



Facoltà di Scienze della Formazione

**Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione**

TESI DI LAUREA

**Percorsi nella scuola primaria:  
esperienze di didattica interculturale e il modello  
*Primary Years Program.***

**Relatore**

Prof.ssa Maura Di Giacinto

**Candidato**

Lavinia Giada Olivetti

Matricola 107614

**Correlatore**

Prof. Marco Catarci

A.A. 2008/2009

## Indice

### Introduzione

#### 1 L'approccio didattico costruttivista e l'interculturalità

- 1.1 Costruttivismo: supporto teorico della pedagogia interculturale
  - 1.1.1 Se ascolto dimentico, se vedo ricordo...se faccio imparo!
  - 1.1.2 L'approccio costruttivista e l'educazione interculturale
- 1.2 Il significato dell'interculturalità
  - 1.2.1 Le culture non sono isole
  - 1.2.2 La scuola interculturale come strumento di trasformazione sociale
  - 1.2.3 La costruzione della persona
  - 1.2.4 *Education for citizenship*, significa anche saper accogliere gli stranieri
  - 1.2.5 Scienza e tecnologia come risorse determinanti
  - 1.2.6 Cambiare le regole per cambiare il *curriculum*. La personalizzazione
  - 1.2.7 Il curriculum internazionalizzato
  - 1.2.8 Studiare in una lingua diversa dalla propria: il bilinguismo come risorsa individuale e strumento di integrazione

#### 2 La didattica interculturale e l'esperienza delle scuole internazionali.

##### Studio di caso

##### 2.1 IBO *International Baccalaureate Organization*

- 2.1.1 Dalla teoria alla pratica
- 2.1.2 Un progetto intenzionale: *International Baccalaureate Organization*
  - 2.1.2.1 *Mission and strategy* – Missione e strategia
- 2.1.3 Il modello *Primary Years Program* (3-12)
  - 2.1.3.1 *The student profile* (il profilo del discente): il cuore dell'obiettivo IB
- 2.1.4 Il *curriculum* del PYP: un modello interdisciplinare e coerente
  - 2.1.4.1 *The written curriculum* – L'impianto teorico del *curriculum*
  - 2.1.4.2 *The taught curriculum* – La realizzazione del *curriculum*
  - 2.1.4.3 *The assessed curriculum* – La valutazione del *curriculum* e il portfolio
- 2.1.5 I programmi di valutazione delle scuole IBO
- 2.1.6 Entriamo nel PYP: la suddivisione delle materie
  - 2.1.6.1 *Language* – letteratura e grammatica: valori e obiettivi
  - 2.1.6.2 *Mathematics* – la matematica: costruzione di un significato
  - 2.1.6.3 *Science* – Le scienze: la comprensione del mondo in cui viviamo
  - 2.1.6.4 *Social studies* – La storia: comprendere e partecipare ai cambiamenti sociali
  - 2.1.6.5 *Arts* - le arti: una risorsa essenziale per l'educazione interculturale

2.1.7 La valutazione nel PYP: una collaborazione effettiva

## **2.2 Studio di caso. La scuola internazionale *Ambrit-Rome* e il modello *PYP***

2.2.1 Entrando in classe

### **Conclusioni**

### **Bibliografia**

### **Sitografia**

### **Emerografia**

### **Allegati**

- A 1 *Rules for IB World Schools: Primary Years Program*  
Regolamento per le scuole International Baccalaureate nel mondo: il PYP
- A 2 *IB learner profile booklet*  
Libretto del “profilo del discente” IB
- A 3 *Making the PYP happen. A curriculum frame work for International primary education*  
Stralcio: indice e introduzione, valori di una educazione internazionalizzata
- A 4 *Evaluating a written planner for an inquiry*  
Stralcio: valutazione della pianificazione delle ricerche
- A 5 *Good PYP practice*  
Stralcio: la buona pratica del PYP
- A 6 *The role of Information Communications Technologies(ICT)*  
Stralcio: il ruolo delle tecnologie di informazione e comunicazione
- A 7 *Understanding the PYP from analysis to synthesis*  
Stralcio: comprendere il PYP dall’analisi alla sintesi
- A 8 *What changes will this mean for teachers and for the school*  
Stralcio: le trasformazioni per gli insegnanti e per la scuola
- A 9 *How social studies practices are changing*  
Come cambiare l’approccio allo studio della storia
- A 10 *Program of inquiry (POI) Ambrit 2009*  
Unità didattica interdisciplinare e interclasse per il 2009 alla scuola Ambrit

## Introduzione

L'interculturalità è un modo di pensare e soprattutto di essere, almeno nel senso di vedere, interpretare e agire la realtà e non un paio di occhiali da usare a intermittenza. Sarebbe come fare la raccolta differenziata e lasciare le luci accese tutto il giorno.

L'interculturalità è una lente attraverso la quale interpretare il mondo; una lente che nel percorso di crescita formativa diventa "il cristallino", cioè parte integrante del soggetto in apprendimento.

L'intercultura è una modalità che investe tutto l'ambiente scolastico, dal luogo fisico che dovrà essere concepito *ad hoc*, agli insegnanti che saranno spronati a riflettere sulle proprie modalità di insegnamento, sia individualmente che in collaborazione con i colleghi, con i quali impareranno a condividere esperienze, innovazioni e linguaggi.

La prima parte della tesi esplora il contributo dell'approccio costruttivista dell'educazione interculturale. Nella seconda parte, si presenta un modello di insegnamento-apprendimento esplicitamente rivolto a favorire i processi di pieno sviluppo della persona in coerenza con le prospettive di una società interculturale. A tal fine, è stata scelta una scuola interculturale presente nel territorio romano, come studio di caso: la scuola *Ambrit-Rome*. Le scuole internazionali, alle quali è possibile attribuire una funzione particolare per la situazione di privilegio in cui operano, sono da tempo indirizzate verso questo obiettivo. Per esempio, hanno brillantemente risolto il problema dell'insegnamento linguistico attraverso strategie d'istruzione basate sull'insegnamento reciproco, su di una didattica mista e aperta ad influenze *in progress*, sull'uso delle tecnologie di supporto all'insegnante e agli studenti. Le convivenze linguistiche generano comunque un arricchimento formativo di grande rilievo: non tanto importa la lingua in cui ci si pronuncia, quanto la continua stimolazione alla curiosità intellettuale, all'indagine, alla collaborazione, alla risoluzione dei problemi in una prospettiva di risoluzione dei conflitti. Le caratteristiche essenziali del modello possono essere qui indicate, facendo riferimento alla sistematicità di approcci educativi e all'impostazione

interdisciplinare. L'*International Baccalaureate Organization (IBO)* opera dagli anni '60 nell'ambito dell'educazione internazionale promuovendo tre curricula rivolti ad alunni di età compresa tra i tre e i diciannove anni. Il modello è offerto in 2.740 scuole (di cui oltre la metà pubbliche) presenti in 138 paesi. Numerosi progetti di ricerca in ambito educativo consentono alla *IBO*, fondazione *no profit*, di aggiornare i propri programmi con continuità; Una decisa *mission* statutaria supporta l'azione dell'organizzazione nelle strategie sia economiche (reinvestimenti in ricerca) che culturali ed educative. L'azione è sempre rivolta ad un obiettivo più ampio: la creazione di un mondo migliore attuabile anche attraverso una educazione di qualità. Addentrandosi più specificamente nel modello *Primary Years Program* qui proposto, che si rivolge ad una fascia di età fra i tre e gli undici anni, si vedrà come l'elemento base sia costituito dall'individuazione di una serie di punti che, indicati nello *student profile* (il profilo del discente), danno la direzione all'intero percorso. Questo profilo elenca, sottoforma di qualità e prerogative, i risultati d'apprendimento attesi; rappresenta anche una sintesi degli elementi essenziali del *Primary Years Program* dove sin dai primi anni del percorso gli studenti s'impegnano in ricerche strutturate (*inquires*) che sintetizzino la conoscenza, i concetti, le abilità, i comportamenti e le azioni. Stimolare la naturale curiosità del bambino per indurlo a ricercare e riformulare un argomento da punti di vista diversi, permettergli di scegliere, dopo un'attenta analisi, farà di lui un adulto responsabile nei confronti di se stesso e dell'ambiente in cui si dovrà esprimere.

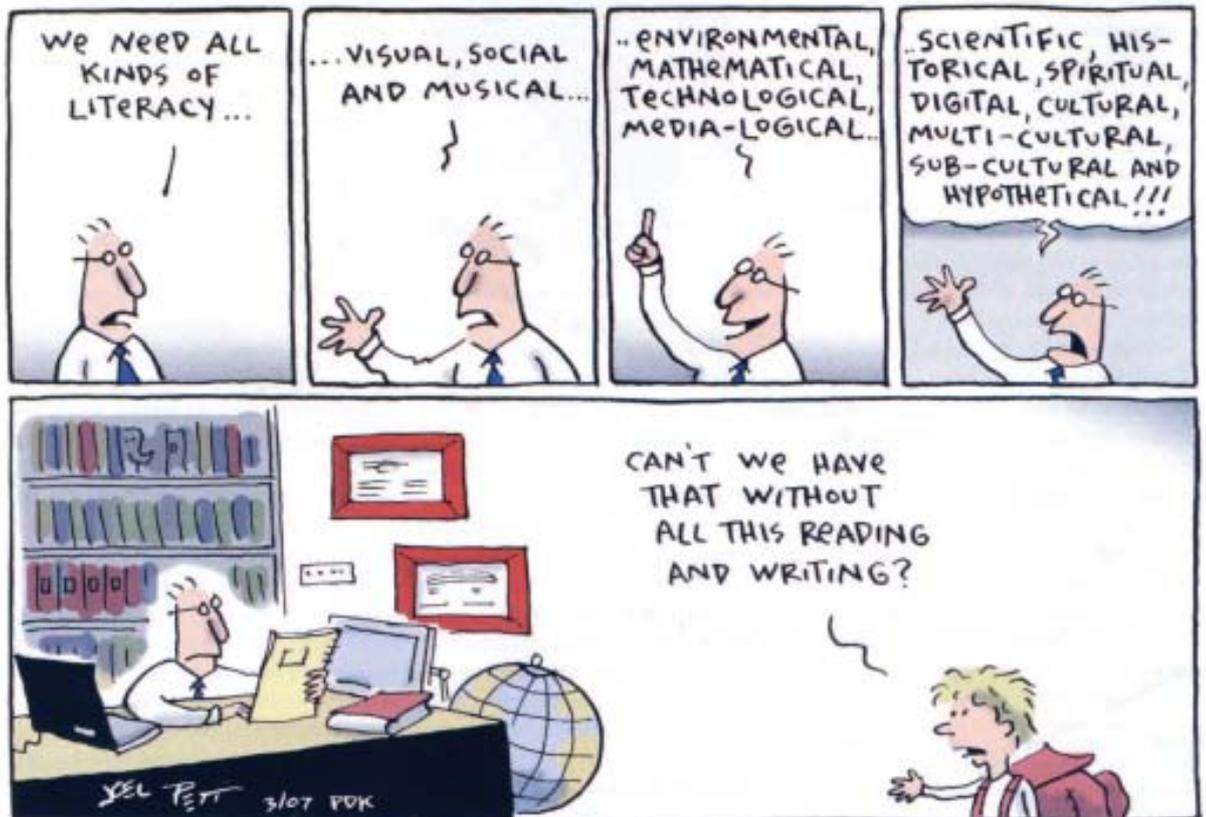
La seconda parte del percorso di tesi comprende anche la presentazione dell'esperienza di tirocinio realizzata a Roma, presso una scuola privata internazionale, che propone appunto, per le classi prescolari e primarie, il modello *Primary Years Program*. L'utilizzo del modello, in questa sede, è un fatto recente, ma investe tutte le attività della scuola, che dunque ha investito ogni risorsa nel progetto.

Il percorso della tesi si articola sia sul versante teorico che fa riferimento a strategie interculturali finalizzate a percorsi e interventi educativi, che sulla prassi educativa che comprende strumenti, metodologia e sperimentazioni.

Ha fatto da guida alla tesi una ricerca di uno sguardo ampio, in perenne mutamento, su tematiche educative destinate a guadagnare complessità senza sosta.

# Pett Peeves

BY JOEL PETT



484 PHI DELTA KAPPAN

- Abbiamo bisogno ogni tipo di competenza... visiva, sociale e musicale... ambientale matematica tecnologica e media-logica...scientifica storica spirituale, digitale, culturale, multiculturale sub-culturale e ipotetica!!!
- Ma non potremmo averle senza tutto questo leggere e scrivere?

Ringrazio la mia relatrice, professoressa Di Giacinto, per avermi con grande fiducia, permesso di costruire una tesi in piena libertà, sostenendomi nella mia ricerca e nel tirocinio. Vorrei inoltre ringraziare il *gruppo 21*, gruppo di studio costituitosi nell'abito universitario che mi ha supportato e sopportato, che ha dato le basi a più di una ricerca, creando sempre un ambiente di lavoro costruttivista e significativo.

Dedico la tesi ai miei due figli, Oliviero e Roberto, che mi hanno introdotto in questo appassionante e importante mondo dell'educazione.

## **Capitolo primo**

### **L'approccio didattico costruttivista e l'intercultura**

## **1. Costruttivismo: supporto teorico della pedagogia interculturale.**

*“Non ci sono limiti al potere della mente umana, di costruire significati sempre più innovativi, a partire dalle esperienze”*

*( Joseph Novak & Bob Gowin )*

### **1.1.1 Se ascolto dimentico, se vedo ricordo... se faccio imparo!**

Se riconosciamo che costruire senso, assegnare dimensioni di senso alle conoscenze, significa imparare, e che coloro che apprendono costruiscono percorsi di conoscenza per se stessi, attribuendo significati via via che imparano, stiamo facendo ricorso alla teoria costruttivista.

Tale teoria, peraltro anticipata da John Dewey, Jean Piaget e Lev Vygotskij, propone la riformulazione delle teorie dell'apprendimento e delle conoscenze, secondo le quali, imparare significa costruire attraverso percorsi che non si definiscono al di fuori di chi conosce, ma proseguono nel momento in cui stiamo imparando.

“ Se si adotta il punto di vista che «la conoscenza» è il mezzo concettuale per dare senso all'esperienza anziché la «rappresentazione» di qualcosa che si ritiene stia al di là di essa, questo cambiamento di prospettiva porta con sé un importante corollario: i concetti e le relazioni in base ai quali percepiamo e concepiamo il mondo esperienziale, che sono necessariamente generati da noi stessi, in questo senso noi siamo responsabili del mondo di cui andiamo facendo esperienza”<sup>1</sup>

Costruttivismo dunque come superamento dell'insegnamento inteso come unico stile trasmissivo e direttivo, che non lascia spazio al dubbio e al confronto, che ignori completamente le componenti emotive e affettive, in favore di una pratica didattica intesa come un “complesso di interventi volti a progettare, allestire, gestire, valutare «ambienti di apprendimento», cioè speciali contesti ritenuti atti a favorire particolari processi acquisitivi in soggetti inesperti, risultanti da un'idonea integrazione di artefatti culturali, normativi, tecnologici e di specifiche

---

<sup>1</sup> Dewey John, *Experience and education*, the Macmillian Company, New York, 1938 trad. it. Esperienza e educazione, la Nuova Italia, Firenze 1949 pp. 138-140

azioni umane”<sup>2</sup>.

Una didattica dunque che superi la figura dell’insegnante che fornisce esclusivamente informazioni tramite la lezione frontale, ma l’idea di una scuola che sia “altro” dalla trasmissione di un sapere esclusivamente teorico, sospeso in una dimensione esoterica, spesso autoreferenziale.

Per i costruttivisti, “perde di significato pensare alla conoscenza come ricerca di una verità esterna (vedere la conoscenza come rappresentazione della natura); è più conveniente, per l’apprendimento, spostare l’attenzione, dalla realtà al processo attivo di costruzione dei significati, e vedere questo processo secondo altri criteri e metafore”<sup>3</sup>. Oggi quest’affermazione è condivisa da tanti studiosi, per esempio il sociologo e filosofo Edgar Morin sostiene che “la conoscenza non è lo specchio delle cose o del mondo esterno, le percezioni diventano traduzioni e ricostruzioni cerebrali personali di segni captati e codificati attraverso i sensi”<sup>4</sup>, in chi apprende e non sulla disciplina da trasmettere o sulla lezione da impartire.

Di conseguenza se i processi di apprendimento debbono focalizzarsi, la progettazione didattica sarà definita secondo i bisogni e le risorse di chi apprende (posto finalmente e definitivamente al centro del sistema), valorizzandone le potenzialità e rafforzandolo laddove esistono delle carenze. Il processo di apprendimento diventa interattivo, dinamico, inserisce nella pratica un coinvolgimento che facilita la comprensione; il ruolo del docente diviene quello di un facilitatore che orienta, guida gli studenti in un ambiente specifico tale da consentire la collaborazione tra studenti, ricco di risorse e strumenti di apprendimento.

Le matrici del costruttivismo si possono far risalire alle *scuole attive* di John Dewey, al *Cooperative Learning* che ha radici senz’altro nei lavori di gruppo, che si avvalgono delle *Community of Learners* e, dunque, alla *metodologia della ricerca* degli anni 70. Viene introdotto il concetto di *scaffolding*<sup>5</sup> diffuso dallo

---

<sup>2</sup> Calvani Antonio, *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, articolo in PDF pubblicato sul sito del Laboratorio Tecnologie dell’Educazione dell’Università degli studi di Firenze, Facoltà di scienze della Formazione, <http://www.lte.unifi.it/old-lte/>

<sup>3</sup> Ibidem

<sup>4</sup> Morin Edgar, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001, pag.18.

<sup>5</sup> Strategia o impalcatura di “spinta/sostegno” (*scaffolding*) ai processi di apprendimento che facilitano l’instaurarsi della potenzialità. Il concetto di *scaffolding* è collegato a quello di “zona di sviluppo prossimale” di Vygotskij. La Zona di Sviluppo Prossimale è definita come la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto con l’aiuto di altre

psicologo Jerome Bruner, e una forte strutturazione delle regole e dei comportamenti sociali: si dà più spazio allo studente nella dimensione sia non formale che informale dell'apprendimento, di conseguenza il contesto in cui si apprende diviene centrale.

Da queste ricerche nascono dei modelli didattici molto noti: le *Community of Learners* di Ann Brown e Joseph Campione del 1994, presso l'Università di Berkeley in California, dove le classi sono concepite come ambienti di apprendimento in cui si identificano le molteplici *zone di sviluppo prossimale* di Lev Vygotskij<sup>6</sup>, attraverso le quali il potenziale di ogni discente viene utilizzato al massimo, grazie anche alle strategie di insegnamento reciproco, tra pari (*peer to peer*), utilizzate per sostenere e attivare le zone di sviluppo prossimale. “La cooperazione all'interno gruppo, dove ciascuno perviene a condividere significati di pertinenza e importanza concettuali, favorisce l'emergere della comprensione, anche, se alcuni membri del gruppo non sono, in quel momento, capaci di piena partecipazione. L'esteriorizzazione del pensiero sotto forma di dialogo consente ai principianti di apprendere dal contributo dei più esperti”<sup>7</sup>. Soprattutto nella scuola primaria, la possibilità di esprimersi tra pari e di ascoltare i pari, determina autostima e capacità di ascolto, ci si sente parte del gruppo che prende le decisioni e che si esprime in merito, cominciando a costruire le premesse per la consapevolezza che ciascuno di noi può, con il proprio comportamento, *fare la differenza*<sup>8</sup> nel merito delle cose. Gli “altri” non sono un'entità vaga e astratta, ma hanno idee interessanti che vale la pena di ascoltare, qui si intravede la capacità di avere più punti di vista nei confronti dello stesso argomento. E, in più, non ci si sente solo subordinati al sapere dell'adulto inevitabilmente più ampio del nostro.

Il metodo *puzzle*<sup>9</sup> consente di apprendere avendo ben chiaro nella mente il fine

---

persone, che siano adulti o dei pari con un livello di competenza maggiore, anche se solo per quell'argomento, da qui l'importanza del *peer to peer*, l'apprendimento tra pari. La ZSP è così un interregno tra ciò che sappiamo fare e la fase successiva, o meglio quello che potremo raggiungere se opportunamente supportati. In altre parole si tratta di individuare una potenzialità latente che potrebbe.

<sup>6</sup> Vygotskij Lev Semënovič, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma 1972

<sup>7</sup> Brown Ann, I progressi dell'apprendimento, in *Cadmo* Anno IV n 12, dicembre 1996 pag. 29

<sup>8</sup> Cosa significa il poter *fare la differenza*? Significa riconoscere un posto a ciascuno, avere consapevolezza che ogni singolo individuo è determinate e ha un suo peso specifico nell'ambito della comunità, a prescindere dal contesto sociale in cui vive.

<sup>9</sup> Il metodo *puzzle (Jigsaw)* di Aronson Elliot, è una specifica tecnica di apprendimento cooperativo *cooperative learning*, proprio come in un puzzle, ogni pezzo, ogni parte attribuita ad uno studente, è essenziale per la piena comprensione e il completamento del prodotto finale.

per cui si apprende, permette e stimola la responsabilizzazione del proprio operato, costringe al lavoro di gruppo.

Gli insegnanti propongono agli studenti delle strategie di sostegno (*scaffolding*) esplicite, che dirigono il soggetto verso la responsabilità e l'autonomia dell'apprendimento, attraverso strade a velocità differenti, in un clima di grande collaborazione. Allan Collins, John Seely Brown e Susan Newman<sup>10</sup> parlano di "apprendistato cognitivo"<sup>11</sup> identificando forme più complesse di *tutorship* quale lo *scaffolding* metacognitivo<sup>12</sup>. Attraverso l'utilizzo di queste strategie ci si propone di fare un ulteriore passo avanti nel supportare l'allievo, non solo per l'acquisizione di una specifica conoscenza o competenza, ma anche e soprattutto, per lo sviluppo delle abilità meta cognitive che consentiranno di apprendere ad apprendere in direzione di un futuro apprendimento continuo, il *life long learning*.

Lo psicologo statunitense David Ausubel formatosi alla scuola cognitivista, così come anche gli accademici statunitensi Joseph Novak e Bob Gowin, nel 1960 dà una forte impronta di responsabilità personale all'apprendimento, specificando che esso si fa significativo<sup>13</sup> solo se è il risultato di una responsabilità individuale. Gli studiosi Novak e Gowin, ci aiutano a capire quanto l'apprendimento tenda a modificare il significato che l'uomo dà alle proprie esperienze. Qui che si inserisce lo studio dell'influenza della sfera emotiva sull'apprendimento<sup>14</sup>, e quanto questo, sia in grado di modificarlo, in accordo con l'agire e il pensare<sup>15</sup>. Solo se questi tre aspetti, pensare, agire e affettività interagiscono, si otterranno dei risultati significativi, per il curriculum, per

---

<sup>10</sup> Collins Allan, Brown John Seely, Newman Susan, *Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics*.(1990) essays in honor of Robert Glaser, articolo apparso sulla rivista: *Knowing learning and instruction*, rintracciabile sul sito <http://www.sciencedirect.com/science>

<sup>11</sup> E' una metodologia didattica attraverso la quale si apprende con la collaborazione di individui esperti che fungono per il soggetto da modelli.

<sup>12</sup> La metacognizione indica un tipo di autoriflessività sul fenomeno cognitivo, attuabile grazie alla possibilità - molto probabilmente peculiare della specie umana- di distanziarsi, auto-osservare e riflettere sui propri stati mentali. L'attività metacognitiva ci permette, tra l'altro, di controllare i nostri pensieri, e quindi anche di conoscere e dirigere i nostri processi di apprendimento.

<sup>13</sup> Ausubel David delinea il concetto di apprendimento significativo che si contrappone a quello di apprendimento meccanico rilevato a suo tempo da Skinner. Per imparare in modo significativo gli individui devono poter collegare, le nuove informazioni, a concetti e proposizioni rilevanti già in loro possesso.

<sup>14</sup> Per approfondimenti vedi: Goleman Daniel, *Intelligenza emotiva, cos'è perché può renderci felici*, BUR Milano 2008, e Mischel, Walter, *Lo studio della personalità*, Il Mulino, Bologna 1993.

<sup>15</sup> Consideriamo, ad esempio, quanto uno stato depressivo sia in grado di offuscare la nostra mente, modificando la capacità di attenzione e di comprensione di una situazione anche oggettivamente semplice. ndr

l'educazione dell'alunno e anche, soprattutto, per la formazione del futuro cittadino.

La strategia del *mastery learning*, (apprendimento per padronanza), i cui presupposti sono stati approfonditi dall'educatore americano Samuel Bloom<sup>16</sup>, fortemente interessato al successo nell'apprendimento, parte dal presupposto che un gran numero di studenti possa raggiungere un elevato livello di apprendimento, soltanto se vengono costruite le condizioni ambientali<sup>17</sup> favorevoli, relative alle singole caratteristiche e ai bisogni individuali degli studenti. Infatti, il *mastery learning* "si fonda sull'adattamento dell'istruzione alle caratteristiche individuali degli allievi, per ottenere elevati risultati cognitivi per quanto riguarda le conoscenze essenziali e le abilità fondamentali"<sup>18</sup>.

È un metodo attraverso il quale il processo di apprendimento degli studenti non avanza, verso obiettivi successivi, finché non viene verificata l'avvenuta acquisizione di adeguate competenze, relative a ciò che gli studenti hanno appreso fino a quel momento, e nel caso di mancato raggiungimento riceveranno rinforzi formativi in grado di poterli mettere in condizione di raggiungere l'obiettivo prefissato. Queste verifiche si avvalgono di prove di valutazione in itinere, necessarie sia all'insegnante, per costruire eventuali interventi formativi correttivi, che allo studente per auto-valutarsi e comprendere a che punto si trova del suo percorso, perché lo ricordiamo, il processo di apprendimento richiama ad una irrinunciabile responsabilità individuale.

Riassumendo sono tre i paradigmi del costruttivismo<sup>19</sup>:

La conoscenza è frutto di una costruzione attiva del soggetto. Ha un carattere situato, cioè posto in un contesto concreto. Si attua in collaborazione, attraverso la negoziazione.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Una grande attenzione viene posta alla dimensione metacognitiva

---

<sup>16</sup> Bloom Benjamin S., *Tassonomia degli obiettivi educativi. Area affettiva*, Giunti & Lisciani, Milano 1993

<sup>17</sup> Ricordiamo che per ambientali si intendono tutte quelle condizioni anche fisiche, logistiche, che soddisfino alcuni criteri precisi che saranno meglio esposti nel secondo paragrafo.

<sup>18</sup> Frabboni Franco e Baldacci Massimo (a cura di), *Didattica e successo formativo, Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, Angeli. Milano 2008, pag.67.

<sup>19</sup> Calvani Antonio, *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, articolo pubblicato in PDF sul sito: <http://www.roberto-crosio.net/>

dell'apprendimento, intendendo con questo termine sia la *conoscenza* (ciò che lo studente sa) che il *controllo*: quest'ultimo non sarà una semplice valutazione del profitto, cioè del confronto dei risultati ottenuti con quelli attesi, ma “una valutazione che intende verificare ciò che lo studente sa fare con ciò che sa, fondata su una prestazione reale e adeguata dell'apprendimento”<sup>20</sup>. Attraverso la verifica di apprendimento, si comprende come questo possa variare<sup>21</sup> ed essere riutilizzato a seconda dei contesti di applicazione.

L'educazione cognitiva, o meglio insegnare a imparare ad apprendere<sup>22</sup>, appare sovraordinata a quella dell'educazione in generale (acquisizione di conoscenze disciplinari trasversali e sociali), nel senso che indica, le condizioni favorevoli per l'acquisizione di tutte le altre competenze.

Poiché imparare significa “modificare il significato che l'uomo dà alla propria esperienza”<sup>23</sup>, attraverso l'acquisizione di strumenti che aiutino la capacità di apprendere, le possibilità di apprendere diventano reali e significative. Pensiamo ad esempio alle *mappe concettuali*, uno strumento metacognitivo che aiuta a riflettere sulla struttura della conoscenza: un facilitatore della comprensione dei concetti che messi in relazione tra loro, presentano l'appreso “visibile”. Attraverso l'utilizzo delle mappe, i significati possono essere negoziati, discussi, sviscerati; si entra all'interno dell'argomento, si analizza a fondo la materia di studio.

Così strategie quali l'espressività (gli studenti devono verbalizzare l'esperienza), la riflessione (confronto con l'esperto), l'esplorazione (si spinge a porre e risolvere problemi in forma nuova, attraverso la ricerca), divengono parte integrante dell'intervento didattico.

Le problematiche vengono poste in maniera situata per evitare che la conoscenza resti inerte; discussioni di gruppo e proposte di soluzioni<sup>24</sup> (formulate anche dagli studenti) a problematiche poste dall'insegnante, creano ambienti di

---

<sup>20</sup> Comoglio Mario, La valutazione autentica, in *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 2002, pag 93-112 , pubblicato in PDF sul sito [http://www.apprendimentocooperativo.it/img/valutaz\\_autentica.pdf](http://www.apprendimentocooperativo.it/img/valutaz_autentica.pdf)

<sup>21</sup> Questo ha un duplice significato: non impariamo sempre nello stesso modo a causa del nostro stato emotivo, ma significa anche che ciò che abbiamo appreso possa essere utilizzato in maniera completamente diversa a seconda dei casi di applicazione. ndr

<sup>22</sup> Novak Joseph e Gowin Bob, *Imparando a imparare*, SEI, Torino 1989

<sup>23</sup> Ibidem, pag. 15

<sup>24</sup> La proposta di soluzione formulata dagli studenti, tra le altre cose, permette di verificare lo stato della conoscenza in merito all'argomento, di predisporre *scaffolding* necessari per passare a quello successivo, di dare una valutazione in itinere della capacità espressiva e relazionale, di controllare la capacità di ascolto degli altri e avere contemporaneamente il polso della classe nel suo insieme.

apprendimento generativo. Lo scopo è quello di creare flessibilità, un processo di aggiornamento e una continua ricollocazione di ciò che si è appreso, dimostrando così padronanza della conoscenza, potendone dare rappresentazioni multiple. Il processo di apprendimento si fa ricorsivo<sup>25</sup>, le strade percorribili sono molteplici, e si tende a potenziare la capacità critica, così la conoscenza diventa una realtà prospettica e la tecnologia diviene un amplificatore di comunicazione e collaborazione interpersonale.<sup>26</sup>

In altri termini, l'ambiente d'apprendimento costruttivista è uno spazio formativo in cui gli studenti possono lavorare insieme e aiutarsi a vicenda per imparare a usare una molteplicità di strumenti e risorse informative, nel comune raggiungimento e consapevolezza di obiettivi di apprendimento e di attività di *problem solving* (strategie di risoluzione dei problemi). Diviene un banco di prova della vita futura, in cui la collaborazione e il raggiungimento di obiettivi comuni sono imprescindibili per avviare e facilitare un percorso di interazione sociale e di riuscita della società multiculturale in cui viviamo.

Le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento costruttivista sono definibili con chiarezza, e questo è anche uno dei cardini di questa metodologia.<sup>27</sup>

Riassumendo e schematizzando, l'intervento didattico dovrà essere mirato a costruire nel gruppo "classe" le seguenti condizioni dove gli studenti avranno:

Un ruolo attivo e partecipativo. Un forte senso di appartenenza. Una personalizzazione del percorso di apprendimento Una concezione ermeneutica e dialogica dell'apprendimento, attraverso un sistema articolato di supporti e risorse.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Questa metodologia impegna moltissimo sia gli studenti che gli insegnanti: per

---

<sup>25</sup> Apprendimento ricorsivo: ogni unità costituisce un ambito tematico diverso che presenta nuovi contenuti, lessico e strutture, sistematicamente ripresi ed ampliati in unità successive con una modalità a spirale.

<sup>26</sup> Novak Joseph e Gowin Bob, *Imparando a imparare*, op. cit.

<sup>27</sup> Calvani Antonio, *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, articolo pubblicato in PDF sul sito: <http://www.roberto-crosio.net/>

quel che riguarda gli studenti, l'impegno continuo dovrebbe poter ridurre gli eventuali abbandoni scolastici, ciò comprende anche coloro che, pur continuando a frequentare la comunità scolastica, e restando comunque in classe, perdono ogni attrattiva verso lo studio: la scarsa partecipazione alle attività e la passività sono una forma, anche se non fisica, ma molto subdola, di abbandono scolastico. Gli insegnanti saranno positivamente sollecitati ad aggiornare le loro competenze rimettendosi nei panni da studente, ne comprenderanno meglio le difficoltà e gli interessi, si confronteranno con altre metodologie e colleghi attuando strategie *peer to peer* in una prospettiva di *life long learning*, così che fare l'insegnante diviene un lavoro *in progress*, nel senso che non raggiunge mai una abilità definitiva. Tra l'altro in una prospettiva di formazione interculturale "diventa cruciale la competenza scientifica dell'insegnante che, assumendo il ruolo determinante di mediazione e di progettazione educativa, deve acquisire una maggiore conoscenza anche dei problemi legati all'interculturalità"<sup>28</sup>.

Congiuntamente si fa anche strada l'idea che la valutazione dello studente debba essere oggettiva e autentica, e che l'autovalutazione sia parte integrante del processo di apprendimento.

"Il limite maggiore della valutazione tradizionale sembra collocarsi «in ciò che» essa intende e riesce a valutare. Valutando ciò che un ragazzo «sa», si controlla e si verifica la «riproduzione» ma non la «costruzione» e lo «sviluppo» della conoscenza, e neppure la «capacità di applicazione reale» della conoscenza posseduta. Una valutazione che voglia essere maggiormente autentica dovrebbe consentire di esprimere un giudizio più esteso dell'apprendimento, e cioè comprensivo della capacità di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente"<sup>29</sup>.

Una valutazione è autentica se esprime non solo ciò che lo studente sa, ma anche come utilizza la nuova competenza, cioè come adopera ciò che sa. Una verifica

---

<sup>28</sup> Di Giacinto Maura, *Intercultura e formazione: riflessioni su un corso di perfezionamento universitario*, in: Susi Francesco (a cura di), *Come si è ristretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teoria esperienze e strumenti*, Armando, Roma, 1999, pag 181

<sup>29</sup> Comoglio Mario, la valutazione autentica, in *Orientamenti Pedagogici*, 49(1),2002, pag 93-112 , pubblicato in PDF sul sito [http://www.apprendimentocooperativo.it/img/valutaz\\_autentica.pdf](http://www.apprendimentocooperativo.it/img/valutaz_autentica.pdf)

da effettuare dunque, attraverso una prestazione<sup>30</sup>, che tenga conto dei fattori motivazionali, meta cognitivi, che condizionano la manifestazione di un comportamento competente. Perché la valutazione di fatti e concetti separati, non dimostra le reali capacità di ragionamento e di soluzione dei problemi in situazioni di vita reale, sarà quindi una valutazione situata che richiede di connettere la manifestazione di una competenza allo svolgimento di un compito operativo.

In sintesi, una valutazione che sia il frutto di una metodologia aggiornata, che tenga conto di tutti questi elementi aggiuntivi. La rivisitazione non può che essere totale, non si possono valutare cose nuove che con metodi ampliati, perché il punto di arrivo sarà inevitabilmente differente.

### **1.1.2 L'approccio costruttivista e l'educazione interculturale**

Già alla fine dell'800 John Dewey affermava che la socializzazione è parte dell'educazione e che l'esperienza ne è la sua espressione.

Abbiamo visto quanto e come per il costruttivismo il contesto sia rilevante; e questo è costituito anche da persone: gli insegnanti, i pari, il personale scolastico. Così il valore assunto dalla compresenza degli *altri*, nella sua valenza relazionale e sociale, diverrà uno degli strumenti necessari alla conoscenza e all'apprendimento. Da qui è possibile comprendere come l'eterogeneità e la molteplicità, intesa come pluricultura e plurilinguismo, amplifichino la possibilità che la conoscenza si dilati per argomenti ed esperienze, diventando stimolante. Ogni persona è vista nella sua interezza: nelle società multiculturali, multi linguistiche, multireligiose lo straniero è sì altro da noi, ma è anche un altro che è portatore di uno scenario culturale, linguistico, religioso, di stili di vita e valori diversi dal nostro, e lo scambio reciproco, dato anche dalla sola sua presenza, non può che essere arricchente.

Se costruire le condizioni affinché il più alto numero di persone possa accedere alla formazione, è condizione necessaria per la costruzione e tenuta della democrazia e della pace in una visione globale, come già affermato da

---

<sup>30</sup> Con il termine prestazione, mi riferisco alle capacità effettivamente dimostrate da uno studente in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione. ndr

Aristotele<sup>31</sup>, si devono necessariamente ricercare le metodologie più efficaci perché ciò si realizzi. Servono delle strategie che tengano conto soprattutto delle diversità di chi apprende, capaci anche di stimolare linguaggi non solo verbali che coinvolgano la sfera emotiva.

Il costruttivismo, come illustrato pocanzi, ci spinge certamente in questa direzione.

La volontà di creare nel mondo, una base d'intenti comune, e è la condizione necessaria, pur se non sufficiente, per arrivare ad una gestione, se non coordinata, perlomeno condivisa delle problematiche globali, e di quelle, in accordo con quelle locali. "Per favorire la possibilità di convivenza costruttiva sia nella nostra società, sia sul pianeta, la pedagogia interculturale propone di impegnarsi nell'acquisizione di valori, di conoscenze e di competenze che possano contribuire a decolonizzare l'immaginario occidentale, e a rimettere in discussione una tradizione interamente fondata sul primato dell'Europa"<sup>32</sup>.

La comparazione dei sistemi scolastici e una loro comprensione approfondita, ci permette di cogliere a pieno le motivazioni che hanno spinto i paesi a prendere decisioni in merito alle loro politiche scolastiche. Attraverso quest'analisi comparativa, comprendere meglio e criticamente noi stessi, per valutare lì dove è necessario un cambiamento, volto all'integrazione di alcune politiche globali.

Anche l'interculturalità, come il costruttivismo, obbliga a confrontarsi con nodi concettuali del sapere, che favoriscono un sistema complesso di competenze, soprattutto relazionali, le quali a loro volta implicano tutte le altre. L'attuazione di specifici percorsi, di nuove modalità di insegnamento, per esempio: "una rilettura in chiave interculturale dei saperi insegnati e il passaggio ad una didattica interculturale delle discipline che consiste nella revisione dei programmi di insegnamento scolastici"<sup>33</sup>. Quindi una generale rivisitazione del curriculum, in una direzione di rinnovamento e accoglienza sono modalità già attuate in altri paesi con risultati più o meno soddisfacenti, ma quel che è certo è che "dopo le esperienze condotte dalle scienze e dalla filosofia nel XX secolo,

---

<sup>31</sup> Aristotele, *Politica*, Laterza, Roma - Bari 1993

<sup>32</sup> Susi Francesco, "Prospettive interculturali", in Susi Francesco (a cura di), *Come si è ristretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 1999, p. 11

<sup>33</sup> Fiorucci Massimiliano, "Pedagogia, ricerca educativa e didattica interculturale: il contesto di riferimento", in Fiorucci Massimiliano (a cura di), *Una scuola per tutti, Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Angeli Milano 2008, pag. 41

non si può più fondare un progetto di apprendimento e di conoscenza su un sapere provato in modo definitivo né edificato sulle certezze”<sup>34</sup>.

Poiché le caratteristiche dell’apprendimento costruttivista sono definibili chiaramente, seppur nella loro massima flessibilità, vengono incontro alle necessità di altrettanta chiarezza ed elasticità, di cui abbisogna l’interculturalità.

Un mondo interdipendente dove niente dovrà più essere dato per scontato, in cui saranno necessari “interventi in campo formativo, necessari per costruire quelle diffuse basi culturali, senza le quali diviene impossibile ogni convivenza civile tra autoctoni e immigrati”<sup>35</sup>. Arrivare ad essere disponibili al riconoscimento di simboli che non ci appartengono culturalmente, restando pronti a modificare il nostro sapere, tenendo sempre conto delle esigenze e dei saperi degli altri, è senz’altro uno degli obiettivi che l’interculturalità ci pone. Le nostre certezze divengono allora conoscenze flessibili, modificabili, non più certezze definitive, statiche e imperturbabili.

Questa elasticità di modificazione e di percezione, diventa propria del soggetto solo se abituato sin dall’inizio a praticarla. Poiché essa non è necessariamente diretta al contesto interculturale, o scolastico, diventa una *forma mentis* attraverso la quale affrontare la vita futura, che proprio per le sue, dinamiche nuove e discontinue, caratteristiche della globalità, sarà molto diversa da quella che abbiamo conosciuto sino ad ora: in una parola sarà *complessa*. Questo va nella direzione indicata da Edgar Morin, il quale riconosce “che la strategia conoscitiva debba essere coltivata dalla capacità di affrontare il nuovo”<sup>36</sup>. E ancora, “accanto alla necessità di educare ad un nuovo sapere si propone di educare un nuovo cittadino per la società-mondo, ovvero per una nuova società cosmopolita e planetaria”<sup>37</sup>.

---

<sup>34</sup> Morin Edgar, Ciurana Emilio Roger, Motta Raul Domingo, *Educare per l’era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando Roma 2004, pag. 27

<sup>35</sup> Susi Francesco, “Prospettive interculturali”, in Susi Francesco (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L’educazione interculturale in Italia e in Europa: teoria esperienze e strumenti*, op. cit., pag.9

<sup>36</sup> Spadolini Bianca, Edgar Morin, “o della nostalgia dell’errante”, in Morin-Ciurana-Motta, *Educare per l’era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, op. cit., pag. 19

<sup>37</sup> Ivi pag. 21

## 1.2 Il significato dell'interculturalità.

### 1.2.1 Le culture non sono isole.

*“Le frontiere sono nelle menti degli uomini.”*

*(Antico detto persiano II sec. a.C.)*

“La cultura non è un'entità concreta ma una *costruzione simbolica collettiva*”<sup>38</sup>, in continua e costante evoluzione, e per questo non si può in nessun modo indicare chi ne è parte o chi ne è posto al di fuori.

L'antropologo Clifford Geertz<sup>39</sup> definisce la cultura uno schema condiviso che delinea il tono, il carattere e la qualità della vita degli individui, un modo di vivere e di essere .

Queste due definizioni, a mio parere, realistiche e non in contrasto tra loro, ci dirigono verso il concetto d'interdipendenza delle culture, che si è generato nei secoli attraverso il commercio e di conseguenza le arti, la cucina, le tradizioni in genere, è storia antica. È stato così per i primissimi commercianti che nel tempo si sono trasformati in multinazionali, passando dal fenomeno delle compagnie di navigazione. Oppure pensiamo al *grand tour*, viaggio iniziatico obbligatorio per i giovinetti di buona famiglia desiderosi di acquisire una mentalità internazionale. A loro il concetto era chiarissimo: il mondo è tutt'uno sia che si facciano affari o che si faccia del turismo, le barriere sono solo nelle teste della gente. O ancora Don Fabrizio Principe di Salina<sup>40</sup> nel 1861, perfettamente consapevole che i siciliani siano un coacervo di contaminazioni culturali, proprio a questo attribuisce l'incapacità di mutare l'intrinseca flemma. Ma restiamo in un clima di assoluto privilegio: se da una parte coloro che erano impegnati nel commercio, non coglievano la sfumatura della molteplicità del, e nel, loro agire, gli altri si guardavano bene dal condividere il loro sapere elitario.

L'isolamento delle culture è un'idea che in nessun momento della storia ha mai corrisposto alla realtà. E' proprio questa specifica caratteristica di trasferibilità e instabilità il motore dello sviluppo culturale umano.

---

<sup>38</sup> Delbreil Laetitia, “Identità minacciata”, in *Educazione interculturale*, vol 6 n 2/2008, Erikson Trento pag.161

<sup>39</sup> Geertz Clifford, *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Milano 1998

<sup>40</sup> Tomasi di Lampedusa Giuseppe, *Il gattopardo*, Feltrinelli Milano 1957

Senza questa contaminazione continua non sarebbe stata possibile nemmeno quella che oggi chiamiamo civilizzazione: un multistrato di situazioni e di tempo. Da sempre le popolazioni dominanti hanno utilizzato la scusa dell'esportazione della loro visione del mondo (la migliore possibile) come un modello, e lo hanno fatto ogni qualvolta avevano necessità di espandere il loro territorio per motivi politici e/o economici in paesi che, in quel momento e per le più disparate ragioni, erano in una situazione di debolezza.

Se da una parte gli altri sono terreno di conquista, dall'altra restano però "altri". Le persone non diventano un "noi", solo il territorio annesso diventa parte dei possedimenti territoriali di competenza di questo o quel paese. Ricordiamo il non lontano fenomeno del colonialismo, trasformatosi nel tempo ma non del tutto scomparso.

In genere si prova una sorta di doppio sentimento verso il diverso: una repulsione (generata il più delle volte dall'ignorare la diversità nel suo contenuto), e nel contempo un'attrazione per l'esotismo, il fascino dello sconosciuto che soddisfa la naturale curiosità umana.<sup>41</sup>

Tra le paure s'insinua il timore di perdere la propria identità culturale (di paese o di persona), e questo nasce dal fatto che spesso dimentichiamo che essa è frutto di una sedimentazione collettiva, di storie sociali, religiose ed economiche, di mescolanza di esperienze diverse.

Questa paura, mista a diffidenza verso il nuovo, e quindi il diverso, ci porta a vedere nel cambiamento un conflitto.

Si fa appello ad un immaginario e impossibile ritorno alle radici, ai valori che conoscevamo e di cui ci hanno parlato (ma che non necessariamente abbiamo vissuto), e che sembrano essere più rassicuranti in quanto già avvenuti. Su questo si basano certi ragionamenti politici o religiosi, o semplicemente di carattere sociale, contrari per principio al nuovo, sono ragionamenti di quanti vedono nel cambiamento un *minus*, e temono di spodestati. In passato questo sentimento di

---

<sup>41</sup> Per approfondimenti:

Castells Manuel, *Il potere delle identità*, università Bocconi, Milano 2003

Enzensberger Hans Magnus, *Il perdente radicale*, Einaudi, Torino 2007

Musi Aurelio, *Le vie della modernità*, Sansoni, Milano 2004

Taguieff Pierre-André, *Il razzismo, pregiudizi, teorie comportamenti*, Cortina, Milano 1997

Todorov Tzvetan, *La conquista dell'America. Il problema dell'"altro"*, Einaudi, Torino 1992

minaccia all'identità, avvertito oggi in modo così diffuso, è dovuto tra l'altro alla velocità di trasformazione della società, tipica di questo periodo storico.

Negli ultimi anni grazie anche alla velocità delle comunicazioni, anche gli ideali si sono diffusi con grande velocità in confronto ai secoli passati, e il numero dei paesi che hanno cominciato un percorso verso la democrazia è notevolmente aumentato.

Il fine comune è quello di realizzare il giusto inserimento di tutti, che, come già sosteneva Aristotele<sup>42</sup>, è alla base di un ideale democratico. Lo stagirita sosteneva già allora, che la realizzazione personale coincide con quella della *polis*, quindi l'una non esiste senza l'altra.

Da allora a oggi l'obiettivo non è cambiato: l'integrazione e l'interazione si ottengono dando pari opportunità, a tutti i membri della comunità, anche quella di poter accedere alla conoscenza, perché è proprio questa che ci permette di costruire la nostra personale felicità, e nel momento in cui questa coincide con quella degli altri, realizza il progetto di democrazia<sup>43</sup>.

L'educazione per Aristotele è funzione necessaria per la conclusione di un percorso che porta alla costruzione di uno Stato. Non vi è dubbio che, da allora, ogni Stato è la rappresentazione del suo sistema educativo. L'educazione è concretamente un progetto politico.

“Ogni sviluppo veramente umano significa sviluppo congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e del sentimento di appartenenza alla specie umana”<sup>44</sup>.

L'approccio interculturale, riconosce la necessità di soddisfare in vario modo le esigenze identitarie per la realizzazione di sé e di conseguenza per quella degli altri. Per mantenere una *neutralità liberale* nei confronti dei valori altrui è necessario conoscerli e non negare le differenze: l'interculturalismo è una vera interazione tra culture, una accettazione positiva e attiva di una diversità in continua evoluzione; è comprendere e accettare sino in fondo che le infiltrazioni reciproche delle culture sono fortemente arricchenti.

---

<sup>42</sup> Aristotele, *Politica*, op cit.

<sup>43</sup> Ibidem

<sup>44</sup> Morin Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, op. cit., pag. 55

L'interculturalità non è una pratica definibile con dei contorni precisi, e che si possa attuare repentinamente: è un modo di pensare che va compreso ed elaborato forse più di altri. L'Italia ad esempio è un paese che, nonostante sia stato storicamente crocevia di culture, non ha mai colto sino in fondo l'opportunità della pluralità. Ad esempio: pur idolatrando i suoi artisti del passato e del presente, non ha mai compreso che la loro grandezza deriva proprio da quell'incrocio culturale di cui sono figli.

Lo sforzo di unificazione realizzato dal 1860 in poi rischia di vanificarsi se non comprendiamo, a fondo, che la nostra forza sta proprio nella marcata pluralità. L'interculturalità in cui siamo sempre vissuti, e che si va implementando, non è in nessun modo una *diminutio* che ci condurrà verso una perdita di identità.

Numerose sono le sfide, nei confronti dei sistemi formativi sinora praticati, che la globalizzazione lancia alla formazione, dato che esige un incremento di formazione sin ora mai nemmeno ipotizzato: Ettore Gelpi<sup>45</sup>, educatore e studioso, individua come obiettivi la costruzione della *grande famiglia umana* congiuntamente alla salvaguardia delle differenze biologiche e culturali.

Diventa così impossibile svincolare l'azione pedagogica formale, informale e non formale, rivolta sia alla comunità che alla soggettività del singolo, dall'attenzione per i processi sociali, economici, politici, storici dell'intero paese e della comunità umana nel suo complesso.

Una “nuova soggettività” va immaginata, costruita e mantenuta come obiettivo principale per l'educazione, perché solo attraverso l'educazione di un soggetto nella sua specificità e interezza “egli potrà assumere singolarmente il compito della decisione e decidendo darà forma a sé e alle cose”<sup>46</sup>. Questa a mio parere è la base per dare una struttura alla libertà individuale: poter decidere chi essere, attraverso la consapevolezza di ciò a cui possiamo aspirare.

Ed “è proprio attorno alla coscienza individuale che si annoda e si struttura il discorso pedagogico ed educativo” e ancora “pensare in modo unitario lo sviluppo del soggetto in formazione e delle formazioni collettive di un popolo”<sup>47</sup>, diventa così un modo per dare corpo ad un progetto educativo globale, seguendo la

---

<sup>45</sup> Gelpi Ettore, *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*, Guerini e Associati, Milano 2002,

<sup>46</sup> Gatty Jean, *Finalità dell'educazione, Educazione e libertà*, Anicia, Roma, 1994 pag. 9.

<sup>47</sup> ibidem pag 11

dizione di Ettore Gelpi, per la formazione della grande “famiglia umana” sopracitata, e coerente con una “politica interna mondiale” come la definisce il filosofo e storico Jurgen Habermas<sup>48</sup>. E’ interessante soprattutto il passaggio da politiche estere a politica interna mondiale: la politica estera, che oggi ha ancora per oggetto l’altro, colui che è fuori dai propri confini territoriali, si tramuta in politica **per** l’altro diventando con una ampia accezione, sempre e comunque una politica per l’umanità, interna ad essa stessa, una auspicabile politica collettiva. Coscienza individuale e coscienza collettiva diventano così un unico obiettivo legato alla libertà individuale di produrre delle scelte, che saranno attese ma anche valutate dalla collettività, questo deve diventare uno degli obiettivi della scuola.

### **1.2.2 La scuola interculturale come strumento di trasformazione sociale.**

“Una visione interculturale crede in una forte possibilità d’integrazione culturale che deriva dallo scambio fra le culture. Muove anch’essa dall’accettazione dei principi democratico – liberali, per sostenere che non può esserci convivenza se non basandosi su fondamenti comuni, accettati in maniera collettiva.”...“E’ una visione, che rifiuta il relativismo culturale e il multiculturalismo radicale nei suoi fondamenti, che rifiuta cioè, una visione delle culture come entità separate, incomunicabili e soprattutto statiche e immutabili. Di conseguenza, l’educazione interculturale deve consentire a ognuno di affermare la propria identità culturale, ma deve allo stesso tempo consentire a ciascuno di andare oltre la propria identità culturale per cogliere e abbracciare l’universalità dei diritti dell’uomo, concetto essenziale per la convivenza, ma che la prospettiva multiculturale ha difficoltà a cogliere”<sup>49</sup>.

La pedagogia interculturale, offre delle vere e specifiche risposte formative, che facilitano la comprensione e la convivenza in questa nuova fase storica mondiale. Si tratta di “un progetto intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola, che si propone di modificare le percezioni degli abiti

---

<sup>48</sup> Habermas Jurghen, *La costellazione postnazionale*, Feltrinelli, Milano 1999

<sup>49</sup> Fischer Lorenzo, “Scuola e società multi-etnica”, in *Scuola, diritti umani e cittadinanza europea. Percorsi di formazione e ricerca-azione nelle scuole del Piemonte*, Un progetto dell’Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte in collaborazione con la Fondazione Giovanni Agnelli 2005, pubblicato in PDF sul sito, [www.fga.it](http://www.fga.it), pag. 33-35

cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo”<sup>50</sup>. Un modo per dare legittimità ad un mondo fatto di personalità e caratterialità differenti perché “si può essere legittimamente diversi solo se su alcuni aspetti fondamentali si è stati uguali”<sup>51</sup>, perciò è importante prevedere che il progetto educativo coinvolga tutti, stranieri e autoctoni. Solo se ci sentiremo tutti coinvolti nel progetto sarà possibile raggiungere l’obiettivo indicato da Gelpi della auspicabile *famiglia umana*. Per raggiungere questo obiettivo “è necessario promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e fondamentali per iscrivere in essi le conoscenze parziali e locali”<sup>52</sup>. In altre parole, conoscere noi stessi per capire gli altri, comprendere ciò che ci accade intorno e utilizzare questi stessi strumenti per cogliere realtà apparentemente distanti, ma interdipendenti alle nostre a causa del famoso “effetto farfalla”<sup>53</sup>.

Accogliere studenti di altre nazionalità, non significa predisporre specifiche politiche a loro destinate, in genere emergenziali, o porli in classi differenziate, ma programmare sin dall’inizio un *curriculum* che preveda questa integrazione, in modo da dare a ciascuno la possibilità di un cambiamento per integrare le reciproche specificità .

Indipendentemente dalla presenza degli stranieri nelle classi,<sup>54</sup> l’interculturalità diviene il minimo comune denominatore che deve coinvolgere tutti gli studenti contemporaneamente; diviene una strategia complessiva, un diverso approccio, non etnocentrico e profondamente rivisitato nella metodologia e nel pensiero. Dovrà di conseguenza essere possibile per il lavoratore e cittadino di domani non avere preclusioni verso l’altro, ma, anzi, includerlo nel suo gruppo di lavoro e valutarlo come una risorsa. Il destino oramai planetario del genere umano è una realtà fondamentale. Valori tradizionali quali la tolleranza<sup>55</sup> o il rispetto non sono

---

<sup>50</sup> Susi Francesco (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L’educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie esperienze e strumenti*, op. cit., pag.11

<sup>51</sup> Vertecchi Benedetto, *Le sirene di Malthus*, Anicia Roma 2004, pag. 82

<sup>52</sup> Morin Edgar, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, op. cit. pag. 12

<sup>53</sup> *Si dice che il minimo battito d’ali di una farfalla sia in grado di provocare un uragano dall’altra parte del mondo*, in questo caso mi riferisco all’interdipendenza delle culture e degli accadimenti provocati dall’uomo, ovunque esso si trovi.

<sup>54</sup> Il consiglio d’Europa rilevando una inadeguatezza dei sistemi educativi a fronte di una società pluralista propone, all’inizio degli anni ’80 che l’alternativa interculturale s’indirizzi a tutti gli allievi.

<sup>55</sup> Vocabolo a mio parere profondamente ambiguo: se ti “tollero” mi pongo sopra di te, ti sopporto; tipico di alcune religioni (e lontanissimo dal concetto di uguaglianza), a cui spesso abbiniamo la parola “sopportazione”.

più sufficienti per afferrare il concetto di globalizzazione nella sua interezza. E' necessario chiedersi quali saranno le reali necessità dell'uomo di domani. La comprensione è una di queste, e il sociologo francese Edgar Morin la include tra i suoi *7 saperi necessari all'educazione del futuro*<sup>56</sup>: “la comprensione è nel contempo mezzo e fine della comunicazione umana e l'educazione alla comprensione è assente dai nostri insegnamenti”, ed è proprio per questo che si richiede una vera e propria riforma della mentalità.

La scuola deve così affrontare una sfida straordinaria di ripensamento dei valori, cogliendo in quelli tradizionali le contraddizioni intrinseche e riproponendo significati condivisi con altre realtà culturali.

Una società proiettata nel domani considera preziose le variazioni individuali, la molteplicità di vedute, poiché proprio in esse troverà i mezzi e le idee per il suo futuro e continuo sviluppo. L'educazione, in quanto progetto politico e investimento culturale di un paese, è indispensabile che sia proiettata verso quelle che sono le previsioni sulla società di domani, e dovrà essere un progetto dominato da intenti di sviluppo democratico della società.

La scuola diventa così il luogo privilegiato per dare vita alle nuove modalità di pensiero quale è quella interculturale.

Ma deve necessariamente essere una proposta pedagogica ripensata per tutti, non solo per gli immigrati<sup>57</sup>, o a causa del loro stabilirsi nel nostro paese, perché si tratta di modificare le percezioni verso “l'altro” anche tra gli italiani. Si tratta di un profondo cambiamento anche istituzionale, da realizzare attraverso la programmazione di appositi curricula che siano flessibili in una reale autonomia scolastica. Così da evitare che la pratica giornaliera dell'integrazione rimanga affidata esclusivamente alla buona volontà dei singoli insegnanti, come pare essere da molti anni a questa parte.<sup>58</sup>

---

<sup>56</sup> Morin Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, op. cit., pag 14.

<sup>57</sup> Altrimenti perderemo completamente di vista l'obiettivo: la nostra cultura non è migliore delle altre.

<sup>58</sup> Un dato per capire la dimensione del fenomeno: All'inizio dell'anno scolastico 2008-2009, gli studenti stranieri presenti nella scuola italiana erano stimati dal Ministero della Pubblica Istruzione in circa 650 mila, il 7 % della popolazione scolastica, composta da 9 milioni di alunni, il numero degli studenti stranieri aumenta di 70 mila unità all'anno. Di questi 650 mila più di un terzo sono nati in Italia, la percentuale degli alunni stranieri nati in Italia sale al 41% se consideriamo la scuola primaria e supera il 71% nella scuola materna (fonte: 2009, Ministero della Pubblica Istruzione dell'Università e della Ricerca)

La mancanza di ristrutturazione dell'intero sistema scolastico, ha prodotto in alcuni casi e solo ne pochissimi in cui gli insegnanti hanno potuto agire autonomamente delle eccellenze<sup>59</sup>; ma nella stragrande maggioranza delle situazioni di realtà c'è un degrado dell'immagine della scuola, sia per coloro che la frequentano, studenti e insegnanti, sia, di riflesso, per l'intero paese. È come se mancasse alla base una progettualità, una *vision* che inserisca la proiezione del futuro, tra i suoi obiettivi.

E' essenziale dare a tutti gli studenti, che inevitabilmente partono da piani differenti, gli stessi strumenti per avvalersi del contributo costruttivo di ognuno di essi: questo si ottiene attraverso varie pratiche didattiche, come l'*information-sharing* (scambio di informazioni nell'ambito del lavoro di gruppo) di *peer to peer*, (apprendimento tra pari) valido sia per gli studenti sia per i docenti, comunque attraverso importanti attività di apprendimento situato che si trasformino in vantaggio competitivo. Di ciò parleremo nel secondo paragrafo.

Ogni programma scolastico è frutto della storia sociale e politica del rispettivo paese, per questo è inesportabile, e sino ad oggi è stata inevitabile una visione etnocentrica a dominare i *curriculum*. In più, la programmazione scolastica italiana è rigida (nonostante l'autonomia) e ancora molto legata al passato, con una forte impronta gentiliana che oltretutto si rinnova nelle ultime riforme proposte dal ministero, con la conseguente riproposizione dei modelli di riferimento pre-scientifici<sup>60</sup>, che ignorano completamente l'avvento del costruttivismo nell'apprendimento e si basano generalmente sull'insegnamento frontale, il che, ci colloca inevitabilmente nelle ultime posizioni della graduatoria in tutte le recenti indagini PISA<sup>61</sup>.

La visione interculturale va vista come un'opportunità per sganciarci anche da modelli superati da tempo in tutti gli altri paesi, occidentali e non.

---

<sup>59</sup> Questo dato a mio parere, indica che c'è, una volontà di cambiamento tra coloro che vivono la scuola, che hanno la possibilità di aggiornarsi e confrontarsi seriamente con esperienze diverse, ma resta un dato di autonomia e di indipendenza di pensiero non generalizzabile.

<sup>60</sup> Interessante a questo proposito l'articolo tratto da uno scritto dello psichiatra Giovanni Jervis sul sole 24ore del 9 agosto 2009, dal titolo "Paranoie della modernità", in cui Jervis afferma che le ansie persecutorie, i rifiuti e le semplificazioni relative alla comprensione della società sono da ascrivere proprio alla nostra scuola improntata alla diffidenza per la scienza e la tecnologia.

<sup>61</sup> PISA: *Programme for International Student Assessment*, indagine internazionale promossa dall'OCSE, che mira ad accertare con periodicità triennale, conoscenze e capacità dei quindicenni scolarizzati, dei principali paesi industrializzati.

Una nuova proposta educativa dovrà necessariamente guardare al futuro e non al passato. Sono necessarie delle condizioni di partenza del tutto nuove, per una generazione che oggi comincia il suo percorso scolastico dalla scuola materna, ma che sarà adulta e si affaccerà nel mondo del lavoro tra circa venti anni, e vi rimarrà per moltissimo tempo in accordo con l'aumentata aspettativa di vita, e che si troverà di fronte all'inevitabile e definitiva globalizzazione sociale, economica e politica.

Diventa necessario chiedersi quali saranno le reali necessità dell'uomo di domani, in cosa e come l'educazione potrà contribuire ad un progetto per una società articolata interculturalmente, inevitabilmente laica, perché vi sia vera libertà di credo, e democraticamente motivata alla convivenza e alla responsabilità personale e collettiva. Quali saranno le competenze di base necessarie agli studenti per compiere questo progetto?

L'*American forum for global Education*<sup>62</sup> ha pubblicato, nel 2002, le linee guida per aiutare gli educatori delle scuole dell'infanzia, e della scuola primaria e secondaria di primo grado (che in USA formano un gruppo unico), ad integrare studi globali ed internazionali nei *curriculum* esistenti. Queste linee guida si concentrano su tre possibili approcci per lo studio del mondo:

- **“Strategie globali:** le tematiche globali non risolvono senza un'azione deliberatamente voluta da una parte dei cittadini che comprendano le complessità di queste tematiche. Gli studenti dovranno lasciare la scuola consapevoli di una o più strategie di approccio globale quali la capacità di risolvere i conflitti, la conoscenza dell'esistenza dei sistemi economici, dei diritti umani e nozioni di giustizia sociale, di risorse umane e del pianeta, come l'energia e lo sviluppo sostenibile.
- **Culture e aree del mondo:** ognuno ha radici in una o più culture; pensare interculturalmente diventa cruciale per vivere in società multiculturali, e per comprendere come gli altri possano percepire gli eventi in modo completamente diverso dal nostro.
- **Interdipendenze globali:** nel bene e nel male questa rete d'interconnessioni si soffonde nelle attività economiche, nei gruppi religiosi, e nelle organizzazioni sociali. Gli studenti dovranno sviluppare abilità come il riconoscimento, l'analisi e la valutazione delle interconnessioni a livello locale, regionale e globale delle tematiche globali, e tra le loro personali esperienze e gli eventi globali”<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> *America Forum for Global Education* promuove, l'educazione dei giovani, in direzione di una cittadinanza responsabile in un mondo a rapido cambiamento e denso di interconnessioni culturali.

<sup>63</sup> Smith Andrew F., “How global is the curriculum?”, in *Educational Leadership* vol. 60 N°2 ottobre 2002 pp. 38-41(libera traduzione)

Un percorso complesso, per questo è necessaria l'iniziale assoluta chiarezza di intenti tra la scuola, gli insegnanti e gli studenti e le famiglie.

“L'educazione dovrà comprendere un'etica di comprensione planetaria”<sup>64</sup>, con questa frase conclusiva di un esaustivo capitolo *sull'identità e la coscienza terrestre*, Edgar Morin, intende chiarire quanto sia indispensabile che l'unione planetaria avvenga a livello di *coscienza e conoscenza*, prima che di politiche. “È una esigenza relazionale minima di un mondo ristretto e interdipendente”<sup>65</sup>. Imparare ad *essere* sul pianeta “inscrivendo in noi, coscienza antropologica, coscienza ecologica, coscienza civica e coscienza dialogica(...)il mondo confederato deve essere policentrico e acentrico non solo politicamente, ma anche culturalmente”<sup>66</sup>.

Mi pare che il riferimento alla costruzione di una nuova tipologia di pensiero sia esplicito, e nuovi pensieri sono propri di persone nuove.

### 1.2.3 La costruzione della persona.

*E' meglio una testa ben fatta che una testa ben piena.*

*(Montaigne)*

“L'educazione deve contribuire all'auto-formazione della persona, insegnare a diventare un cittadino”<sup>67</sup>.

La scuola ha così un'incredibile responsabilità sociale, mediante la forza decisiva dell'esempio, come metodo educativo di base deve diffondere la coscienza dei diritti e dei doveri che ogni uomo e donna hanno nella società, rispetto agli altri e a se stessi; deve invitare i giovani a sentirsi parte della comunità cui appartengono, e a cogliere il tempo storico a cui appartengono. Perciò è necessario prevedere una riforma del pensiero, che consenta la presa di coscienza, che successivamente implicherà l'idea di progresso.

“Il diritto di ciascuno di dotarsi di un proprio autonomo piano di vita secondo la propria concezione della vita”<sup>68</sup>, vuol dire dare un senso alla propria esistenza

---

<sup>64</sup> Morin Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, op. cit. pag.80

<sup>65</sup> Ibidem pag. 77

<sup>66</sup> Ibidem pag. 77-79

<sup>67</sup> Morin Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Milano 2000.

<sup>68</sup> Susi Francesco (a cura di), *Come si è ristretto il mondo.L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie esperienze e strumenti*,op. cit. pag.19.

attraverso sfide significative. Significa poterle afferrare quelle sfide, avere gli strumenti per comprendere che l'occasione si presenta proprio in quel momento; la scuola deve creare degli interlocutori capaci di cogliere le provocazioni positive che si presentano, capaci di confrontarsi, di condividere progetti comuni.

Per questo teoria e prassi non possono essere separate. La scuola deve trasmettere coerenza, nelle azioni e negli intenti, deve essere costante nell'aggiornare i suoi insegnamenti e i suoi insegnanti, approfittare di tutti gli apporti teorico-scientifici relativi alle scoperte degli ultimi 50 anni e riguardanti le teorie dell'apprendimento e le neuroscienze, la psicologia, la sociologia nelle sue dimensioni più profonde. Deve fare un grande balzo in avanti e dimostrare con i fatti che è necessario stare al passo coi tempi senza rinnegare il proprio passato, semplicemente continuando ad apprendere per tutta la vita.

La necessità di mettere in pratica le teorie è stata rilevata già da John Dewey, psicologo e pedagogista statunitense che ha sviluppato le sue idee tra la fine dell'800 e la prima metà del '900, sostenne, già a suo tempo, che sarebbe altrimenti un "puro vezzo" non passare alla attualizzazione, alla messa in pratica: essere coerenti significa anche questo, provare le teorie sul campo, mettere in pratica ciò che si predica.

La scuola è un *setting* ideale, deve dotarsi di pratiche attive, ma anche di luoghi "attivanti": le classi, intese come spazi, sono importanti nella loro dimensione fisica, acustica e visiva. Predisporre ambienti formativi idonei, un *environnement* che predisponga all'attenzione, perché apprendere in modo confortevole rende l'appreso più duraturo, profondo e contribuisce fortemente alla formazione del rispetto della cosa pubblica. Le scuole devono essere dei laboratori in cui si apprende a vivere, si fa esperienza diretta oltre che teorica.<sup>69</sup>

L'innovazione passa anche attraverso cose che possono sembrare superficiali: una scuola rinnovata anche strutturalmente, e che anche in questo dimostri rispetto dei propri studenti, diviene un esempio indelebile. Ad esempio, le scuole potrebbero munirsi di opere d'arte, in Italia giacciono negli scantinati dei musei migliaia di

---

<sup>69</sup> Per approfondire:

Brophy Jere E., *Motivating Students to Learn*. McGraw Hill, Boston (USA) 1998, e ancora, Doyle, Walter, "Classroom Organization and Management." in *Handbook of Research on Teaching*, Merlin Wittrock, New York (USA) 1986

opere scultoree e pittoriche che nessuno vedrà mai, e c'è da chiedersi se l'esposizione continuativa data anche dalla sollecitazione visiva degli studenti all'arte non potrebbe modificare la percezione che hanno del nostro paese. Potrebbe quanto meno contribuire a crescere una generazione più rispettosa del patrimonio culturale. Si potrebbe banalmente, creare un ambiente di apprendimento diffuso, in un modo o nell'altro.

#### **1.2.4 *Education for Citizenship*: significa anche saper accogliere gli stranieri.**

In molti paesi l'Educazione alla Cittadinanza è insegnata a scuola come soggetto accademico pari agli altri. A questo proposito l'UNESCO nel 2002 ha richiesto e poi promosso attraverso la pubblicazione del *CD-ROM "Education for Citizenship"* un *kit* per insegnanti, studenti e istituzioni volto allo sviluppo della qualità dell'educazione. Propone una serie di valori universali a cui tendere per la promozione dell'educazione alla cittadinanza. Il *CD-ROM* contiene materiali di base per gli insegnanti e per gli studenti, formulati in modo da consentire a questi ultimi di ottenere conoscenze, inerenti alla responsabilità civile, sui diritti e doveri entro e fuori la scuola, i valori condivisi dalla comunità locale e da quella globale. Prodotto in collaborazione con *Educational International*<sup>70</sup>, il *CD-ROM* contiene un glossario, una bibliografia, un testo di linee guida e strumenti normativi, guide a differenti e innovative metodologie didattiche, varie attività di apprendimento e una selezione di video. Il *kit* è stato distribuito a tutti gli stati membri.

Alcuni paesi dell'area europea si sono già adeguati alla richiesta dell'UNESCO l'educazione alla cittadinanza è stata introdotta come insegnamento obbligatorio:

- La Repubblica d'Irlanda nel 1990 (denominata CSPE, *Civic, Social and Political Education*) per i ragazzi tra i 12 e i 16 anni; dal 2009 si prospetta una nuova materia anche per gli studenti tra i 16 e 18 anni, titolo provvisorio *society and politics* (politica e società).
- Nel 2002 in Inghilterra è stata introdotto come materia obbligatoria il *citizenship education curriculum*, che fa parte dell'*English National*

---

<sup>70</sup>*Educational International* è una federazione globale che rappresenta quasi 30 milioni di insegnanti e lavoratori della scuola, opera in 172 paesi su argomenti che vanno dalla scuola primaria all'università . <http://www.ei-ie.org/en/index.php>.

*Curriculum* rivolto a studenti tra i 7 e i 16 anni, ed è basato su 4 aspetti fondamentali: responsabilità morale e sociale, *literacy* politica, diversità e identità e coinvolgimento comunitario. Il *Citizenship Education Curriculum* promuove capacità di ricerca/indagine e comunicazione con l'obiettivo di sviluppare negli studenti l'attitudine alla partecipazione e alle azioni responsabili. Richiede, infatti, di fare uso pratico delle conoscenze acquisite in materia, e propone progetti scolastici mirati a tale scopo.

- In Francia la materia è nota come ECJS (*education civique, juridique et sociale*).
- In Spagna una recente legge ha introdotto l'EpC (*Educación para la Ciudadanía*) come materia curricolare obbligatoria.

In un'intervista<sup>71</sup> del 2002, Sir John Daniel<sup>72</sup>, a proposito di *curriculum* scolastici che promuovano la pace promossi dall'UNESCO, rileva che, la tendenza dei Ministeri dell'Istruzione di 18 paesi, riuniti nella Conferenza sull'Educazione di Ginevra del settembre 2001, è più quella di mettere in risalto e valutare le capacità di convivenza piuttosto che la performance del singolo studente.

La capacità di mediare in situazioni conflittuali si apprende anche vivendone direttamente l'esperienza, per esempio studiando in una scuola gestita con un approccio democratico<sup>73</sup>, perché l'educazione non è un processo esclusivamente libresco, (pensiamo alle *comunità scolastiche* invocate da Howard Gardner). I materiali didattici hanno la loro influenza (a cominciare dai libri di storia che siano scevri da pregiudizi e stereotipi sugli altri gruppi etnici) per sviluppare negli studenti la curiosità che porta ad esplorare e ad avere un atteggiamento critico anche nei confronti della propria cultura.

A Londra, la *Millfields Community School*<sup>74</sup>, situata in una zona svantaggiata e periferica della città, ha 600 alunni di età compresa fra i 5 e gli 11 anni, di cui 120 disabili e il 10% degli iscritti è formato da alunni a cui è stata riconosciuta la condizione di profughi o in attesa del riconoscimento di asilo. Gli stessi insegnanti

---

<sup>71</sup> Lindfors Sally, "A curriculum for peace: a conversation with Sir John Daniel", *Educational Leadership*, volume 60 N°2 ottobre 2002, pubblicato in PDF, pag 14-17

<sup>72</sup> Assistente Direttore Generale per l'Educazione all'UNESCO durante il triennio 2001/2004

<sup>73</sup> Per approccio democratico si intende in questo caso la collaborazione attiva sia delle famiglie che di tutti gli operatori scolastici in un contesto di autonomia decisionale che rispettino le esigenze specifiche della comunità.

<sup>74</sup> *Millfield Community school*: <http://www.millfields.hackney.sch.uk/index.php?page=about>

sono turchi, afro-caraibici, indiani e inglesi. Gli studenti parlano 40 lingue diverse e il 74% parla l'inglese come L2<sup>75</sup>. La talentuosa direttrice Anna Hassan, di origini italiane, conferma che l'anno scorso l'80% degli alunni ha superato i test SATS<sup>76</sup>. Impegnandosi nella *vision* e nel modello di democrazia (che una scuola come quella potesse essere per il quartiere e la comunità) e non separando gli studenti in base alle capacità o ai privilegi o peggio ancora in base alla lingua, hanno ottenuto ottimi risultati nel processo di apprendimento. La *Millfield Community School* è un scuola pubblica.

È necessario che i nuovi metodi educativi siano relativi agli individui<sup>77</sup>, che riconoscano l'interesse<sup>78</sup> attraverso la considerazione degli oggetti di studio (rientranti in situazioni di sviluppo d'insieme e non come singole materie isolate), e che l'applicabilità pratica delle materie di studio<sup>79</sup> e la capacità di guardare oltre le proprie conoscenze, definiscano un solido patrimonio di competenze di base, per capire che è necessario continuare ad apprendere per tutta la vita<sup>80</sup>. È essenziale riconoscere negli altri nuovi orizzonti e trovare in sé il germe della condivisione, e soprattutto acquisire l'imprescindibile capacità di lavorare in gruppo. Un processo educativo evoluto e dinamico, tende per propria natura ad accrescere l'integrazione, un'interdipendenza creativa e rispettosa della dignità dell'uomo, essenzialmente democratica ed etica.

Dobbiamo tener presente che, "l'indebolimento della percezione globale conduce all'indebolimento del senso di responsabilità, poiché ciascuno tende ad essere responsabile solo del proprio compito specializzato, così come all'indebolimento della solidarietà, poiché ciascuno percepisce solo il legame organico con la propria città e i propri concittadini"<sup>81</sup>.

---

<sup>75</sup> Julie Bindel, "La scuola dei miracoli", tratto dall'articolo apparso sul quotidiano *la Repubblica* il 10/07/06, di reperibile sul sito del quotidiano *la Repubblica* alla pagina:

<http://dweb.repubblica.it/dweb/2006/10/07/attualita/attualita/146scu519146.html>

<sup>76</sup> *Standard Assessment Tasks or Tests* i bambini vengono valutati in base alle materie svolte nel loro gruppo di età.

<sup>77</sup> Quello che oggi chiamiamo il percorso personalizzato.

<sup>78</sup> "Per interesse intendo "l'identificarsi di una persona con gli oggetti entro i quali svolge la sua attività e che forniscono i mezzi e gli ostacoli alla sua realizzazione" da Dewey John, *Democrazia ed educazione* Sansoni, Milano 2008, pag.149

<sup>79</sup> "Le abitudini attive implicano pensiero, invenzione e iniziativa, nell'applicare capacità a nuovi scopi..." da Dewey John, *Democrazia ed educazione*, op. cit., pag 59

<sup>80</sup> Nessun paese oggi può fare a meno di considerare il *Life Long Learning* un obiettivo, profondamente diverso dall'aggiornamento professionale, che consente una più ampia flessibilità lavorativa e culturale della propria esistenza.

<sup>81</sup> Morin Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, op. cit. pag.11

### 1.2.5 Scienza e tecnologie come risorse educative determinanti.

*C'è vero progresso solo quando esso è alla portata di tutti.*

*(Henry Ford).*

“L’educazione, nella prima parte della vita deve porre le premesse positive per un adattamento che deve prolungarsi nel tempo, (...) un’educazione che si adatti agli sconquassi delle innovazioni tecnologiche”<sup>82</sup>.

L’uomo e le sue modalità di conoscenza, e quindi di apprendimento, sono un sistema complesso, le nuove tecnologie ci vengono incontro per facilitare questo percorso e decidere di escluderle dalla sfera educativa, con la scusa che sino ad ora non si sono rese necessarie, sarebbe, a mio parere, quantomeno anacronistico. Tutto il mondo esterno all’educazione intenzionale, mi riferisco a quello economico, politico, sociale in genere e soprattutto dei mass media, ha trovato nell’uso della trasmissione dei dati, attraverso le tecnologie, pieno sviluppo,<sup>83</sup> e non alfabetizzare le nuove generazioni con questa importante chiave di comprensione e quindi utilizzo della realtà, si tradurrebbe in una seria responsabilità. Umberto Paolucci, vicepresidente di Microsoft e responsabile per l’area l’Europea, il Medio Oriente e l’Africa afferma<sup>84</sup> che ”nell'utilizzo delle tecnologie noi italiani siamo indietro in Europa, è chiaro a tutti. Dobbiamo fare di più. Anche perché da questa via passano la crescita della competitività e lo sviluppo del Paese; a scuola abbiamo in media 8 PC per 100 studenti. E di questi solo 6,5 connessi a internet. Siamo indietro su ogni indicatore: penetrazione dei computer nelle famiglie, nell'industria, nella pubblica amministrazione, nei collegamenti internet”.

Oltretutto la resistenza verso l’uso della tecnologia trascura che “tutte le funzioni suscettibili di essere ricondotte a procedure regolari presto o tardi vengono computerizzate. Per soddisfare le attese dei datori di lavoro, un individuo deve possedere una cultura elevata, essere flessibile e capace di affrontare le difficoltà e

---

<sup>82</sup> Vertecchi Benedetto, *Le sirene di Malthus*, op. cit., pag 49

<sup>83</sup> L’importanza delle scelte pedagogiche per una società democratica era stata già ampiamente trattata da Dewey nel saggio *Democrazia e Educazione* nel 1916, ma pare che i termini della questione, almeno da noi, siano ancora questi.

<sup>84</sup> Vulpi Daniele, “Tecnologie , l’Italia è indietro.Lo sviluppo parta dalle scuole” articolo apparso sul quotidiano *la Repubblica* il 23/7/09, reperibile sul sito del quotidiano alla pagina: <http://www.repubblica.it/2009/01/sezioni/tecnologia/microsoft-world/intervista-paolucci/intervista-paolucci.html>

di identificare i problemi; soprattutto deve essere in grado di cambiare, non episodicamente ruolo e persino lavoro nel caso in cui quello che svolge finisca per non avere più mercato.”<sup>85</sup>

E importante sottolineare che la sola disponibilità di apparecchiature tecnologiche non comporta un progresso di per sé, né produce *tout court* miglioramento di risultati scolastici, l'utilizzo del computer è solo un mezzo, per accedere alla conoscenza attraverso nuove modalità di ricerca, per ridurre il divario generazionale<sup>86</sup> tra docenti e discenti, per lavorare, ma resta un mezzo.

Oltretutto “determinate soluzioni tecnologiche si presentano come modernizzatrici agli occhi delle generazioni più anziane, mentre non lo sono affatto per i bambini e ragazzi di oggi”<sup>87</sup>. E' l'accesso alla disponibilità di libri, e quindi di conoscenza (a casa come a scuola), il fattore importante che produce miglioramento nei risultati degli allievi; a questo proposito sarebbe urgente cambiare le modalità di utilizzo alle biblioteche (nelle scuole e non), poiché è fortemente dispersivo della naturale curiosità umana dover richiedere un libro specifico (in genere suggerito da altri), mentre entrare dentro ad una biblioteca e cercare personalmente, tra le varie proposte dello stesso argomento poste sullo stesso scaffale, stimolano l'attitudine alla ricerca. Così la consultazione in biblioteca diviene una materia come le altre, un'ora alla settimana in cui si scelgono, si restituiscono, si vivono, i libri.

Bisognerà considerare che i nativi digitali, come sono le nuove generazioni, avranno modalità di apprendimento diverse: vedono il sapere come un processo dinamico e dunque imparano in maniera attiva, in gruppo, sperimentando e svolgendo attività pratiche, non sono più spettatori passivi, ma attori dell'apprendimento; una opportunità di insegnamento che non va annegata nel timore nei confronti della tecnologia e della diversità delle modalità nell'apprendere, soprattutto non dando giudizi di valore del tipo “noi studiavamo meglio, di più, sacrificandoci”, è necessario stravolgere l'antica strada punitiva

---

<sup>85</sup> Gardner Howard, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 2006, pag. 41

<sup>86</sup> Questo implica che gli insegnanti siano formati all'uso della tecnologia altrimenti il divario si amplifica.

<sup>87</sup> Vertecchi Benedetto, *Le sirene di Malthus*, Anicia Roma 2004, pag. 95

del sacrificio per apprendere (tipico una certa corrente), e capire che il piacere di conoscere di può instillare dall'inizio, e soprattutto che nella distanza rende di più. Tra l'altro metodi di insegnamento tradizionali per queste nuove generazioni, abituate ad utilizzare anche altre forme percettive, avranno un effetto quantomeno parziale sul loro apprendimento, rischiando col tempo, di disinteressarle del tutto<sup>88</sup>.

Il ruolo della scuola è “preparare i cittadini del mondo, conservando il senso della propria identità culturale attraverso conoscenze non superficiali della cultura nazionale, rapportarsi correttamente con altre culture, rispettando e riconoscendo il valore della diversità come forma potenziale di arricchimento”<sup>89</sup>. Non più solo educare, ma preparare nuove generazioni ad un mondo relazionale nuovo. Un addestramento per l'acquisizione di nuove competenze in una prospettiva di Life Long Learning<sup>90</sup>. In altre parole, offrire quelle competenze chiave che ciascuno dovrebbe poter acquisire e che determinano il successo di qualsiasi ulteriore apprendimento nel tempo. Questo si ottiene con modalità di insegnamento innovative, creando cioè nel discente la capacità di sviluppare una tecnica di apprendimento costantemente aggiornabile e rendendolo consapevole del suo apprendere.

Per esempio, avere un computer e quindi l'accesso ad internet non vuol dire “essere tecnologici”, vuol dire incrementare l'accesso a risorse, a conoscenza e a persone. Vuol dire permettere agli studenti di lavorare in un ambiente di apprendimento costruttivista, perché la rete è di per se costruttivista, e permette di condividere esperienze con studenti di altre classi, scuole e paesi, attraverso

---

<sup>88</sup> Bagost Ian, professore e ricercatore alla *Georgia Institute of Technology*, studia l'utilizzo dei videogiochi come strumento di apprendimento che aiutino i ragazzi a capire le interrelazioni tra sistemi, ad assumere ruoli sempre diversi, in realtà da loro manipolabili e a mettersi davvero nei panni degli altri, a differenza di strumenti pedagogici tradizionali i *videogames* hanno l'indiscusso vantaggio di essere interattivi. Fonte: Bianchi Federica “E' ufficiale: il game fa bene”, articolo apparso sul settimanale *l'Espresso*, il 6/11/09.

<sup>89</sup> Luciana Preti, Daniela Bertocchi, Franca Quartapelle, *Oltre il curricolo lineare*, Scuola e città, n 1 anno 2002, La Nuova Italia

<sup>90</sup> Sin dal 1994, l'UNESCO ha scelto il *Lifelong Learning for All* come strategia necessaria seguita da Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002, sull'apprendimento permanente che diviene il principio guida delle politiche in materia di istruzione e formazione. (Consiglio d'Europa: risultati lavori del 24/2/ 2004 “Istruzione & Formazione 2010” l'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona)

strumenti come il *wiki*, che permettono la costruzione di saperi e materiali condivisi.

Una collaborazione con altri modi di pensare non può che facilitare una mentalità interculturale, sia per gli studenti sia per gli insegnanti, che potranno aggiornarsi e dialogare con i loro omologhi, ovunque nel mondo, con maggiore dinamicità. Sono già attive moltissime piattaforme *on line* con questo scopo, l'ultima nata in ordine di tempo è un progetto europeo *Share.TEC*<sup>91</sup> che favorisce l'accesso e la condivisione di risorse digitali nel campo della formazione dei docenti.

Coerentemente diviene necessario fornire le competenze e le qualifiche necessarie agli insegnanti e ai formatori per svolgere i loro ruoli in evoluzione, improntati al *Life Long Learning*: questi comprenderanno la convalida e il riconoscimento delle competenze non formali e informali, che si colleghino ad un sistema europeo di riconoscimento dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale. Va rilevato che la tecnologia non è un'appendice neutra, statica, povera di significatività teorica e culturale. Come ogni metodologia didattica si richiama, anche in forma implicita, a particolari teorie della conoscenza e a più generali assunzioni valoriali.

Aprire le porte ad un vero interscambio europeo (ed extraeuropeo) di docenti, in modo da avere degli insegnanti madrelingua almeno per l'apprendimento delle lingue straniere; la visione protezionistica degli insegnanti, in questo caso di lingue, si traduce in un grave svantaggio per gli studenti: che senso ha imparare una lingua straniera da un italiano?

La libera circolazione dei lavoratori in Europa, dovrebbe valere anche per i docenti stranieri, per l'insegnamento di ruolo nelle scuole pubbliche di ogni ordine e grado. Questo andrebbe nella direzione di poter prevedere una disciplina veicolata da una lingua straniera, non all'ultimo anno della secondaria superiore, come suggerito dal presente Ministro Gelmini in una delle ultime disposizioni, ma sin dall'inizio, solo così consentiremo agli studenti di affrontare dei testi in lingua, utili sia per il proseguimento dello studio che per il lavoro. A questo si potrebbe facilmente aggiungere la visione di film e opere teatrali in lingua originale.

---

<sup>91</sup> Un progetto triennale della Comunità Europea di una piattaforma *on line* per lo sviluppo e il rafforzamento della cultura digitale e la condivisione delle risorse digitali per la comunità scolastica *Sharing Digital Resources in the Teaching Education Community*. <http://www.share-tec.eu/>

L'obiettivo è quello di far maturare in tutti gli allievi delle competenze interculturali, attraverso le quali il loro modo di pensare, deve essere necessariamente rivolto ad un mondo in costante evoluzione, costituito da regole modificabili, pregno di concetti democratici ed educazione alla cittadinanza, con capacità di decentramento e autonomia di giudizio, che includa il necessario orientamento verso il bilinguismo, obiettivo già raggiunto da tutti i Paesi Scandinavi e da molti della Comunità Europea e da alcuni paesi orientali.

Ci sono molti nuovi modi per impegnare ed interessare gli studenti, l'interazione e la collaborazione, sono tra le opportunità che permettono di sviluppare la creatività, la curiosità per gli altri e la capacità di lavorare in gruppo che è una delle possibilità offerte dalle tecnologie.

Oggi la scienza tecnologica, per i nativi digitali, non è più qualcosa di aggiuntivo è semplicemente parte del loro linguaggio, ignorare questa possibilità nel luogo dove, per almeno dieci anni, passeranno obbligatoriamente molte ore al giorno, sarebbe davvero poco lungimirante.

### **1.2.6 Cambiare le regole per cambiare il curriculum. La personalizzazione.**

La vera rivoluzione a mio parere riguarda un concetto fondamentale: il discente viene posto al centro del sistema (processo di apprendimento). La scuola, intesa sia come istituzione, sia come edificio<sup>92</sup>, gli insegnanti, per non parlare della burocrazia, vengono dopo. Ruotano intorno alle esigenze dello studente. Questo è uno dei concetti fondamentali per un curriculum euristico che coinvolga molti oggetti e progetti che sono parte integrante delle scoperte che lo studente fa per realizzare un apprendimento significativo.

---

<sup>92</sup> Giorgio Ponti, "L'architettura educativa" articolo pubblicato, il 23/04/09, sul sito *Education 2.0* in cui sostiene che:

"L'architettura educativa, per gli inglesi "*educational facilities*", rappresenta un'esperienza di progettazione e realizzazione di spazi fisici per le attività educative, dal nido all'università, in cui il ruolo "educativo" dell'architettura è al centro dell'attenzione. Se si riprende il concetto dei pedagogisti emiliani sullo spazio come terzo educatore, l'architettura può diventare "strumento" capace di produrre effetti educativi profondi e permanenti. Inoltre, le architetture per gli spazi di apprendimento hanno accolto l'urgenza dello sviluppo compatibile-ecosostenibile attraverso impianti e semplici accorgimenti per il risparmio energetico, bio-architetture, fonti energetiche alternative, orientamento degli edifici, accorgimenti per l'impatto ambientale. E ancora, spazi flessibili e plurifunzionali capaci di stimolare la creatività favorendo forme di apprendimento diversificate."

Uno studente, straniero e non, nel momento in cui varca la soglia della scuola ha dei diritti sanciti dalla Costituzione nell'Art. 3 come spiega il giurista Fabio Massimo Cestelli, "garantire ad ogni individuo le condizioni culturali sociali, e materiali idonee alla condizione di una esistenza libera e dignitosa e all'esercizio dei diritti di libertà e partecipazione, assicurati dalla stessa Costituzione al fine di realizzare a pieno la propria persona"<sup>93</sup>. Questo si ottiene sia attraverso il riconoscimento del diritto alla cultura e all'istruzione (Cost. art.34), sia favorendolo attraverso nuove proposte, attestando che è necessario apprendere con il proprio ritmo e utilizzando le proprie intelligenze, in luoghi preposti e stimolanti. Per esempio attraverso un'individualizzazione<sup>94</sup> della proposta didattica, che consiste nel differenziarla a seconda delle attitudini di cui l'allievo è portatore. L'apprendimento deve essere garantito a tutti e questo può essere un risultato raggiungibile se s'interviene in modo tempestivo e differenziato sugli allievi che hanno difficoltà di apprendimento di qualsiasi natura, linguistico e non. Occorre tendere al "raggiungimento di traguardi omogenei potenziando l'offerta d'istruzione, ove necessario, al fine di ridurre gli effetti condizionanti di origine sociale"<sup>95</sup>.

Una proposta didattica non olistica, che non tenga conto anche delle differenze culturali possedute dagli alunni al loro ingresso nella scuola, si dimostrerà adeguata solo per una parte degli studenti, incorrendo nella dispersione dell'attenzione di tutti gli altri sin dalle prime classi.

Una proposta educativa a tutto tondo, comprensiva di didattiche centrate alla differenziazione del messaggio in funzione delle caratteristiche degli studenti, garantisce in prospettiva il raggiungimento delle competenze fondamentali a molti più allievi. Perché questo si realizzi è necessario modificare la prassi didattica abituale, anche predisponendo materiali e tecniche utili a fornire aiuto e supporto (*scaffolding*) in caso di necessità. Il percorso prevede quindi un adattamento in itinere delle condizioni e dei metodi d'istruzione, secondo le modificazioni dell'apprendimento, tenendo conto dei singoli stili cognitivi.

---

<sup>93</sup> Cestelli Fabio Massimo, *La costituzione per tutti e di tutti*, Rubbettino Catanzaro 2008, pag 11.

<sup>94</sup> "Il principio fondamentale della individualizzazione prevede che tutti possano fruire di condizioni favorevoli all'apprendimento per mezzo dell'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche individuali degli studenti". Fonte: Frabboni Franco e Baldacci Massimo (a cura di), *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, Angeli, Milano 2004, pag 66.

<sup>95</sup> Vertecchi Benedetto, *Le sirene di Malthus*, Anicia Roma 2004, p 83.

Ma in che senso le personalizzazioni dell'apprendimento faciliterebbero un approccio interculturale alla globalizzazione?

Solo attraverso il profondo riconoscimento delle diversità tra gli alunni, che gli consenta una vera conoscenza e consapevolezza di loro stessi, avremo tutti noi la percezione che siamo solo una parte di un tutto, che anche gli altri hanno un punto di vista pensante almeno quanto il nostro, costruito, esattamente come il nostro, da molteplici strati di storia e solo per questo differente.

Senza dimenticare che, una diversa modalità di apprendimento, mirata al singolo moltiplica le possibilità che l'apprendimento diventi significativo, produce modificazioni delle mappe concettuali personali, responsabili della comprensione del mondo. Lo stesso dicasi per il bilinguismo. La capacità di cogliere le diverse sfumature linguistiche e concettuali, e quindi culturali, in idiomi diversi ma riferite alla stessa parola, ci pone direttamente in contatto con la possibilità di avere almeno due punti di vista riguardanti lo stesso problema.

Tra gli obiettivi formativi del *curriculum* interculturale vi è indubbiamente quello socio affettivo, fondamentale per la costruzione dell'accoglienza, di una visione multi direzionale (da vari punti di vista) e di comportamenti relazionali aperti.

Va da sé che la formazione degli insegnanti debba essere profondamente ripensata ed ampliata, in maniera specifica, che tenga conto non solo delle ultime indicazioni in materia di apprendimento, di valutazione e insegnamento, ma indicazioni che siano poi applicate non solo teorizzate. Divengono “strategici i gruppi di studio e di riflessione critica, composti da docenti che intendono interrogarsi sulle metodologie e sugli oggetti di insegnamento (...), tali gruppi hanno poi valenza importante in senso sperimentale ma anche di formazione continua . Ciò che è strategico, in entrambi i casi, è lo scambio di esperienze: gli insegnanti che si interrogano a partire dalle pratiche e dai problemi che incontrano, riescono poi a confrontarsi sulle differenti soluzioni adottate nei differenti contesti.”<sup>96</sup>. Qui si inserisce l'utilità di piattaforme *on line* per lo scambio di informazioni tra docenti.

---

<sup>96</sup> Catarci Marco, “Decolonizzare l'educazione. Strategie e proposte per una didattica interculturale”, in Fiorucci Massimiliano (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Angeli Milano 2008 pag.75

La prospettiva è quella di un “educatore globale”<sup>97</sup> che aiuti gli studenti all’esplorazione multi prospettica e alla evidenziazione degli stereotipi come fattori limitanti, che sottolinei come il potere economico modifichi le visioni del mondo e accompagni in esperienze di apprendimento interculturali basate su caratteristiche differenziate. Per concludere questo paragrafo possiamo sintetizzare che “l’orientamento interculturale esige la costruzione di una didattica problematica e critica, con una impostazione antidogmatica e antiassiomatrica dei processi di insegnamento e di apprendimento, attraverso procedure dialettiche di integrazione e conciliazione razionale delle molteplici antinomie presenti nella prassi didattica quotidiana”<sup>98</sup>.

### 1.2.7 Il curriculum internazionalizzato.

“...tutta la vostra cultura è costruita così. Come se il mondo foste voi...”<sup>99</sup>

L’internazionalizzazione è una prospettiva che compenetra tutti gli aspetti della vita scolastica: gli studenti, il clima scolastico, lo *staff*, le risorse, le politiche linguistiche ed ovviamente, il *curriculum*. Normalmente si fanno degli apprezzamenti superficiali sulle differenze culturali, che genericamente rinforzano gli stereotipi, invece di creare comprensione della propria e delle altre prospettive culturali. Nella dizione *curricolo internazionale* la parola “internazionale” è utilizzata come un aggettivo quasi se fosse un tipo particolare di *curriculum*, si tratta invece di una tendenza modale che permea tutto il *curriculum* e che si basa sulla profonda comprensione delle culture. Il punto centrale diviene l’esplorare modelli e cornici entro quale muoversi per passare dall’idea alla pratica in classe, nella proposta dell’International Baccalaureate Organization attraverso il curriculum Primary Years Program, che affronteremo nella seconda parte, verranno descritte le proposte dei componenti curriculari che rendono possibile questa esperienza.

---

<sup>97</sup> Merryfield Merry M., “The difference a global educator can make” in *Social Education*, vol 60 n 2, 2002, pubblicato in PDF sul sito dell’università di Yale:

[http://www.yale.edu/macmillan/pier/institutes/merryfield\\_bio.pdf](http://www.yale.edu/macmillan/pier/institutes/merryfield_bio.pdf)

<sup>98</sup> Catarci Marco, *All’incrocio dei saperi, una didattica per una società multiculturale*, Anicia, Roma 2004, pag.32

<sup>99</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1966, pag.13.

Tutte le componenti di un *curriculum* internazionalizzato, dovrebbero essere permeate di interculturalismo con particolare attenzione a non farne un *curriculum* turistico, che si basi sull'assunto che basti sapere qualcosa anche delle altre culture per vivere in pace e piacersi reciprocamente: questo non risolve nessun argomento di giustizia sociale, e non mette gli studenti nelle condizioni di produrre reali cambiamenti, nel loro modo di pensare e di immaginare un futuro e di relazionarsi agli altri.

Paulo Freire<sup>100</sup>, pedagogista brasiliano e teorico dell'educazione, tra le altre cose contrario alla dicotomia docente-studente, sostiene che gli studenti debbano scontrarsi con le idee e le parole e non camminarvi sopra; l'intenzione è che leggano il mondo con occhio critico e che abbiano la possibilità di comprendere e parlare di importanti questioni sociali e politiche, quali il significato di essere umani e tutte le relative questioni etiche che esso comporta.

Gli studenti necessitano di ritrovare le loro vite riflesse nel *curriculum*, ma se quello che leggono e fanno a scuola è solo uno specchio della loro visione del mondo, un riflesso di come già sono, non potranno immaginare altri modi di vivere e pensare. Devono saper cogliere e leggere, nelle sfumature, delle differenze. Per questo un *curriculum* deve coinvolgere sia gli educatori e il personale scolastico quanto gli studenti, per arricchire e trasformare l'apprendimento in un'esperienza di vita vissuta e non solo appresa.

### **1.2.8 Studiare in una lingua diversa dalla propria: bilinguismo come risorsa individuale e strumento di integrazione.**

*"L'apprendimento è un processo di dominio del discente e agevolata da parte del docente, che include il rispetto per lo studente e la sua visione del mondo"*

*(Paulo Freire)*

Per bilinguismo s'intende la capacità di potersi esprimere in due lingue diverse: i parlanti autenticamente bilingui, hanno una forte impronta di entrambe le culture, s'intende pertanto, conoscere e parlare allo stesso livello due lingue. È quindi

---

<sup>100</sup> Freire Paulo, *Pedagogia dell'Autonomia- Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino

bilingue lo studente immigrato che studia nel nostro paese. Si tiene debitamente conto dello sforzo compiuto e del contributo che ciò dà allo studente e di riflesso alla classe? Ha un suo valore nella valutazione dell'alunno?

Perché i nostri studenti non possono studiare almeno una materia in lingua, una lingua stranera per tutta la classe, di modo che tutti siano posti innanzi alle stesse difficoltà?

Così il Consiglio d'Europa con i risultati dei lavori del 24 febbraio 2004 "Istruzione & Formazione 2010" preme sull'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona:

"Tutti i sistemi educativi dovrebbero assicurare che i loro allievi dispongano alla fine dell'istruzione secondaria, delle conoscenze e delle competenze necessarie a prepararli al loro ruolo di futuri cittadini europei. Ciò richiede, in particolare, il rafforzamento dell'insegnamento delle lingue a tutti i livelli, di una dimensione europea nella formazione degli insegnanti come nei curricula dell'istruzione primaria e secondaria".<sup>101</sup>

Recenti studi<sup>102</sup> indicano che i bambini possono facilmente trasferire i concetti appresi a casa nella loro prima lingua, sulla seconda lingua. Se il "bilinguismo" viene poi esteso ad abbracciare "un multiculturalismo", è un'occasione unica di scambio tra gli studenti, le famiglie, gli educatori e le comunità, che permette agli studenti di utilizzare il loro patrimonio culturale e linguistico, attraverso l'apprendimento di nuove competenze che, a loro volta, aumentano il successo scolastico<sup>103</sup>.

Le teorie che supportano l'istruzione multiculturale si estendono al contenuto e al *curriculum*. Gli studenti acquisiscono un senso di *empowerment*, quando i contenuti presentati e le idee discusse, sono pertinenti alle loro esperienze e storie. Tra l'altro gli studenti si impegnano con i materiali ad un livello più profondo, se vi trovano degli aspetti che abbiano rilevanza personale.

---

<sup>101</sup> Documento tratto dal sito *Buongiorno Europa* del "portale per l'autonomia e l'innovazione della Pubblica Istruzione": [http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/lisbona.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml)

<sup>102</sup> Diaz Soto, Smrekar, John & Nekcovei Donald, "*Preserving Home Languages and Cultures in the Classroom: Challenges and Opportunities.*" Articolo, pubblicato nel 1999 e apparso sul sito, Language & Education, National Clearinghouse for Bilingual Education, <http://www.ncela.gwu.edu/>

<sup>103</sup> Cruz George, Bonissone Peter & Baff, Salomon, "*The Teaching of Culture in Bilingual Education Programs: Moving Beyond the Basics,*" articolo del 1999 apparso sulla rivista: New York State Association for Bilingual Education Journal, <http://qcpages.qc.cuny.edu/ECP/bilingualcenter/>

I bambini esposti a due lingue, fin da piccoli sviluppano strategie di apprendimento più flessibili.<sup>104</sup>

“Per facilitare l'apprendimento, gli insegnanti avranno la necessità di accogliere le conoscenze e competenze pregresse, quando i bambini iniziano la loro istruzione formale all'età di cinque o sei anni, hanno già interiorizzato molti dei valori fondamentali e le credenze della loro cultura. Questo è spesso l'elemento nascosto della cultura che è da considerare molto importante per il successo di un'istruzione bilingue, poiché tutti gli studenti tendono a portare in classe una conoscenza extrascolastica che influenza l'apprendimento in classe.

Questa conoscenza individuale che include un'altra lingua e una cultura diversa, deve essere considerata in modo da non diventare “un ostacolo” nel processo di comunicazione, tra insegnanti e studenti.

Se l'apprendimento, è un processo individuale di costruzione di significato attraverso le informazioni e le esperienze (anche se filtrato da ciascuno attraverso i propri pensieri, sentimenti e percezioni), il patrimonio culturale dello studente non deve essere respinto, piuttosto va utilizzato per migliorare il suo apprendimento. Tra l'altro è anche importante per individuare le potenziali aree d'interferenza culturale in cui due culture possono entrare in conflitto o si sovrappongono.

Se "bilinguismo" viene poi esteso ad abbracciare "un biculturalismo", è un'occasione unica di scambio tra gli studenti, le famiglie, gli educatori e le comunità. Ciò permette agli studenti di utilizzare il loro patrimonio culturale e linguistico, attraverso l'apprendimento di nuove competenze che, a loro volta, aumentano il successo scolastico.

Per un efficace insegnamento bilinguistico che raggiunga i risultati sperati, gli obiettivi di apprendimento devono essere comunicati con chiarezza, debbono riflettere consapevolezza culturale ed essere pertinenti alle esperienze degli studenti. Il contenuto sarà significativo solo se si tiene conto dello studente e della sua prima conoscenza e della sua visione del mondo.

La formazione degli insegnanti deve includere la consapevolezza multiculturale e favorire l'accettazione e il rispetto delle diverse culture e delle caratteristiche linguistiche, al fine di agevolare gli studenti all'acquisizione di una seconda lingua e alle modalità di apprendimento una nuova cultura, mantenendo l' apprezzamento del proprio patrimonio culturale.

---

<sup>104</sup> E' la conclusione di uno studio pubblicato su *ScienceExpress* condotto dal professor Jacques Mehler insieme ad Agnes Kovacs della Scuola Superiore di Studi Avanzati di Trieste il cervello del bilingue, infatti, "è più duttile perché è più allenato a distinguere fra stimoli provenienti da lingue diverse, senza che queste interferiscano fra di loro". Ora la ricerca su Science dimostra che ad un anno il cervello di un bambino cresciuto in un ambiente bilingue sviluppa funzioni esecutive accresciute. Attenzione, però: "Questo non significa essere più intelligenti, solo più allenati: una competenza che in qualche modo i bilingue acquisiscono passivamente", chiarisce Mehler.

Mehler Jacques e Kovács Ágnes Melinda, “Flexible Learning of Multiple Speech Structures in Bilingual Infants”, articolo pubblicato, il 31/07/09, sulla rivista *ScienceExpress*, vol.325, no. 5940. pp. 611-612.

La sfida della preparazione dei futuri cittadini del XXI secolo che possa soddisfare le esigenze di una società multiculturale è nelle mani degli educatori di oggi. Se gli studenti saranno in grado di raggiungere il loro pieno potenziale, gli obiettivi educativi dovranno andare al di là degli obiettivi di istruzione, e comprendere valori e aspettative; l'insegnamento dovrà prevedere un significativo cambiamento di contenuti atti a migliorare negli studenti la comprensione e le interconnessioni di tutte le culture e dei popoli”<sup>105</sup>.

Queste considerazioni sono ancora più importanti se le immaginiamo nelle scuole dove c'è un alto tasso di studenti immigrati e provenienti da paesi diversi, con contesti economico –familiari spesso difficili. Lo studente immigrato è, di fatto, uno studente bilingue.

Diventa così imprescindibile, tenere conto dello sforzo che fa, ma anche del contributo che questi può dare alla classe.

---

<sup>105</sup> Nannini Loretta, “*Cultural Awareness to Make Content Meaningful*”, Seton Hall University, liberamente tradotto, con il consenso dell'autore, reperibile in originale sul sito: <http://www.ambrit-rome.com/staff/staffwork/loretta.html>

## **Capitolo secondo**

**La didattica interculturale e l'esperienza  
delle scuole internazionali.**

**Studio di caso.**

## **2. IBO International Baccalaureate Organization**

*“Quality education for a better world”*

Nella ricerca effettuata per l'individuazione di un'istituzione dove effettuare il mio tirocinio ho cercato di trovarne una, tra quelle che in un modo o nell'altro avessero sperimentato percorsi didattici interculturali per poter esplorare le pratiche educative realizzate e cogliere le problematiche presenti negli ambienti di aggregamento plurilinguistici e pluriculturali. L'occasione mi si è presentata attraverso la possibilità di svolgere il tirocinio presso una scuola privata di Roma, la *Ambrit-Rome International School*, che accoglie studenti dai tre ai quattordici anni. Dal 2008, l'*Ambrit-Rome* propone un nuovo modello didattico, il *Primary Years Program(PYP)*, affiliandosi ad una Fondazione *no profit* quale l'*International Baccalaureate Organization (IBO)* di Ginevra. La decisione di affiliazione, da parte della scuola, nasce da una esigenza di precisarne meglio l'impronta interculturale, renderla costante nel tempo e soprattutto riconosciuta in tutto il mondo.

Una caratteristica del modello PYP, che peraltro in questo si richiama al *National Curriculum* britannico, a differenza della scuola italiana, è che la progettazione didattica fa riferimento ad una ripartizione programmatica e dunque di obiettivi, contenuti e valutazioni che si riferisce alla fascia anagrafica degli alunni, così per esempio nella programmazione prescolare si inserisce la fascia anagrafica 3-5, e in quelle primarie e secondarie di primo livello hanno inserito fasce di età 5-7, 7-9, e 9-12.

### **2.1.1 Dalla teoria alla pratica.**

Nella realtà delle istituzioni scolastiche internazionali, create appositamente per una comunità multi-etnica e soprattutto multi-linguistica, dove la didattica è di partenza impartita in almeno due lingue e la didattica è innovativa, nel senso che abbraccia i principi del costruttivismo. Il problema dell'integrazione linguistica è affrontato attraverso una programmazione mirata, predisponendo tutti gli *scaffolding* necessari alla risoluzione dei problemi che si creano durante il percorso. E soprattutto le differenze culturali sono utilizzate come risorsa di apprendimento.

Ma se la problematica dell'integrazione linguistica può essere facilmente risolta

attraverso un'attenta progettazione, il problema che si crea, nella gestione delle compresenze è forse di natura sociale. Se è vero che in situazioni intenzionali il contesto sociale è abbastanza omogeneo, lo è molto meno in situazioni dove le risorse sono mal gestite e viene a mancare la previsione di una presenza multiculturale. Per questo è necessario non affrontare le situazioni in modo emergenziale, soprattutto quando l'emergenza è oramai definitiva, come esplicitato anche dai dati del nostro Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel rapporto dell'aprile 2009.<sup>1</sup>

L'educazione interculturale rappresenta una tappa fondamentale nel percorso di riflessione sulla ristrutturazione dell'intero percorso scolastico, dove ogni singolo intervento deve essere esaminato e illuminato da una nuova luce di ipotesi condivise.

Ma cosa significa avere una formazione interculturale? Agire interculturalmente? “Vuol dire disporre di una capacità di azione nell'ambito di una situazione diversa tanto da un punto di vista culturale, quanto da un punto di vista sociale. La capacità dunque, di potersi muovere su differenti livelli linguistici e farlo in più lingue, saper riconoscere valori, norme o prospettive di vita differenti, rispettarli interagire con i rappresentanti di questi valori all'interno di regole accettate. Vuol dire inoltre avere la consapevolezza della limitatezza della propria capacità di azione e delle proprie possibilità di comunicazione. In breve significa non soltanto riconoscere a parole il pluralismo ma viverlo attivamente”<sup>2</sup>.

Per attuare questa introiezione e incentivare capacità di azione “occorre operare un cambiamento di prospettiva nella scelta dei contenuti, ma anche nella loro presentazione”<sup>3</sup>. Diviene centrale la formazione dei docenti, che a loro volta devono fare un percorso di decostruzione del loro sapere etnocentrico, infatti “il nuovo sistema culturale di cui l'alunno è espressione mette in crisi la concezione educativa e la prassi metodologica dell'insegnante”<sup>4</sup>. Un insegnante che agirà interculturalmente, forte di competenze scientifiche e intellettuali specifiche, sarà

---

<sup>1</sup> Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Alunni con cittadinanza non italiana, scuole statali e non statali, anno scolastico 2007-2008*, aprile 2009 reperibile sul sito del Ministero

<sup>2</sup> Hansen Gerog *Studi interculturali: un cambiamento di prospettive*, in Susi Francesco (a cura di), *Come si è ristretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teoria esperienze e strumenti*, op. cit., pag. 162

<sup>3</sup> Ibidem, pag. 165

<sup>4</sup> Di Giacinto Maura, *Intercultura e formazione: riflessioni su un corso di perfezionamento universitario*, ivi, pag 181

disponibile ad attuare su di sé un progetto di *Life Long Learning*.

Il modello *Primary Years Program* (programma per la scuola primaria) che illustrerò di seguito è, mi pare, particolarmente sensibile a queste norme, nel senso che nella proposta curriculare ogni singolo segmento è rivisto sotto la lente dell'interculturalità e mira al raggiungimento dell'azione interculturale degli studenti, anche attraverso l'esempio quotidiano dei docenti.

### **2.1.2 Un progetto intenzionale: *International Baccalaureate Organization*.**

L'*International Baccalaureate* è una Fondazione *non-profit* costituita in Svizzera, a Ginevra<sup>5</sup> nel 1968. Un gruppo di insegnanti, della Scuola Internazionale di Ginevra<sup>6</sup> unitamente ad altre scuole internazionali, ha costituito l'*IB Diploma Programme*, Il programma inizialmente consisteva in un biennio di studi pre-universitario e di un esame finale, valutato da una commissione esterna, comune per gli studenti delle scuole IB di tutto il mondo, e cercava di fornire una educazione effettivamente internazionale. Quello che era iniziato come un solo programma biennale, per preparare gli studenti (al seguito di genitori con impegni lavorativi che li costringono a frequenti spostamenti) al percorso universitario, è oggi cresciuto e si è sviluppato in tre programmi per gli studenti di età compresa tra i 3 e 19 anni.

Anche se le prime scuole che presentavano i *curriculum* IB sono state prevalentemente internazionali e private ad oggi più della metà di tutte le *IB World Schools* nel mondo che sono 2.750, presenti in 138 paesi, sono scuole statali, per un totale di circa 755.000 studenti. In Italia sono 19 le scuole che offrono almeno uno dei programmi IB, di cui una sola è pubblica.

A concretizzare gli ideali e gli obiettivi dei fondatori dell'IB, è la stessa

---

<sup>5</sup> Nel 1920-1921 la Lega delle Nazioni e l'*International Labour Office* stabilirono la loro sede a Ginevra con il personale proveniente da molti paesi differenti. Si ravvisa così la necessità di una scuola che soddisfi l'istruzione degli studenti appartenenti a più culture e lingue, e che li prepari per il proseguimento degli studi universitari, nei paesi di provenienza.

Fu così che nel 1924 è stata fondata la Scuola Internazionale di Ginevra da un gruppo di insegnanti appartenenti alle due prime organizzazioni internazionali in congiunzione con Adolphe Ferrière, un eminente sociologo, ed Elisabeth Rotten, uno studiosa tedesca, appartenenti all'Istituto Rousseau di Ginevra. Informazioni reperibili sul sito: <http://www.ecolint.ch/>

<sup>6</sup> L'*Ecole Internationale de Genève* è stata fondata nel 1924 e sono da sempre i pionieri nel campo dell'educazione internazionale, si propone di fornire un livello di istruzione internazionale particolarmente alto, in modo da fornire ai suoi studenti la possibilità di sviluppare al massimo il loro potenziale.

organizzazione, che intende fornire un'istruzione di qualità per un mondo migliore, come specificamente espresso nella loro *mission* statutaria.

I programmi IB sottolineano e incoraggiano questo spirito internazionale negli studenti e insegnanti attraverso l'*IB student profile* il “profilo del discente IB”: un insieme di valori che rappresentano i propositi e principi dei fondatori.

Qui di seguito una libera traduzione dal sito ufficiale dell'IBO che consente di inquadrare l'organizzazione anche sotto il profilo delle strategie utilizzate per il conseguimento di ciascun obiettivo.

### **2.1.2.1 Mission and strategy - Missione e strategia**

“L'*International Baccalaureate* (IB) è ben più che i suoi tre programmi educativi. Nel nostro animo siamo motivati dalla missione di creare un mondo migliore attraverso l'educazione. Teniamo molto alla nostra reputazione, duramente conquistata, di qualità e di standard elevati che costituiscono oggi una leadership pedagogica. Raggiungiamo i nostri obiettivi lavorando con i nostri *partner* e coinvolgendo attivamente tutte le parti interessate, in particolare gli insegnanti.

Promuoviamo la comprensione interculturale e il rispetto, non come alternativa a un senso di identità nazionale e culturale, ma come parte integrante della vita nel XXI secolo e tutto questo è racchiuso e specificato nella nostra missione.

L'IBO mira, attraverso l'attuazione dei suoi programmi, a sviluppare nei giovani una personalità curiosa, attenta e colta, che possa contribuire a creare un mondo migliore e più pacifico, attraverso la comprensione e il rispetto interculturale.

A tal fine, l'Organizzazione collabora con le scuole, i governi e le organizzazioni internazionali per sviluppare programmi che si confrontino a livello internazionale con progetti di istruzione e valutazione rigorosa.

Questi programmi sono volti ad incoraggiare gli studenti di tutto il mondo a diventare attivi, indulgenti e proiettati verso la formazione permanente.

#### **Strategia**

Mettere in pratica la nostra missione per il maggior numero di studenti è l'obiettivo del nostro piano strategico gestionale. Questo piano adottato nell'aprile 2004, affronta la questione fondamentale di come progettare e gestire la nostra rapida crescita (in media il 18% l'anno dal 1971) nei prossimi cinque - dieci anni. Se il *trend* di crescita si mantiene tale ci aspettiamo di avere per il 2020 diecimila scuole, e due milioni e mezzo di studenti iscritti ai nostri corsi.

Noi realizziamo il nostro piano strategico annuale attraverso un processo di pianificazione aziendale che richiede a ciascun dipartimento/ufficio di sviluppare gli obiettivi e le previsioni finanziarie per i prossimi tre anni. Anche se siamo una fondazione *no-profit*, i nostri interlocutori si

aspettano la stessa qualità e la disciplina di gestione e di pianificazione che troverebbero in qualsiasi altra organizzazione internazionale.

In particolare la nostra analisi mostra l'importanza di un piano di crescita che si basi su due questioni fondamentali:

- Come possiamo assicurarci che della crescita dell'IB ne beneficino tutte le scuole e non solo quelle di élite che comunque avrebbero una qualità dell'istruzione garantita?
- Come sostenere un tasso di crescita a due cifre e nel contempo mantenere la nostra reputazione di qualità e innovazione?

Tali questioni ci aiutano a identificare i tre temi fondamentali su cui si impernia il nostro piano strategico:

**Qualità:** un costante aggiornamento qualitativo dei tre programmi da noi sostenuti.

**Accesso:** includere, all'esperienza e ai vantaggi di un'educazione IB, il numero più alto possibile di studenti, a prescindere dalle condizioni personali.

**Infrastrutture:** costruire un sistema di infrastrutture efficiente e efficace per provvedere un servizio di eccellenza agli studenti e alle scuole.

Il piano individua 28 azioni che identificano i fattori di sviluppo che servono per implementare i prossimi 5-10 anni dal punto di vista strategico e operativo<sup>7</sup>.

L'IBO sceglie di definire la propria missione educativa "internazionale" secondo i seguenti criteri:

- "Sviluppare cittadini del mondo in relazione alla cultura, alle lingue, all'apprendere una modalità per vivere insieme.
- Costruire e rinforzare negli studenti, il senso dell'identità e consapevolezza culturale.
- Favorire negli studenti il riconoscimento e lo sviluppo di valori umani universali.
- Stimolare la curiosità e l'indagine al fine di promuovere una capacità di ricerca e il piacere delle scoperte essenziali per provare il piacere dell'apprendere.
- Dotare gli studenti degli strumenti necessari ad acquisire conoscenze, singolarmente e in collaborazione, e applicando tali competenze e conoscenze, interdisciplinariamente.
- Fornire contenuti internazionali e contemporaneamente rispondere ad interessi e necessità delle comunità locali.
- Incoraggiare la flessibilità e la diversità dei metodi d'insegnamento.
- Fornire adeguate forme di valutazione comparandoli secondo standard internazionali che permettano il riconoscimento dei titoli."<sup>8</sup>

I tre programmi proposti dall'*International Baccalaureate Organization (IBO)*,

---

<sup>7</sup> Liberamente tradotto dal sito istituzionale dell'IBO, per approfondimenti: <http://www.ibo.org/mission/index.cfm>. Da sottolineare che la società *McKinsey & Company*, leader per la consulenza e la gestione, fornisce *pro bono* la consulenza per sviluppare il piano strategico dell'organizzazione IBO.

<sup>8</sup> Ibidem

si presentano come una coerente sequenza educativa che attraverso la promozione di una educazione olistica, pone l'accento sulla crescita dell'intera persona dal punto di vista emotivo, intellettuale, personale e sociale. I primi due programmi, che si riferiscono rispettivamente alle fasce di età 3-12 (*Primary Years Program*), 11-16 (*Middle Years Program*), possono essere in teoria insegnati in qualsiasi lingua, tuttavia per ottenere il riconoscimento dell'IBO al momento le lingue abilitate sono esclusivamente inglese, francese, spagnolo e cinese; mentre per quello conclusivo del corso di studi, corrispondente alla fascia di età 16-19 (*Diploma Programme*), è impartito esclusivamente in inglese, francese e spagnolo. È allo studio un progetto finalizzato al rilascio dell'abilitazione dell'italiano, che includa però un *curriculum* bilingue, nel senso che è previsto all'interno dell'esame conclusivo il conseguimento dell'attestato di bilinguismo<sup>9</sup>.

Le scuole che intendono offrire uno o più dei programmi proposti dall'IB devono farne richiesta all'IBO e aderire ad un regolamento valido per ciascun segmento di programma<sup>10</sup>.

L'*International Baccalaureate Organization* (IBO) autorizza il processo di affiliazione per un periodo compreso dai tre ai cinque anni, nei quali si inserisce gradualmente la metodologia proposta. La scuola a sua volta si impegna a rispettare i regolamenti generali dell'IBO, e le procedure indicate nel manuale indirizzato al *PYP coordinator* (coordinatore della programmazione del *Primary Years Program*), che sarà responsabile dell'attuazione del progetto. Le scuole che aderiscono all'IBO devono precisare ai loro interlocutori (insegnanti, studenti e genitori) che la responsabilità e l'implementazione delle modalità dell'insegnamento del PYP è della scuola, in accordo con le regolamentazioni vigenti in materia scolastica in ciascun paese.

Nel corso dei 5 anni la scuola deve predisporre una serie di *workshop*, di laboratori finalizzati alla professionalizzazione di tutto il personale (insegnanti, coordinatore, amministrativi e personale ausiliario) così da condividere le

---

<sup>9</sup> Il Riconoscimento del Diploma di Baccellierato Internazionale L30/10/1986 n.738, con il quale il Ministero della Pubblica Istruzione Italiano riconosce il diploma e lo equipara all'esame di Maturità Italiana, ma lo vincola, per gli studenti italiani, ad un esame di lingua italiana. Rintracciabile sul sito: [http://www.italgiure.giustizia.it/nir/lexs/1986/lexs\\_296450.html](http://www.italgiure.giustizia.it/nir/lexs/1986/lexs_296450.html)

<sup>10</sup> Allegato 1 *Rules for IB World Schools: Primary Years Program*

finalità del progetto e, contemporaneamente, sottoporre agli esperti inviati dall'IBO, le eventuali problematiche della legate all'attuazione del modello. In questo modo l'organizzazione è costantemente aggiornata e può modificare il programma non solo a seconda delle aree geografiche in cui è diretto, ma soprattutto in merito alle novità emerse. Questo fa del modello un progetto *in progress*, coerente con gli obiettivi della proposta formativa.

Gli insegnanti ricevono un *training* prima e durante tutto il periodo in cui la scuola è autorizzata a offrire il modello, frequentando seminari, partecipando a corsi specifici di formazione organizzati dall'IBO e conferenze che si tengono annualmente, coerentemente con l'ideale di *Life Long Learning* che si vuole insegnare agli studenti.

Poiché si strutturano come comunità di apprendimento professionale le scuole IB si sono “messe in rete”, così da garantire uniformità di programma e di obiettivi, scambiare ogni possibile informazione per facilitare questo processo di affiliazione, interagire costantemente per l'implementazione del modello supportandosi a vicenda nel percorso.

Sono previsti degli incontri tra le scuole e i rappresentanti dell'IBO finalizzati ad ispezioni periodiche inerenti lo stato di attuazione del programma. Prevalentemente a cadenza quinquennale. Le scuole dal canto loro devono monitorare i percorsi formativi attivati e sottoporli agli osservatori.

Il percorso che ogni scuola deve sostenere per ottenere l'affiliazione, è dettagliatamente descritto nel manuale: *IB Africa, Europe, Middle East Primary Years Programme Workshop Overview for Schools*<sup>11</sup>.

### **2.1.3 Il modello *Primary Years Program*(3-12 )<sup>12</sup>**

Il modello IB per le classi primarie (PYP) è stato progettato per gli studenti di età compresa tra 3 e i 12 anni; è mirato alla crescita totale dell'alunno, investendola sfera emotiva, intellettuale, fisica, e culturale.

Il PYP fa riferimento, in materia di ricerca e di buona prassi, sia ai sistemi nazionali in cui opera, che alle scuole internazionali che utilizzano l'Atlas

---

<sup>11</sup> Allegato 1, *Rules for IB World Schools: Primary Years Program*

<sup>12</sup> Allegato 3, *Making PYP happen: A curriculum frame work for international primary education*

Rubicon<sup>13</sup>, capace di costruire una cornice educativa pertinente, stimolante, significativa e coinvolgente per tutti gli alunni.

Il modello è descritto nel manuale *Making PYP Happen*<sup>14</sup>. Una guida pratica, concisa e accessibile e *in progress*, scritta da esperti dell'IBO, sulla base degli stimoli e delle proposte avanzate dai presidi e coordinatori.

### **2.1.3.1 *The student profile* (il profilo del discente)<sup>15</sup>: il cuore dell'obiettivo dei programmi IB.**

L'IBO traccia un profilo ideale di studente, e lo propone come linea guida per sollecitare negli studenti, quelle caratteristiche ritenute importanti atte a sviluppare un senso di appartenenza alla comunità mondiale, alla condivisione delle risorse, al rispetto del pensiero "altro" e alla responsabilizzazione delle azioni personali : *help to create a better and more peaceful world*.

Questo profilo, che è valido per tutte le fasce di età dai 3 ai 19 anni costantemente presente nella vita degli studenti, gli viene presentato, spiegato, utilizzato come griglia tassonomica per auto-valutare il loro agire, diventa parte del loro stesso linguaggio.

In questa griglia si evidenziano le caratteristiche che corrispondono agli obiettivi prefissati, attorno ai quali si struttura l'intero programma.

---

<sup>13</sup> *L'Atlas Rubicon* è una piattaforma *on line* che fornisce assistenza tecnica e teorica alle scuole nell'attuazione dei *curriculum* attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie. Fornisce cornici curriculari e la possibilità di analizzare il *curriculum*, spiegazioni sui contenuti e attraverso i contributi degli utenti l'implementazione delle risorse per la risoluzione dei problemi. Permette agli educatori di osservare da vicino l'esperienza del processo educativo e di costruire sulle basi delle conoscenze pregresse un *curriculum* strutturato per il raggiungimento degli obiettivi prefissati. È diretto anche ai genitori che vogliono comprendere più da vicino in che particolare momento del percorso educativo si trovino i figli. Si avvalgono delle più recenti e accreditate teorie pedagogiche, quali la *teoria delle intelligenze multiple* di Gardner, *Understanding by Design* di Grant Wiggins e Jay McTighe. <http://www.rubicon.com/index.html>

<sup>14</sup> Allegato 3, *Making PYP happen: A curriculum frame work for international primary education*

<sup>15</sup> Allegato 2, *IB learner profile booklet*

**Un discente si sforzerà di essere:**

<b><i>INQUIRERS</i></b> Indagatori/ ricercatori	Coltiveranno la loro innata curiosità. Acquisiranno le capacità necessarie a condurre ricerche utili e costruttive e dimostreranno indipendenza di apprendimento. Desidereranno apprendere attivamente e questo sarà loro di sostegno per tutta la vita.
<b><i>KNOWLEDGEABLE</i></b> Competenti	Esploreranno quei concetti e quelle idee che abbiano rilevanza sia a livello locale che globale. Acquisiranno così una conoscenza critica, ampia ed equilibrata attraverso una diversificata gamma di discipline.
<b><i>THINKERS</i></b> Pensatori	Eserciteranno la loro capacità d'iniziativa, impiegando capacità di ragionamento in modo critico e creativo per riconoscere e avvicinare problemi complessi tramite decisioni ragionate ed etiche.
<b><i>COMMUNICATORS</i></b> Comunicativi	Recepiranno e trasmetteranno idee ed informazioni con sicurezza attraverso l'uso di più strumenti, linguaggi e lingue attraverso modalità di collaborazione intenzionale.
<b><i>PRINCIPILED</i></b> Retti/morali	Diverranno consapevoli delle conseguenze delle proprie azioni, ne saranno responsabili, attraverso la capacità di agire equamente, con onestà e senso di giustizia, nel rispetto dei singoli individui, gruppi e comunità.
<b><i>OPEN-MINDED</i></b> Lungimiranti	Rispetteranno le idee, i valori e le tradizioni di altre persone e culture, e sapranno esplorare e valutare i diversi punti di vista, traendo insegnamento dalle varie esperienze compiute.
<b><i>CARING</i></b> Altruisti	Mostreranno empatia, comprensione e rispetto verso le necessità e sentimenti altrui. Si sentiranno personalmente coinvolti nell'agire positivamente, per fare la differenza sulla vita degli altri e dell'ambiente.
<b><i>RISK-TAKERS</i></b> Audaci	Affronteranno situazioni nuove ed estranee con coraggio e considerazione, troveranno lo spirito d'indipendenza necessario all' esplorare nuovi ruoli, idee e strategie, e saranno strenui difensori delle loro idee.
<b><i>BALANCED</i></b> Equilibrati	Comprenderanno l'importanza dell'equilibrio mente/corpo e delle loro emozioni per raggiungere il benessere proprio e congiuntamente altrui.
<b><i>REFLECTIVE</i></b> Riflessivi	Rifletteranno sul proprio apprendimento valutando le esperienze acquisite, saranno capaci di stimare le proprie forze e fragilità in modo da supportare come e cosa apprenderanno in futuro.

Chiaramente lo sviluppo di questo profilo dipende non solo dal modello in sé, ma anche da una moltitudine di elementi, tutti indirizzati al suo successo; lo *student profile* è un costante punto di riferimento per l'intera comunità scolastica e rappresenta la missione statutaria del IBO: quella di costruire delle comunità di apprendimento indirizzate a offrire una formazione di qualità.

Quali strategie e processi didattici è possibile attivare affinché l'alunno possa comprendere e introiettare quelle caratteristiche che gli consentano di riconoscersi nel discente proposto dallo *student profile*? Nella pratica educativa ci sono una serie di domande che i docenti e i coordinatori del modello si devono porre per estendere più possibile la filosofia olistica della scuola, alla struttura del programma e al curriculum.

Alcune domande esemplificative<sup>16</sup>:

- È possibile creare più esperienze e opportunità in classe che possano consentire gli studenti a diventare veri *inquirers* (studiosi/ricercatori)?
- Quanta attenzione prestiamo all'interazione tra studenti nel lavoro di gruppo? Potremmo dare loro più tempo aiutandoli ad essere elementi attivi nel lavoro di gruppo?
- Possiamo creare più opportunità di discussione problematiche etiche all'interno delle materie insegnate?
- Come gestiamo l'empatia, la compassione e rispetto all'interno della classe e nella scuola?
- Noi insegnanti ci percepiamo come responsabili del consolidamento dei principi del *Long Life Learning* negli studenti?
- Qual è la qualità dell'interazione tra studenti e insegnanti al di fuori della classe?
- La struttura della giornata scolastica e l'orario facilitano lo sviluppo dell'intera personalità dello studente?
- Lo incoraggiamo ad essere responsabile per il proprio apprendimento?
- Gli concediamo tempo per riflettere sulle valutazioni e comprendere cosa hanno imparato?
- Stiamo investendo a sufficienza per lo sviluppo professionale dei nostri insegnanti<sup>17</sup>?

L'IBO riconosce che l'introduzione dello *student profile* rappresenti una sfida per molte scuole: le invita a monitorare il loro ambiente di apprendimento e a predisporre i cambiamenti necessari per indurre insegnanti e studenti a lavorare nella direzione comune degli intenti proposti; e proprio attraverso questi propositi, che si creeranno le comunità di apprendimento collaborativo all'interno dell'intera comunità scolastica<sup>18</sup>, coinvolgendo anche gli amministratori, che sono parte integrante della comunità scolastica e i genitori.

---

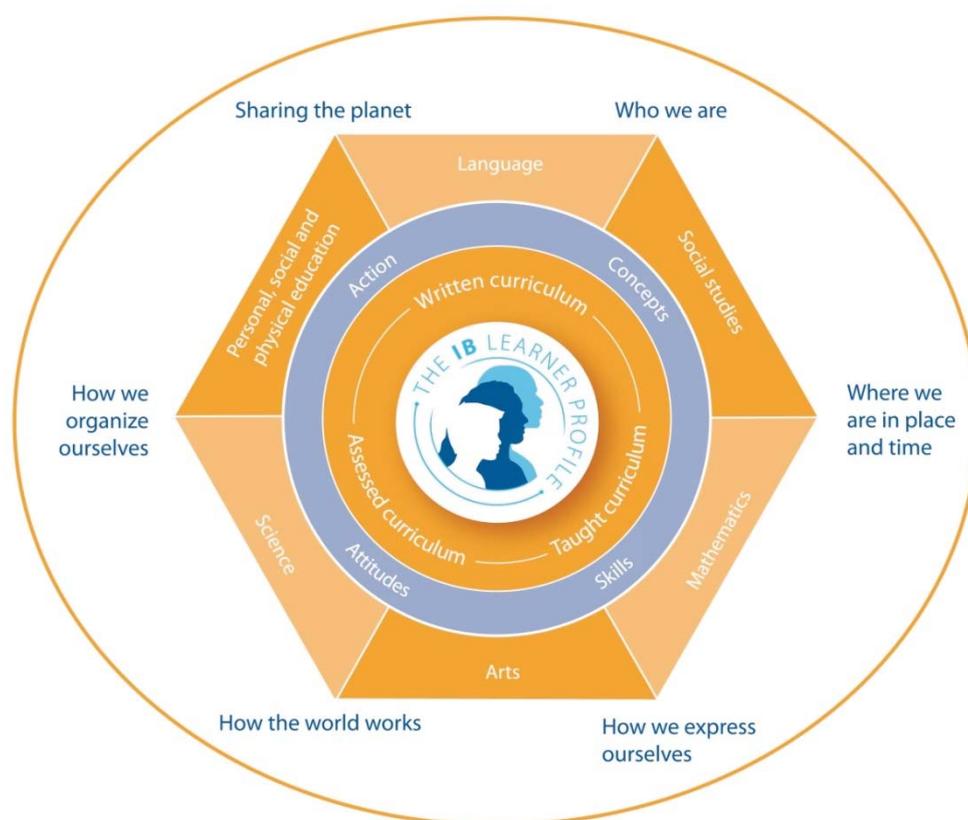
<sup>16</sup> Allegato 2, *IB learner profile booklet*

<sup>17</sup> Allegato 8, *What changes will this mean for teachers and for the school*

<sup>18</sup> *Ibidem*

#### 2.1.4 Il curriculum del PYP: un modello interdisciplinare e coerente<sup>19</sup>.

La filosofia PYP, (che si rivolge ad alunni di età comprese nelle fasce 3-12 anni) trova la sua legittimazione nell'apprendimento di capacità, competenze e conoscenze finalizzate alla ricerca (*inquiry*). Sei *transdisciplinary themes* (ambiti transdisciplinari) fanno da cornice ai relativi percorsi di formazione attivati; insegnanti ed alunni fanno riferimento a questi ambiti nella organizzazione delle *unit of inquiry* (unità di ricerca). Gli alunni esplorano le *subject area* (materie) attraverso questi ambiti attraverso tutte le attività capaci di sviscerare le tematiche proposte. In questo processo gli alunni sviluppano la comprensione di importanti concetti, l'acquisizione di abilità e conoscenze atte a sviluppare atteggiamenti capaci di assumersi la responsabilità delle proprie azioni nei confronti dell'alterità sociale.



Fonte: sito ufficiale dell'IBO<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Allegato 3, *Making PYP happen: A curriculum frame work for international primary education*

<sup>20</sup> Sito ufficiale IBO <http://www.ibo.org/pyp/curriculum/>

Il programma può essere illustrato raffigurandolo come un esagono in cui ogni lato corrisponde a ciascuno dei sei ambiti interdisciplinari che circondano le sei materie.

<p><b>6 Transdisciplinary themes of global significance provide the framework for exploration and study:</b>  <i>who we are</i>  <i>where we are in place and time</i>  <i>how we express ourselves</i>  <i>how the world works</i>  <i>how we organize ourselves</i>  <i>sharing the planet.</i></p>	<p><b>6 ambiti interdisciplinari</b> di rilevanza globale formano una cornice per l'esplorazione e lo studio:          chi siamo          dove siamo nel tempo e nello spazio          come ci esprimiamo          come funziona il mondo          come ci organizziamo          condividiamo il pianeta</p>
<p><b>6 subject areas</b>  <i>language</i>  <i>social studies</i>  <i>mathematics</i>  <i>arts</i>  <i>science</i>  <i>personal, social and physical education.</i></p>	<p><b>6 materie:</b>          lingua          studi sociali          matematica          arte          scienze          educazione fisica sociale e personale</p>

La cornice curricolare è ulteriormente strutturata intorno a 3 questioni intercorrelate:

- Che cosa vogliamo imparare? Corrispondente all'aspetto teorico del *curriculum*
- Qual è il modo migliore di imparare ? Corrispondente alla fase pratica del *curriculum*
- Come facciamo a sapere che cosa abbiamo imparato? Corrispondente alla valutazione del *curriculum*

Il programma fornisce un modello curricolare che comprende le linee guida relative ai contenuti dei percorsi di apprendimento rivolto agli alunni, alle metodologie di insegnamento e alle strategie di valutazione.

Le tre domande interrelate sono esemplificate nel diagramma sottostante:



Fonte: liberamente tradotto dallo schema originario

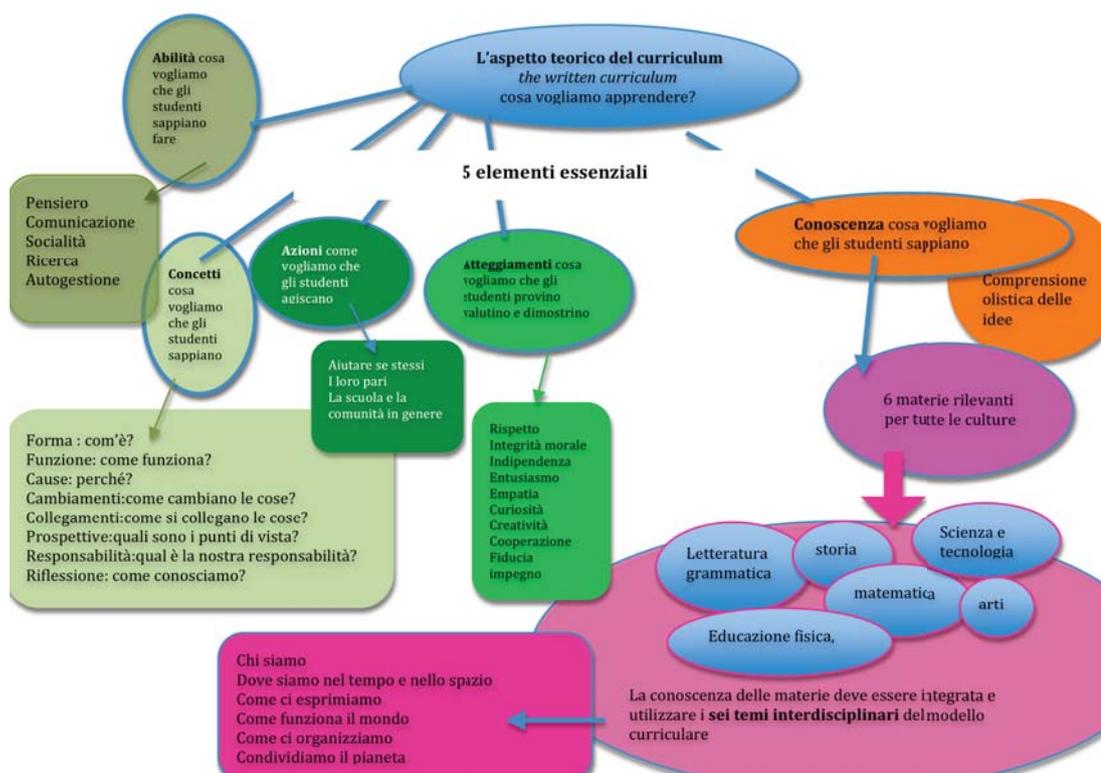
#### 2.1.4.1 *THE WRITTEN CURRICULUM* – L’impianto teorico del curriculum: cosa vogliamo imparare?

Il PYP si struttura intorno percorsi di ricerca finalizzati all’acquisizione di conoscenze essenziali e di abilità base, di sviluppo della comprensione concettuale, dell’introiezione di un atteggiamento “positivo” e di un agire responsabilmente.

L’aspetto teorico del *curriculum* fa riferimento a, cinque elementi essenziali: *concetti, abilità, atteggiamenti, azioni, conoscenze.*

Elementi essenziali del <i>written curriculum</i> . L’aspetto teorico del curriculum	
<b><i>Knowledge</i></b> <b>conoscenza</b>	Tutti quei contenuti significativi e rilevanti che vogliamo che gli studenti esplorino e conoscano, tenendo in considerazione le loro esperienze e conoscenze di base.

<b>Concepts</b> <b>Concetti</b> in forma di quesiti	Concetti di base che abbiano rilevanza all'interno delle materie ma anche che le trascendano. Gli studenti dovranno esplorarli a fondo per giungere ad una approfondita e coerente comprensione dell' idea di base
<b>Skills</b> <b>Abilità</b>	Tutte le abilità che gli studenti devono dimostrare per essere in grado di accettare le sfide e i cambiamenti che si presenteranno possono essere interdisciplinari che transdisciplinari
<b>Attitudes</b> <b>Atteggiamenti</b>	Disposizioni che sono espressione di valori fondamentali credo e sentimenti verso l'apprendimento, l'ambiente e le persone
<b>Action</b> <b>Azioni</b>	Dimostrazione di un profondo apprendimento nel comportamento e nell'azione responsabile: una manifestazione pratica di tutti gli altri elementi essenziali



Schema riepilogativo dell'aspetto teorico del curriculum

Quattro elementi possono essere così esemplificati:

<b>Concepts - Concetti in forma di quesiti</b>	<b>Skills - Abilità</b>	<b>Attitudes -Atteggiamenti</b>	<b>Action - Azioni</b>
Forme	Pensiero	Tolleranza	Rifletti
Funzioni	Comunicazione	Rispetto	Scegli
Cause	Socialità	Integrità	Agisci
Collegamenti	Ricerca	Indipendenza	
Prospettive	Autogestione	Entusiasmo	
Responsabilità		Empatia	
Riflessione		Curiosità	
		Creatività	
		Cooperazione	
		Fiducia	
		Impegno	
		Apprezzamento	

### **CONCEPTS - I concetti e le domande: cosa vogliamo che gli studenti capiscano?**

Otto concetti fondamentali, espressi sotto forma di quesiti, accompagnano il percorso di ricerca e incoraggiano la prospettiva dell'interdisciplinarietà; questi concetti guidano le unità di ricerca, chiamate *units of inquiry* (unità di ricerca), che richiamano i principi del modello curricolare. I quesiti sono i seguenti:

- La forma: com'è?
- La funzione: come funziona?
- La cause: perché le cose stanno così?
- Cambiamenti: come cambiano le cose?
- Collegamenti: come si collegano le cose?
- Prospettive: quali sono i punti di vista?
- Responsabilità: qual è la nostra responsabilità?
- Riflessione: come conosciamo?

Fonte: sito ufficiale IBO

### **SKILLS - Abilità: cosa vogliamo che gli studenti sappiano fare?**

Sono cinque le abilità interdisciplinari, che gli studenti dovranno poter conseguire durante i percorsi di ricerca: il pensiero, la comunicazione, la socialità, la ricerca, l'autogestione.

### **ATTITUDE - Atteggiamenti: cosa vogliamo che gli studenti provino, valutino e dimostrino?**

Questo modello promuove e incoraggia un insieme di comportamenti che includono: la tolleranza, il rispetto, l'integrità morale, l'indipendenza,

l'entusiasmo, l'empatia, la curiosità, la creatività, la cooperazione la fiducia, l'impegno e l'apprezzamento.

### ***ACTION* - L'azione: come vogliamo che gli studenti agiscano?**

Gli studenti sono incoraggiati ad attivare percorsi di riflessione, a fare scelte informate, ad agire in modo da aiutare se stessi, i loro pari, la scuola e la comunità in genere intraprendendo un cammino condiviso.

### ***KNOWLEDGE* - La conoscenza**

Il PYP richiama un insieme di conoscenze fondanti per ciascuno e facenti riferimento, a sei materie principali (*subject area*) : letteratura e grammatica (*language*), storia (*social science*), matematica, scienza e tecnologia, arti, educazione fisica, (personale e sociale).

ogni scuola affiliata all'IBO deve prevedere l'insegnamento di almeno una lingua straniera oltre alla lingua utilizzata in classe, come lingua veicolare.

L'apprendimento delle discipline dovrebbe avere come focus i sei ambiti interdisciplinari del modello curriculare:

<b>Chi siamo:</b> un'indagine sulla natura del sé, sulle credenze e i valori, personali, fisici e mentali sociali e spirituali, sulle relazioni umane, familiari e sociali e culturali, sui diritti e le responsabilità, e cosa significa essere umani-
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Dove siamo nello spazio e nel tempo:</b> un'indagine sull'orientamento nel tempo e nello spazio, storie personali, uomini e viaggi, scoperte esplorazioni migrazioni, le relazioni tra e le interconnessioni fra le civiltà in prospettiva globale e locale
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Come ci esprimiamo:</b> un'indagine nel modo in cui scopriamo e esprimiamo le idee, i sentimenti, la natura, la cultura i valori e i credo, i modi in cui esprimiamo piacere e creatività e apprezzamento estetico
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

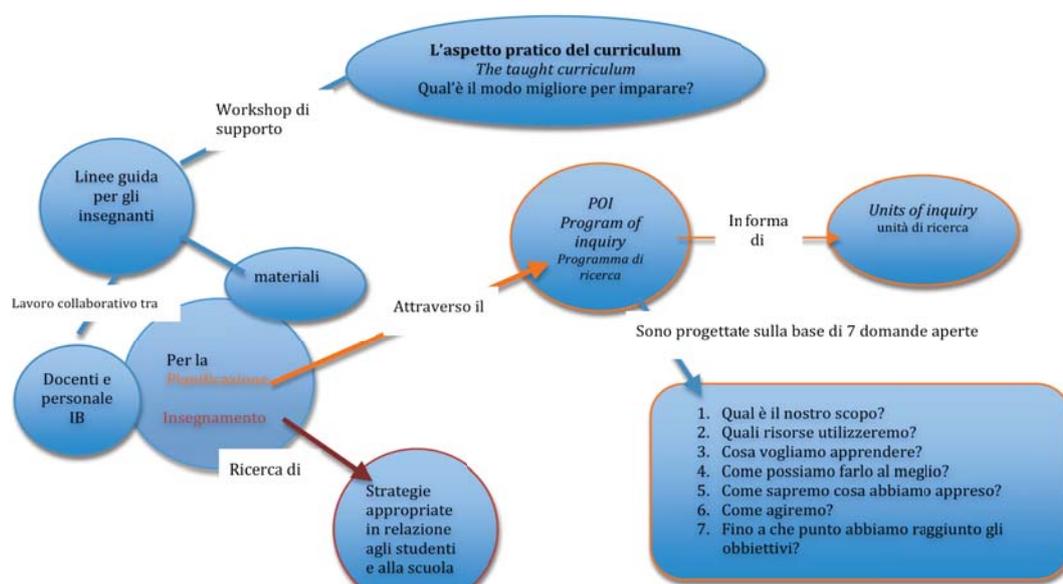
<b>Come funziona il mondo:</b> un'indagine su come funziona il mondo naturale e le sue leggi, biologiche e fisiche e le società umane, come gli uomini utilizzano il loro sapere scientifico e l'impatto che questo ha con le tecnologie nelle società avanzate e nell'ambiente naturale
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Come ci organizziamo:</b> un'indagine sulle interconnessioni dei sistemi umani e le comunità, struttura e funzioni delle organizzazioni, decisioni delle società attività economiche e impatto sugli umani e sull'ambiente
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>La condivisione del pianeta:</b> un'indagine sui diritti e le responsabilità, sulle difficoltà di condivisione delle risorse limitate, relazioni tra le comunità, pari opportunità di accesso alle risorse, pace e risoluzione dei conflitti
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 2.1.4.2 THE TAUGHT CURRICULUM – La realizzazione del curriculum: qual è il modo migliore di imparare?

Il modello PYP offre specifiche linee guida di supporto agli insegnanti: durante i *workshop* gli insegnanti hanno l'opportunità di lavorare in collaborazione con gli esperti dell'IBO utilizzando anche materiali esemplificativi relativi alla pianificazione, l'insegnamento e la valutazione. Sono incoraggiati ad utilizzare una varietà di strategie scegliendo tra le più appropriate in relazione ai bisogni specifici dei loro alunni e degli obiettivi da raggiungere.



Schema riepilogativo dell'aspetto pratico del curriculum

#### Il *Programme of Inquiry* POI<sup>21</sup> - Programma di ricerca

L'IBO prevede un approccio strutturato ad una pianificazione collaborativa (*POI, programme of inquiry*), da parte degli insegnanti di ciascuna scuola, il POI è costruito in unità di ricerca (*units of inquiry*) attorno ad una *central idea* (contenuti della ricerca), è costruito per assistere gli insegnanti nella pianificazione delle ricerche. Le unità così pianificate sono progettate sulla base di sette domande aperte:

1. Qual è il nostro scopo?
2. Quali risorse utilizzeremo?
3. Cosa vogliamo apprendere?
4. Come possiamo farlo al meglio?

<sup>21</sup> Allegato 10, *Program of inquiry (POI) Ambricit 2009*

5. Come sapremo cosa abbiamo appreso?
6. Come agiremo?
7. Fino a che punto abbiamo raggiunto gli obiettivi?

Tre esempi di percorsi didattici utilizzati dalle scuole IBO, suddivisi per fasce di età:

<p><b>Tema interdisciplinare:</b> come ci organizziamo</p> <p><b>Titolo dell'unità di ricerca:</b> la nostra scuola (4-5 anni)</p> <p><b>Contenuto della ricerca:</b> le scuole sono organizzate per aiutarci ad imparare e a giocare insieme</p> <p><b>Percorso di ricerca:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ cosa sono le scuole</li> <li>▪ cosa si fa a scuola</li> <li>▪ come funziona la nostra scuola</li> <li>▪ chi lavora nella nostra scuola e che attività svolge</li> </ul>
<p><b>Tema interdisciplinare:</b> come ci esprimiamo</p> <p><b>Titolo dell'unità di ricerca:</b> l'impatto della pubblicità (9-10 anni)</p> <p><b>Contenuto della ricerca:</b> la pubblicità influenza il nostro modo di pensare e le scelte che facciamo</p> <p><b>Percorso di ricerca:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ obiettivi della pubblicità</li> <li>▪ le tipologie, gli stili, e i luoghi della pubblicità</li> <li>▪ i mezzi utilizzati dalla pubblicità per influenzare le nostre scelte (uso del linguaggio del suono e delle immagini)</li> <li>▪ la relazione tra la pubblicità e il mercato: in particolare i bambini</li> </ul>
<p><b>Tema interdisciplinare:</b> chi siamo</p> <p><b>Titolo dell'unità di ricerca:</b> imparare a vivere, vivere imparando (11-12 anni)</p> <p><b>Contenuto di ricerca:</b> l'apprendimento è una fondamentale caratteristica degli umani che li mette in contatto con il mondo</p> <p><b>Percorso di ricerca:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ cos'è l'apprendimento e come si costruisce il significato</li> <li>▪ come funziona il cervello</li> <li>▪ il comportamento umano e la risposta ai cambiamenti</li> </ul>

Quando si sviluppa un progetto di unità di apprendimento è necessario ricordare che è un approccio che coinvolge tutta la scuola: le proposte per ciascun livello di età devono essere articolate da un anno all'altro per assicurare una lettura sia verticale che orizzontale del programma<sup>22</sup>.

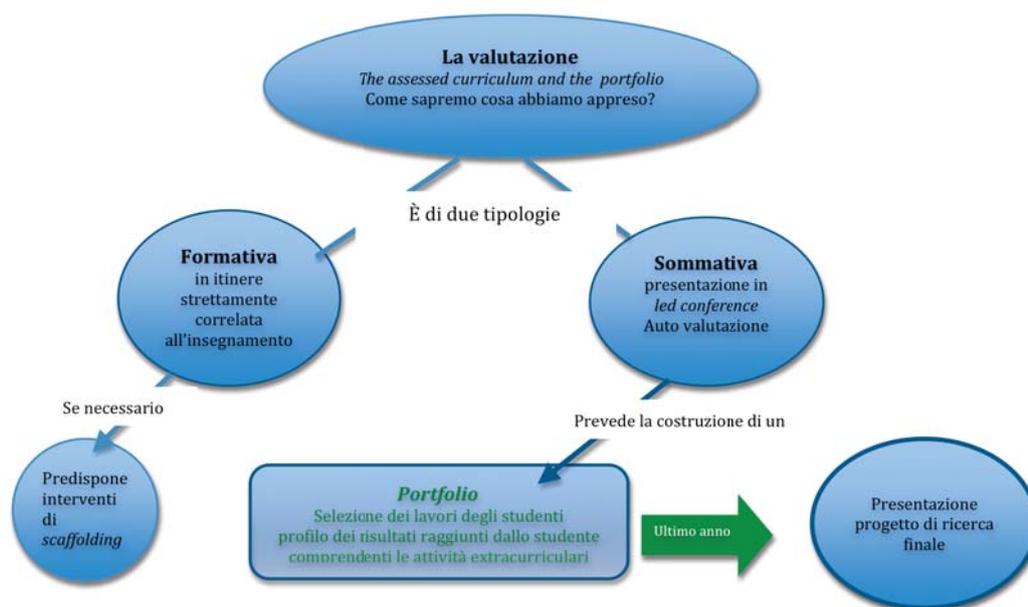
<sup>22</sup> Allegato 10, *Program of inquiry (POI) Ambricit 2009*

### 2.1.4.3 THE ASSESSED CURRICULUM - La valutazione del curriculum e il portfolio: come sapremo cosa abbiamo appreso?

Valutazione: tutte le valutazioni sui lavori degli studenti svolti all'interno del PYP è effettuata internamente dagli insegnanti delle scuole partecipanti al programma.: non ci sono valutazioni esterne sotto forma di esame. La valutazione è di due tipi e ciascuna ha una sua funzione specifica.

La *valutazione formativa* che si intreccia con l'apprendimento quotidiano aiuta studenti e insegnanti a comprendere ciò di cui sono già a conoscenza per poter strutturare la successiva unità di apprendimento. Quindi la valutazione formativa (*in itinere*) e l'insegnamento sono strettamente correlati nessuno dei due può fare a meno dell'altro.

La *valutazione sommativa* (finale) avviene alla fine del processo di insegnamento e da agli studenti l'opportunità di dimostrare ciò che hanno appreso. Il PYP promuove l'uso di tecniche di valutazione, basate anche sugli incontri tra studenti/insegnanti/genitori, osservazioni strutturate, commenti scritti, compiti e presentazioni corrette in precedenza dagli insegnanti e dagli stessi studenti con una procedura di autovalutazione.



Schema riepilogativo della valutazione del curriculum

## **Il portfolio**

Si tratta di tracciare un profilo dei risultati raggiunti e realizzati dallo studente, è un meccanismo importante per documentare il processo educativo avvenuto nel corso del *curriculum*. Studenti ed insegnanti collaborano alla selezione dei lavori per il *portfolio* che farà riferimento ai lavori degli studenti, ad informazioni su eventuali attività extracurricolari intraprese e ad una autovalutazione realizzata dagli alunni. Il portfolio è uno strumento altresì utile per eventuali trasferimenti in altri istituti scolastici e segue lo studente fino alla fine del corso di studi. Gli alunni dell'ultimo anno del PYP (12 anni), debbono presentare un articolato progetto di ricerca, anche in collaborazione con altri studenti, guidati dalla supervisione dell'insegnante.

### **2.1.5 I programmi di valutazione delle scuole IBO**

I programmi delle scuole autorizzate vengono valutati dopo tre anni dalla data dell'autorizzazione e a regime ogni cinque anni. Le scuole possono comunque chiedere in qualsiasi momento una consultazione/valutazione per verificare l'efficacia e lo svolgimento del programma. Il processo di valutazione non valuta gli insegnanti né gli studenti, è strutturato per individuare i punti deboli e di forza del programma svolto nella scuola presa in esame, e il grado di successo con cui la scuola sta attuando il progetto PYP. Possono seguire delle eventuali raccomandazioni formulate al termine della visita, tutte le informazioni serviranno alla scuola per implementare l'efficacia e lo svolgimento del modello.

E' di grande importanza che tutto lo *staff* della scuola partecipi ai corsi di sviluppo professionale e alle attività dei *workshop* dell'IBO. La decisione di adottare questo metodo deve prevedere un serio e ampio piano strategico: che stabilisca obiettivi aderenti ad un preciso contesto scolastico e alle sue particolari condizioni, che preveda una cornice temporale per l'implementazione del programma, e infine che preveda fondi per la distribuzione delle risorse e che spieghi il programma alla comunità scolastica.

La realizzazione del programma dipende soprattutto dall'impegno con cui si insegna un *curriculum* basato sulla ricerca (*inquiry*), questo richiede a sua volta un serio supporto istituzionale e gli insegnanti che partecipano debbono poter far

riferimento ad un continuo aggiornamento professionale.<sup>23</sup> Le opportunità affinché ciò si realizzi includono la partecipazione a dei corsi di formazione mirati. L'IBO prima di concedere l'autorizzazione definitiva ad offrire il modello, si accerterà della presenza nella scuola di tutti quei materiali e strumenti, quali libri e computer e altre risorse necessarie per il successo dello svolgimento del programma.

Questo progetto prevede coordinamento tra le scuole, tra la scuola e la comunità e tra le scuole e l'IBO. Ogni scuola dovrà provvedere alla figura di un coordinatore del PYP (*PYP coordinator*) che sarà responsabile della comunicazione tra le scuole e con l'IBO, che assicuri l'effettiva implementazione del programma. In alcuni casi s'identifica con la figura del preside, deve assumere il ruolo di *leader* per il PYP: gli insegnanti hanno bisogno di lavorare con coesione, di essere ben informati, per consentire agli studenti di trarre il massimo vantaggio e beneficio da un programma ben gestito e integrato con pienezza di materiali<sup>24</sup> e di informazioni.

#### **2.1.6 Entriamo nel PYP: la suddivisione delle materie.**

Nonostante il PYP sia un programma con una impronta altamente interdisciplinare organizzato attorno ai sei temi di rilevanza globale, le singole materie hanno valore in se stesse e permettono agli studenti la conoscenza di temi da esplorare attraverso tematiche interdisciplinari. Gli studenti devono essere messi di fronte ai collegamenti tra le varie aree del *curriculum*, perché comprendano la natura interconnessa della realtà.

Materie quali la matematica, la letteratura e la grammatica, la storia (studi sociali) e le scienze fanno riferimento ad un unico insegnante. Gli insegnamenti quali arte, musica, seconda lingua, educazione fisica, tecnologia (computer), di fanno riferimento ai così detti *single subject teacher* (insegnanti relativi ad un unico insegnamento) in un logica di interdisciplinarietà. (es. in scienze si studiano le onde sonore e in musica si mettono in pratica)

---

<sup>23</sup> Allegato 5, *Good PYP practice*

<sup>24</sup> Allegato 6, *The role of Information Communications Technologies(ICT)*

### 2.1.6.1 *Language* – La Grammatica e la letteratura: valori e obiettivi

L'apprendimento del linguaggio, ossia della grammatica e della letteratura, è uno degli elementi su cui il programma PYP preme moltissimo, assicurandosi che tutti gli alunni siano provvisti delle capacità linguistiche necessarie per partecipare pienamente al programma adottato, e alla vita sociale della scuola. Specialmente se la lingua veicolata in classe non è la madre-lingua dello studente. Recenti studi hanno rilevato come la conoscenza di quella che viene indicata come madrelingua sia essenziale per lo sviluppo cognitivo, socio affettivo e sia determinante per consolidare e rafforzare l'identità culturale di ognuno. La multiculturalità presente nelle scuole IB è colta come una opportunità di scambio e arricchimento, per questo si organizzano anche attività extracurricolari che facilitino lo scambio culturale all'interno della comunità scolastica stessa.

Se la lingua parlata in classe non è la linguamadre di tutti gli alunni, il supporto di numerosi dizionari linguistici, e il ricorso ad una attività didattica capace di incoraggiare e ottimizzare tutti i linguaggi utilizzati dagli alunni, sono senza dubbio indispensabili. La biblioteca della scuola e della classe saranno in questo senso costantemente aggiornate. Si incoraggia la consultazione di libri nella propria linguamadre per la preparazione dei progetti scolastici.

L'approfondimento dell'uso di una singola parola espressa in più lingue è visto come parte dell'apprendimento cognitivo interculturale.

Gli insegnanti incoraggeranno l'uso della lingua veicolare, e fanno in modo che tutti gli studenti siano accettati e supportati dai compagni durante l'apprendimento. Nell'apprendimento della seconda lingua (che forse per alcuni è la terza) si sottolinea lo sforzo e il rischio<sup>25</sup> assunto dallo studente nel metterla in pratica. Si utilizza anche il metodo TPR<sup>26</sup>. L'insegnante strutturerà l'insegnamento, di tutte le materie, in modo da facilitare la comprensione dei

---

<sup>25</sup> Mi riferisco al rischio che ciascuno di noi si assume verso se stesso e verso la comunità quando impara una cosa nuova, ciò è coerente agli obiettivi esposti nel *profilo del discente* nella descrizione di audace (*risk-taker*)

<sup>26</sup> *Total Physical Response* è un metodo sviluppato negli anni '70 da James Asher, professore emerito in psicologia, per aiutare nell'apprendimento della seconda lingua. Il metodo si avvale sull'assunto che quando una seconda lingua è interiorizzata attraverso un processo di decodificazione simile allo sviluppo del linguaggio iniziale, prevede un lungo periodo di ascolto e sviluppo della comprensione che precede la produzione del linguaggio. In questo stadio la risposta fisica è più intensa, questo viene utilizzato chiedendo agli studenti di comprendere e agire prima di parlare. È in genere una buona prassi per studenti affetti da dislessia che hanno problemi ad affrontare una seconda lingua.

[http://en.wikipedia.org/wiki/Total\\_Physical\\_Response](http://en.wikipedia.org/wiki/Total_Physical_Response)

contenuti, utilizzando gli *scaffolding* necessari per colmare eventuali vuoti pregressi e tecniche di supporto per la comunicazione quali: il linguaggio del corpo e dei gesti, azioni che accompagnino il linguaggio partendo da cosa dicono gli altri studenti e questionari guidati. Qui si presenta la possibilità concreta di interazione con gli altri insegnanti (*single subject teacher*), che rinforzeranno ed estenderanno il lavoro fatto in classe. Il tutto in un clima collaborativo e strategico, che faccia prevedere ampie possibilità di successo per tutti; l'uso delle tecnologie della rete, hanno un importante ruolo di rinforzo per l'apprendimento linguistico e non.

#### **2.1.6.2 Mathematics – La Matematica: la costruzione di un significato**

Nel PYP la matematica è vista come un supporto primario alla ricerca, si vuole che gli studenti diventino utilizzatori competenti del linguaggio matematico e capaci di utilizzarne i procedimenti matematici, al di là una somma sequenziale di operazioni da imparare a memoria. È importante che essi riescano a dare dei significati personali ai vari livelli di astrazione richiesti e che restino, al tempo stesso all'interno di contesti realistici. Anche se con la matematica questo è più complesso, la transdisciplinarietà è sempre praticata attraverso strategie e stili di insegnamento innovativi, non estrapolando la materia e trattandola come fosse un concetto isolato ma contestualizzandone l'uso nella pratica quotidiana.

#### **2.1.6.3 Science - Le scienze: la comprensione del mondo in cui viviamo**

Il PYP vede nello studio delle scienze l'esplorazione del comportamento e le interrelazioni tra il mondo fisico, naturale e materiale. La nostra comprensione delle scienze muta e si evolve continuamente, questo incoraggia la curiosità, sviluppa il desiderio di comprensione del mondo e sviluppa nell'individuo un senso di responsabilità riguardanti l'impatto delle proprie azioni su se stessi e sul resto del mondo. Gli ambiti e le sequenze riguardo allo studio delle tecnologie e delle scienze sono, come per il resto delle materie, suddivisi per gruppi di età (3-5, 5-7, 7-9, 9-12) e corrispondono a quelli pubblicati ogni anno dai singoli paesi e dalle singole scuole.

#### 2.1.6.4 *Social studies* – La Storia: comprendere e partecipare ai cambiamenti della società<sup>27</sup>

Lo studio dell'uomo in relazione al proprio passato permette agli studenti di comprendere quali prospettive ci saranno per il futuro. Attraverso lo studio di questa materia è facile prevedere come si possano applicare le linee guida del PYP. L'impronta fortemente indagatoria di questo programma permette lo studio della storia in modo articolato, utilizzando un gran numero di risorse, dal documentario, al museale, e al tecnologico. La dimensione interculturale del progetto trova qui il suo pieno sviluppo. Le informazioni fattuali, date e nomi, diventano un veicolo per lo sviluppo concettuale attraverso unità di apprendimento specifiche. La capacità di ricerca e di analisi delle situazioni contestualizzandole si sono tradotte qui in cinque filoni ritenuti importanti:

- sistemi umani e attività economiche
- organizzazione sociale e culturale
- cambiamenti e continuità nel tempo
- ambienti naturali e umani
- risorse dell'ambiente

Qui di seguito una tabella esemplificativa di applicazione dei concetti chiave per la storia:

<b>Concetti</b>	<b>Esempi di domande insegnante/studente</b>
<b>Forma:</b> Com'è fatto?	Che tipi di lavoro ha fatto la gente? Quali erano le principali occupazioni delle persone nelle città? Com'era il paesaggio?
<b>Funzione:</b> come funziona?	Che regole comportamentali adottava la gente? Come si sono adattati a vivere in quel posto? Come festeggiano i popoli? Cosa succedeva alle cose inutilizzate?
<b>Cause:</b> perché le cose stanno così?	Cosa motivava gli individui o i gruppi ad agire come hanno agito? Cosa ha causato la scomparsa di certe culture? Perché si sono installati qui? In che modo i conflitti e le loro risoluzioni hanno dato forma alle società?

<sup>27</sup> Allegato 9, *How social studies practices are changing*

<p><b>Cambiamenti:</b> come cambiano le cose?</p>	<p>Perché le cose sono cambiate nella maniera in cui sono cambiate? In che modo l'ambiente costruito è un risultato di quello naturale? Qual è il ruolo della tecnologia nel dare forma ad una società? Come la tecnologia ha modificato l'ambiente naturale? Quali fattori delle società hanno causato la crescita, la migrazione, e la gestione delle risorse?</p>
<p><b>Collegamenti:</b> come si collegano le cose?</p>	<p>Che legame, se esiste, c'è tra la società di allora e quella di oggi? Nello stabilire delle relazioni tra due popoli quanto era equo e giusto? Che effetto hanno avuto i disastri naturali sulle popolazioni? Che tipi di credenze, valori, e attitudini incoraggiano le relazioni tra i popoli?</p>
<p><b>Prospettive:</b> quali sono i punti di vista?</p>	<p>Come decidono i popoli chi vogliono come capo? Le loro opinioni possono essere biasimate, e perché? Perché le persone hanno diversi punti di vista riguardo alla salvaguardia del pianeta? Sarebbe differente il mio stile di vita se vivessi in un'altra cultura?</p>
<p><b>Responsabilità:</b> qual è la nostra responsabilità?</p>	<p>Perché dobbiamo tenere al passato? Come possiamo agire per prevenire danni futuri all'ambiente naturale? Cosa significa essere cittadini del mondo? Quali sono i diritti dei bambini in tutti il mondo? Come si risolvono i conflitti?</p>
<p><b>Riflessione:</b> come conosciamo?</p>	<p>cosa qualifica una sorgente storica? Che stereotipi abbiamo su quel dato luogo? Che risorse primarie abbiamo utilizzato per raccogliere i dati? Quanto sono credibili le opinioni nostre e degli altri?</p>

Qui di seguito vengono richiamati i risultati attesi, relativamente all'insegnamento della storia, ripartiti secondo il modello PYP tenendo conto delle fasce di età comprese nel segmento formativi:

**“ Gruppo di età 3- 5 anni**

I bambini devono raggiungere una comprensione delle persone e delle loro vite attraverso la focalizzazione su di sé e sui loro amici e familiari, incrementando la comprensione di se stessi in relazione ai gruppi a cui appartengono. Svilupperanno il senso del tempo e come questo ha effetto sulle persone, e un senso dello spazio e dei luoghi cercando di capire perché alcuni luoghi speciali siano importanti per alcuni di noi.

### **Gruppo di età 5-7 anni**

Comprenderanno il proprio modo attraverso il riconoscimento di loro stessi, e riconosceranno il senso di appartenenza. Come ci si relaziona tra gruppi e come i luoghi influenzano le persone nell'agire. Approfondiranno la conoscenza e il senso del tempo riconoscendo gli eventi importanti nelle loro stesse vite e come il tempo ha effetto sulle persone.

### **Gruppo di età 7-9 anni**

Gli studenti estenderanno la conoscenza della società umana non solo riferita alla comunità in cui vivono ma comparandola con quelle distanti nel tempo e nello spazio. Si investigherà su come i gruppi si siano organizzati in comunità e come queste comunità riflettano le culture e i costumi delle popolazioni. Approfondiranno le influenze esercitate dall'ambiente e nei suoi confronti. Il senso del tempo verrà studiato attraverso la comprensione di come il passato viene ricordato in maniere differenti.

### **Gruppo di età 9-12 anni**

Si approfondiranno vari aspetti delle società umane, e le relazioni tra di esse nel tempo e nello spazio. La comprensione di come le comunità si sono organizzate per la partecipazione ai governi, inclusa la comprensione dei diritti e delle responsabilità di ciascuno nei confronti degli altri, si apprezzerà come i gruppi culturali siano differenti nei costumi e nelle pratiche, ma alla fine riflettano propositi simili. Si approfondisce la capacità di interpretare la relazione bilaterale con l'ambiente, il significato della appartenenza e della dipendenza dall'ambiente naturale e non, e di come possa essere preservato per loro e per le generazioni future. La comprensione del tempo verrà approfondita riconoscendo come le idee e le azioni delle persone del passato abbiano influito sulle vite degli altri, rilevando il legame tra passato e futuro. Si comprenderà come le persone abbiano gestito le risorse e come i diversi sistemi di scambio delle merci e dei servizi si sia sviluppato.”<sup>28</sup>

#### **2.1.6.5 Arts - Le arti: una risorsa essenziale per l'educazione interculturale**

Considerato come elemento essenziale per sottolineare l'interculturalità, il PYP utilizza l'insegnamento delle arti come veicolo di promozione dell'immaginazione, della comunicazione, della creatività dello sviluppo sociale e del pensiero originale. L'insegnamento dell'arte non è aggiuntivo ma perfettamente integrato nel *curriculum*, gli studenti dovranno essere esposti alle tre arti, musica, recitazione e arti visive, che sono strettamente legate fra loro e con le altre materie. Come per tutte le materie ogni paese e scuola adatta e sviluppa scopi e sequenze (*scope and sequence*) alle problematiche locali e ciò

---

<sup>28</sup> Liberamente tradotto dal manuale PYP non in allegato.

è particolarmente valido per gli insegnamenti di sviluppo personale sociale e fisico.

### **2.1.7 La valutazione nel PYP: una collaborazione effettiva.**

Uno degli obiettivi della valutazione nel PYP è di fornire informazioni sulle prestazioni dell'apprendimento. Jerome Bruner già nel 1961<sup>29</sup> sosteneva che gli studenti dovessero ricevere le indicazioni sul loro apprendimento non come un punizione o ricompensa, ma come una semplice informazione. Il PYP richiede agli insegnanti di progettare o selezionare un metodo di valutazione essendo consapevoli quali risultati di valutazione intendono riferire. Verranno impiegate tecniche per la valutazione del lavoro svolto dagli studenti, che tengano conto delle diverse e complesse modalità, che ogni singolo studente impiega per la comprensione delle proprie esperienze. In più il PYP sottolinea l'importanza dell'autovalutazione e la riflessione sia per gli studenti che per gli insegnanti.

Va considerato il progresso ottenuto da ciascun studente in relazione agli attributi considerati nel *profilo dello studente* e questo dovrebbe essere incluso nel *portfolio* dei lavori selezionati. Lo stesso studente dovrà contribuire con il suo intervento durante gli incontri dei genitori le (*parent/student/teachers led-conference*) con la presentazione del lavoro svolto, Di seguito un esempio di come uno studente di 9 anni, la cui lingua madre non è l'inglese, descrive il proprio apprendimento:

*“The first year I had very big problems because I didn't understand the language, I had a lot of work to do after school to be able to follow in class. Some days I wanted to give up because I wasn't sure if I will succeed. After I have cried a lot of times I have managed to believe in myself again and I get my act together. I was not scared anymore to ask questions (sometimes a little bit too much for my teacher) and asking for help of my friends. Sometimes I still don't know my limits and I try to make the right decisions. I am better and I also look things up on my own. I have learned to take risks and to stand up for my ideas.*

---

<sup>29</sup> Bruner Jerome, “The act of discovery”, in *Harvard Educational Review*, 1961, n 31, pag. 21-32

*That I am good at sports helped me very much, especially for my self-confidence. I stand my standards high to become an intelligent communicative caring and open-minded person.*<sup>30</sup>

La capacità di introspezione e di essere coscienti del proprio apprendimento facilita enormemente comprensione della responsabilità individuale nell'agire e renderà molto più semplice l'apprendimento futuro. Lo studente ha il diritto di sapere come sarà giudicato e su quali basi in modo da progettare il proprio lavoro, la valutazione non è arbitraria e per quanto possibile neanche soggettiva. Le strategie e gli strumenti per la valutazione, tavole di valutazione, registrazioni aneddotiche, liste di verifica, punti di riferimento, continuità di lavoro e *portfolio*, proposte dal PYP sono specificamente disegnate per abbracciare molteplici forme di intelligenze<sup>31</sup>, e modalità di apprendimento. Qualora sia possibile sarà necessario valutare le risposte e le prestazioni contestualizzandole nella realtà, per comprendere la capacità effettiva di risoluzione dei problemi. Queste forme di valutazione specifiche saranno utilizzate unitamente ad altre come test standardizzati, in modo da valutare i risultati degli studenti e l'efficacia del programma.

Con questo approccio alla valutazione il modello PYP riconosce l'importanza di valutare la capacità e il progresso di ricerca così come la ricerca stessa, ciò ha come obiettivo quello di integrare e supportare entrambi. L'insegnante ha il dovere di registrare i dettagli della ricerca iniziata dal bambino all'inizio del suo percorso, per cercarvi, nel tempo, accrescimenti di sostanza e di profondità nella capacità di indagine<sup>32</sup>.

L'insegnante dovrà considerare:

- Se la natura dell'indagine si sviluppa nel tempo, se il bambino diviene più propenso a fare domande più specifiche che migliori sostanzialmente l'apprendimento
- Se il bambino stia diventando consapevole che i problemi reali richiedono soluzioni basate sulla conoscenza e che questa mette in connessione molte discipline diverse

---

<sup>30</sup> Il brano è tratto da una griglia di autovalutazione predisposta dall'insegnante per l'incontro con i genitori che si è svolto nel maggio del 2009.

<sup>31</sup> Gardner Howard, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987

<sup>32</sup> Allegato 4, *Evaluating a written planner for an inquiry*

- Se il bambino dimostra padronanza delle abilità, che abbia sufficienti capacità di comprensione del linguaggio per la conduzione delle ricerche, per trovare soluzioni, e per la risoluzione dei problemi
- Se il bambino dimostra sia l'indipendenza che la capacità di lavorare collaborativamente.

Durante l'ultimo anno del PYP lo studente partecipa ad un progetto che culminerà con una presentazione. ciò richiede che lo studente sappia dimostrare impegno nei confronti dei cinque elementi essenziali del programma: *conoscenze, concetti, abilità, atteggiamenti, azioni*. Si tratterà di una ricerca condotta interdisciplinariamente, sia con spirito personale che in condivisione di responsabilità. Una valutazione sommativa che è allo stesso tempo un rito di passaggio simbolico e reale dal PYP al passaggio scolastico successivo, idealmente il *Middle Years Program*.

## **2.2 Studio di caso: la scuola internazionale Ambrit-Rome e il modello PYP**

La scuola *Ambrit-Rome International School*, è una scuola privata internazionale in lingua inglese sita in via Filippo Tajani, 50 a Roma. Aperta a bambini e ragazzi di età compresa tra i tre e i quattordici anni e dall'anno scolastico 2008/09 applica il modello PYP.

La scuola è attualmente diretta dal suo fondatore Mr. Bernhard Mullane. Insegnante ed educatore americano con un solido master al *Bank Street College of Education* di New York, una vibrante Università Laboratorio basata sulla ricerca pedagogica e sull'azione educativa. Con lo stesso spirito innovatore Mr. Mullane dopo aver insegnato prima a New York per sette anni e poi a Roma in una scuola privata dell'Appia Antica, fonda nel 1982 la *Ambrit-Rome International School*. Come lui stesso racconta: “ La scuola ha avuto immediato successo, perché sorgeva lo stesso anno di chiusura della scuola sull'Appia, e avemmo la fortuna di cominciare subito con un buon numero di studenti. Da allora abbiamo cambiato sede, ci siamo allargati e siamo in continua espansione tanto che siamo di nuovo alla ricerca di altri spazi che ci permettano un'ulteriore espansione”. La scuola si muove su numerosi binari, credendo fermamente che un edificio scolastico debba appartenere prima di tutto della comunità in cui sorge, vi si organizzano eventi di varia natura. Prosegue Mr. Mullane “Vivere la

scuola e frequentarla anche per motivi differenti dall'apprendimento intenzionale è una condizione necessaria per lasciare una impronta positiva e non limitante alla tua esperienza scolastica". Così la scuola è un laboratorio di arte, di tecnologie, di eventi di varia natura nel continuo tentativo di coinvolgere la comunità circostante con mostre e seminari. Ma nella *vision* e nei progetti di Mr. Mullane c'è anche dell'altro: "La prossima costituzione di *The Foundation for innovation In Education in Italy* (Fondazione per l'Innovazione Educativa in Italia), la cui missione è diretta a sviluppare innovazioni dinamiche per l'insegnamento della lingua inglese, attraverso l'applicazione delle nuove tecnologie, sviluppate in Scuole-Laboratorio Internazionali. Le *Lab Schools* si sforzeranno di trovare strade di dialogo con il territorio, attraverso la formazione degli insegnanti, di laboratori e di progetti di collaborazione, per aiutare gli insegnanti italiani delle scuole pubbliche a utilizzare abilità e materiali didattici innovativi, che permettano lo studio dell'inglese attraverso l'uso di attrezzature di avanguardia." L'idea di condividere gli spazi ma anche le attrezzature e di conseguenza il sapere, per espanderlo e poterne infine godere tutti è senz'altro la filosofia che si respira all'interno della sua scuola.

La decisione di chiedere l'affiliazione per diventare una *IB School* si è resa necessaria per poter lasciare una impronta che possa continuare ad esistere anche nel futuro. Questo garantisce oltre ad uno standard qualitativo riconosciuto in tutto il mondo, anche una sostanziale continuità per tutti quegli studenti che viaggiando spesso, ritroveranno lo stesso metodo e non avranno difficoltà di inserimento scolastico, questo fa sì che la scuola sia aperta a bambini di differenti provenienze culturali e linguistiche.

La scuola è sempre stata, per quello che riguarda l'attuazione dei *curriculum*, sia di impronta anglosassone che italiana (AMericanBRitannicITalian) e i riferimenti curriculari sono stati sempre il *National Curriculum* Britannico, *l'American Curriculum*, e il Programma Ministeriale Italiano per il conseguimento della licenza elementare, finché era obbligatoria, nonché per il superamento dell'esame di terza media (secondaria di primo livello). Oggi con l'inserimento del PYP la scuola è per scelta di impronta anglosassone, dunque la lingua veicolare è l'inglese. Tutti coloro che non sono di madrelingua inglese, se necessario, possono disporre del supporto didattico fornito dal dipartimento

*EAL (English as an Additional Language)* che collabora attivamente con la classe di appartenenza predisponendo gli *scaffolding* necessari.

L'insegnamento della lingua italiana è lingua straniera per gli studenti stranieri, e non necessariamente include la preparazione agli esami per il conseguimento del diploma italiano di terza media, che è invece consigliato agli studenti con passaporto italiano, questa è infatti una delle opportunità decisive per la scelta di questa scuola da parte delle famiglie italiane.

La metodologia di didattica della scuola è da sempre di impronta costruttivista e aperta a tutte le ultime novità in merito all'apprendimento e all'uso delle tecnologie. La scuola è fortemente dinamica e in accordo con il suo fondatore, motivata alla ricerca di strategie di apprendimento innovative. Gli insegnanti sono tutti madrelingua, ciascuno per la sua, spesso bi o trilingue. Se durante un determinato anno scolastico si forma un numero consistente di studenti parlanti una lingua non prevista dalla scuola, è possibile strutturare un corso *ad hoc* per seguirli nell'apprendimento della loro madrelingua.

Come abbiamo visto, la pratica per ottenere l'affiliazione all'IBO dura tra i 3 e i 5 anni e l'opportunità di espletare il tirocinio durante il primo anno di questo percorso, mi ha dato la possibilità di comprendere, più da vicino, le problematiche e l'*iter* che l'inserimento di un nuovo modello comportano. Non tutte le scuole che offrono il modello PYP hanno la possibilità di coprire l'intero intervallo di età previsto (3 -12 anni). In questo caso la scuola applica il modello PYP a tre classi prescolari e a 5 elementari (primarie) fino al *grade 5* (11 anni) anche se la scuola prosegue fino al *grade 8* (14 anni), per permettere a coloro che intendono seguire il programma del Ministero della Pubblica Istruzione Italiano di prepararsi per l'esame della secondaria di primo grado.

La coordinatrice del PYP Nicky Shamash, la mia *tutor* esterna, ha inizialmente strutturato il mio orario in modo da poter seguire le diverse fasce di età e ho avuto libero accesso a tutte le classi. La mia presenza in classe era del tutto naturale per gli studenti abituati ad avere uditori e a volte più di un insegnante per classe. In seguito ho ristretto la ricerca a tre classi di età in particolare: una classe prescolare 5 anni (*preparatory level*), una seconda elementare 7 anni (*grade 2*), e una quarta elementare 9 anni (*grade 4*).

In questa prima fase l'applicazione del modello PYP non ha di molto modificato quello che era comunque la prassi didattica della scuola il cui riferimento

principale è, e resta l'*Atlas Rubicon*<sup>33</sup>. Va detto che i curriculum anglosassoni odierni sono già di matrice costruttivista e la possibilità di inserire un nuovo modello non decostruisce l'intero sistema, gli insegnanti, anche se comprensibilmente ansiosi, sono possibilisti e aperti a nuove metodologie, abituati a ridefinire le loro competenze.

Il primo e più importante elemento che ho compreso è che il PYP non è un curriculum a tutti gli effetti ma una modalità, per affrontare i curriculum con obiettivi di interculturalità, in particolare attraverso l'introduzione dello *student profile* già delineato. Il discente partecipa attivamente al suo apprendimento, ne diventa responsabile e l'insegnante si pone come un facilitatore per condurre lo studente verso il raggiungimento dell'obiettivo primario: diventare degli esploratori alla ricerca di significati. In altre parole, avere la capacità di osservare da diversi punti di vista, linguistici e culturali e imparare a chiedersi sempre quali siano le motivazioni degli accadimenti e le problematiche dei vari punti di vista. La scuola diventa come una "bottega artigianale dove costruire e decostruire non solo significati ma anche identità."<sup>34</sup> L'obiettivo si considererà raggiunto quando gli studenti metteranno in pratica e fuori contesto, ciò che hanno appreso a scuola.

La scuola che è altamente informatizzata, ha una sua piattaforma per lo scambio delle informazioni e l'archiviazione del materiale, in modo che da ciascuna classe, tutte provviste di *computer* e di lavagne interattive multimediali (LIM)<sup>35</sup> connesse alla rete<sup>36</sup>, si possa accedere alle informazioni necessarie. Alla

---

<sup>33</sup> *l'Atlas Rubicon* è una piattaforma *on line* che fornisce assistenza tecnica e teorica alle scuole nell'attuazione dei curriculum attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie. Fornisce cornici curriculari e la possibilità di analizzare il curriculum, spiegazioni sui contenuti e attraverso i contributi degli utenti l'implementazione delle risorse per la risoluzione dei problemi. Permette agli educatori di osservare da vicino l'esperienza del processo educativo e di costruire sulle basi delle conoscenze pregresse un curriculum strutturato per il raggiungimento degli obiettivi prefissati. È diretto anche ai genitori che vogliono comprendere più da vicino in che particolare momento del percorso educativo si trovino i figli. Si avvalgono delle più recenti e accreditate teorie pedagogiche, quali la *teoria delle intelligenze multiple* di Gardner, *Understanding by Design* di Grant Wiggins e Jay McTighe. <http://www.rubicon.com/index.html>

<sup>34</sup> Di Giacinto Maura (a cura di), *Nomadismi e appartenenze nel contesto globale, pratiche formative e strumenti di analisi*, Kappa, Roma 2008, pag 90

<sup>35</sup> La lavagna interattiva multimediale (LIM) è un dispositivo elettronico avente le dimensioni di una tradizionale lavagna didattica, sul quale è possibile disegnare usando dei pennarelli virtuali, è collegata ad un personal computer, del quale riproduce lo schermo. Permette quindi di mantenere il classico paradigma didattico centrato sulla lavagna, estendendolo con l'integrazione di multimedia, l'accesso ad internet e la possibilità di usare software didattico in modo condiviso.

<sup>36</sup> La disponibilità della rete rende l'accesso alle informazioni aggiornato e esemplificativo delle possibilità e modalità di ricerca, in siti specializzati per la didattica attraverso cui espletare dati

piattaforma hanno accesso, con canali differenti, anche gli studenti sia da scuola che da casa, poiché numerose attività utilizzano la metodologia *wiki* per la realizzazione di progetti comuni interni alla singola classe, tra gruppi interclasse o alla scuola nel suo insieme, o ancora tra scuole non necessariamente facenti parte dello stesso fuso orario. Questo facilita moltissimo l'interazione anche con le famiglie che possono seguire i progetti in svolgimento e se necessario o richiesto, interagire, mantenendo un contatto diretto con gli insegnanti. Questo crea uno spirito comunitario e identitario molto forte, soprattutto si crea una opportunità per quelle famiglie che per motivi lavorativi devono cambiare spesso scuola, in questo modo volendo possono continuare ad interagire anche da altri luoghi intessendo relazioni tra scuole lontane fisicamente.

La possibilità di scambiare informazioni *on line* in diretta e in differita, è per i professori una vera opportunità perché non necessitano, nonostante il progetto PYP lo richieda esplicitamente, di continue riunioni “in presenza” per coordinare i lavori.

La scuola prepara un *program of inquiry*<sup>37</sup> il POI (programma di ricerca) annuale che risponde a tre parole fondamentali: “curiosità, analisi, mettere in relazione”.

Un programma su cui si svilupperanno le *units of inquiry* (unità di indagine) che viene pianificato per tutti i livelli e che dura per tutto l'anno scolastico. In questo modo sapremo sotto quale lente stiamo indagando la materia. E nel tempo leggendo il curriculum in maniera verticale capire come gli studenti crescono e apprendono in merito ad un singolo argomento. La lettura verticale permette una valutazione anche sulla scuola, se ha delle lacune nell'affrontare alcune materie.

Con questa programmazione l'orario è estremamente flessibile e *in progress*, si adatta alla singola scuola, ma anche alla singola classe e alla annualità, a prescindere dalla lingua in cui viene impartito ed è improntato sul come si insegna e non sul cosa. Si tratta di interfacciare le materie con un unico modello. Il PYP ha un suo linguaggio attraverso il quale esplicita tale progetto, ma molto spesso gli insegnanti hanno già messo in pratica la modalità senza nominarla

---

esercizi, rappresenta anche la visione di apertura nei confronti del mondo. Questo non esclude per nulla l'uso dei vocabolari presenti in gran numero e molto utilizzati o della biblioteca in genere.

<sup>37</sup> Allegato 10, *Program of inquiry (POI) Ambricit 2009*

esplicitamente. Rendere esplicito ciò che stiamo facendo denominandolo, aiuta gli studenti nell'apprendimento ma anche gli insegnanti nella pratica. Non solo rinforza positivamente l'autostima, ma sarà più facile in caso di disfunzionalità pratiche individuarne le lacune.

### **2.2.1 Entrando in classe**

L'atteggiamento pluralista e aperto dell'insegnante nell'attuare il modello PYP fa sì che divenga importante capire il percorso attraverso il quale gli obiettivi vengono raggiunti, la strada che percorriamo è solo una delle tante e quindi una possibile strategia per il raggiungimento dell'obiettivo: è la sua replicabilità a renderla efficiente.

Es. In un *grade 3* (8 anni) ora di matematica: l'insegnante scrive sulla lavagna una moltiplicazione a due cifre senza spiegarla. Si rivolge alla classe e chiede se qualcuno sa come si fa. Per alzata i bambini provano a rispondere, hanno metodi differenti perché ancora non è stata spiegata una procedura comune e ciascuno dice la sua, sbagliata o giusta che sia (molti dei metodi proposti sono stati appresi in famiglia, o dai fratelli maggiori o da amici di altre classi o ancora in altre scuole frequentate). L'insegnante commenta e spiega i metodi proposti dagli studenti escludendo quelli errati o troppo macchinosi. Poi propone la sua versione motivandola. I bambini sono liberi di accettarla o di continuare con la propria vagliando quale sia la migliore per loro.

Nelle classi prescolari l'attenzione è soprattutto rivolta all'organizzazione della persona in modo da metterli in condizione di effettuare il passaggio alla classe superiore, tanto che si fanno dei test di *rediness* (preparazione), per il controllo della capacità a seguire le istruzioni, il controllo del corpo e della comprensione linguistica che riguarda sia la madrelingua che la lingua veicolare.

Fin dal primo anno (*nursery 3 anni*) le classi sono molto organizzate dal punto di vista dello spazio e i bambini si muovono molto bene, sanno dove si trovare il materiale e partecipano alla cosa comune. Le'insegnanti nelle classi prescolari, sono in due per ciascuna classe se non in tre in un rapporto 1/10, non perdono mai il polso della classe, appena la situazione si altera rispetto ai compiti da svolgere, si applicano delle strategie di recupero dell'attenzione, mediante l'uso del corpo. Sin dal primo anno l'organizzazione diventa la struttura, la rete di

sicurezza che dà la consapevolezza di avere tutti gli strumenti a disposizione per riuscire ad ottemperare ai compiti assegnati. Questo permette di svolgere i compiti assegnati giornalmente/settimanalmente, di cui ciascuno è responsabile per la sua parte, che si rivolgono all'intera classe, in piena autonomia. Per esempio nella classe *preparatory class* (5 anni pre-elementare) i bambini si abituano ad avere dei compiti assegnati che sapranno svolgere autonomamente seguendo le istruzioni assegnate. Entrando la mattina i bambini svolgono una specie di auto-appello, identificano il cartellino con il loro nome che appenderanno nella casella dei presenti. Le giornate sono spiegate sia a parole sia attraverso disegni affissi su di un pannello, e ciascuno di loro potrà controllare nel corso della giornata (8.30-15.30) a che punto si trovano o quale sarà l'attività successiva. Alla fine della giornata si fa una previsione su quello che accadrà il giorno successivo, sfruttando la cadenza settimanale di alcune attività.

Per le attività i bambini sono organizzati in gruppi di 5/6 a cui viene assegnato una colore. Ogni gruppo fa un attività differente e a rotazione tutti fanno le attività previste per la giornata.

Questa organizzazione strutturale è il più possibile coerente con la scuola nel suo complesso e con il comportamento degli insegnanti e dello staff in genere. Rispetto per le persone e le regole, pluralità, accoglienza e senso della comunità sono concetti non transabili e sempre presenti a tutti i livelli. La coesione è mantenuta anche attraverso attività extracurricolari che coinvolgano gli insegnanti, e/o la comunità nel suo complesso.

L'inserimento del nuovo *curriculum* è spiegato anche ai bambini tramite delle riunioni settimanali (*assembly*) che si tengono nell'aula magna e sono suddivise per gruppi di classi: *nursery*, *Kindergarten*, *preparatoy*, *grade 1* per il primo gruppo, e *grades 2-3-4-5* per il secondo. Durante queste riunioni vengono proiettate, una per ciascun incontro, le parole dello *student profile* e delle immagini che la rappresentano, chiedendo ai bambini di interpretarle, con parole e/o azioni. L'incontro dura circa 20 minuti. La parola farà poi da filo conduttore per la settimana o il mese e sarà esposta congiuntamente alle immagini di riferimento su grandi pannelli nei pressi delle classi. I più grandi fanno un lavoro di ricerca riguardo ai singoli significati delle parole, le loro traduzioni nelle varie lingue e i differenti significati culturali che si attribuiscono ad esse. Nelle

*assembly* si discute anche, con i ragazzi più grandi, di problematiche sorte all'interno della scuola, di grandi temi extrascolastici che coinvolgono in qualche modo gli alunni, si fanno proposte di attività, intervengono personalità esterne del mondo della cultura o si fanno presentazioni tematiche.

## CONCLUSIONI

Il percorso di ricerca che ho intrapreso per la stesura di questa tesi è iniziato in realtà con l'esperienza conclusiva del mio percorso di studi: il tirocinio, che è stato realizzato presso la scuola *Ambrit-Rome*, una scuola internazionale presente nel territorio romano.

Il tirocinio mi ha permesso di esplorare i percorsi di pratica didattica, realizzati dall'*Ambrit-Rome* in particolare il modello di educazione interculturale *Primary Years Program*, richiamando gli orientamenti teorici che supportano il modello adottato. Partendo da alcune riflessioni emerse durante l'esperienza di tirocinio ho fatto ricorso alle teorie e alle ricerche di alcuni studiosi che hanno orientato il mio percorso di ricerca - Aristotele, John Dewey, Edgar Morin, Jaques Delors volendo citarne alcuni – tra coloro che sostengono la prospettiva di un'educazione risolutamente democratica ed interculturale, ossia la necessità che l'educazione, per il cittadino di domani, contenga uno sguardo pluralista, innovativo e *in progress*.

Nell'ambito delle grandi tematiche affrontate e approfondite in questo percorso ho individuato anche il “costruttivismo”, con particolare riguardo agli studi innovativi che ne sono derivati in relazione alle pratiche educative. Un esempio che può valere per tutti è quello dell'emotività, un tempo largamente sottovaluta, e oggi indicata invece come elemento fondamentale per ottenere l'interpretazione olistica della persona, anche perché il processo di globalizzazione ci fa vivere trasformazioni sempre più rapide, e quindi più ricche di contraccolpi. Da qui, la necessità di tracciare un *trait d'union* tra il costruttivismo e l'interculturalità, come se uno fosse il mezzo per raggiungere l'altra.

Mi è parso che solo attraverso una metodologia organicamente mirata al pieno sviluppo della persona in apprendimento, e che quindi ne riconosca e valorizzi le diversità, si possa cercare di comprendere i linguaggi, gli atteggiamenti e i comportamenti di persone fisicamente vicine ma idealmente lontane perché culturalmente diverse. Nello svolgimento del tirocinio ho trovato convincenti riscontri a tutte queste esigenze: il modello *Primary Years Program* non soltanto ne tiene conto, ma le affronta con una prassi educativa consolidata, e quindi contribuisce a dare conferma della possibilità di una messa in opera delle teorie alle quali sopra facevo riferimento.

Per entrare brevemente in qualche dettaglio esemplificativo della didattica praticata nel tirocinio, accenno alle maggiori difficoltà – poi tradottesi in maggiori vantaggi – che si sono presentate in quella che possiamo definire la traduzione linguistica del modello. Esso prevede un ricorso molto frequente ad alcune parole chiave che hanno inevitabilmente più di un significato, talvolta privo di corrispondenze nella traduzione in italiano. Uno dei cardini dell'intero modello sta proprio in una di queste parole, *inquiry*, che letteralmente significa “ricerca” ma fa riferimento al termine “inchiesta”, di una indagine con cui esplorare una materia per sviscerarla da vari punti di vista. Questa, a mio parere, è un buon esempio delle migliori iniziative di approccio interculturale: proporre contemporaneamente più interpretazioni, più idee fungibili ma diverse, e pervenire collettivamente alla comprensione delle medesime attraverso percorsi di ricerca differenti.

Nei sistemi educativi un qualsiasi progetto di lungo periodo finalizzato al raggiungimento di obiettivi interculturali nei sistemi scolastici non è di facile attuazione, poiché che non si tratta di una nuova materia, ma di una nuova modalità attraverso cui reimpostare i curricula in uso. Questo comporta la necessità di indirizzare all'interculturalità gli “ambienti di apprendimento” quali: il “clima della classe”, inteso come la percezione collettiva che gli alunni hanno del loro stare in classe con i diversi insegnanti<sup>38</sup>; la funzione dell'ambiente fisico, che deve essere concepito *ad hoc*; l'acquisizione di nuove competenze da parte dei docenti, che per “reinterpretare” i curricula dovranno necessariamente riqualificare la loro formazione disciplinare e professionale.

Ma solo attraverso la pratica si possono comprendere da vicino le problematiche reali e le esigenze specifiche. Fondamentale diventa allora la definizione delle metodologie didattiche interculturali: dovranno essere rivolte non soltanto a ridimensionare gli orientamenti monoculturali ancora largamente dominanti nei programmi scolastici, ma anche a introdurre nuove strategie comunicative con cui mettere in luce tematiche globalmente condivisibili.

All'interno di questo scenario, e le scuole internazionali possono fungere da battistrada per l'applicazione di nuovi modelli.

---

<sup>38</sup> Il clima della classe ha la forza di influenzare negli alunni la motivazione allo studio, ed è argomento che si dà per scontato in una visione costruttivista dell'insegnamento. Per approfondimenti: Catarci Marco, *All'incrocio dei saperi, una didattica per una società multimediale*, op. cit.

Le scelte che il nostro paese può compiere non sono diverse da quelle effettuate in altri Stati. Un deciso incremento delle iniziative interculturali all'interno della scuola pubblica rappresenterebbe una doppia occasione: assicurare agli immigrati un'accoglienza che li sottragga progressivamente all'emarginazione e ridimensionare all'interno del nostro sistema educativo, le tendenze passatiste a cominciare da quelle etnocentriche ed eurocentriche. La modernizzazione delle nostre scuole non passa soltanto attraverso l'innovazione tecnologica e comunicativa ma anche attraverso gli obiettivi, che non possono non comprendere la consapevolezza, da parte dei giovani del nuovo millennio, della loro appartenenza a un mondo globalizzato economicamente, socialmente e culturalmente .

Per una scelta di questo tipo non mancano peraltro né le premesse né le risorse; penso ai tantissimi insegnanti italiani che soltanto con le loro forze, e spesso in solitudine, utilizzano da anni sia criteri interculturali sia approcci costruttivisti. Un riconoscimento del loro ruolo innovativo potrebbe rappresentare l'inizio di una svolta ormai non più rinviabile.

## Bibliografia

- Aristotele, *Etica nicomachea*, Bompiani, Milano 2000
- Aristotele, *Politica*, Laterza, Roma-Bari 1993
- Atzei Paola (a cura di), *La gestione dei gruppi nel terzo settore. Guida al Cooperative Learning*, Carocci, Roma 2003.
- Ausubel David P., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1968
- Balboni Paolo, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 2007
- Balduzzi Gianni, *Storia della pedagogia*, Guerini, Milano 1999
- Banfield Edward, *Le basi morali di una società arretrata*, Il Mulino, Bologna 2006
- Bauman Zigmunt, *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari 2003
- Bauman Zigmunt, *Società, etica, politica*, Raffaello Cortina, Milano 2001
- Bonaiuto Paolo, Giannini Anna Maria, Biasi Valeria, *Lineamenti di storia della psicologia*, Monolite, Roma 2008
- Bonetti Sergio, Fiorucci Massimiliano, *Uomini senza qualità. La formazione dei Lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*, Guerini, Milano 2006
- Bonifazi Corrado, *L'immigrazione straniera in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007
- Bottani Norberto, *Insegnanti al timone*, Il Mulino, Bologna 2002
- Brint Steven, *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 1998
- Brophy Jere, *Motivating Students to Learn*. McGraw Hill, Boston (USA) 1998
- Bruner Jerome, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2006
- Bruner Jerome, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma - Bari 2005
- Bruner Jerome, *Il processo educativo dopo Dewey*, Armando, Roma, 2002
- Bucchi Massimiliano, *Scegliere il mondo che vogliamo* Il Mulino, Bologna 2006
- Calvino Italo, *Lezioni americane*, Mondadori, Milano 2000
- Castelli Luigi, *Psicologia sociale cognitiva*, Laterza, Roma - Bari 2007
- Castells Manuel, *Il potere delle identità*, Università Bocconi, Milano 2003
- Catarci Marco, *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Anicia, Roma 2004
- Cavallini Graziano, *La formazione dei concetti scientifici*, La Nuova Italia, 1995
- Cavallo Melita, *Ragazzi senza*, Bruno Mondadori, Milano 2008

Colombo Gherardo, *Sulle regole*, Feltrinelli, Milano 2008

Condemi Pietro, *La rosa di Jericho*, Italian Path of Culture, Milano 2006

Cotesta Vittorio, *Sociologia del mondo globale*, Laterza Roma-Bari 2004

Covato Carmela., *Memorie di cure paterne*, Unicopli, Milano 2002

Cuffaro Harriet K., *La scuola del fare*, Armando, Roma 2006

D'Agostino Federico, *La metafora giovanile*, SEAM Roma, 2006

Darley John, *Introduzione alla psicologia*, Il Mulino, Bologna 1991

Dei Marcello, *La scuola in Italia*, Il Mulino, Bologna 2002

Delors Jaques, *Nell'educazione un tesoro - Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma, 1997

Demetrio Duccio, *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Cortina, Milano 2009

Demetrio Duccio, Alberici Aureliana, *Istituzione di educazione degli adulti*, Guerini, Abiategrasso 2004

Dewey John, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2008

Dewey John, *Esperienza ed educazione*, la Nuova Italia, Milano 2006

Dewey John, *Experience and education*, The Macmillian Company, New York, 1938 trad. it., *Esperienza e educazione*, la Nuova Italia, Firenze 1949

Di Giacinto Maura (a cura di), *Nomadismi e appartenenze nel contesto globale, Pratiche formative e strumenti di analisi*, Kappa, Roma 2008

Di Giacinto Maura, *I dialoghi possibili. L'educazione multiculturale nelle società multiethniche*, ECIG Genova 2002-2004

Dizart Jean, Gadlin Howard, *La famiglia minima*, Franco Angeli, Milano 2002

Dominici Gaetano (a cura di), *La valutazione come risorsa*, Tecnodid, Napoli 2000

Dubet Francois, *Perché cambiare la scuola?*, Libriliberi, Firenze 2007

Ducci Edda, *Approdi dell'umano*, Anicia, Roma 1999

Ehremberg Alain, *La fatica di essere se stessi*, Einaudi, Torino 1999

Enzensberger Hans Magnus, *Il perdente radicale*, Einaudi, Torino 2007

Facchi Alessandra, *Breve storia dei diritti umani*, Il Mulino, Bologna 2007

Feuerstein Reuven., *La disabilità non è un limite*, Libriliberi, Firenze 2005

Fiorucci Massimiliano, *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano 2008

Fischer Lorenzo, *Lineamenti di sociologia della scuola*, Il Mulino Bologna 2007

Frabboni Franco e Baldacci Massimo (a cura di), *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2008

Freud Sigmund, *Psicanalisi e società*, New Compton, Roma, 1969

Gardner Howard, *5 chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2006

Gardner Howard, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 2006

Gardner Howard, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 2006

Gardner Howard, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 2001

Gatty Jean, *Finalità dell'educazione, Educazione e libertà*, Anicia, Roma, 1994

Geertz Clifford, *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna 1998

Giddens Anthony, *Fondamenti di sociologia*, Il Mulino, Bologna 2006

Giddens, Anthony, *La trasformazione dell'intimità*, Il Mulino, Bologna 1995

Giusti Mariangela, *Pedagogia interculturale*, Laterza, Roma Bari 2009

Habermas Jurghen, *La costellazione postnazionale*, Feltrinelli, Milano 1999

Imarisio Marco, *Mal di scuola*, Rizzoli, Milano 2007

Impara Paolo, *L'educazione come etica politica in Aristotele*, Bruno Mondadori, Milano, 2007

Jervis Giovanni, *Fondamenti di psicologia dinamica*, Feltrinelli Milano 1999

Jervis Giovanni. *Prime lezioni di psicologia*, Laterza, Roma-Bari 1999

Johnson David, Johnson Roger, Holubec Hedythe, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 2000

Keyns John, *Possibilità economiche per i nostri nipoti*, Adelphi, Milano 2009

Konrad Michael, *Dalla felicità all'amicizia. Percorso di etica filosofica*, Lateran University Press, Città del Vaticano 2007

Lalumera Elisabetta, *Cosa sono i concetti*, Laterza, Roma-Bari 2009

Legrand Louis, *Politiche dell'educazione*, Anicia, Roma 2000

Manacorda Alighiero, *Marx e l'educazione*, Armando, Roma 2008

Martinelli Mario, *In gruppo si impara*, SEI, Torino 2006

Montessori Maria, *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2008

Montessori Maria, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 2008

Montessori Maria, *Educazione e pace*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2004

Morin Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001

Morin Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000

Morin Edgar, Ciurana Emilio-Roger, Motta Raul Domingo, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando, Roma 2004.

Musi Aurelio, *Le vie della modernità*, Sansoni, Milano 2004

Nancy Jean-Luc, *Il giusto e l'ingiusto*, Feltrinelli, Milano 2007

Negri Silvia, *Il lavoro di gruppo nella didattica*, Carocci, Roma 2005

Nietzsche Friederich, *La nascita della tragedia*, Adelphi, Milano 2004

Novak Joseph, *L'apprendimento significativo*, Erickson, 2001

Novak Joseph, Gowin Bob, *Imparando ad imparare*, SEI, Torino, 1989

Nussbaum Marta, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004

Pavan Annalisa, *Cultura della formazione e politiche dell'apprendimento*, Armando, Roma, 2005.

Piaget Jean, *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1973

Quagliata Alberto, *Pratiche di didattica costruttivista nella rete*, Armando, Roma 2004

Ricoeur Paul, *Percorsi del riconoscimento*, Cortina, Milano 2005

Rousseau Jean-Jaques, *L'Emilio*, La Nuova Italia, Firenze 1995

Semeraro Angelo, *Il sistema scolastico italiano*, La Nuova Italia, Urbino 1996

Sennet Richard, *La cultura del nuovo capitalismo*, Il Mulino, Bologna 2006

Susi Francesco (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teoria esperienze e strumenti*, Armando, Roma, 1999

Susi Francesco (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma 1995

Taguieff Pierre-André, *Il razzismo, pregiudizi, teorie comportamenti*, Cortina, Milano 1997

Todorov Tzvetan, *La conquista dell'America. Il problema dell' "altro"*, Einaudi Torino 1992

Tomasi di Lampedusa Giuseppe, *Il gattopardo*, Feltrinelli, Milano 1965

Tornar Clara, *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*, Franco Angeli, Milano 2007

Veca Salvatore, *La filosofia politica*, Laterza, Roma-Bari 1998

Velardi Andrea, *Il nuovo paradigma*, EDAS, Messina 2005

Vertecchi Benedetto, *Le sirene di Malthus*, Anicia, Roma 2004

Vertecchi Benedetto, *Le parole della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 2002

Vertecchi Benedetto, *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1993

Vianello Renzo, *Psicologia dello sviluppo*, Junior, Bergamo 2004

Volpi Claudio, *La famiglia che rimane*, SEAM, Formello 2000

Vygotskij Lev Semënovič, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma 1972

Wild Rebecca, *Educare ad essere*, Armando, Roma 1996

## Sitografia

### **Agenzia per lo sviluppo e qualificazione del curriculum UK**

<http://www.qcda.gov.uk/default.aspx>

### **BBC learning English**

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>

### **Bottani Norberto appuntamento su temi della scuola**

<http://www.oxydiane.net/>

### **Educational International**

<http://www.ei-ie.org/en/index.php>.

### **Education for all**

<http://www.education-fast-track.org/>

### **Educazione 2.0**

<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and-2/index.aspx>

### **Educazione interculturale , il portale**

<http://www.bdp.it/intercultura/approfondimento.php>

### **European year of creativity in Europe**

<http://www.create2009.europa.eu/>

### **Fondazione Agnelli**

<http://www.fga.it/>

**Gestione della classe**

<http://education.stateuniversity.com/pages/1834/Classroom-Management.html>

**Harvard University, project zero**

<http://www.pz.harvard.edu/index.cfm>

**Haring Center Applied Research & Training in Education**

<http://www.haringcenter.washington.edu/>

**International Baccalaureate Organization IBO**

<http://www.baccalaureate.eu.com/index.asp>

**Label Europeo per le lingue**

<http://www.labeleuropeo.it/it/index.asp>

**Mastery learning**

[http://www.filosofico.net/Antologia\\_file/AntologiaB/BLOOM\\_%20IL%20MASTERY%20LEARNING.htm](http://www.filosofico.net/Antologia_file/AntologiaB/BLOOM_%20IL%20MASTERY%20LEARNING.htm)

**Millfields Community school**

<http://www.millfields.hackney.sch.uk.html>

**Ministero pubblica istruzione**

<http://www.pubblica.istruzione.it/>

**National Curriculum Center Regno Unito**

<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and-2/index.aspx>

**Nominal Group Technique: An Alternative to Brainstorming**

<http://www.joe.org/joe/1984march/iw2.html>

<http://www.asq.org/learn-about-quality/idea-creation-tools/overview/nominal-group.html>

**Observatoire International de la réussite scolaire**

<http://www.crires-oirs.ulaval.ca/sgc/pid/5494>

**Opera Nazionale Montessori**

[http://www.operanazionalemontessori.it/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.operanazionalemontessori.it/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)

**Pensiero critico**

<http://www.criticalthinking.org/page.cfm?CategoryID=63&endnav=1>

**Ricerche sullo *scaffolding***

<http://scaffolding.edte.utwente.nl/>

[http://www.kie.berkeley.edu/KIE/info/publications/AERA96/KIE\\_instruction.ht](http://www.kie.berkeley.edu/KIE/info/publications/AERA96/KIE_instruction.ht)

**Scuola e città**

<http://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/>

**Scuola internazionale di Ginevra**

<http://www.ecolint.ch/ecolint/ch/ench/index.cfm?page=/ecolint/home/about/history>

**Transforming Education in Europe**

<http://www.share-tec.eu/>  
<http://www.eun.org/portal/index.htm>

**Università di Bath, Regno Unito**

<http://www.bath.ac.uk/ceic/archive/15allan>

**Scuole in rete per la didattica delle lingue straniere**

<http://www.pherkad.net/pel/index.asp>

**Emerografia:**

Adil El Marouakhi, *E se io fossi l'altro? Approccio costruttivista e laboratori di educazione interculturale sulla riduzione del pregiudizio*, pubblicato sul sito:  
[http://gancio.freestudentbox.it/pdf/gancio\\_stanze01.pdf](http://gancio.freestudentbox.it/pdf/gancio_stanze01.pdf).

Ambrosi Elisabetta, "Elogio del saper fare. Sennet: il futuro è dell'artigiano", articolo apparso sul quotidiano *la Repubblica*, il 8/12/08

Audiger Francois, "Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica", pubblicato in PDF sul sito <http://www.education-fast-track.org/>

Barkham Patrick, "What's behind the success of spaced learning?", articolo apparso nel sito del quotidiano inglese *the Guardian*, pubblicato il 18/02/09, nella rubrica *education*, <http://www.guardian.co.uk/education>

Bertazzi Luca, "Apprendimento Significativo e Apprendimento Cooperativo (cooperative learning) Le comunità di apprendimento", in: *La classe: comunità di persone che apprendono*, Isre, 2003, pubblicato sul sito:  
<http://www.apprendimentocooperativo.it/>

Bianchi Federica "E' ufficiale: il game fa bene", articolo apparso sul settimanale *l'Espresso*, 6/11/09

Bindel Julie, "La scuola dei miracoli", articolo apparso sul quotidiano *la Repubblica* il 10/07/06, reperibile sul sito del quotidiano *la Repubblica* alla pagina:<http://dweb.repubblica.it/dweb/2006/10/07/attualita/attualita/>

Bottani Norberto, "Les bonnes pratiques; Best practice; Le buone pratiche Ricette ed illusioni nel mondo della scuola", pubblicato sul sito della

rete NORRAG (*Network for Policy Research, Review and Advice on Education and Training*):

<http://norberto.bottani.free.fr/>

Boyer Ernst L., "The educated person", in *Toward a Coherent Curriculum. The 1995 ASCD Yearbook.*, Association for Supervision and Curriculum Development, pubblicato sul sito:

<http://www.msu.edu/~froberg1/articleresponse.doc>

Bruner Jerome, "The act of discovery", in *Harvard Educational Review*, 1961, n 31, pubblicato in PDF sul sito: <http://www.hepg.org/main/>

Calvani Antonio, "Costruttivismo progettazione didattica e tecnologia", pubblicato sul sito :

[http://www.roberto-crosio.net/SIS/CALVANI\\_COSTRUTTIVISMO.pdf](http://www.roberto-crosio.net/SIS/CALVANI_COSTRUTTIVISMO.pdf)

Cipollari Giovanna, "L'insegnamento della storia e della geografia in chiave interculturale", articolo apparso sul sito: <http://www.cvm.an.it/public/index.asp>

Comoglio Mario, "La valutazione autentica", in *Orientamenti Pedagogici*, 49(1),2002, pubblicato in PDF sul sito:

[http://www.apprendimentocooperativo.it/img/valutaz\\_autentica.pdf](http://www.apprendimentocooperativo.it/img/valutaz_autentica.pdf)

Cruz George, Bonissone Peter & Baff, Salomon, "*The Teaching of Culture in Bilingual Education Programs: Moving Beyond the Basics*," articolo del 1999 apparso sulla rivista: New York State Association for Bilingual Education Journal, <http://qcpages.qc.cuny.edu/ECP/bilingualcenter/>

Curtis Polly, "Teachers face MOT every five years to prove fitness to teach", articolo apparso sul sito del quotidiano inglese *The Guardian*, il 30/06/09, nella rubrica *education*, <http://www.guardian.co.uk/education>

Davy Irene, "Promoting International Mindness at school, International Baccalaureate Organization, Geneva", pubblicato in PDF sul sito:

<http://www.ibo.org/council/members/seefried/documents/PromotingandlivingtheIBMission.pdf>

Diaz Soto, Smrekar John & Nekcovei Donald, "*Preserving Home Languages and Cultures in the Classroom: Challenges and Opportunities*." Articolo, pubblicato nel 1999 e apparso sul sito, Language & Education, National Clearinghouse for Bilingual Education, <http://www.ncela.gwu.edu/>

Doyle, Walter, "Classroom Organization and Management." in *Handbook of Research on Teaching*, Merlin Wittrock, New York (USA)1986

Fischer Lorenzo, "Scuola e società multietnica", in *Scuola, diritti umani e cittadinanza europea. Percorsi di formazione e ricerca-azione nelle scuole del*

*Piemonte*, Un progetto dell'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte in collaborazione con la Fondazione Giovanni Agnelli 2005, pubblicato in PDF sul sito [www.fga.it](http://www.fga.it)

Franceschini Enrico, “Brutti voti? Colpa dei docenti noiosi. Guerra ai prof che non coinvolgono”, pubblicato sul sito del quotidiano *La Repubblica* nella rubrica “scuola & giovani”, il 5/01/09, <http://www.repubblica.it/>

Giovannini Graziella e Queirolu Palmas Luca (a cura di), *Una scuola comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, pubblicato in PDF sul sito della Fondazione Gianni Agnelli: <http://www.fga.it/>

Holden Rossi Linda, “Il nuovo anno dell'Europa che parla male le sue lingue”, pubblicato sul sito del quotidiano *la Repubblica* nella rubrica “scuola & giovani”, il 27/09/09, <http://www.repubblica.it/>

Jervis Giovanni, “Paranoie della modernità”, articolo apparso sull'edizione domenicale del quotidiano *il sole 24ore*, il 9/08/09

Kjell Rubenson, “Lifelong learning: Una valutazione critica del Progetto Politico”, Università della British Columbia, pubblicato sul sito: <http://host.uniroma3.it/docenti/alberici/traduzione1.pdf>

Lindfors Sally, “A curriculum for peace: a conversation with Sir John Daniel”, *Educational Leadership*, volume 60 N°2 ottobre 2002, pubblicato sul sito: [http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership/](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/)

Manfredi Alessia, *Il bilinguismo un vantaggio. Si impara meglio fin da piccoli*, articolo apparso sul quotidiano *la Repubblica*, il 10/08/09

Mehler Jacques e Kovács Ágnes Melinda, “Flexible Learning of Multiple Speech Structures in Bilingual Infants”, articolo apparso sulla rivista *ScienceExpress*, il 31/07/09, vol.325, no. 5940

Merryfield Merry M., “The difference a global educator can make” in *Social Education*, vol 60 n 2, 2002, pubblicato in PDF sul sito dell'università di Yale: [http://www.yale.edu/macmillan/pier/institutes/merryfield\\_bio.pdf](http://www.yale.edu/macmillan/pier/institutes/merryfield_bio.pdf)

Morin Edgar, “Educazione e globalizzazione”, articolo in PDF, il 13/09/03, sul sito dell'agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica: <http://www.indire.it/content/>

Nannini Loretta: Clear Objectives for Bilingual Education: - Cultural Awareness to Make Content Meaningful, Seton Hall University, pubblicato sul sito della scuola Ambrit-Rome: <http://www.ambrit-rome.com/staff/staffwork/loretta.html>

Oxfam, “Education for Global Citizenship. A guide for schools”, pubblicato sul sito: <http://www.oxfam.org.uk/education/gc/>

Ponti Giorgio, “L’architettura Educativa”, articolo pubblicato, il 23/04/09 sul sito di *education 2.0*, reperibile alla pagina:  
[http://www.educationduepuntozero.it/Temi/Autonomia\\_e\\_organizzazione/edilizia\\_scolastica/2009/04/23/ponti.shtml](http://www.educationduepuntozero.it/Temi/Autonomia_e_organizzazione/edilizia_scolastica/2009/04/23/ponti.shtml)

Rubichini Paolo, “L’inglese questo sconosciuto. E si comincia a studiare troppo tardi”, pubblicato sul sito del quotidiano *La Repubblica* nella rubrica “scuola & giovani”, il 27/09/09, <http://www.repubblica.it/>

Sasson Donald, “Europa unita dall’ignoranza” articolo apparso sull’edizione domenicale del quotidiano *il sole 24ore* , il 28/06/09

Shepherd Jessica, *Fertile minds need feeding*, articolo apparso nel sito del quotidiano inglese *the Guardian* pubblicato il 10/02/09, nella rubrica *education*, <http://www.guardian.co.uk/education>

Smith Andrew, “How global is the curriculum?”, articolo apparso sul sito della rivista *Educational Leadership* vol. 60 N°2, pubblicato sul sito:  
[http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership.aspx)

Vulpi Daniele, “Tecnologie, l’Italia è indietro. Lo sviluppo parta dalle scuole” articolo apparso sul quotidiano *la Repubblica*, il 23/7/09, reperibile sul sito del quotidiano alla pagina:  
<http://www.repubblica.it/2009/01/sezioni/tecnologia/microsoft-world/intervista-paolucci/intervista-paolucci.html>

Wiggins Grant, “The futility of trying to teach everything of importance”, articolo apparso sul sito della rivista *Educational Leadership* il 12/11/89, pubblicato sul sito:  
[http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership.aspx)

## **ALLEGATI**

N.B. tutti gli stralci di allegato presenti nella tesi sono reperibili sul sito dell'IBO <http://www.ibo.org/> in forma completa e in lingua originale.

# ALLEGATO 1



---

## Rules for IB World Schools: Primary Years Programme



### **Article 1: Scope**

The International Baccalaureate Organization (hereinafter “the IB Organization”) is a foundation that has developed and offers three programmes of international education entitled the “Primary Years Programme” (PYP), the “Middle Years Programme” (MYP) and the “Diploma Programme”. It authorizes schools to offer one or more of these programmes to its students.

An IB World School® is a school that has been authorized by the IB Organization to offer one or more of its programmes.

This document describes the rules that apply to those schools that have been authorized as IB World Schools to offer the PYP.

When used herein the term “legal guardians” encompasses parents and individuals with guardianship of any IB student enrolled in the PYP.

### **Article 2: Acceptance of IB Organization regulations and procedures**

IB World Schools (hereinafter “school(s)”) agree to comply with the *General regulations: Primary Years Programme* and with the procedures as set out in the current *PYP coordinator’s handbook* that governs the administration of the PYP.

### **Article 3: Reference to the IB Organization’s function and its programmes**

- 3.1 The IB Organization is independent from schools. Schools must make it clear to the relevant authorities and legal guardians that:
  - a. the sole responsibility for the implementation and quality of teaching of the PYP rests with the school
  - b. the sole responsibility for any shortcomings in the implementation or quality of teaching of the PYP is borne by the school.
- 3.2 A school is entitled to present itself as an IB World School and to use the “IB World School” logo only in connection with the IB programme(s) that it has been authorized to teach. This right lapses immediately if authorization is withdrawn.

### **Article 4: Responsibilities of the IB Organization**

The IB Organization will allow IB World Schools to deliver the PYP and to use the related materials under the conditions provided in these *Rules for IB World Schools: Primary Years Programme*.

### **Article 5: Responsibilities of schools**

- 5.1 Schools are responsible for ensuring that they can implement the PYP in conformity with the school’s obligations under local and national laws.
- 5.2 Schools are responsible for the quality of teaching of the PYP, and they undertake to hold the IB Organization harmless with regard to any legal action taken by legal guardians as a result of any shortcomings.
- 5.3 Schools must ensure that the PYP is properly funded, is effectively delivered and is administered according to the regulations and procedures of the IB Organization. Each school must appoint a PYP coordinator to administer the programme and give him or her the opportunity to attend training workshops that have been approved by the IB Organization.
- 5.4 Schools must ensure that teachers of the PYP are knowledgeable about the curriculum framework and requirements, including the standards and practices for the implementation of the programme as set out in *Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education*, the current *PYP coordinator’s handbook* and all other PYP supporting materials. To this end, it is the school’s responsibility to obtain all relevant up-to-date PYP supporting materials from the IB Organization and to provide opportunities for teachers of the PYP to attend training workshops that have been approved by the IB Organization.
- 5.5 Schools are responsible for ensuring that legal guardians are properly informed of the curriculum framework, assessment guidelines and requirements of the programme.

- 5.6 When students enter the programme, schools have the duty to supply legal guardians with a copy of the *General regulations: Primary Years Programme*. Schools undertake to hold the IB Organization harmless with regard to any legal action taken by students or their legal guardians in which non-receipt of the *General regulations: Primary Years Programme* constitutes one of the grounds of such action.
- 5.7 Upon students entering the PYP, schools must ask legal guardians for written permission to be able to submit their child's work to the IB Organization if requested. This, in effect, grants the IB Organization a non-exclusive, charge-free, worldwide licence, for the duration of the statutory copyright protection, to reproduce submitted materials in any medium for educational, training and/or promotional purposes relating to the IB Organization's activities, or to those related activities of which it approves. Schools must not submit a child's work if such written permission is not given.
- 5.8 Schools must ensure that all fees are paid in accordance with the scales of fees and timetable for payments currently set by the IB Organization.
- 5.9 For use of the IB Organization's secure online services, notably IBNET, IBIS and the online curriculum centre (OCC), schools must control the allocation and use of usernames and passwords and ensure that teachers are aware of the terms and conditions.

#### **Article 6: Review and evaluation procedures**

- 6.1 Schools must be open to visits from representatives of the IB Organization for reviews of a school's implementation of the PYP. These visits can be made at any time with reasonable advance notice.
- 6.2 A general evaluation of a school's implementation of the PYP, which includes a visit, normally occurs three years after the initial authorization and then at five-year intervals. Schools are expected to conduct a self-study in preparation for this evaluation process.
- 6.3 Schools are expected to have a mechanism in place to respond to the recommendations and, where appropriate, matters to be addressed in the evaluation report.

#### **Article 7: Property and copyright of the IB Organization**

- 7.1 The content of the curriculum and its assessment for all of the IB Organization's academic programmes (PYP, MYP and the Diploma Programme), as well as all materials produced by the IB Organization in any form relating thereto, remain the sole property of the IB Organization and are protected by copyright. Consequently, a school is not entitled to create any courses of its own, **over and above the programme of inquiry within the framework of the PYP**, that are derived from an IB curriculum and/or materials, no matter whether the courses are deemed by the school to be ancillary to or preparatory to an academic programme of the IB Organization.
- 7.2 Furthermore, the IB Organization is the owner of internationally registered trademarks, including its logos and the word devices in its official languages of "International Baccalaureate", "IB World School" and "IB" in various forms. Consequently, a school is not entitled to use the terms "International Baccalaureate" or "IB" (in any language) to identify its own courses and may only make reference to the "International Baccalaureate" or "IB" in relation to its own courses if the school clearly explains in its communications and marketing materials that such courses are not developed or endorsed by the IB Organization.
- 7.3 A school's authorization hereunder encompasses a non-exclusive right to teach the programme and to use the related materials supplied by the IB Organization within the limits and in the form defined in the *Rules and policy for use of the IB's intellectual property* (hereinafter "IB Organization's IP policy"), as updated from time to time. This right is limited to the delivery of the programme within that school alone.
- 7.4 Subject to the conditions of the IB Organization's IP policy, a school's authorization to teach the PYP also encompasses a non-exclusive right to:
  - a. use the "IB World School" logo on its school's stationery, publications, website and non-commercial promotional material in connection with the IB programme it is authorized to offer
  - b. request from the IB Organization and use the IB Organization's graphic of the PYP model

- c. make copies of official programme documentation in part, or whole, for use by their teachers; or post on the school's access-restricted website for their school community the electronic file of such documentation if published by the IB Organization on IBNET, IBIS or the OCC for teaching or information purposes
  - d. make copies of official programme documentation, as above, for use within the school community, including materials prepared by the IB Organization specifically for student use or to inform legal guardians.
- 7.5 Schools must not otherwise reproduce any materials from the IB Organization or use its logos in any form (paper or electronic) without prior written consent from the IB Organization.
- 7.6 All the rights granted in articles 7.3 and 7.4 are granted only for the period of validity of the school's authorization and lapse automatically when the authorization ends.

### **Article 8: Copyright in materials submitted to the IB Organization**

- 8.1 Students retain copyright in all material they produce that, subject to article 5.7, is sent in to the IB Organization from time to time. Schools will generally hold the copyright in lesson sheets, assessment tasks and other materials that have been created by teachers within the terms of their contract of employment.
- 8.2 Where these materials are submitted to the IB Organization, the student and/or the school is thereby deemed to be granting a non-exclusive, charge-free, worldwide licence to the IB Organization, for the duration of the statutory copyright protection, to reproduce submitted materials in any medium for educational, training and/or promotional purposes relating to the IB Organization's activities, or to those related activities of which it approves.
- 8.3 Where materials submitted to the IB Organization contain third-party copyright material, information about the source should be included in the submission to enable the IB Organization, if necessary, to seek permission from the copyright holder to use the material.

### **Article 9: Withdrawal of authorization**

- 9.1 A school's authorization to teach the PYP may be withdrawn if:
- a. a school has breached any of its duties under these rules
  - b. the IB Organization is not satisfied that the school is implementing the programme according to the *Programme standards and practices* document:
  - c. the school has failed to observe the requirements for administering the programme as described herein and in the relevant IB Organization documentation
  - d. the school fails to take reasonable steps to protect the IB Organization's intellectual property rights and to prevent any use that is contrary to the IB Organization's IP policy
  - e. fees remain unpaid to the IB Organization despite reminders having been sent
  - f. a school refuses to accept any standard amendment to these *Rules for IB World Schools: Primary Years Programme*, that is, any amendment that is decided by the IB Organization and is applicable to all schools.
- 9.2 In all cases the school will receive written notice that it has six months to remedy the situation, failing which the authorization will be withdrawn.
- 9.3 Any decision to withdraw authorization to teach the PYP is taken by the director general of the IB Organization. The director general's decision is not subject to appeal and will take effect from the beginning of the school year following the decision.

### **Article 10: Termination by schools**

A school may terminate its authorization to teach the PYP by giving six months' notice, to take effect from the beginning of the next school year. Fees remain payable to the IB Organization until the teaching has ended.

**Article 11: Entry into force and duration**

This version of the *Rules for IB World Schools: Primary Years Programme* shall enter into force on 1 September 2007 for PYP schools whose school year begins in August/September or on 1 January 2008 for PYP schools whose school year begins in January/February, and shall remain applicable to all schools until amended.

**Article 12: Governing law**

Swiss law governs these *Rules for IB World Schools: Primary Years Programme* and all other documents relating to authorization to teach the PYP.

**Article 13: Arbitration of disputes**

Any dispute arising from or in connection with these *Rules for IB World Schools: Primary Years Programme* or any other document relating to the authorization to teach the PYP shall be finally settled by one arbitrator in accordance with the *Swiss Rules of International Arbitration* of the Swiss Chambers of Commerce. The seat of the arbitration shall be Geneva, Switzerland. The proceedings shall be confidential and the language of the arbitration shall be English.

Geneva, 1 August 2007

## ALLEGATO 2



IB learner profile booklet

International Baccalaureate Organization

Buenos Aires

Cardiff

Geneva

New York

Singapore

## IB learner profile booklet

Published March 2006

International Baccalaureate Organization  
Peterson House, Malthouse Avenue, Cardiff Gate  
Cardiff, Wales GB CF23 8GL  
United Kingdom  
Phone: + 44 29 2054 7777  
Fax: + 44 29 2054 7778  
Web site: <http://www.ibo.org>

© International Baccalaureate Organization 2006

The International Baccalaureate Organization (IBO) was established in 1968 and is a non-profit, international educational foundation registered in Switzerland.

The IBO is grateful for permission to reproduce and/or translate any copyright material used in this publication. Acknowledgments are included, where appropriate, and, if notified, the IBO will be pleased to rectify any errors or omissions at the earliest opportunity.

IBO merchandise and publications in its official and working languages can be purchased through the IB store at <http://store.ibo.org>. General ordering queries should be directed to the sales and marketing department in Cardiff.

Phone: +44 29 2054 7746  
Fax: +44 29 2054 7779  
E-mail: [sales@ibo.org](mailto:sales@ibo.org)

## IBO mission statement

The International Baccalaureate Organization aims to develop inquiring, knowledgeable and caring young people who help to create a better and more peaceful world through intercultural understanding and respect.

To this end the IBO works with schools, governments and international organizations to develop challenging programmes of international education and rigorous assessment.

These programmes encourage students across the world to become active, compassionate and lifelong learners who understand that other people, with their differences, can also be right.

## Introduction to the IB learner profile

### Nature of the IB learner profile

The IB learner profile is the IBO mission statement translated into a set of learning outcomes for the 21st century. The attributes of the profile express the values inherent to the IB continuum of international education: these are values that should infuse all elements of the Primary Years Programme (PYP), Middle Years Programme (MYP) and Diploma Programme and, therefore, the culture and ethos of all IB World Schools. The learner profile provides a long-term vision of education. It is a set of ideals that can inspire, motivate and focus the work of schools and teachers, uniting them in a common purpose.

The IBO's concept of an educational continuum, and of a coherent, broad-based international curriculum, was fully realized in 1997 with the introduction of the PYP. The IBO is now able to offer three programmes of international education and, with them, the prospect of a continuous international educational experience from early childhood to pre-university age. While the IBO now offers a sequence of three programmes—the PYP, the MYP (introduced in 1994) and the Diploma Programme (introduced in 1969)—each programme must continue to be self-contained, since the IBO has no requirement for schools to offer more than one programme. However, they must also form an articulated sequence for those schools that teach all three programmes or any sequence of two.

With the development of a continuum of international education, it is intended that teachers, students and parents will be able to draw confidently on a recognizable common educational framework, a consistent structure of aims and values and an overarching concept of how to develop international-mindedness. The IB learner profile will be at the heart of this common framework, as a clear and concise statement of the aims and values of the IBO, and an embodiment of what the IBO means by “international-mindedness”.

### Aims of the IB learner profile

The attributes and descriptors of the learner profile define the type of learner the IBO hopes to develop through its programmes. It originated in the PYP where it was called the “PYP student profile”, but practitioners from all three programmes identified it as a set of qualities that could also enhance learning in the MYP and the Diploma Programme—learning that should not come to a stop at the age of 11, but should carry through to the completion of the Diploma Programme. It is now called the “IB learner profile” to make it applicable to all students and adults involved in the implementation of IB programmes, that is, to the IBO community of learners.

PYP curriculum documents describe the PYP student profile as “the common ground on which PYP schools stand, the essence of what they are about” (*Making the PYP happen*, 2000). This is a very clear statement of the importance of the profile to the programme. The IBO is introducing the learner profile into all three programmes so that it becomes the common ground on which all IB World Schools stand, and contains the essence of what they, and the three programmes, are about.

IB programmes promote the education of the whole person, emphasizing intellectual, personal, emotional and social growth through all domains of knowledge. By focusing on the dynamic combination of knowledge, skills, independent critical and creative thought and international-mindedness, the IBO espouses the principle of educating the whole person for a life of active, responsible citizenship. Underlying the three programmes is the concept of education of the whole person as a lifelong process. The learner profile is a profile of the whole person as a lifelong learner.

As a key cross-programme component, the learner profile will become the central tenet of the IB programmes and central to the definition of what it means to be internationally minded. Thus, the IBO is placing the focus for schools where it belongs: on learning. It is not intended to be a profile of the perfect student; rather, it can be considered as a map of a lifelong journey in pursuit of international-mindedness. It places the learner firmly at the heart of IB programmes and focuses attention on the processes and the outcomes of learning.

It is the IBO's intention that the learner profile will help develop coherence within and across the three programmes. It provides a clear and explicit statement of what is expected of students, teachers and school administrators in terms of learning, and what is expected of parents in terms of support for that learning.

## The IB learner profile in schools

### **Implementing the IB learner profile**

A school's curriculum includes all those student activities—academic and non-academic—for which the school takes responsibility, since they all have an impact on student learning. The development of the written curriculum, the expression of ideas on paper, is necessary, but alone is not sufficient. The curriculum can be defined as what is to be learned (the written curriculum), how it is to be learned (the taught curriculum) and how it is to be assessed (the learned curriculum). This gives equal focus to content, teaching methodologies and assessment practices. The IBO prescribes, to varying degrees in each of its three programmes, the written, taught and learned curriculum, but relies on schools for its implementation.

The successful implementation of these three dimensions of the curriculum in each IB programme depends on the culture and ethos of the school. The values and attitudes of the school community that underpin the culture and ethos of a school are significant in shaping the future of its young people. In a school that has a commitment to the values inherent in the IB learner profile, these values will be readily apparent in classroom and assessment practices, the daily life, management and leadership of the school. The IBO believes that the learner profile will provide a shared vision that will encourage dialogue and collaboration among teachers and administrators about how to create the best environment for learning.

The IBO recognizes that the introduction of the IB learner profile may present a challenge for schools. It invites schools to evaluate critically their learning environment and make the changes necessary to enable all its students and teachers to work towards developing the values of the profile. Such changes should lead to a truly collaborative learning environment, the strengthening of professionalism among the teaching staff and a commitment by the school to invest in professional development. For most schools this will not mean starting from the beginning, but may involve a refocusing of attention, creative thought and resources. For some schools the introduction of the learner profile will necessitate a major shift in direction.

### **The IB learner profile as a tool for school development**

For the IB learner profile to become the central tenet of each IB programme, schools will need to adopt a holistic view of school as well as student development. The learner profile provides a tool for whole-school reflection and analysis. Individual teachers, faculty groups, school administrators and school governors should ask themselves "To what extent do our philosophy, our school structures and systems, our curriculum and units of work enable students, and the adults who implement the programmes, to develop into the learner described in the profile?"

In addition, teachers, IB programme coordinators and school administrators are encouraged to ask themselves questions like the ones presented here.

### **Classroom practices**

- Is it possible to create more experiences and opportunities in the classroom that allow students to be genuine inquirers?
- How much attention do we pay to how students interact with other students in group-work activities? Could we give more time to helping them work effectively as part of a team?
- Could we create more opportunities to discuss the ethical issues that arise in the subject(s) we teach?
- How well do we model empathy, compassion and respect for others in our classrooms and around the school?

### **Assessment and reporting practices**

- In formative assessment tasks, do we provide students with enough opportunities to take intellectual risks, and then support them in taking such risks?
- To what extent does the range of assessment strategies we use meet the diverse needs of students and encourage creative and critical thinking?
- Can we provide time for students to reflect on an assessment task and what they have learnt from it?
- What aspects of student development do we report on?

### **Daily life, management and leadership**

- Do all our teachers see themselves as responsible for the nurturing of lifelong learners?
- What is the quality of interaction between students and teachers around the school?
- Does the structure of the school day and the schedule facilitate the development of the learner as a whole person?
- Are support structures in place to oversee the personal, social and emotional welfare of students, as well as their academic development?
- Are students empowered to take responsibility for their own learning?
- Are we investing appropriately in ongoing professional development for our teachers?

The learner profile provides a common language for teachers and administrators across the IB programmes to discuss student progress, the articulation of the curriculum and the issues of transition between programmes and school divisions. The profile does not provide ready answers to these areas, but it focuses attention on what aims and values underlie the programmes and, therefore, provides a basis on which important decisions can be made. The same applies to a school that implements only one IB programme: the profile provides a focus and reference point for teacher collaboration and the development of truly concurrent learning.

### **Monitoring the IB learner profile**

In PYP schools teachers are required, on behalf of all students, to assess and report on progress in the development of the attributes of the learner profile. This is done by using the learner profile for self and peer assessment, as the basis for teacher/student/parent conferences and through reporting to parents.

MYP and Diploma Programme schools are expected to focus on monitoring student development in light of the profile in as many ways as possible, by engaging students and teachers in reflection, self-assessment and conferencing. Each IB World School, as a whole, is also encouraged to reflect on the success of the implementation of the learner profile.

The IBO has developed programme standards and practices that are common to all its programmes. The implementation of the IB learner profile is specified in these practices, and schools will be expected to address them as part of the self-study in the programme evaluation process. The IBO *Programme standards and practices* document can be found on the IBO public web site and the online curriculum centre (OCC).

## Sharing practice

One of the great advantages that the IBO has recognized and benefited from since its inception is the “creative professionalism” (a term created by Hargreaves in 1998) of its IB World School teachers, and their willingness to explore and share ideas and practices. Innovative and creative teachers of IB programmes from many different cultures have played a very significant role in the development of each programme. Their role will continue with the introduction of the IB learner profile and will ensure that the implementation of the profile in the three programmes benefits from the extensive practical, diverse and up-to-date experience that only they are able to provide. Such a role is pivotal in the IBO’s model for the development and implementation of each programme, and it will be the same for the successful introduction of this key cross-programme component.

To facilitate the sharing of practices and experiences in the implementation of the IB learner profile, a page of the OCC is dedicated to the continuum of international education. On this page there is a section containing the IB learner profile, as well as discussion forums and areas where teachers can exchange resources. In addition, workshop leaders for all three programmes will be asked to provide participants with opportunities to discuss the profile, to share practices and experiences, and to facilitate reflection on the degree to which the values of the profile are developed in a particular subject or programme component.

From the beginning of 2006 onwards, the IB learner profile will be inserted into the introductory section of every MYP and Diploma Programme subject guide, in the PYP and MYP coordinators’ handbooks and in *Making the PYP happen*. It will also strongly inform the process of curriculum development in the IBO as a basis for evaluating the strengths and weaknesses of a subject or programme component against the aims and values of the whole programme.

Successful implementation of the IB learner profile in a school will result in a learning environment in which the aims and values of the IB programmes are strongly evident and embraced by all members of the community. This is the challenge for both IB World Schools and the IBO. We all must strive to put into practice what we believe.

## The IB learner profile

The aim of all IB programmes is to develop internationally minded people who, recognizing their common humanity and shared guardianship of the planet, help to create a better and more peaceful world.

IB learners strive to be:

<b>Inquirers</b>	They develop their natural curiosity. They acquire the skills necessary to conduct inquiry and research and show independence in learning. They actively enjoy learning and this love of learning will be sustained throughout their lives.
<b>Knowledgeable</b>	They explore concepts, ideas and issues that have local and global significance. In so doing, they acquire in-depth knowledge and develop understanding across a broad and balanced range of disciplines.
<b>Thinkers</b>	They exercise initiative in applying thinking skills critically and creatively to recognize and approach complex problems, and make reasoned, ethical decisions.
<b>Communicators</b>	They understand and express ideas and information confidently and creatively in more than one language and in a variety of modes of communication. They work effectively and willingly in collaboration with others.
<b>Principled</b>	They act with integrity and honesty, with a strong sense of fairness, justice and respect for the dignity of the individual, groups and communities. They take responsibility for their own actions and the consequences that accompany them.
<b>Open-minded</b>	They understand and appreciate their own cultures and personal histories, and are open to the perspectives, values and traditions of other individuals and communities. They are accustomed to seeking and evaluating a range of points of view, and are willing to grow from the experience.
<b>Caring</b>	They show empathy, compassion and respect towards the needs and feelings of others. They have a personal commitment to service, and act to make a positive difference to the lives of others and to the environment.
<b>Risk-takers</b>	They approach unfamiliar situations and uncertainty with courage and forethought, and have the independence of spirit to explore new roles, ideas and strategies. They are brave and articulate in defending their beliefs.
<b>Balanced</b>	They understand the importance of intellectual, physical and emotional balance to achieve personal well-being for themselves and others.
<b>Reflective</b>	They give thoughtful consideration to their own learning and experience. They are able to assess and understand their strengths and limitations in order to support their learning and personal development.



Primary Years Programme

Making the PYP happen

A curriculum framework for international  
primary education

International Baccalaureate Organization

Buenos Aires

Cardiff

Geneva

New York

Singapore

# Contents

<b>A curriculum framework for international primary education</b>	<b>1</b>
Introduction	1
What are the beliefs and values that drive the PYP?	2
What do we believe international education to be?	2
International-mindedness: the PYP perspective	2
How does a PYP school develop international-mindedness within its community of learners?	5
What do we believe about how children learn?	6
What is curriculum?	8
What do we want to learn? The written curriculum	10
Knowledge: what do we want students to know about?	11
Concepts: what do we want students to understand?	15
Skills: what do we want students to be able to do?	20
Attitudes: what do we want students to feel, value and demonstrate?	24
Action: how do we want students to act?	25
How best will we learn? The taught curriculum	28
What are the connections between the written curriculum and classroom practice—the taught curriculum?	28
Why is a commitment to inquiry and the construction of meaning important?	28
What does inquiry look like?	29
How do we plan for this kind of learning?	30
How do we plan for assessment?	31
Using the planner	31
The PYP planner	33
The PYP bubble planner	37
Evaluating a written planner for an inquiry	41
Good PYP practice	41
The role of the adult	42
Structuring the environment for students	43
The role of ICT	43
How will we know what we have learned? The assessed curriculum	44
What is the PYP perspective on assessment?	44
Assessing: how do we discover what students have learned?	45
Recording: how do we collect and analyse the data?	47
Reporting: how do we choose to communicate information about assessment?	51
The exhibition	53
A school's assessment policy	54

Understanding the PYP from analysis to synthesis	56
The synthesis of the essential elements	56
What changes will this mean for the school?	58
What changes will this mean for teachers?	59
PYP practices	60
The PYP as a holistic programme	62
Bibliography	63

## **Annex: Subject areas** **67**

---

Introduction	67
Language in the Primary Years Programme	68
Mathematics in the Primary Years Programme	81
Science in the Primary Years Programme	93
Social studies in the Primary Years Programme	103
Personal, social and physical education in the Primary Years Programme	112
Arts in the Primary Years Programme	128

## Introduction

*Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education* is an in-depth guide to all aspects of student learning in the context of the Primary Years Programme (PYP) of the International Baccalaureate Organization (IBO). Within the PYP it is believed student learning is best done when it is authentic—relevant to the “real” world; and transdisciplinary—where the learning is not confined within the boundaries of traditional subject areas but is supported and enriched by them. It is a programme that each student will engage with in ways that are developmentally appropriate and it is intended that schools will implement the programme in an inclusive manner.

It is a guide to curriculum in the traditional sense of a written set of objectives (“What do we want students to learn?”) but also a guide to the theory behind, and application of, good classroom practice (“How best will they learn?”), and including effective and appropriate assessment (“How will we know what they have learned?”). Since the PYP curriculum is viewed as an articulated and iterative model, these three components of the curriculum model have been used to organize the implementation of the programme.

The PYP represents a combination of wide-ranging research and experience—excellent practice derived from a variety of national system and independent schools, and from IB World Schools offering a coherent programme of international education. In translating the thinking represented in this document into practice, it is essential for teachers to use the practical material that is included to plan their teaching and assessing, and to evaluate their work for successful implementation of the programme. The *PYP in the early childhood years (3–5 years)* (2000) and the *PYP assessment handbook* (2001) have now been incorporated into this revised document.

*Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education* is also a response to practical questions raised by school leaders who are often obliged to respond to pressures from many, sometimes conflicting, sources. It is likely that they might appreciate some support themselves, in the form of the best advice that the IBO can offer—a concise, accessible overview of key issues linked to practical ideas for action. In the PYP, it is recognized that improvements, and therefore changes, in the classroom only happen in the context of overall school improvement. Given the vital role of the school’s leadership in this process, it is clear that the implementation of the PYP curriculum framework will depend to a large extent on the support and, more importantly, the practical involvement of the school’s leadership. Further support for PYP principals and coordinators can be found in *Making the PYP happen: Pedagogical leadership in a PYP school* (published separately).

The IBO trusts that these publications will serve their purpose and prove to be useful resources as we work together to improve the quality of learning for students, teachers, parents and administrators in the international community of learners.

## What are the beliefs and values that drive the PYP?

### What do we believe international education to be?

A driving force behind the PYP is a deeply held philosophy about the nature of international education, a philosophy expressed in the statements that follow. Firstly, the mission statement of the IBO expresses the IBO's overall purpose as an organization promoting and developing programmes of international education. Secondly, the section "International-mindedness: the PYP perspective" sets out our beliefs and values as defined by the outcomes of student learning in PYP schools. The IBO defines this learning through a learner profile that encompasses the aims of the curriculum.

Additionally, this section goes on to identify policies and practices within our schools that are worth examining and developing further as we strive to become ever more internationally minded communities of learners.

#### The mission statement of the International Baccalaureate Organization

The International Baccalaureate Organization aims to develop inquiring, knowledgeable and caring young people who help to create a better and more peaceful world through intercultural understanding and respect.

To this end the IBO works with schools, governments and international organizations to develop challenging programmes of international education and rigorous assessment.

These programmes encourage students across the world to become active, compassionate and lifelong learners who understand that other people, with their differences, can also be right.

### International-mindedness: the PYP perspective

In the PYP, the attempt to define international-mindedness in increasingly clear terms, and the struggle to move closer to that ideal in practice, are central to the mission of PYP schools.

Given the variety and complexity of PYP schools, and the elusive nature of the concept itself, it would be naive to propose any simple definition and expect it to stand up to rigorous examination. Rather, the IBO would suggest that the definition is compound, reflecting a range of interrelated factors that are discussed throughout this document.

However, in examining these factors during the years since the inception of the PYP, one aspect of PYP schools emerges, not only as the most compelling, but also as the common ground on which PYP schools stand, the essence of what they are about. This is the kind of student we hope will graduate from a PYP school, the kind of student who, in the struggle to establish a personal set of values, will be laying the foundation upon which international-mindedness will develop and flourish. The attributes of such a learner are listed in the learner profile (see figure 1). The learner profile is central to the PYP definition of what it means to be internationally minded, and it directs schools to focus on the learning. IB World Schools should be proud to send out into the world students who exemplify the attributes expressed in this profile.

## How does a PYP school develop international-mindedness within its community of learners?

In the context of the PYP, the school is considered to be a **community of learners**. The knowledge base that informs effective practice, particularly in the areas of brain research and cognition, is continually growing, and consequently teachers need to be, and be seen to be, lifelong learners. A school's commitment to effective ongoing professional development will be the hallmark of a school energetic enough and courageous enough to embrace change for the betterment of student learning. The effect that a commitment to implement the PYP has on a school culture is substantial in all cases, and breathtaking in some.

A PYP school needs to ensure that its **mission statement** is in line with that of the IBO and that, together with the learner profile, it adds vitality to the life of the school community and has a particular impact on teaching and learning.

As well as presenting schools with a philosophical perspective on what international education may be, the PYP prescribes a **curriculum framework** of essential elements—knowledge, concepts, skills, attitudes, and action—each of which is reflected in the learner profile and is a reference point for the construction of a school's curriculum. How these essential elements help to frame the school's curriculum is explored later in this document.

One of these essential elements is the promotion of a particular set of **attitudes**—appreciation, commitment, confidence, cooperation, creativity, curiosity, empathy, enthusiasm, independence, integrity, respect and tolerance. Some attitudes contribute directly to individual attributes of the profile, for example, "empathy" to "caring", whereas some attitudes have a more pervasive influence on the development of many of the attributes of the profile. It would be simplistic to the point of incorrectness to assume a one-to-one correspondence between the attitudes and the attributes of the profile. It would also be difficult to claim that a focus on the development of the attitudes is necessarily a precursor to the development of the attributes of the learner profile. It is more likely that an awareness on the part of the students of the attitudes valued within the community, and an explicit demonstration of those attitudes on their part, will take place along with their development in the context of the learner profile.

The IBO has developed **implementation standards** that are common across all its programmes, each of which is supported by a list of **required practices**. These standards have been developed to contribute to the complex model of international education that is exemplified by each of the programmes. For example, standard A2, relating to philosophy, states that "The school promotes international-mindedness on the part of the adults and the students in the school community", and a practice supporting that standard, A2.5, states "The school provides students with opportunities for learning about issues that have local, national and global significance, leading to an understanding of human commonalities."

It is appropriate to note at this point that there is a practice requiring a PYP school to offer a language, in addition to the language of instruction, to students from the age of 7. Exposing students to languages other than their mother tongue provides an insight into and an appreciation of other cultures, and an awareness of other perspectives. The complete list of standards and practices is available on the IBO web site, <http://www.ibo.org>, and in the *PYP coordinator's handbook*.

Through acknowledging and struggling to meet the diverse needs of the student—physical, social, intellectual, aesthetic, cultural—PYP schools ensure that the learning is **engaging, relevant, challenging** and **significant**. What adds significance to student learning in the PYP is its commitment to a **transdisciplinary model**, whereby themes of global significance that transcend the confines of the traditional subject areas frame the learning throughout the primary years, including early childhood. These themes promote an awareness of the human condition and an understanding that there is a commonality of human experience. The students explore this common ground collaboratively, from the multiple perspectives of their individual experiences and backgrounds. This sharing of experience increases the students' awareness of, and sensitivity to, the experiences of others beyond the local or national community. It is central to the programme and a critical element in developing an international perspective, which must begin with each student's ability to consider and reflect upon the point of view of someone else in the same class.

On examining the learner profile and other listed factors that contribute to international-mindedness as demonstrated in a PYP school, it is tempting to point out that these elements would be desirable in national schools as well as in international schools. International-mindedness in education is, thankfully, not the sole property of international schools. It is an ideal towards which all schools should strive, but one that carries a greater imperative for PYP schools.

To summarize, when seeking evidence of international-mindedness in PYP schools, teachers need to look at what the students are learning, how they are demonstrating that learning, and how to nurture students within the school community. They need to consider whether students are making connections between life in school, life at home and life in the world. By helping students make these connections and see that learning is connected to life, a strong foundation for future learning is established. In striving to make it happen, and in looking for indicators of success, teachers, principals and/or heads of schools need to look everywhere, since all aspects of the school, from overarching philosophy through to policies and their ensuing practices, will reflect either the presence or the absence of a sensitivity to the special nature of PYP schools.

### Evaluating a written planner for an inquiry

After the planning process is completed, teachers should reflect on how effective their planning is. Questions to be considered for evaluating the quality of the planning documented on the planner are as follows.

#### **Purpose**

- Is the central idea clearly stated?
- Have appropriate connections been made between the central idea and the transdisciplinary theme?
- Do the teacher questions and provocations reflect the purpose?
- Are the teacher questions clear, open-ended and precise?
- Are the lines of inquiry appropriate to the development level and interests of the students?
- Is there a direct link between the concept-based questions and the activities?
- Does the inquiry provide opportunities for:
  - exploring significant knowledge
  - understanding key concepts and related concepts
  - acquiring and applying relevant skills
  - developing responsible attitudes
  - reflection and taking action?
- Do the lines of inquiry and learning experiences promote international-mindedness?

#### **Learning experiences**

- Do the learning experiences reflect a variety of appropriate teaching and learning strategies?
- Does the availability and range of resources support inquiry for all students?
- Will the students be actively engaged, and challenged?
- Is there room for student-initiated inquiry?

#### **Assessment**

- Does the summative assessment link to the central idea?
- Do the assessment strategies and tools allow for individual differences?
- Are the criteria for success in this inquiry clearly identified for both students and teachers?
- Does the assessment allow the teacher to give feedback to the students and parents?

### Good PYP practice

A PYP classroom can only be fully effective in the context of a PYP school. In a PYP school, all constituents are committed to learning and to developing international-mindedness. Adults and students are encouraged to identify problems and seek solutions in the pursuit of continuous improvement towards common goals. A PYP school is infused with a sense of purpose and a spirit of inquiry. Within this setting, each classroom operates as a microcosm of the larger institution.

The classroom is a place of variety and balance. Balance is seen in the attention given both to the pursuit of understanding and to the acquisition of knowledge and essential skills. Variety is there in the range of teaching and assessment strategies and resources used by teachers to meet the needs of each student; and also in the levels of performance the teacher expects to see within the class, and even from one student over time.

Students are actively engaged in planning and assessing their own learning. They are supportive of each other and learning to establish their personal set of beliefs and values. They recognize both their right to an education and their role in achieving that. They are empowered to do their best, for themselves, and in order to contribute to the learning and well-being of others.

A PYP classroom is a lively place, characterized by collaborative and purposeful activity. It is also a reflective place, where thoughtful consideration of issues, problems and successes is valued highly.

Above all, and in summary, a PYP classroom is an intelligent place. It is a place in which the easy option is seldom sought and where the expectations are high. It is an environment in which learning knows no limits.

### Structuring the environment for students

The school environment needs to have a range of clearly defined areas to encourage inquiry, investigation, exploration and play, both in and out of doors. These may include spaces for reading, writing, art, construction, imaginative play and science, with a wide variety of appropriate resources in each. Particularly for young students, interactions in and with these spaces stimulate them to become active learners. They need extended periods of time and as much space as possible to explore, investigate and play with a variety of materials in order to learn about themselves, other people and the world around them. Teachers should structure dynamic learning environments to provide ongoing opportunities for students to develop planned and spontaneous inquiries by:

- making choices and decisions
- using materials in flexible and imaginative ways
- initiating inquiry and asking questions
- working collaboratively with others
- sustaining their interests and extending their knowledge
- developing understanding.

### The role of ICT

In the PYP, the ever-increasing impact of information and communication technologies (ICT) on teaching and learning is recognized. It is recommended that all staff be trained to learn how to use any technologies provided for them by the school, and that the use of the available technologies be integrated into student inquiries.

Many students will bring previous experience and knowledge that can be drawn upon to enhance the learning of others, including that of the teacher. In fact, it is in this area that a PYP classroom most often resembles a community of learners.

ICT provides opportunities for the enhancement of learning, and may significantly support students in their inquiries, and in developing their conceptual understanding. It is best considered as a tool for learning, albeit with its own set of skills, as opposed to an additional subject area. ICT skills should be developed and learned in order to support the needs of individual learners in their inquiries.

The use of ICT:

- can document the learning, making it available to all parties
- can provide opportunities for rapid feedback and reflection
- can provide opportunities to enhance authentic learning
- can provide access to a broad range of sources of information
- can provide students with a range of tools to store, organize and present their learning
- encourages and allows for communication with a wide-ranging audience.

A PYP school community should collaboratively identify and agree on the need for, and aims of, the use of ICT. ICT tools should be used critically, with integrity, and there should be specific attention given to the validity and reliability of information gained through their use.

## Understanding the PYP from analysis to synthesis

The preceding sections of this document present an analysis of the various components of the PYP approach to curriculum. However, in order to understand the PYP fully it is important to see this approach as a synthesis of these components. This synthesis operates at several levels.

A synthesis of the:

<b>Essential elements</b>	Teachers and students use powerful concepts to generate key questions with which to conduct inquiry into significant transdisciplinary content. In the course of this inquiry, students acquire essential knowledge and skills and engage in responsible action. They do so in a climate that fosters positive attitudes.
<b>Written, taught and assessed curriculums</b>	Using the written curriculum as the primary resource, teachers and students plan a process of structured inquiry involving a range of classroom activities—the taught curriculum. The assessed curriculum that provides data on the learning is integral to these activities, and focuses both on the quality of the learning process and on the outcomes of the learning.
<b>Coherent transdisciplinary learning</b>	At the heart of the PYP curriculum are the essential elements: knowledge, concepts, skills, attitudes and actions. These elements transcend subject-area boundaries and forge the curriculum into a coherent transdisciplinary whole that is engaging, relevant, challenging and significant.
<b>School as a community of learners</b>	In the PYP, students, parents and teachers are seen as partners united by a spirit of inquiry and a commitment to continuous improvement, working towards the common goal of providing every student with an education of the highest quality aimed at promoting international-mindedness.

## The synthesis of the essential elements

The components of the PYP curriculum framework should be thought of, and be experienced as, contributing to an articulated whole. The PYP planner is an instrument for ensuring the synthesis of the essential elements in the planning, teaching and learning processes, while the learning outcomes described in the IB learner profile are a manifestation of that synthesis.

### Synthesizing through the planner

In the PYP, most of the teaching and learning centres around the design of transdisciplinary units of inquiry. Each unit of inquiry is planned and recorded on the PYP planner. Each of these units:

- stands alone as an engaging, challenging, relevant and significant experience
- contributes to a coherent, school-wide programme of inquiry that is framed in terms of transdisciplinary themes of global significance

- draws together elements of different subject areas to support the exploration of a central idea
- is planned by teams of teachers working in collaboration, guided by a set of questions that are documented on the PYP planner
- is driven by a set of key questions that is conceptually based
- involves students in a range of learning experiences planned in response to the lines of inquiry
- builds on the prior knowledge of the students
- is constructed and conducted in such a way as to promote positive attitudes and provide opportunities for socially responsible action
- requires students to reflect on, and take responsibility for, their learning.

Through the units of inquiry, the essential elements are synthesized into a meaningful whole, a coherent approach to teaching and learning. Teachers and students generate questions and inquiries that have a conceptual base and are relevant to the central idea of the unit. Classroom experiences are planned as a direct response to these questions and inquiries. The classroom becomes a centre of structured inquiry through which students acquire and practise skills, and build new knowledge. They do so in a climate that fosters positive attitudes, and offers opportunities for responsible action. Assessment of student learning focuses on the quality of the students' understanding of the central idea and the breadth and depth of their responses to the lines of inquiry.

It is important to note that the programme of inquiry does not necessarily constitute a school's whole programme. Well-planned inquiries provide an ideal context for learning both within and outside the programme of inquiry. It is also recognized that the subject areas have an integrity and essence of their own. Teaching about and through the subject areas is advocated when it enhances the transdisciplinary learning defined in the PYP, but not when the integration results in teaching and learning that is contrived and superficial.

### **The outcome of the synthesis as represented in the IB learner profile**

The beliefs and values of the PYP are represented in the form of the IB learner profile. This profile lists, as attributes, the learning outcomes of the curriculum and focuses attention on the fact that student learning is the purpose of schools.

The IB learner profile also represents a synthesis of the essential elements of the PYP. Throughout the primary years, the students engage in structured inquiry that synthesizes knowledge, concepts, skills, attitudes and action. In doing so, they develop the attributes described in the learner profile. This profile provides powerful goals that serve learning across all areas of the curriculum.

### What changes will this mean for teachers?

Again, the degree of change will depend on the individual teacher. For those teachers who have grown weary of imposed change for which they see little point, it should be stressed that teachers are not expected to discard years of hard-earned skill and experience in favour of someone else's ideas on good teaching. It is suggested, rather, that teachers engage in reflection on their own practice, both individually and in collaboration with colleagues, with a view to sharing ideas and strengths, and with the primary aim of improving their teaching to improve student learning. In doing so, they will be modelling the skills and attitudes that have been identified as essential for students.

As an aid to reflection, a set of generic examples of good practice has been produced that, it is believed, is worthy of consideration by anyone committed to continuous improvement. Subject-specific examples of changing practice are to be found in the annex.

### What changes will this mean for the school?

There is a belief in the PYP in a particular approach to teaching and learning. Nevertheless, it is also recognized that many educational innovations (or, more accurately, educational reworkings) suffer from the advocacy of a narrow, exclusive approach. The PYP represents an approach to teaching that is broad and inclusive, in that it provides a context within which a wide variety of teaching strategies and styles can be accommodated, provided that they are driven by a spirit of inquiry and a clear sense of purpose.

The degree of change required to implement this approach at the school-wide level will, obviously, depend on conditions within the school at the time of implementation. However, to be realistic, the school community must recognize that:

- school-wide adoption of the PYP approach will require change not only in the classroom but throughout the school
- this change is likely to be slow, beset with insecurities and with difficulties (these difficulties are always associated with any change that requires people to examine and modify their current practice)
- engaging in this change process will have a beneficial impact on the whole school, the individual teacher and, most significantly, on the quality of student learning, and the struggle will be worth it
- the process of change in teaching practices will require substantial support from all teachers and administrators.

## ALLEGATO 9

### How social studies practices are changing

Structured, purposeful inquiry is the main approach to teaching and learning social studies in the PYP. However, it is recognized that many educational innovations (or, more accurately, educational reworkings) suffer from the advocacy of a narrow, exclusive approach. The PYP represents an approach to teaching that is broad and inclusive, in that it provides a context within which a wide variety of teaching strategies and styles can be accommodated, provided that they are driven by a spirit of inquiry and a clear sense of purpose.

The degree of change needed to teach social studies in this way will depend on the individual teacher. For those teachers who have grown weary of imposed change for which they see little point, it should be stressed that teachers are not expected to discard years of hard-earned skill and experience in favour of someone else's ideas on good teaching. It is suggested, rather, that teachers engage in reflection on their own practice, both individually and in collaboration with colleagues, with a view to sharing ideas and strengths, and with the primary aim of improving their teaching to improve student learning. In doing so, they will be modelling the skills and attitudes that have been identified as essential for students.

As an aid to reflection, the following set of subject-specific examples of good practice has been produced. It is believed that these examples are worthy of consideration by anyone committed to continuous improvement.

How are social studies practices changing?	
Increased emphasis on:	Decreased emphasis on:
a coherent, articulated school-wide programme of inquiry, based on agreed significant and relevant contents	topics chosen by individual teachers; favourite topics; topics that have always been done in the grade level or that are well resourced
using multiple sources and presenting multiple perspectives (global, social, cultural and gender)	relying on single sources and presenting narrow perspectives (national, religious, political, stereotypical)
planning units of inquiry that lend themselves to transdisciplinary investigations across the areas of the curriculum	planning units based on single disciplines such as history, geography or society
planning units that build in local, multicultural and global dimensions	planning units that focus on Western civilization and the developed world
using a variety of primary social studies sources and documentation (people, artifacts, field trips, surveys and interviews) as well as sources such as media and technology	textbooks and worksheets as the predominant resources in social studies
factual information as a vehicle to conceptual development within units of inquiry that focus on students constructing meaning, and expanding and deepening their knowledge and understanding of the world	factual information (such as dates and names of people or countries) as an end in itself
empowering students to be responsible and to take action in our world today.	teaching about responsibility and the need for action in our world today.

## Knowledge and skills in social studies

Social studies aims to guide students and teachers towards a deeper understanding of themselves and others, and of their place in an increasingly global society. It provides opportunities for students to look at and think about human behaviour and activity realistically, objectively, and with sensitivity. It is essentially about people: how they think, feel and act; how they interact with others; their beliefs, aspirations and pleasures; the problems they have to face; how and where they live (or lived); how they interact with their environment; the work they do; and how they organize themselves.

All curriculum areas provide an opportunity to utilize the transdisciplinary skills identified in figure 8 in the “Skills: what do we want students to be able to do?” section. The social studies component of the curriculum also provides opportunities for students to:

- formulate and ask questions about the past, the future, places and society
- draw information from, and respond to, stories about the past from geographical and societal sources
- use and analyse evidence from a variety of historical, geographical and societal sources
- sequence in chronological order
- orientate in relation to place and time
- identify roles, rights and responsibilities in society
- assess the accuracy, validity and possible bias of sources.

The *Social studies scope and sequence* (2003) document identifies some of the central ideas considered significant in the PYP. Here, the content is arranged into five strands: **human systems and economic activities, social organization and culture, continuity and change through time, human and natural environments and resources and the environment**. Although these strands are considered separately, in practice they are inextricably linked. Students should be made aware of the inevitable links to other areas of the curriculum in order to understand the interconnected nature of the subject areas, with one another and with the transdisciplinary themes.

## Social studies strands

### What do we want students to know?

#### **Human systems and economic activities**

The study of how and why people construct organizations and systems; the ways in which people connect locally and globally; the distribution of power and authority.

**Related concepts:** communications, conflict, cooperation, education, employment, freedom, governments, justice, legislation, production, transportation, truth.

#### **Social organization and culture**

The study of people, communities, cultures and societies; the ways in which individuals, groups and societies interact with each other.

**Related concepts:** artifacts, authority, citizenship, communication, conflict, diversity, family, identity, networks, prejudice, religion, rights, roles, traditions.

<b>Continuity and change through time</b>	<p>The study of the relationships between people and events through time; the past, its influences on the present and its implications for the future; people who have shaped the future through their actions.</p> <p><b>Related concepts:</b> chronology, civilizations, conflict, discovery, exploration, history, innovation, migration, progress, revolution.</p>
<b>Human and natural environments</b>	<p>The study of the distinctive features that give a place its identity; how people adapt to and alter their environment; how people experience and represent place; the impact of natural disasters on people and the built environment.</p> <p><b>Related concepts:</b> amenities, borders (natural, social and political), dependence, geography, impact, landscape, locality, ownership, population, regions, settlements.</p>
<b>Resources and the environment</b>	<p>The interaction between people and the environment; the study of how humans allocate and manage resources; the positive and negative effects of this management; the impact of scientific and technological developments on the environment.</p> <p><b>Related concepts:</b> conservation, consumption, distribution, ecology, energy, interdependence, pollution, poverty, sustainability, wealth.</p>

**Related concepts:** While the key concepts have been identified, related concepts could provide further links to the transdisciplinary programme of inquiry or further understanding of the subject area. Here, examples of some possible related concepts have been provided for each of the strands. Schools may choose to develop their own related concepts.

## Key concepts in the PYP: what do we want students to understand about social studies?

Central to the philosophy of the PYP is the principle that purposeful, structured inquiry is a powerful vehicle for learning that promotes meaning and understanding, and challenges students to engage with significant ideas. Hence in the PYP there is also a commitment to a concept-driven curriculum as a means supporting that inquiry. There are clusters of ideas that can usefully be grouped under a set of overarching concepts, each of which has major significance within and across disciplines, regardless of time or place.

These key concepts are one of the essential elements of the PYP framework. It is accepted that these are not, in any sense, the only concepts worth exploring. Taken together, they form a powerful curriculum component that drives the teacher- and/or student-constructed inquiries that lie at the heart of the PYP curriculum.

When viewed as a set of questions, the concepts form a research tool that is manageable, open-ended and more readily accessible to students. It is these questions, used flexibly by teachers and students when planning an inquiry-based unit, that shape that unit, giving it direction and purpose.

The following table explains each concept from both the generic perspective and the social studies perspective; a full explanation of the key concepts is found in the “Concepts: what do we want students to understand?” section.

Concept	Generic perspective	Social studies perspective
<b>Form</b> What is it like?	Everything has a form with recognizable features that can be observed, identified, described and categorized.	The recognizable features of individuals, groups, historical periods and environments.
<b>Function</b> How does it work?	Everything has a purpose, a role or a way of behaving that can be investigated.	The workings of the events, systems and relationships in societies and the natural world.
<b>Causation</b> Why is it like it is?	Things do not just happen. There are causal relationships at work, and actions have consequences.	The causes and effects of human and natural events.
<b>Change</b> How is it changing?	Change is the process of movement from one state to another. It is universal and inevitable.	The nature of human, societal and environmental change over time.
<b>Connection</b> How is it connected to other things?	We live in a world of interacting systems in which the actions of any individual element affect others.	The interactions that affect humans and the environment; the ways in which our past, present and future are all connected.
<b>Perspective</b> What are the points of view?	Knowledge is moderated by perspectives. Different perspectives lead to different interpretations, understandings and findings. Perspectives may be individual, group, cultural or disciplinary.	The ways in which humans connect knowledge and experience that lead to diverse understanding.
<b>Responsibility</b> What is our responsibility?	People make choices based on their understandings, and the actions they take as a result do make a difference.	People's individual and collective responsibility towards themselves, groups and the environment.
<b>Reflection</b> How do we know?	There are different ways of knowing. It is important to reflect on our conclusions, to consider our methods of reasoning, and the quality and reliability of the evidence we have considered.	The learning from this inquiry, and ways in which the learner can apply their new understanding.

## Examples of questions that illustrate the key concepts

The following table provides sample teacher/student questions that illustrate the key concepts, which may help to structure or frame an inquiry. These examples demonstrate broad, open-ended questioning—requiring investigation, discussion, and a full and considered response—that is essential in an inquiry-led programme. Further examples can be found in the *Social studies scope and sequence* (2003) document.

Concept	Sample teacher/student questions
<b>Form</b> What is it like?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What kinds of work did people do?</li> <li>• What are the main occupations of people living in the town?</li> <li>• What is the landscape like?</li> </ul>
<b>Function</b> How does it work?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What rules of behaviour did people adopt?</li> <li>• How have people adapted to living here?</li> <li>• How do people celebrate?</li> <li>• What happens to waste?</li> </ul>
<b>Causation</b> Why is it like it is?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What motivated individuals or groups to act the way they did?</li> <li>• What caused certain cultures to disappear?</li> <li>• Why did people settle here?</li> <li>• In what ways have conflict and its resolution shaped the society?</li> </ul>
<b>Change</b> How is it changing?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Why did things change the way they did?</li> <li>• In what ways does the built environment result from the natural environment?</li> <li>• What is the role of technology in shaping the society?</li> <li>• How has technology modified the natural environment?</li> <li>• What societal factors cause growth, migration or resource management?</li> </ul>
<b>Connection</b> How is it connected to other things?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What, if any, connections exist between society then and society today?</li> <li>• When a connection between two or more peoples existed, how equitable and just was it?</li> <li>• How have natural disasters affected the lives of people?</li> <li>• What kinds of beliefs, values and attitudes encourage connections with other peoples?</li> </ul>
<b>Perspective</b> What are the points of view?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• How do people decide on who they want as a leader?</li> <li>• Might this opinion be biased? Why?</li> <li>• Why do people have different points of view about preserving the environment?</li> <li>• What might my lifestyle be if I lived in another culture?</li> </ul>

Concept	Sample teacher/student questions
<p><b>Responsibility</b> What is our responsibility?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Why should we care about the past?</li> <li>• How can we act to prevent further damage to the natural environment?</li> <li>• What does it mean to be a world citizen?</li> <li>• What rights should all children have all over the world?</li> <li>• How is conflict resolved?</li> </ul>
<p><b>Reflection</b> How do we know?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What makes one historical source better than another?</li> <li>• What stereotypes do we have about this place?</li> <li>• Which primary sources have we used to gather data?</li> <li>• How reliable are own opinions and those of others?</li> </ul>

	How we organise ourselves	Who we are	Where we are in place and time	How the world works	Sharing the planet	How we express ourselves
<b>Nursery</b>	<b>Unit 1</b> Unit Title: Starting School Central Idea: School is where we learn develop and grow An Inquiry into: • Who works in a school • The areas of our school • What makes a school • Why we come to school	<b>Unit 2</b> Unit Title: We are family Central Idea: Family and friends are special, and we celebrate special times together. An Inquiry into: • Annual and special celebrations • What celebrations look, taste, sound, smell and feel like. • Celebrations through song and dance	<b>Unit 3</b> Unit Title: Caring for pets and other living things Central Idea: Living things have certain needs in order to grow and stay healthy An Inquiry into: • Characteristics of living things • Our needs and the needs of other living things • Our responsibility for the needs of other living things	<b>Unit 4</b> Unit Title: Amazing Me! Central Idea: Each of our bodies is an amazing machine which can do special things. An Inquiry into: • My physical characteristics • What I can do • My feelings, likes and dislikes • How I am growing and changing	<b>Unit 5</b>	<b>Unit 6</b>
	<p>Unit Title: Seasons Central Idea: The seasons are part of the earth's natural cycle An Inquiry into: • How our daily lives change as we go through the seasons • Seasonal changes we can observe Collaborations: Art</p>					
<b>Kinder</b>	<b>Unit 1</b> Unit Title: Nursery Rhymes Central Idea: We can express ourselves in many different ways. An Inquiry into: • The language of Nursery rhymes • Rhymes and rhythms • Ordering events • Communication Tools	<b>Unit 2</b> Unit Title: Light Fantastic Central Idea: Without Light there is Dark and light can be changed. An Inquiry into: • Night and day cycles • Shadows • Effects of Light • Sources of Light	<b>Unit 3</b> Unit Title: Helping hands Central Idea: People help us in many different ways. An Inquiry into: • How people in our community help us • Different jobs people do at work • The equipment needed	<b>Unit 4</b> Unit Title: Journeys Central Idea: Journeys create change and can lead to new opportunities. An Inquiry into: • Types of journeys people make • Choices and decisions involved in making a journey • Changes experienced because of a journey	<b>Unit 5</b> Unit Title: Minibeasts Central Idea: Life is found above and below the ground An Inquiry into: • Where minibeasts live like • The purpose of minibeasts • How minibeasts move	<b>Unit 6</b>

Unit Title: Seasons  
Central Idea: The seasons are part of the earth's natural cycle  
An Inquiry into: • How our daily lives change as we go through the seasons • Seasonal changes we can observe Collaborations: Art

POI Ambrit 2009 Program of Inquiry

	How we organise ourselves	Who we are	Where we are in place and time	How the world works	Sharing the planet	How we express ourselves
<b>Prep</b>	<p><b>Unit Title:</b> Fairness and Responsibility</p> <p><b>Central Idea:</b> Working and playing responsibly helps us learn.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• How and where we work and play</li> <li>• Our responsibilities at home and at school</li> <li>• What makes a good learning environment</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Farm to Table</p> <p><b>Central Idea:</b> Foods are grown and processed before they reach our table.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Where does food come from</li> <li>• The steps involved in processing foods</li> <li>• The foods we eat</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Once upon a time</p> <p><b>Central Idea:</b> Stories have been sparking children's imaginations for hundreds of years.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Common elements of a story</li> <li>• Traditional fairy tales</li> <li>• Stories from other cultures</li> <li>• How stories make us feel</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Terrific Toys</p> <p><b>Central Idea:</b> No matter where or when, children have always loved to play with toys and games.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• How toys have changed over time</li> <li>• How your favourite toys have changed</li> <li>• How toys and games vary around the world</li> <li>• How technology has influenced toys</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Animals</p> <p><b>Central Idea:</b> Our planet is a home that belongs to and is shared by all living things.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• How animals are classified into groups</li> <li>• The needs of different types of animals</li> <li>• Human's responsibility towards animals</li> <li>• Human's relationships with other living things</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> 5 Senses</p> <p><b>Central Idea:</b> We use our senses to explore the world around us</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Our five senses</li> <li>• How we use our senses</li> <li>• Differences among people's sensory abilities</li> </ul>
<b>Grade 1</b>	<p><b>Unit Title:</b> Healthy Habits</p> <p><b>Central Idea:</b> Making balanced choices about daily routines enables us to have a healthy lifestyle</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Daily habits and routines</li> <li>• Balanced choices</li> <li>• Consequences of choices</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Imagination</p> <p><b>Central Idea:</b> Imagination is a powerful tool for extending our ability to think, create and express ourselves.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The connection between literature and art</li> <li>• Execution of an idea</li> <li>• People have different perspectives</li> <li>• Stories can be told through different media</li> <li>• Music provokes feelings and ideas</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Animal Habitats</p> <p><b>Central Idea:</b> Different animals live in different habitats that satisfy their need for survival.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Animals needs for survival</li> <li>• Characteristics of different habitats</li> <li>• Animal camouflage</li> <li>• Altered habitats</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> When in Rome</p> <p><b>Central Idea:</b> We can learn about the past by looking around us today.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The daily life of a child in ancient Rome compared to a child in Rome today</li> <li>• Learning about the past by looking at what has been left behind</li> <li>• Observing changes in Rome</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Ticket to Ride</p> <p><b>Central Idea:</b> Transport systems have been created to meet the needs of society.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Different types of transport and journeys</li> <li>• Advantages and disadvantages of public transport</li> <li>• Different transport systems in our community</li> <li>• Relationship between transportation systems and the environment</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Forces and motion</p> <p><b>Central Idea:</b> Forces affect movement and shape of objects</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• How forces make people and objects move</li> <li>• How we investigate forces scientifically</li> </ul>
	<b>Unit 1</b>	<b>Unit 2</b>	<b>Unit 3</b>	<b>Unit 4</b>	<b>Unit 5</b>	<b>Unit 6</b>

## POI Ambrit 2009 Program of Inquiry

	How we organise ourselves	Who we are	Where we are in place and time	How the world works	Sharing the planet	How we express ourselves
<b>Grade 2</b>	<p><b>Unit Title:</b> Family Histories</p> <p><b>Central Idea:</b> There are similarities and differences between generations within a family.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Family ancestry</li> <li>• Changes in daily life over a century</li> <li>• Similarities and differences between our grandparents lives and ours</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Let's Celebrate</p> <p><b>Central Idea:</b> Our traditions and beliefs are part of who we are.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Our traditions and beliefs</li> <li>• Similarities between cultural events and traditions (Case study: light)</li> <li>• Objects/symbols/stories associated with festivals and traditions</li> <li>• How traditions and beliefs influence the way we behave</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Weather Watchers</p> <p><b>Central Idea:</b> Weather affects the whole world and has an impact on our daily life.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Measuring weather</li> <li>• Extreme weather conditions</li> <li>• Weather in different parts of the world</li> <li>• Weather and our daily lives</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Plant Power</p> <p><b>Central Idea:</b> All living things have requirements, which must be fulfilled for survival.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The requirements of living things</li> <li>• The specific requirements of plants</li> <li>• The life cycle of plants</li> <li>• Correct scientific procedure</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Sound and Music</p> <p><b>Central Idea:</b> The expression of sound in it's many forms has an impact on our feelings.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• How we hear sounds</li> <li>• The way sounds make us feel</li> <li>• How we express our feelings through sound</li> <li>• How musicians express themselves through their craft</li> <li>• Connections between sound and emotions</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Mapping our community</p> <p><b>Central Idea:</b> Local communities provide facilities to meet many of our needs.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• What a community is</li> <li>• Finding our way around our community</li> <li>• Needs of people within communities</li> <li>• Features of communities</li> </ul>
<b>Grade 3</b>	<p><b>Unit Title:</b> Home Sweet Home</p> <p><b>Central Idea:</b> People construct homes based on the resources available to them.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Homes around the world</li> <li>• Resources available in different climates</li> <li>• Access to resources</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Dig it!</p> <p><b>Central Idea:</b> The Earth's composition is ever-changing.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Slow and rapid Earth changes</li> <li>• Earth's composition</li> <li>• Ways scientists investigate the earth</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> The Birth of the Earth</p> <p><b>Central Idea:</b> Over time all living things evolve from their origins.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The big bang and other theories</li> <li>• The science of palaeontology</li> <li>• Evolution</li> <li>• The orientation of time</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Down by the River</p> <p><b>Central Idea:</b> People have a variety of skills and qualities that contribute to their role in society.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• How the first communities were formed</li> <li>• Division of labour</li> <li>• Different roles within society</li> <li>• Knowledge/qualities/skills needed to do different jobs</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Bodyworks</p> <p><b>Central Idea:</b> Body systems have a function and work together</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The main organs of the body</li> <li>• Function of body systems</li> <li>• How body systems work together</li> <li>• How to keep bodies healthy</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Express Yourself</p> <p><b>Central Idea:</b> The process of recording helps us to understand different thoughts and feelings</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Journal writing as a way to express ideas and feelings</li> <li>• Ways to record emotions through visual arts</li> <li>• Exploring thoughts and feelings through poetry</li> </ul>
	<b>Unit 1</b>	<b>Unit 2</b>	<b>Unit 3</b>	<b>Unit 4</b>	<b>Unit 5</b>	<b>Unit 6</b>

## POI Ambrit 2009 Program of Inquiry

	How we organise ourselves	Who we are	Where we are in place and time	How the world works	Sharing the planet	How we express ourselves
<b>Grade 4</b>	<p><b>Unit Title:</b> Water for life</p> <p><b>Central Idea:</b> Water is essential for life and it is important to manage it responsibly.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>How water is used in our community</li> <li>Extreme water conditions</li> <li>Distribution and availability of useable water</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> SOS</p> <p><b>Central Idea:</b> Emergencies occur in everyday life and we have developed ways of responding.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Defining emergencies</li> <li>Personal, local and global emergencies</li> <li>Ways of responding to emergencies</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Tomb Raiders</p> <p><b>Central Idea:</b> Archaeology gives us an insight into ancient civilizations and allows us to understand how we are connected to the past.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>What archaeologists do</li> <li>Ancient Egypt as a case study</li> </ul> <p>The interconnectedness of past and present</p>	<p><b>Unit Title:</b> The Earth and Beyond</p> <p><b>Central Idea:</b> Observations of space have led us to understand many different cycles.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observational method</li> <li>Key cycles of our solar system</li> <li>Impact of cycles on human society</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> All the world's a stage</p> <p><b>Central Idea:</b> Drama is used all over the world to communicate ideas and emotions.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The elements of drama</li> <li>The expression of values through drama</li> <li>How we respond to drama</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> All about Choices</p> <p><b>Central Idea:</b> Complex factors contribute to the process of making decisions that have implications for ourselves and others</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Factors that influence our decisions</li> <li>Decision making process for groups and individuals</li> <li>Impact or consequences that decisions can have</li> </ul>
<b>Grade 5</b>	<p><b>Unit Title:</b> Energy is Everywhere</p> <p><b>Central Idea:</b> The human ability to harness forms of energy impacts society and the environment.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sources and forms of Energy</li> <li>How humans have harnessed energy</li> <li>Energy design projects</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> All creatures great and small</p> <p><b>Central Idea:</b> There are a wide variety of environments on our planet, which we have the responsibility to sustain.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Types of biomes</li> <li>Interaction between living and non-living things</li> <li>Factors that affect ecosystems</li> <li>The role that humans play in the survival of our planet</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> All About Me (and Us)</p> <p><b>Central Idea:</b> People have a responsibility to take care of themselves and others.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpersonal relations at school (bullying)</li> <li>Changes: preparing for adolescence</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> All Roads lead to Rome</p> <p><b>Central Idea:</b> Roman Civilization existed for nearly a millennium and continues to influence the world today.</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Roman History</li> <li>Roman Life</li> <li>Legacy of Rome</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Its all in the Mind</p> <p><b>Central Idea:</b> Learning styles impact the way people learn</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Biology of the brain</li> <li>Multiple intelligences</li> <li>Bank of Time</li> </ul>	<p><b>Unit Title:</b> Alive and Kicking</p> <p><b>Central Idea:</b> There are organisations that aim to improve the quality of human life</p> <p><b>An Inquiry into:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The right to play</li> <li>Children's rights</li> <li>United Nations Declaration on the Rights of the Child</li> </ul>
	<b>Unit 1</b>	<b>Unit 2</b>	<b>Unit 3</b>	<b>Unit 4</b>	<b>Unit 5</b>	<b>Unit 6</b>

**POI Ambrit 2009 Program of Inquiry**