molto fluida. Impegnativo e in una certa misura discrezionale è dunque il compito del professionista sanitario per queste certificazioni. Le équipe di strutture pubbliche così come di quelle private accreditate, in merito si avvalgono di colloqui con il soggetto stesso, con i genitori, di test *ad hoc*, di osservazioni dell'allievo impegnato nelle attività di lettoscrittura e di calcolo, … Ma è pur vero che l'osservazione risente del momento in cui si esamina lo studente, perché questi Disturbi non sono statici, fissi, ma si modificano nel corso del neurosviluppo, per effetto dell'interazione fra i vari processi ad essi sottesi. Inoltre, poiché imparare a leggere, scrivere, far di conto, sono attività culturalmente mediate, forte è anche l'incidenza della qualità dell'azione didattica, al punto che per diagnosticare i DSA occorre essere certi di essere in presenza di adeguate modalità di insegnamento. Ma chi può eventualmente escluderlo? Non certo il professionista sanitario.. Nell'incertezza, si certifica. Può essere.
C'è chi addirittura avanza l'ipotesi di un circolo vizioso fra la certificazione facile di certi Centri accreditati per la diagnosi di DSA e i servizi a pagamento per allievi con questo tipo di problema, organizzati dalle stesse strutture. Ma su un tema così delicato occorre avere dati precisi per esprimere un'opinione, altrimenti è moralmente necessario astenersi da ogni giudizio. Ma è pur vero che la tendenza alla diagnosi di alcuni Centri può essere frutto di un approccio strettamente specialistico al problema. Tanti anni fa, di fronte a un problema di salute di uno dei nostri figli, il pediatra ci disse: "Potremmo sentire un chirurgo, ma che cosa volete che ci dica? Un chirurgo quasi certamente proporrà un intervento. Proviamo prima rispettando queste avvertenze…" E il problema, per la verità, si risolse con modalità non strettamente specialistiche. Analogamente, fatta la diagnosi di DSA, in una prospettiva medicalizzante, si provvede alla terapia. Il personale in campo segue il proprio punto di vista, che non è quello pedagogico-didattico, ma, appunto, quello medico. E con i tempi spesso biblici nel Servizio sanitario Nazionale, il privato non può che prendere piede.
Certo è che alla esplosione del numero di allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento se ne è accompagnata un'altra: quella di corsi - alcuni molto accreditati, altri meno -, di manuali per l'insegnante, di schede per gli allievi, di prodotti digitali… che per gli editori rappresentano un mercato fiorente, anche perché la scuola in molti casi sceglie la strada più semplice rappresentata dall'affidarsi al Prêt-à-porter. Abbiamo tutti imparato a scrivere con un normalissimo lapis, poi ha fatto la comparsa la matita ergonomica, con sagomatura antiscivolo, e siccome questa ancora non bastava, sono nati i gommini da infilare sulla matita, per un'impugnatura più salda, e di seguito "gli artigli", aggeggi che costringono le dita del bambino nella corretta posizione, senza che egli ne abbia consapevolezza. Condizionamento, dunque, dall'esterno, addestramento, non educazione, non sviluppo delle risorse della persona.
Ho perfino letto di scuole che, in nome dell'inclusività, offrono a tutti gli allievi la possibilità di impiegare strumenti compensativi per i DSA. In questo caso, per evitare che qualche alunno si senta escluso perché deve usare certi dispositivi, non si pensa di attivare strategie che possano perlomeno contenere il ricorso ad essi, ma si estende a tutti ciò che la normativa prevede per i casi diagnosticati. Che dire, a fronte dell'invito a valorizzare i talenti di ciascuno? Si potrebbe parlare a lungo a questo proposito, ma credo, per questa mia tesi di una costellazione di responsabilità nell'aumento notevole di alunni con DSA, di aver già corso il rischio di non piacere a molti. Meglio chiudere qui. ■

LA SCUOLA AL TEMPO DEL PNRR STRUMENTO PER L'INNOVAZIONE O EPISODIO DI BREVE DURATA?

di Pietro Bosello
Dirigente Scolastico
Istituto Scolastico
"Gadda-Rosselli"
di Gallarate

La scuola Italiana fino a dieci anni fa era alla ricerca di finanziamenti per introdurre innovazioni metodologiche attraverso le nuove tecnologie: connessioni wifi, banda larga, lavagne multimediali, laboratori informatici, stampanti 3D, visori, strumenti per il coding e tante altre novità.

Con l'avvento dei fondi Europei PON prima e PNRR la situazione si è ribaltata. Sono arrivati finanziamenti così cospicui che le scuole sono in effettiva difficoltà a gestirli tutti nei tempi stabiliti rispettando target e criteri di gestione tipici della burocrazia europea. Tanto che qualche dirigente o direttore amministrativo si augura che non ne arrivino altri…

Ecco i principali piani di investimento:

1. **Piano Scuola 4.0**: 100.000 classi innovative e laboratori per le professioni digitali del futuro;
2. **Didattica digitale integrata** 379 milioni di progetti in essere;
3. **Potenziamento delle reti locali**, cablate e wireless delle scuole;
4. **Installazione di schermi interattivi nelle aule**:
5. **Creazione di ambienti STEM**;
6. **Piano Estate 2022, post covid**;
7. **Piano per la Banda Larga**;
8. **Piano PagoPA-SPID-CIE**;
9. **Migrazione cloud e siti internet delle scuole**;
10. **Ambienti innovativi per la scuola dell'infanzia**;
11. **Animatori digitali**;
12. **Progetti per il contrasto della dispersione scolastica**;
13. **Nuove competenze e nuovi linguaggi: STEM e multilinguismo**.

Si tratta di finanziamenti che arrivano a sfiorare gli 8 miliardi di investimento: una cifra ragguardevole, a diretta disposizione degli istituti scolastici.

Evidentemente ci troviamo di fronte a una serie di notizie veramente buone che dovrebbero mettere ogni scuola nella condizione di avere a disposizione le necessarie risorse per innovarsi, perseguire il miglioramento continuo e, di conseguenza, innalzare il livello del successo formativo dei propri studenti.

Tra i fattori che potranno portare a questo esito ne vogliamo segnalare due che ci sembrano strategici.

Il primo è **l'approccio progettuale critico-creativo**. Solo partendo da analisi sincere dei punti di forza e di debolezza della offerta formativa erogata da ciascun istituto potranno nascere iniziative realizzabili ed effettivamente capaci di introdurre concreti cambiamenti e innovazioni durevoli. Meglio evitare l'adattamento supino a proposte preconfezionate o a soluzioni generiche. Sarà inoltre fondamentale esplorare con creatività le possibili strategie comunicative, gestionali, relazionali, culturali per garantire respiro e forza di coinvolgimento dei docenti, del personale scolastico, degli alunni, delle famiglie e del territorio.

Il secondo fattore per il successo è l'**adozione di una prospettiva strutturale di implementazione**. Una delle domande da cui gli istituti possono partire è la seguente. Quali scelte culturali, organizzative, metodologiche, finanziarie adottare affinché, terminati i finanziamenti, possa rimanere disponibile una collaudata serie di dispositivi pedagogico-didattico-organizzativi?

I migliori auguri a tutte le scuole, che si trovano a disposizione questa opportunità per l'innovazione! ■

> **"Quali scelte culturali, organizzative, metodologiche, finanziarie adottare affinché, terminati i finanziamenti possa rimanere disponibile una collaudata serie di dispositivi pedagogico-didattico-organizzativi?**

FUTURA
LA SCUOLA PER L'ITALIA DI DOMANI
Finanziato dall'Unione europea NextGenerationEU
Ministero dell'Istruzione
Italiadomani PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA