

Sommario

Anno III • N° 3 • Febbraio/Marzo 2007

○ Editoriale	
▪ Scuola e Garante per l'infanzia e l'adolescenza nelle aree a rischio <i>di Domenico Milito</i>	2
▪ La lettura condivisa: il piacere di leggere e comunicare con gli altri <i>di Giovanni Moretti</i>	4
○ Problematiche psicopedagogiche e socio-relazionali	
▪ Quale antidoto contro le prevaricazioni e le violenze a scuola <i>di Alisia Rosa Arturi</i>	8
○ La musicoterapia per la scuola	
▪ Musicoterapia e Autismo: com'è possibile aiutare chi soffre di questa grave patologia a sperimentare una relazione interpersonale <i>di Francesco Malizia</i>	10
○ I Laboratori	
▪ Piccolo Giallo e Piccolo Blu, storia di colori e di amicizia <i>di Maria Preziosa Montalti</i>	12
▪ Mettere in scena la lettura: 2ª fase <i>di Concetta Malizia</i>	17
▪ Degustatori in miniatura: buone abitudini al gusto di frutta <i>di Francesca Valentini</i>	20
○ Sezione didattica	
▪ Formazione, competenze e nuove tecnologie <i>di Carmelo Piu</i>	24
▪ Apprendere facendo la Simulazione Digitale <i>di Andrea De Luca</i>	29
▪ Percorsi Didattici annuali per la Scuola Primaria a cura del Gruppo per la Didattica	33
▪ Percorso formativo annuale: Fase 3 (classe Prima)	34
▪ Percorso formativo annuale per il Primo Biennio Fase 3 (classe Seconda)	41
▪ Percorso formativo annuale per il Primo Biennio Fase 3 (classe Terza)	48
▪ Percorso formativo annuale per il Secondo Biennio Fase 3 (classe Quarta)	55
▪ Percorso formativo annuale per il Secondo Biennio Fase 3 (classe Quinta)	63
○ Il punto di vista	
▪ Cronaca di una pittura collettiva in prima classe <i>di Maria Luisa Bigiaretti</i>	73
▪ La didattica musicale nella scuola di base <i>di Maria Antonietta Martino</i>	76
○ Bibliotecamic@	
▪ Cappelli a cono, bacchette magiche e ali iridescenti <i>di Cornelia Golletti</i>	78
○ Normativa	
▪ Progettare percorsi formativi con i fondi strutturali <i>di Carla Savaglio</i>	86

Apprendere Con...



▪ Direttore Responsabile Ignazio Volpicelli
▪ Direttore Editoriale Domenico Milito
▪ Responsabile di Redazione Anicia Edizioni
▪ Coordinamento Editoriale Alisia Rosa Arturi, Rosalba Borrelli, Margherita Maletta, Mario Malizia, Maria Miceli, Carla Savaglio
▪ Coordinatore Gruppo per la didattica Mario Malizia
▪ Gruppo per la didattica Rosalba Borrelli, Carmela Maria Macchione, Margherita Maletta, Mario Malizia, Maria Miceli, Juana Segreti
▪ Comitato scientifico Alberto Alberti, Antonio Augenti, Luigino Binanti, Maria Pia Cavallieri, Francesco Aldo Costabile, Armando Curatola, Gaetano Domenici, Edda Ducci, Roberto Maragliano, Francesco Mattei, Mario Melino, Luciano Molinari, Achille Notti, Lanfranco Rosati, Annarosa Serpe, Giuseppe Spadafora, Francesco Susi
▪ Collaboratori Luciano Amatucci, Alisia Rosa Arturi, Annamaria De Napoli, Cornelia Golletti, Marco Guspini, Concetta Malizia, Francesco Malizia, Antonio Marzano, Maria Preziosa Montalti, Peppino Sapia, Carla Savaglio, Francesca Valentini
▪ Progetto grafico e impaginazione E Tre Consulting - Patrizio Bonini
▪ Illustrazioni Anna Ras

▪ **Segreteria Abbonamenti**
ANICIA srl - Tel. 065898028

▪ **Condizione di Abbonamento**
Abbonamento annuo a 5 numeri
(da settembre 2006 a giugno 2007)
€ 45,00 - numero singolo € 15,00

▪ **Avvertenza:**
L'abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta entro il mese di maggio, da notificare a mezzo raccomandata, lettera prioritaria, fax o e-mail

Scuola e Garante per l'infanzia e l'adolescenza nelle aree a rischio

A

di Domenico MILITO

In epoca di decentramento e di impianto federalista della Repubblica, si parla tanto di sinergie interistituzionali all'insegna della sussidiarietà e della cooperazione per erogare servizi sempre più confacenti alle aspettative e ai bisogni specifici dei cittadini.

Anche la scuola, ormai calata in un sistema policentrico e dotata di autonomia funzionale, diventa diretta interlocutrice di tanti soggetti con cui relazionarsi e collaborare al fine di condurre azioni convergenti con l'aggregazione di risorse e la produzione di valore aggiunto tendendo al raggiungimento di obiettivi comuni.

Ma la riflessione tanto sugli obiettivi quanto sugli interlocutori richiama uno scenario denso di novità.

Tra gli obiettivi assume particolare rilevanza la prevenzione di fenomeni degenerativi che investono sempre di più la popolazione infantile e adolescenziale: in alcuni casi essa è vittima, in altri è parte in causa.

Per quanto riguarda la prima situazione ipotizzata basta pensare agli abusi perpetrati ai danni dei minori come la pedofilia, mentre sul secondo versante, cioè quello che li vede artefici a loro volta di azioni di violenza e di prevaricazione, si sta assistendo al dilagare di fenomeni di soprusi di natura psicologica oltre che fisica, sovente a sfondo sessuale, anche attraverso l'uso di sofisticate tecnologie come i video-telefonini.

Oltre agli episodi di bullismo si stanno diffondendo veri e propri crimini come lo stupro di gruppo con il coinvolgimento di persone sempre più giovani di età.

Va da sé che intervenire in ambito educativo è ormai un imperativo categorico: solo gli sprovveduti e quelli che vivono particolari pregiudizi, quando non sono addirittura in malafede, insistono con il disconoscere lo specifico compito della scuola, che è quello della formazione di personalità integrali, equilibrate e responsabili ispirate ai principi della convivenza civile e della solidarietà.

I diversi rivoli riguardanti l'educazione alla salute, alla pace, alla legalità altro non rappresentano che tante opportunità di cui l'istituzione scolastica, realisticamente organizzata e agita come comunità educante, si avvale conferendo ad esse carattere di organicità all'interno del piano dell'offerta formativa in modo da rendere dotati di senso i percorsi personalizzati di apprendimento degli alunni.

Si diceva prima che oggi esistono figure inedite alle quali gli orientamenti internazionali, nonché le normative nazionali e regionali affidano compiti rilevanti negli ambiti della prevenzione, della formazione e degli interventi a favore dell'infanzia e dell'adolescenza, con cui le istituzioni scolastiche devono interloquire e collaborare per portare avanti un'incisiva azione comune da cui dipende, in buona parte, la qualità dei risultati dei processi in un contesto formativo integrato.

Il riferimento, in particolare, è al Garante dell'infanzia e dell'adolescenza.

Com'è noto, tale figura è sorta per assicurare in ogni Regione l'applicazione della Convenzione sui diritti del fanciullo del 20 novembre 1989 (resa esecutiva in Italia con Legge n. 176 del 27 maggio 1991) e delle altre convenzioni internazionali vigenti in materia.

Dal 2002 in poi, cioè a far data dal decollo della riorganizzazione federalista della Repubblica, voluta dalla prima riforma della Costituzione (L. n. 3 del 2001), ogni Regione ha provveduto ad emanare un proprio testo legislativo per l'attivazione tale figura, la cui elezione è affidata al voto del Consiglio Regionale.

Analizzando comparativamente le diverse leggi regionali istitutive del Garante (L. R. del Lazio n. 38 del 28 ottobre 2002, L. R. della Calabria n. 28 del 12 novembre 2004, L. R. della Toscana n. 148 del 17.11.2006, L. R. dell'Emilia Romagna n. 9/2005) emergono elementi connotativi omogenei, sia per quanto riguarda le funzioni da svolgere che le risorse da mobilitare.

È così che il Garante è chiamato a diffondere e a promuovere l'affermazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, anche in collaborazione con gli Enti Locali, le scuole, le Associazioni di volontariato, gli ordini professionali e gli stessi cittadini di minore età.

I suoi interventi sono previsti in direzione della tutela degli interessi e dei diritti individuali, nonché della tutela degli interessi diffusi.

Per la prima sfera di intervento il Garante si rivolge all'autorità giudiziaria tendendo alla risoluzione delle vertenze che investono i minori; egli segnala, altresì, alle competenti amministrazioni pubbliche e agli Enti territoriali le situazioni di rischio e di pregiudizio e sollecita i soggetti competenti ad effettuare gli interventi di aiuto e di sostegno; opera in modo tale che l'interesse dei minori venga a configurarsi come prioritario rispetto ad ogni altra cosa.

Per quanto concerne la tutela degli interessi diffusi, segnala i fattori di rischio o di danno derivanti da provvedimenti o da condotte omissive da parte delle amministrazioni e dei privati; in alcuni testi è previsto che vengano posti in evidenza anche quei fattori di rischio o di danno derivanti ai minori a causa di situazioni ambientali carenti o inadeguate dal punto di vista igienico-sanitario, abitativo e urbanistico; vigila sull'assistenza prestata ai minori ricoverati in istituti educativo-assistenziali e in ambienti esterni alla propria famiglia al fine di segnalare ai servizi sociali e alle autorità competenti situazioni che richiedano interventi immediati di ordine assistenziale o giudiziario.

Per le Regioni meridionali, dove sono diffuse particolari patologie, è contemplata la promozione di iniziative a favore dei minori affetti da talassemia e da altre malattie di rilevante impatto sociale, sotto il profilo della prevenzione della diagnosi precoce, della riabilitazione e del trattamento ottimale a favore dei minori che ne sono affetti.

Particolare rilevanza assumono poi le iniziative per la prevenzione e il trattamento dell'abuso dell'infanzia e dell'adolescenza, in relazione alle disposizioni contenute nella Legge n. 269 del 3 agosto 1998 concernente le norme contro l'abuso della prostituzione, della pornografia, del turismo sessuale a danno dei minori, quali nuove forme di riduzione in schiavitù nel mondo nella cosiddetta società globalizzata e conoscitiva.

Le risorse a cui fare ricorso, richiamate nelle diverse leggi regionali, sono prevalentemente umane, professionali e finanziarie.

Le prime dovrebbero essere ricondotte ad una struttura organizzativa (in alcuni casi articolata in sedi decentrate a livello provinciale), dotata di figure professionali adeguate ai compiti da svolgere e, in particolare, di psicologi, di assistenti sociali e di esperti in pedagogia.

Per l'espletamento delle funzioni del Garante (così come recita l'art. 3 della L. R. del Lazio n. 38 del 28 ottobre 2002) tale struttura opera in collegamento con i servizi pubblici che hanno competenza sui minori e si avvale anche della collaborazione della struttura di supporto del difensore civico regionale, mentre per gli studi e le indagini sulla situazione minorile ricorre al supporto dell'Osservatorio regionale sull'infanzia laddove esiste.

Le risorse finanziarie, invece, sono riconducibili ad un budget che il Consiglio Regionale assegna annualmente al Garante, tenuto a redigere un'apposita relazione sull'attività svolta e sui risultati conseguiti da pubblicare nel Bollettino Ufficiale Regionale e rendere accessibile a quanti ne abbiano interesse anche attraverso la rete Internet.

Al momento attuale bisogna prendere atto che, in considerazione della situazione di particolare emergenza che riguarda le fasce minorili e che tende sempre più a peggiorare, i Consigli Regionali hanno provveduto a porre in essere (in termini di elaborazione e di pubblicazione di un apposito testo normativo, così come si diceva prima) quanto necessario per l'attivazione di una figura tanto importante come quella del Garante dell'infanzia e dell'adolescenza.

Conseguentemente, tante Regioni hanno espletato tutte le procedure per la nomina di tale figura che sta già funzionando a pieno regime. Ve ne sono altre, però, che segnano il passo. E ciò nonostante il previsto iter sia stato avviato da tempo (in Calabria il bando, ai sensi della deliberazione dell'Ufficio di Presidenza del Consiglio Regionale del 31 maggio 2005, è stato pubblicato sul supplemento ordinario n. 7 del 15 giugno 2005 del BUR e ancora il Consiglio Regionale non ha eletto il Garante fra gli aspiranti che nei termini fissati al 7.7.2005 hanno prodotto apposita istanza corredata dal relativo curriculum).

È bene sottolineare, comunque, che ora è urgente intervenire proprio in quelle aree particolarmente povere e disgregate nelle quali il fermentare delle situazioni di disagio rappresenta il preludio a fenomeni ben più gravi e di più vasta portata (come la devianza minorile, la micro criminalità e il costituirsi di micro organizzazioni a delinquere). Tutto questo avviene mentre tanti giovani tendono a fuggire da una realtà socio-economico-culturale priva di opportunità lavorative e ritenuta diffusamente ad alto rischio, incrementando il disastroso calo demografico (recentemente stigmatizzato nelle sedi autorevoli dell'Unione Europea), le cui conseguenze depauperative sono ormai troppo facili da prevedere.

Un'effettiva volontà politica volta al miglioramento non può che essere scevra da concezioni campanilistiche, miopi o, peggio, settarie, soprattutto allorquando la possibilità di un orizzonte diverso dipende dal fare affidamento su quelle forze e risorse positive che, se pur poche, ancora permangono e lasciano intravedere un barlume di speranza. ■

La lettura condivisa: il piacere di leggere e comunicare con gli altri

A

di Giovanni MORETTI*



La lettura come esperienza condivisa

L'attenzione che la scuola dedica alla lettura è notoriamente scarsa, e come è noto i più recenti tentativi di riforma, laddove hanno preso in esame i contenuti e le competenze della formazione primaria, hanno ulteriormente sottovalutato il ruolo strategico che potrebbe avere una precoce educazione alla lettura. Non solo, da più parti persiste un atteggiamento negativo nei confronti della scuola, ritenuta causa principale della progressiva disaffezione dei ragazzi nei confronti della lettura e anche della loro incapacità di provare il piacere di leggere.

Se ci fermassimo a constatare queste due semplici e amare evidenze faremmo il gioco di quanti – e di questi tempi sono molti – ritengono esaurita la funzione sociale svolta dalla scuola. Sappiamo bene che non si nasce *lettori maturi*, ma ci si diventa, e ci sono ampiamente note le numerose variabili socioculturali che ostacolano questo processo di maturazione di competenze, impedendone l'effettiva equità negli esiti, perché le risorse e le opportunità non sono le stesse per tutti. Infatti ha più probabilità di diventare *lettore maturo* chi ha genitori laureati e "lettori", e chi può accedere con maggiore facilità a biblioteche, librerie, edicole ed altri servizi culturali. La scuola, dunque, non solo non deve abdicare alla sua funzione sociale, ma può trasformarsi in avamposto di una rete più ampia impegnata nella promozione e diffusione della lettura. Si tratta, dunque, di una scuola capace di interagire con altri sistemi, che non intende limitarsi alla cura dei "propri alunni", ma che agisce in modo integrato per costruire politiche educative locali rivolte al *cittadino lettore*. Continuità orizzontale e verticale, progettualità e innovazione, dovrebbero essere i connotati più evidenti delle nuove strategie integrate di educazione alla lettura e di promozione del libro.

In primo luogo occorre superare tutti quei comportamenti e quelle abitudini che derivano da una rigida separazione tra *lettura scolastica* ed *extrascolastica*. A scuola, infatti, la lettura è spesso considerata una pratica tradizionale, analitica, cognitiva e individuale, durante la quale il soggetto si chiude in sé stesso e si isola dal mondo esterno e dagli altri. Il moderno cittadino lettore, viceversa, è sempre più abituato a confrontarsi con ambienti aperti e orizzontali, dominati dalle

nuove tecnologie della informazione e della comunicazione, ed ha per questo maturato una maggiore familiarità con la dimensione della *condivisione* e del piacere di leggere per comunicare con gli altri. Tale aspetto, invece di essere interpretato come risorsa per la formazione del giovane lettore, è spesso sottovalutato in ambito educativo, dove la lettura è intesa come pratica solitaria, prevalentemente sottoposta ad esigenze strumentali o di studio disciplinare.

La progettazione di contesti comunicativi e la promozione di pratiche in grado di favorire la condivisione della lettura, sono indubbiamente due elementi strategici per la formazione dei giovani lettori (i cosiddetti apprendisti lettori), sia nella scuola dell'infanzia sia in quella primaria. La possibilità di fare molteplici esperienze di *lettura condivisa* (conversazioni su libri letti, narrazioni pubbliche, letture ad alta voce, letture collettive, letture dialogate, riletture, ecc.), è molto importante perché favorisce lo sviluppo di competenze cognitive, metacognitive e relazionali, e facilita anche i rapporti tra coetanei, e gli scambi intergenerazionali (genitori e figli, nonni e nipoti, ecc.).

Abbiamo avuto modo di affermare che un approccio efficace di promozione didattica della lettura debba proporre percorsi differenti e personalizzati: orali, scritti e multimediali. Oltre che prestare attenzione alla scelta dei testi, sia brevi sia lunghi, e alla qualità delle storie e delle illustrazioni, si dovrebbero predisporre e favorire molteplici esperienze e pratiche di lettura: la lettura individuale a casa o a scuola, la lettura collettiva come ascolto, la riletura individuale di testi letti insieme (Moretti, 1993). Un approccio didattico integrato ed innovativo dovrebbe porsi l'obiettivo di superare la distinzione tra lettura scolastica ed extrascolastica, e valorizzare maggiormente le esperienze di lettura condivisa, caratterizzate da relazioni di complicità e di confidenza con gli altri, dalla ricerca di co-lettori e dalla disponibilità a riconoscersi in una *comunità di lettori*.

Quest'ultimi aspetti sono noti a chi si occupa di *animazione alla lettura*, ma purtroppo sono ancora poco valorizzati da coloro che sono impegnati nella *didattica della lettura* o nella *promozione del libro e della lettura*, che a differenza dei primi operano con una prospettiva di medio e lungo periodo e dunque più efficace nella formazione del cittadino lettore.

*Professore associato di Didattica generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Cagliari

La complicità e confidenza del co-lettore

Tutti hanno desiderato un co-lettore, una persona a cui suggerire e consigliare di leggere un libro che ci ha appassionato; tutti vorrebbero una persona con cui dialogare o parlare di ciò che hanno provato leggendo un determinato libro. Bichsel P. in *Il lettore, il narrare*, ne immagina la presenza e chiama questa figura *lettore residente*, una persona a cui rivolgersi liberamente e direttamente, per intrattenere una conversazione letteraria: <<Forse si potrebbe rivalorizzare la conversazione letteraria se si tenesse un "lettore residente", uno da cui poter andare dopo che si è letto un libro e dire: "Leggilo anche tu perché domani vorrei discutere con te">> (pp. 37-38, 1992).

L'urgenza di trovare un co-lettore ci viene segnalata dal passaparola, fenomeno che sempre più determina il successo di un libro, sia per adulti che per ragazzi. Il passaparola tra lettori è immediato, si espande velocemente, ed è condiviso da un pubblico, più o meno ampio, che man mano si riconosce e si rispecchia in un libro, configurandosi come comunità con una identità facilmente riconoscibile dai suoi membri che possono entrare a farne parte sia realmente sia virtualmente, a distanza. Il lettore, attraverso il passaparola, crea una rete, con la quale desidera mantenersi connesso, intrattenendo relazioni confidenziali e complici. La scuola, intesa come ambiente di apprendimento aperto, può diventare spazio di lettura in cui le persone possono incontrare co-lettori, e maturare con essi complicità e confidenza? La domanda appare retorica, ma se ci fermassimo a prendere atto dello stato attuale della nostra scuola, l'unica risposta possibile sarebbe negativa. La lettura, infatti, è la Grande Dimenticata, la letteratura per ragazzi è la Grande Assente; estremamente deboli e frammentate sono le iniziative finalizzate a coltivare l'immaginario, la creatività, la fantasia, la dimensione critica e autonoma della persona.



Il contatto con gli altri: le comunità narrative

L'ascolto in gruppo, la conversazione su un libro letto, la rilettura individuale di testi letti prima con altri, ecc., sono esperienze molto significative per i soggetti che le hanno vissute, e possono contribuire a costruire *comunità narrative*. Chi ha familiarità con la vita delle classi o dei gruppi di apprendimento, ne conosce la ricchezza delle relazioni, ne apprezza la storia, il cambiamento, lo

sviluppo nel tempo e il loro graduale trasformarsi in comunità. La promozione della lettura attraverso un approccio didattico integrato e innovativo, consapevole della valenza educativa della condivisione, sia nei contesti educativi formali che informali, aiuta i gruppi-comunità in apprendimento a co-evolvere ulteriormente e positivamente trasformandosi in comunità narrative, aperte e dialoganti, dotate di ricchi repertori di simboli, parole, modi di dire, linguaggi, che permettono di ampliare i livelli e la qualità della comunicazione.

Il senso di appartenenza ad una comunità narrativa si costruisce nel tempo, contestualmente al crescere della quantità e qualità delle letture condivise dai membri del gruppo. Essere a parte delle stesse storie, leggendole o narrandole, è un modo per rafforzare l'appartenenza reciproca nei vari contesti di vita quotidiana, soprattutto di quelli educativi e formativi, che hanno come obiettivo principale la crescita e la maturazione delle persone: <<Può capitare di leggere un libro ad alta voce: il suono è un ponte fra i corpi, fiato e carezza. Nelle storie gli immaginari si intrecciano, ma nella narrazione l'intreccio ha qualcosa di fisico. Le storie, le racconta qualcuno. E' qualcuno che ascolta. Così sono fra noi. O propriamente costituiscono il "noi". Noi qui legati all'atto della narrazione, noi che conosceremo la stessa storia">> (P. Jedlowski, 2000, pp. 95-96).

Nelle comunità narrative si legge insieme, si ascoltano letture ad alta voce, ci si scambiano libri, si utilizzano frasi e caratteristiche dei personaggi per costruire e attribuire significati durante le conversazioni tra amici e conoscenti, ma anche tra "alunni" e tra classi, con un effetto sorprendente di *contagio*, assai noto a D. Pennac, autore molto citato, ma poco compreso. È bene dunque favorire il *contagio* valorizzando, ampliando e progettando spazi e tempi in cui praticare la lettura condivisa, sia dentro sia fuori della scuola, in tutte le sue possibili forme: ad alta voce, alternata, parallela, narrata, musicata, drammatizzata, verbalizzata, raccontata, ecc.

Pratiche di lettura condivisa

Nel nostro paese, in ambito scolastico, la lettura è sempre meno praticata, e paradossalmente, siccome si ritiene di avere poco tempo disponibile da dedicarle, si preferisce ridurre drasticamente, sino ad annullarli, tutti gli spazi dedicati alla lettura condivisa, preferendole quella indivi-



duale e analitica, essenzialmente finalizzata allo studio individuale e all'approfondimento personale. Tale scelta, è spesso motivata dai docenti con la maggiore facilità di controllo delle attività di lettura svolte da ciascun alunno (Hai effettivamente letto? Hai capito veramente? Hai effettuato gli opportuni collegamenti?, ecc.). Tale approccio, a nostro parere importante, ma parziale, specie se contrapposto a quello cui qui accenniamo, conferma il ruolo di regista unico e di protagonista del docente nella formazione, disconoscendo la valenza del gruppo e del suo potenziale trasformarsi in *comunità narrativa*, come risorse per l'apprendimento e l'acquisizione di competenze utili per tutta la vita.

L'esperienza di lettura proposta in ambito scolastico è dunque riduttiva, perché è sottoposta alle prevalenti esigenze di studio e di ricerca; è sottratta, pertanto, alle dimensioni di *piacere* e di *condivisione*, che invece, le permetterebbero di ampliare enormemente i modi di uso delle informazioni e delle conoscenze, e di affinare gli stili comunicativi ed espressivi delle persone.

È bene dunque difendere, valorizzare e ampliare le pratiche di lettura condivisa (ad alta voce, alternata, parallela, narrata, musicata, drammatizzata, verbalizzata, raccontata, ecc.) nelle occasioni formative più disparate: nei laboratori, nelle attività ricorrenti, nelle attività disciplinari e trasversali, nei momenti di gioco e di svago.

I tradizionali – e più diffusi – modelli di insegnamento-apprendimento trasmissivi, da uno a molti, non favoriscono la *comunione* della lettura, creano invece deleghe o dipendenze sia cognitive, sia affettivo-motivazionali. Persino la lettura ad alta voce, esempio emblematico di lettura condivisa, se praticata sempre e comunque in modo rigido e unidirezionale (il docente legge e gli alunni ascoltano, il genitore legge e il figlio presta attenzione) può creare barriere comunicative, dettate dalla necessità di doversi adattare alla presenza fisica e allo stile comunicativo-espressivo di un singolo che detiene il potere di scegliere cosa leggere o narrare, e di farlo in modo univoco e verticale. Le pratiche di lettura condivisa, invece, dovrebbero prevedere o garantire:

- 1) la possibilità di poter avere spazi e tempi certi (e non residuali), pensati e progettati appositamente per praticare la lettura condivisa, in aggiunta a quelli scelti liberamente;
- 2) la possibilità di avere i testi letti e condivisi fisicamente disponibili, per poterli rileggere e viverli come presenze famigliari, sempre vicine, come dotazione comune del gruppo, come fonti di un immaginario ed un equipaggiamento cognitivo e affettivo caratterizzante la comunità narrativa di appartenenza;

- 3) la possibilità di rileggere un libro, perché la *rilettura* rappresenta una pratica di condivisione che forma il lettore maturo, e inoltre lo caratterizza; la rilettura è spesso un'azione dialogante, con se stessi e con gli altri, che esalta la dimensione sociale della lettura rispetto a quella individuale e solitaria;
- 4) la possibilità che ciascuno possa essere contestualmente sia soggetto che legge sia soggetto che ascolta;
- 5) la possibilità di confrontarsi con altri, in modo gratuito – senza conseguenze negative per le singole persone – e di dialogare in un clima di gioco e di fiducia reciproca.

Le nostre indicazioni, per motivi puramente esplicativi, fanno riferimento soprattutto alla forma libro, quella con cui la scuola ha più familiarità, ma sappiamo bene che il nostro discorso potrebbe essere facilmente ampliato, non solo perché il libro è un mezzo di comunicazione collocato in un ambiente più ricco di risorse, soprattutto multimediali e telematiche, ma anche perché le esperienze di condivisione sono notevolmente arricchite dalle contaminazioni e integrazioni tra media e tecnologie specie se sono capaci di unire tradizione e innovazione. Anche per questo, ad esempio, l'ascolto della radio, che trasmette *"Pinocchio"*, letto ad alta voce da Paolo Poli, incanta, sollecita il desiderio di rileggere il testo, se si conosce già, o di leggerlo integralmente se ancora non si conosce. L'ascolto viva voce dalla radio o in formato mp3 per chi ha accesso alla radio digitale e ha anche la pazienza di effettuare *download* di file, consente di riascoltare, e di ri-leggere un testo, cogliendone ogni volta nuove sfumature e significati.

Competenze e lettura condivisa

Nella fase attuale, di incertezza riformista e, ci si augura, di transizione verso un sistema compiuto di istruzione e formazione integrato, il termine *"competenza"*, più di altri, sembra catturare l'attenzione dei docenti. Per evitare che la novità della proposta qui sostenuta, quella di promuovere pratiche integrate e innovative di promozione della lettura condivisa a scuola, sia derubricata a tematica secondaria e persino inattuale, rispetto alle questioni delle competenze, a conclusione di questo contributo ci poniamo la domanda: "Perché praticare la lettura condivisa a scuola? Quali competenze promuove o mobilita?".

A tale domanda una risposta prevale su tutte le altre: è opportuno proporre esperienze di lettura condivisa per il *piacere di leggere*, per fare in modo che la dimensione ludica e di piacere sia

facilmente accessibile al lettore. Inoltre è opportuno promuovere la lettura condivisa perché è una pratica che permette di affinare sensibilità narrative e letterarie, di coltivare abitudini di ascolto attivo, di sviluppare competenze collaborative e cooperative. L'aspetto più interessante e ancora da esplorare pienamente, è indubbiamente quello della acquisizione e dello sviluppo della competenza ad assumere diversi punti di vista, anche contestualmente e parallelamente, a connettere e confrontare i propri stili di uso della informazione e della conoscenza insieme con altre persone. Insieme con Tullio De Mauro occorre rammentare l'acquisizione di quello che si definisce *lessico fondamentale*, ovvero la padronanza d'uso delle circa 2000 parole ad altissima frequenza le cui occorrenze costituiscono circa il 90% delle occorrenze lessicali nell'insieme di tutti i testi scritti o discorsi parlati. Non ultima, la capacità (e competenza) di coinvolgersi in una storia, di mettersi in gioco, di coinvolgersi, di identificarsi con personaggi di cui si conoscono e riconoscono gli aspetti emotivi affettivi e motivazionali, che spesso sono stati anche i nostri.

Leggere amplia sicuramente le conoscenze e i colori della nostra intelligenza emotiva, consentendoci, inoltre, di superare l'esperienza diretta della vita, permettendoci di simulare situazioni ed emozioni, che pure ci sembrano plausibili, verosimili, e che dunque ci permettono di vivere in modo completo emozioni, facilmente condivisibili con altri.

Antonio Faeti nella sua postfazione, al libro di Clements Andrew, *La pagella*, Fabbri Editori, Milano, 2005, intitolata *valutazione*, scrive "E mai dimenticare le discussioni sui libri, con l'apporto di tutti, anche quelli di serie D: a cominciare da un libro come questo, e dai dubbi di Nora..."

(pag. 182). Non dobbiamo mai dimenticare, che specie nella scuola primaria e dell'infanzia, in presenza di apprendisti lettori, la valutazione deve essere soprattutto formativa, proattiva e dialogata <<Penso al dialogo tra la professoressa bibliotecaria e Nora: a me sembra che la docente, anche solo chiacchierando con lei, possa benissimo valutare Nora, così suggerirei di calare i test e aumentare le conversazioni>> (Faeti A., pag. 181). Come è noto non è sufficiente identificare le competenze, ma occorre che la loro osservazione e il loro accertamento sia svolto adeguatamente, nel rispetto del piacere della lettura, della complessità dei compiti assegnati o delle situazioni problematiche da risolvere. Per questo può essere necessario e utile accompagnare i processi di maturazione delle competenze con dossier personali, diari e portfolio che documentano i percorsi di crescita e di sviluppo del *cittadino lettore* (G. Domenici, G. Moretti, 2006). ■



- C. Andrew, *La pagella*, Fabbri Editori, Milano 2005.
- P. Bichsel, *Il lettore, il narrare*, Marcos y Marcos, Milano 1992.
- E. Catarsi, F. Bacchetti, *I "Tusitala". Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, Pisa 2006.
- A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 2005 (sesta edizione).
- G. Domenici, G. Moretti, *Il portfolio dell'allievo. Autonomia, equità e regolazione dei processi formativi*, Anicia, Roma 2006.
- P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori, Milano 2000.
- G. Moretti, *Il piacere della lettura. Seduzione e comprensione del testo nella scuola di base*, Anicia, Roma 1993.
- M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna 2000.
- W. J., Ong *Oralità e scrittura, Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986.
- R. Valentino Merletti, *Leggere ad alta voce*, Mondadori, Milano 1996.

Riferimenti Bibliografici

Quale antidoto contro le prevaricazioni e le violenze a scuola?

A

di Alisia Rosa ARTURI

La scuola ritorna ancora alla ribalta per il diffondersi di fenomeni che non dovrebbero mai verificarsi soprattutto in un ambiente dove gli allievi accedono per essere pienamente ed esclusivamente impegnati nel processo educativo e di apprendimento.



Chiaramente non vale la tesi secondo cui fra centinaia e centinaia di migliaia di utenti è quasi fisiologico che si determinino alcuni casi ritenuti eccezionali.

La gravità di episodi come quelli diffusamente stigmatizzati dalla stampa nazionale e la tendenza ad espandersi provocano fondate e legittime preoccupazioni anche e soprattutto per le ricadute negative su intere comunità scolastiche segnate da fatti incresciosi i cui risvolti non possono essere circoscrivibili in ristretti ambiti di tempo e di spazio e le cui conseguenze risultano deteriori e negative non solo per questioni di immagine.

Il versante sul quale si è pensato di intervenire di primo acchito è quello disciplinare sia in riferimento al corpo docente che rispetto agli alunni.

Certamente l'ordinamento, fatte salve le misu-

re riguardanti i comportamenti che riflettono reati penali, è alquanto garantista.

Per tale motivo da più parti è invocato maggiore rigore verso quegli operatori restii ad assumere un codice deontologico improntato alla delicatezza e all'importanza del ruolo svolto.

Le condizioni di messa in mora, fino alla licenziabilità, dovrebbero essere più incisive ed efficaci, superando farraginosità burocratiche, amministrative e normative originate anche dal doppio regime legislativo e pattizio che regolamenta attualmente il funzionamento della scuola.

Per quanto concerne gli alunni, invece, non basta lo statuto delle studentesse e degli studenti, muovendo dal presupposto che fenomeni a volte raccapriccianti (forme di bullismo e quant'altro) vedono come protagonisti anche alunni frequentanti la scuola primaria e la secondaria di primo grado e considerando che le regole, se pur formalizzate, tardano ad essere rispettate se prima l'educazione emotiva e l'educazione alla legalità non hanno reso fertile il terreno su cui intervenire.

Allora sia per quanto riguarda gli operatori sia per gli allievi la vera sfida è quella dell'effettivo configurarsi di ogni scuola come comunità educante dove ognuno fa la sua parte.

Ed è proprio in riferimento a tale aspetto che vorremmo spendere alcune parole.

La mission della scuola

È ormai acclarato che nella scuola come in ogni altro contesto organizzato vige una cultura organizzativa improntata a principi ispiratori da cui scaturiscono procedure, regole, modalità comportamentali ed applicazione delle competenze.

Quando si suggerisce di contrassegnare ogni ambiente educativo con lo slogan adottato da Don Lorenzo Milani nella scuola di Barbiana "i care" (mi sta a cuore), altro non si fa che porre in essere una sollecitazione al coinvolgimento attivo che dovrebbe impegnare ognuno nella edificazione di un clima positivo nell'ambiente di lavoro.

È normale che il nostro stato d'animo gode se percepiamo l'ambiente organizzato come coin-

volgente e se avvertiamo che noi stessi ne siamo parte integrante.

Il livello di gradevolezza si innalza e le dinamiche relazionali affievoliscono i conflitti se viene diffusamente percepita una "vision" della scuola rapportata al suo compito istituzionale e se le idealità che ci ispirano trovano concreta testimonianza nel nostro quotidiano modo di operare.

Poiché la cultura organizzativa non è statica e cristallizzata, bensì aperta e suscettibile di una costante evoluzione, tendere idealmente all'affermazione della "mission" è l'antidoto funzionale per isolare quanti eventualmente subiscono tentazioni diverse, assumendo le misure conseguenziali.

Tra l'altro la comunità educante non manipola un sapere stantio e obsoleto, bensì è impegnata nella continua ricerca di risposte agli interrogativi posti dagli allievi che vivono nella società conoscitiva le cui sollecitazioni sono infinite: le conoscenze si evolvono con ritmo repentino e incessante e tale processo investe anche i saperi professionali. Ne consegue che mentre gli operatori agiscono per individuare ed assumere le migliori soluzioni, rendendo incisiva ed efficace la propria azione, si trovano immersi in quel processo (scontato e spontaneo se c'è un buon livello di coinvolgimento) che gli studiosi delle teorie dell'organizzazione definiscono "apprendimento organizzativo".

La forza dell'umiltà deve indurre chi è incaricato dell'educazione e dell'istruzione dei giovani al confronto, a praticare la collegialità, a dare testimonianza del senso di responsabilità, professando principi e valori che non è sufficiente declamare soltanto.

La sintonia del gruppo degli allievi

In tale contesto le classi (intese non solo come unità amministrativa da gestire per la definizione degli organici) e ogni altra forma di aggregazione degli alunni in gruppo, provvisorio o persistente, pongono questioni riguardanti ogni organismo sociale vivo e palpitante.

Bisognerebbe chiedersi coerentemente, quin-



di, se quel determinato gruppo ha sviluppato un'adeguata sintonia (identità di gruppo), caratterizzata antropologicamente dal comune credere in determinate cose da cui scaturiscono poi comportamenti ed azioni.

L'organizzazione di quel determinato gruppo che abbiamo voluto costituire corrisponde solo ad una sommatoria di persone chiamate ad apprendere ciò che noi vogliamo oppure offre la possibilità ad ogni suo componente di svolgere un sano protagonismo contribuendo alla produzione di valore aggiunto?

È possibile che gli alunni concentrati in ciò che fanno (perché ci credono e ci prendono gusto) vengano distratti da altri interessi che, pervasivi del mondo esterno e diffusi attraverso i media, rischiano di penetrare in una realtà in cui le ragioni dello stare insieme sono di tutt'altra natura?

Sono punti di domanda che meritano ben altri spazi e momenti per cercare di dare soddisfacenti risposte.

Nel nostro piccolo cercheremo di offrire un contributo sottoponendo alcuni spunti di riflessione all'attenzione dei nostri lettori.

Per tale motivo nel prossimo numero della rivista ci interesseremo dei motivi che determinano l'opportunità di configurare la classe come "comunità di pratica" e le possibili modalità attuative di tale ipotesi organizzativa. ■

- Costantini A., *Tra regole e carezze - comunicare con gli adolescenti di oggi*, Carocci Editore, 2002.
- Olweus D., *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze, 1996.
- Olweus D., *L'aggressività nella scuola*, Bulzoni, Roma, 1983.
- Fonzi A., (a cura di), *Il bullismo in Italia*, Giunti, Firenze, 1997.
- Fonzi A. (a cura di), *Il gioco crudele*, Giunti, Firenze, 1999.
- Genta M.L. (a cura di), *Il bullismo*, Carocci Editore, Roma, 2002.
- Marini F. - Mameli C., *Il bullismo nelle scuole*, Carocci Editore, Roma, 1999.
- Sharp S. - Smith P.K., *Bulli e prepotenti nella scuola - Prevenzione e tecniche educative*, Centro Studi Erickson, Trento, 1996.

Riferimenti Bibliografici

MusicoTerapia e Autismo: com'è possibile aiutare chi soffre di questa grave patologia a sperimentare una relazione interpersonale?

A

di Francesco MALIZIA



In questo numero cercheremo di capire come funziona questa grave patologia dello sviluppo e in che modo chi, come gli insegnanti delle scuole attuali, vive a stretto contatto con soggetti affetti da autismo possa intervenire per aiutarli. Il termine **autismo** identifica una disabilità permanente complessa, di natura neurobiologica, che si manifesta ed è riscontrabile nella prima infanzia sulla base della manifestazione di difficoltà di comunicazione, interazione e modalità comportamentali.

Gli ultimi studi indicano una prevalenza fino a 6 su 1000, con un tasso stimato di 1 su 500 nati se si considerano i disturbi dello spettro (Prior, 2003). Si manifesta in un range di **gravità da moderato a severo** e comporta, in ogni caso, nelle persone che ne sono affette, una significativa **compromissione dello sviluppo delle funzioni mentali**, con la conseguenza di una **grave disabilità**.

Donna Williams (realmente affetta da autismo) scrive nel suo libro *"Il mio e il loro autismo"* che: *"l'autismo è definito da qualcuno come un puzzle con un pezzo mancante."*

Ho sperimentato il mio "autismo" come un cesto, con molti puzzles diversi, tutti mescolati tra loro e a ciascuno manca qualche pezzo, ma c'è qualche pezzo in più che non appartiene a nessuno di quei puzzles. Il primo dilemma per me fu individuare quali pezzi appartenessero ai vari puzzles; da lì dovetti ricavare quali pezzi mancassero e quali non avrebbero dovuto essere affatto nel mio cesto.

Quand'ero piccola, le mie vie di senso non funzionavano bene e la mia reazione alla luce, al suono e al contatto era non soltanto priva di significato, ma anche troppo eccessiva. Non potevo capire il mondo; non solo, non potevo neppure sopportarlo."

Queste poche righe ci offrono uno spaccato molto interessante per capire in che situazione si possa trovare un bambino affetto da questa patologia che, a causa della sua frammentazione interiore, non solo **non riesce a sperimentare alcuna forma di comunicazione e contatto col mondo esterno** ma si chiude in se stesso per sopportare il peso che il non essere in grado di

comprendere il mondo esterno e gli altri gli provoca. *"Era un problema, invece, la prospettiva di dover rispondere quando non capivo, o non volevo o non mi sentivo sicura con quelle emozioni che sono destinate a sollecitare l'interesse, il bisogno o la volontà di comunicare. "Era un problema" continua Donna Williams "la prospettiva di usare un corpo, un volto, una voce da cui ero percettivamente scollegata. Era un problema il pensare di rispondere, immediatamente e con comprensione, quando la mia capacità di elaborare una qualsiasi cosa per capirne il significato era lenta, fuori contesto e incompleta."*

Le mie prime risposte a queste difficoltà furono: combatterle fino alla fine, ignorarle e fuggirle. In pochi anni scoprii che per quanto le rifiutassi, per quanto cercassi di eliminarne i segnali, per quante rappresaglie mettessi in atto, non riuscivo a distruggere queste ostinate, persistenti aspettative. La mia risposta al problema delle aspettative fu, allora, imparare ad inventare le emozioni che ci si aspettava avessi, ma con cui non mi sentivo al sicuro; fu inventare un interesse che non provavo, comunicare con una voce imitata e muovermi con movimenti appartenenti ad altri, specularmente, in assenza di connessioni con un movimento mio e, infine, imparare a far credere di aver capito anche quando non era vero. Verso i dieci anni, quando significati logici (pur se in genere ritardati), cominciarono a giungere con continuità attraverso i miei canali sensoriali, il problema si trasformò: la mente era ora bombardata da frammenti sparsi di significati, coerenti con una realtà che non avevo avuto l'interesse, la volontà o il bisogno di scoprire e con i quali non sapevo cosa fare.

La mia risposta fu trovare schemi per usare tutto ciò. Rafforzai le uniche armi che avessi al posto dell'interesse e della volontà: ossessione e costrizione." Sono proprio l'ossessione e la costrizione che portano il soggetto affetto da autismo a crearsi quel mondo ideale nel quale rinchiudersi inconsciamente per sfuggire alla realtà; ed è proprio questo il territorio sul quale **la musicoterapia**, al pari della psicoterapia, agi-

sce. Appurato che il bambino non riesce a sostenere relazioni con l'esterno, la finalità della musicoterapia è quella di far sorgere nel bambino l'**intenzionalità** verso l'ascolto in quanto condizione essenziale per accogliere le emozioni indispensabili per vivere, per rapportarsi con la realtà, con se stesso, con gli altri; rispettare i comportamenti, i gesti del bambino per riuscire a comprenderne il valore ed andare verso il loro superamento; accogliere e valorizzare qualsiasi accenno di gesto nuovo. Ma come è possibile fare tutto ciò? La risposta ci viene fornita dal prof. Rolando Benenzon, studioso argentino tra i primi ad occuparsi di musicoterapia per l'autismo e ideatore dell'omonimo modello musicoterapico.

Questo modello è alimentato dalle teorie psicodinamiche di Freud, Jung, Watzlawick, Fiorini e Winnicott, dagli studi sulla musica e sull'oggetto sonoro di Schaeffer e Sachs e dai fondamenti di educazione musicale di Willems, Dlacroze e Martenott.

Il principio alla base della musicoterapia Benenzoniana è quello di permettere l'apertura di canali di comunicazione per **migliorare la qualità della vita di chi si comunica**. Il ruolo della musica è semplice: aprire questi canali di comunicazione; questo è possibile grazie alla proprietà della musica di **vincere le barriere della comunicazione verbale** (difficile se non del tutto impossibile con pazienti affetti da autismo) **ed arrivare direttamente alle emozioni più nascoste del soggetto o dei soggetti che sperimentano la comunicazione non verbale**. Il musicoterapista che lavora con l'autismo accetta di **prestare una parte del suo sé al malato**, creando un legame empatico con esso al fine di poter **"vedere il mondo con i suoi occhi"** ed aiutarlo a mettere a posto le sue emozioni più profonde per sperimentare una forma di comunicazione con l'esterno che da solo non riuscirebbe a creare. A questo punto il paziente si identifica con il terapeuta ed è in grado di vivere una relazione sana anche se non ancora autonoma; il passo successivo sarà far vivere una relazione al paziente senza che questi si identifichi con il terapeuta,

condizione che si può raggiungere solo dopo un numero consistente di sedute.

Durante una seduta di musicoterapia il terapeuta ed il paziente (o il gruppo di pazienti), comunicano attraverso il **dialogo sonoro**: uno scambio di emozioni profonde durante il quale sta al terapeuta, professionista, con alle spalle un'accurata analisi personale, cercare di analizzare quello che il paziente esterna attraverso gli strumenti, il corpo, la voce per elaborarlo e rimandarlo al paziente in forma man mano più strutturata e completa. All'inizio il paziente quasi certamente manifesterà i suoi sentimenti più profondi con ritmi e melodie non strutturati e solo con l'aiuto di un musicoterapista preparato potrà, col tempo, riuscire a mettere in ordine i suoi sentimenti ed **accettare il contatto** con il mondo esterno. Partendo dal presupposto che la produzione sonora del paziente (quello che si suona in una seduta musicoterapica) viene interpretata come espressione del suo essere, un tentativo di quest'ultimo di spiegarci come si sente in realtà, il musicoterapista, con l'aiuto delle teorie di base della semiologia musicale, è in grado di interpretare i ritmi, gli intervalli musicali, il modo di suonare per capire quello che il paziente vuole dire, aprendosi la strada per la scoperta dell'incidente musicale (ossia un suono, un intervallo) che il paziente associa ad un episodio negativo della sua vita che, in genere, contribuisce o scatena la patologia e cerca di farglielo superare o almeno accettare riproponendolo in modo diverso, un modo che il paziente riesce ad assimilare.

In poche parole, riuscendo a **riorganizzare la produzione sonora del paziente, che rappresenta le emozioni interne dello stesso, si riesce a mettere a posto piano piano e a completare i puzzle interni di cui ci parla Donna Williams**.

Non dimentichiamo, però, che la musicoterapia da sola non rappresenta la soluzione all'autismo, ma, affiancata ad una buona psicoterapia e all'analisi personale, può portare a vistosi miglioramenti. ■



- Benenzon, Rolando O., *Autismo e musicoterapia*, Phoenix, Roma 1995.
- Benenzon, Rolando O., *La Nuova musicoterapia*, Phoenix, Roma, 1997.
- Stern, Daniel N., *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- Donna Williams., *Il mio e il loro autismo*.

- www.musicoterapia.it
- <http://Autismo.inews.it>
- www.mtonline.it

Riferimenti Bibliografici

Sitografia

Piccolo Giallo e Piccolo Blu

Storia di colori e di Amicizia

Percorso di didattica multimediale



di M. Preziosa MONTALTI



Il computer multimediale come promotore di un percorso interdisciplinare di educazione alla convivenza civile



Premessa

Il percorso di didattica multimediale, illustrato in questo articolo si sviluppa intorno alla promozione delle competenze alla convivenza civile per mezzo dell'apprendimento cooperativo individuato come modalità di lavoro e le nuove tecnologie individuate come mezzi.

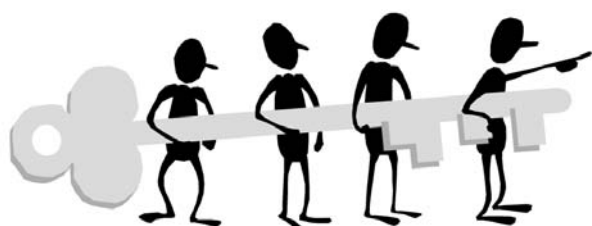


La convivenza Civile

Nei documenti ministeriali l'educazione alla convivenza civile si presenta come sintesi delle "educazioni" alla cittadinanza, alla salute, ambientale, stradale, alimentare e all'affettività. Si sottolinea che l'educazione non è una particolare disciplina, ma le attraversa tutte e a queste si riconduce.

Le discipline, altresì, devono essere insegnate e apprese in un contesto che valorizzi, attraverso un'azione educativa ispirata al valore della libertà, le dimensioni etiche della conoscenza e, quindi, anche quelle della solidarietà, della cooperazione, della cittadinanza attiva. Nella misura in cui ogni alunno va scoprendo la gioia di instaurare dei rapporti di amicizia con i suoi compagni sarà poi, nel momento della partecipazione alla vita civile, meno esposto al rischio dell'individualismo concorrenziale.

Affinché a scuola gli alunni possano imparare ad instaurare relazioni amicali, si dovrà porre particolare attenzione al modo in cui l'alunno in classe si relaziona con gli altri e al suo modo di lavorare in gruppo.



Apprendimento Cooperativo

Considerato che cooperare significa lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni e condivisi, gli allievi saranno messi in situazioni cooperative per rendere più frequenti in tutti l'uso di strategie di ragionamento d'ordine superiore: il dover parlare, discutere, spiegare ad altri, confrontarsi, promuove lo sviluppo di processi cognitivi, affettivi, relazionali. Tutti imparano nel reciproco scambio d'esperienze: un *learning circle* tra *alunni e alunni* e tra *docenti e alunni*.

Nel contatto e nel confronto con gli altri l'alunno costruisce la propria identità personale e culturale.

Laboratorio di Informatica e Comunicazione

Il laboratorio d'Informatica e Comunicazione è concepito come atelier di ricerca trasversale, dove gli apprendimenti significativi superano i semplici tecnicismi. Le unità d'apprendimento sono presentate sotto forma di "attività", nelle quali gli alunni sono direttamente impegnati ad operare, ricercare, produrre materiali all'interno dei nuclei esperienziali proposti in classe, sfruttando pienamente le opportunità offerte dalle tecnologie.

COSA FARE.....

La possibilità di attivare momenti di trasversalità con le educazioni alla convivenza civile scaturisce dalla lettura di

Piccolo blu e piccolo giallo

- **Editore:** Babalibri
- **Anno:** 1999
- **Autore:** Leo LIONNI
- **Fascia di età:** 4-8 anni



Piccolo Blu ha molti amici, ma il suo migliore amico è piccolo Giallo che abita con i genitori nella casa di fronte alla sua. Insieme vanno a scuola; insieme corrono, saltano e giocano in mille modi. Un giorno, uscita la mamma di casa, piccolo Blu disubbidisce e se ne esce anche lui alla ricerca del compagno preferito. Dopo qualche tentativo vano, finalmente lo trova: i due amici si abbracciano felicemente. Ma, cosa succede? Succede che, abbracciandosi forte forte, piccolo Blu e piccolo Giallo diventano un tutt'uno di colore verde.

Quest'unico pezzetto rotondo nel quale i due amici si sono fusi, gioca nel parco, rincorre piccolo Arancio, si arrampica su per una montagna e poi, stanco, se ne torna a casa.

Ma mamma e papà Blu non lo riconoscono come proprio figlio, perché di colore verde; e, per lo stesso motivo, nemmeno mamma e papà Giallo riconoscono il proprio figlio. Allora, piccolo Blu e piccolo Giallo racchiusi nel pezzettino verde si mettono a piangere finché non diventano anche loro lacrime, minuti frammenti gialli e blu che poi, per fortuna, si ricompongono distintamente nei due diversi amici.

Così, è chiaro a tutti cosa era successo! Contenti di averli ritrovati, mamma e papà di piccolo Blu e di piccolo Giallo abbracciano entrambi i bambini..... dando luogo nuovamente alla fusione giallo-blu in verde.

Anche i compagni di piccolo Blu e di piccolo Giallo si uniscono alla festa, tutti si abbracciano con gioia partecipando al rutilante gioco di mescolanze cromatiche.

Il percorso è stato realizzato nel primo ciclo della scuola primaria "Sandro Pertini" di Cosenza. Qui di seguito si propongono gli ambiti d'intervento gli obiettivi che hanno guidato le attività didattiche.

Obiettivo Formativo: Relazionarsi positivamente con i compagni e con gli adulti**Ambiti disciplinari e obiettivi d'apprendimento****Età**

Anni 7 – 10.

L'attività è in ogni modo adattabile ai bambini dell'intera scuola primaria, dalla prima alla quinta classe.

AMBITO DISCIPLINARE	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO
Tecnologia e informatica	Giocare con le linee, disegnare, colorare, scrivere didascalie con un software specifico Lavorare insieme ad un obiettivo comune e condiviso nel laboratorio d'informatica
Arte ed immagine	Saper riconoscere le potenzialità espressive dei materiali bidimensionali (pennarelli, carta, pastelli...).
	Utilizzare i colori primari per formare i colori secondari.
	Usare creativamente il colore.
Geografia	Riconoscere nella rappresentazione: relazioni spaziali (vicinanza, sopra, sotto, destra, sinistra), e contesti spaziali.
	Distribuire armonicamente elementi decorativi su una pagina.
Italiano	Utilizzare tecniche di lettura diverse.
	Produrre in gruppo filastrocche e/o testi fantastici (Rodari).
	Drammatizzare brevi testi
Storia	Organizzare il contenuto della comunicazione orale e scritta secondo il criterio della successione temporale
	Accettare, rispettare, aiutare gli altri e i "diversi da sé", comprendendo le ragioni dei loro comportamenti.
Matematica	Riconoscere, denominare e disegnare alcune fondamentali figure geometriche del piano e dello spazio
	Costruire insieme con i blocchi logici
Scienze	Esplorare lo spettro dei colori attraverso i cristalli "magici". Osservare e riprodurre con il disegno l'arcobaleno Costruire la girandola.
Educazione musicale	Organizzare giochi musicali per favorire la conoscenza e l'incontro.
Educazione all'affettività	Realizzare attività di gruppo (gioco, studio) per favorire la conoscenza e l'incontro
	Accettare, rispettare, aiutare gli altri e i "diversi da sé", comprendendo le ragioni dei loro comportamenti.

COME FARE.....

Le attività proposte vanno intese come "suggerimenti operativi dinamici" sia nella scelta dei contenuti (da modificare/sostituire in base alle tematiche effettivamente sviluppate nella singola sezione), sia nella scelta del livello, determinato dal grado di esperienza tecnologica già sviluppata dal gruppo-classe.

Realizzare immagini digitali: scegliamo un programma

Per cominciare utilizziamo un programma semplice e facile da usare: **Paint di Windows**.

Si consiglia Paint per almeno tre buoni motivi:

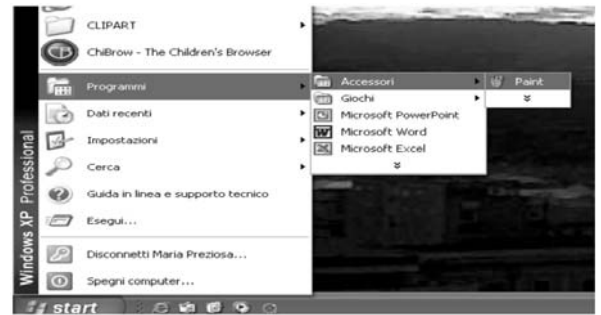
1. si trova installato in tutti i computer perché inserito nel pacchetto Office;
2. l'interfaccia grafica barre e icone delle azioni sono simili ai programmi Office;
3. conoscere bene l'uso degli strumenti di Paint renderà molto più facile imparare ad utilizzare, in seguito, programmi per la manipolazione delle immagini più complessi.



Cominciamo ad aprire il programma: il lavoro ha inizio

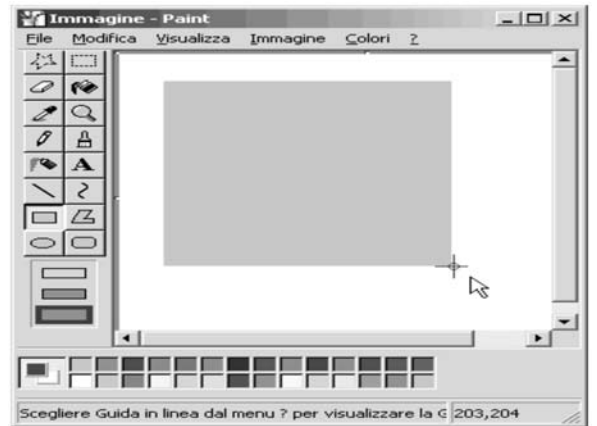
Per avviare il programma Paint, fai clic sul pulsante **Start**, dal menu che si apre seleziona la voce **Programmi**, dal nuovo menu che si apre seleziona la voce **Accessori**, dall'ulteriore menu che si apre seleziona la voce **Paint**

Questo è l'aspetto della finestra di Paint



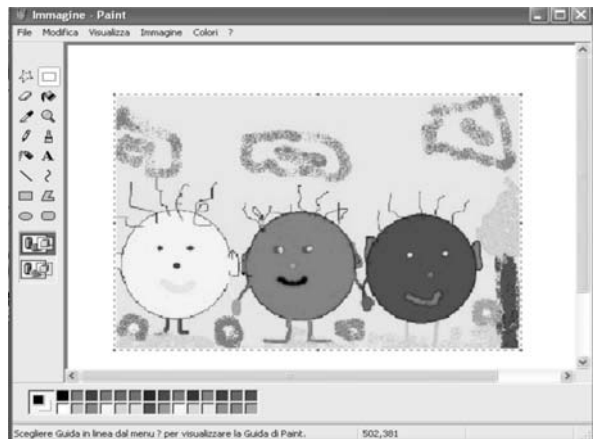
Se nella vostra finestra non dovessero apparire la **barra degli strumenti** (quella serie di icone a sinistra) oppure la **tavolozza dei colori** lungo il bordo inferiore, cliccate su **Visualizza** (View) sulla barra dei menu posta nella parte alta della finestra di Paint e selezionate la voce **Casella degli strumenti** e/o **tavolozza**.

Osservate l'angolo a destra sulla barra di stato: i numeri che vedete indicano la distanza del cursore (in altezza e larghezza) dal punto 0 dello schermo



Disegnare con il mouse non è facilissimo se sono le prime volte che i vostri alunni si cimentano con Paint. Se si vogliono ottenere risultati che li gratifichino è opportuno iniziare delimitando l'area di lavoro in funzione delle dimensioni dell'oggetto che si vuole creare e realizzare il disegno utilizzando le forme e le linee.

Per farlo si seleziona lo strumento rettangolo e si trascina il cursore in diagonale sull'area di disegno e si traccia un rettangolo (tenendo premuto contemporaneamente il tasto maiuscolo si avranno i lati tutti uguali). Realizzato così la cornice cliccando si preleva dalla barra a sinistra lo strumento forma che si preferisce e lo si trascina nell'area "incorniciata"; con l'aiuto del mouse si danno le dimensioni volute poi per colorarlo si sceglie il colore dalla tavolozza in basso e sulla barra si preleva il barattolo per dare il colore di riempimento.



La barra degli strumenti di Paint

Durante i tentativi di disegno al PC, i bambini scoprono tutte le funzioni fondamentali del programma che utilizzano ed i relativi strumenti: la matita, il pennarello, il secchiello, l'aerografo, il contagocce, la tavolozza dei colori, le forme, la gomma, il testo...



La tavolozza dei colori di Paint

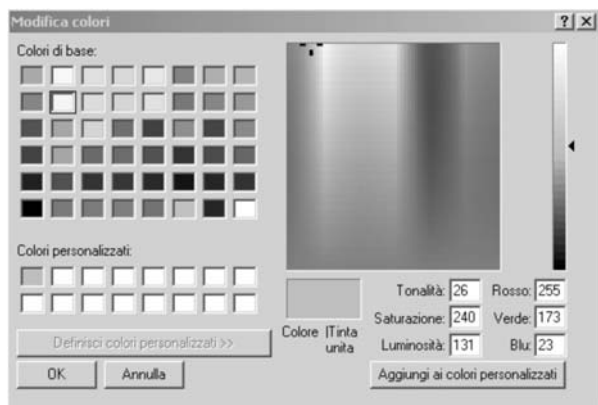
Sotto la finestra principale Paint ci mostra una lista di colori tra cui poter scegliere. Sulla sinistra della tavolozza, i due quadratini a parte mostrano il colore che è attivo al momento, in primo piano e per cambiarlo basta fare clic su un altro colore. Questo sistema è comune a tutti i programmi di grafica che ho utilizzato.

Consigli utili

1. Usate la lente di ingrandimento per controllare nei disegni a mano libera la perfetta chiusura delle linee e per evitare fuori uscita di colore.
2. Prima di stampare controllare l'anteprima di stampa. Trovi l'opzione sul menù di File della barra di stato.

Nel proseguimento dell'attività i bambini si applicano anche nelle funzioni più avanzate del programma: selezione, copia – incolla, cambio degli attributi dell'immagine.

...E se il colore che si intende usare non c'è nella palette di Paint? Niente paura, per i più esigenti c'è questa strada: Andiamo su > **Colori** e clicchiamo su > **Modifica colori**:




Apparirà la finestra Modifica colori ed in essa, sulla destra, si può scegliere il colore che occorre, muovendo il cursore e variarne la luminosità spostando su o giù il triangolino della barretta verticale l'esatta sfumatura del colore scelto si può "conservare" aggiungendolo ai colori personalizzati.

Per farlo basta cliccare sul bottone in basso a destra > **Aggiungi ai colori personalizzati**.

I valori relativi alla tonalità del colore, alla saturazione e alla sua luminosità sono specificati a fianco al quadratino della tinta scelta. Cliccando l'alunno imparerà che Paint è uno strumento che consente di creare disegni sia semplici che elaborati. È possibile creare disegni in bianco e nero o a colori visualizzare e modificare fotografie scandite, Paint consente inoltre di creare e modificare immagini in formato jpg, gif o bmp. I disegni possono poi essere stampati, utilizzati come sfondo del desktop o inseriti in un altro documento tutti o in parte.

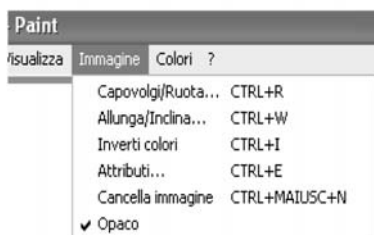
Vediamo come fare



Sulla barra degli strumenti fare clic su  per applicare uno sfondo opaco. Selezionando **Opaco** le immagini sottostanti saranno nascoste dallo sfondo dell'area selezionata.



Fare clic su  per applicare uno sfondo **trasparente**, che rende visibile il contenuto dell'immagine sottostante.



Dal menu di Modifica sulla barra di stato cliccare su l'opzione copia prescelta (Copia o Copia su) e incollare su l'immagine o il documento prescelto.

Utilizzando le opzioni di Menù è anche possibile cliccando sull'opzione incolla prescelta (Incolla o **Incolla da**) inserire nell'area di lavoro di Paint un'altra immagine o una foto che può essere ricolorata e completata con gli strumenti della barra da disegno.



Paint consente anche di inserire delle didascalie sui disegni attivando la casella di testo... ma questo sarà oggetto del prossimo articolo.

Bibliografia

- Jonson, Jonsone Holubec: Apprendimento Cooperativo in classe - ed. Erickson TN

Mettere in scena la lettura: da William Shakespeare "A Midsummer Night's dream"

2

A

di Concetta MALIZIA

Seconda Fase

In questa seconda fase, nonchè secondo capitolo, si continua con la lettura dei brani. La storia diventa sempre più interessante e spero, soprattutto, che susciti la curiosità dei piccoli lettori.

In genere l'attesa aumenta la curiosità e la curiosità è la molla che fa scattare la motivazione. Se gli alunni sono motivati, allora avremmo fatto bene il nostro lavoro e la loro partecipazione e attenzione soddisferà le nostre aspettative, ma soprattutto ne trarrà vantaggio l'apprendimento.

Se avete già scelto i brani su cui lavorare potete iniziare a preparare i dialoghi. Non è escluso che possiate studiarli tutti e alla fine farli recitare, così da rappresentare l'opera completa. Questo, come riportato nel primo numero della rivista, si potrebbe pensare di farlo con gli alunni delle quinte classi, che se lo ritenete opportuno, possono anche partecipare alla costruzione dei dialoghi. Per quelli che invece frequentano le classi inferiori è preferibile scegliere i brani secondo il livello di competenze acquisite e dell'età, "a ciascuno il suo... brano".

Considerato il livello di competenze degli alunni si procederà alla preparazione dei dialoghi. È bene valutare se usare solo verbi al presente oppure se introdurre qualcuno anche al passato, se usare il lessico conosciuto o approfittare di questo momento per introdurre parole nuove.

La cosa più importante, è formulare frasi brevi ed essenziali, che permettano agli alunni di esprimersi con facilità, ma che consentano agli "spettatori" di capire. Durante la recitazione dei dialoghi, usare molto la gestualità e far sì che i "piccoli attori" siano il più possibile espressivi. Si deve tener presente che non tutte le persone del pubblico conoscono la lingua inglese e quindi l'espressività e la gestualità sono fondamentali.

Per i bambini la drammatizzazione deve essere come un gioco, perciò i dialoghi devono essere semplici e facili da imparare e ricordare.

Vi proporrò ora qualche esempio dialoghi costruiti dai brani:

"Hermia and Lysander plan to run away" - (Brano tratto dalla I Fase)

- Hermia: "I'm very unhappy".
 Lysander: "We are going to run away".
 Hermia: "Where?"
 Lysander: "I've got an aunt far from Athens, we can go there".
 Hermia: "Can we marry there?"
 Lysander: "Oh, yes we can".
 Hermia: "When are we leaving?"
 Lysander: "Tomorrow night we can meet in the woods outside Athens".
 Hermia: "Look, Helena is here".
 Lysander: "Let's tell her about our project".
 Hermia: "Helena we are going to run away from Athens".
 Lysander: "My aunt lives far from Athens and we are going to marry there".
 Helena to Demetrius: "Lysander and Hermia are running away. I know where they meet".
 Demetrius: "Tell me".
 Helena: "In the woods outside Athens".
 Helena thinks: "Now I hope Demetrius loves me".



“Titania Falls asleep”- (Brano tratto dalla I Fase)

Oberon: “I have some juice for me. I need it for Titania. Where is she?”

Titania, before she goes to sleep orders to her fairs:

“Bring me birds’ wings to make me coats”

1st Fair: “Yes, my Queen”.

Titania: “Kill the bad insects in the flowers”.

2nd Fair: “We are going”.

Titania: “Frighten away that noisy bird, I can’t sleep”.

3rd Fair: “I will, my Queen”.

Titania: “Stay with me”.

4th Fair: “I’m here, my Queen. We sing for you”.

Here you can introduce a lullaby song

Oberon: “I can put the juice on her eyes now”.

Oberon after a while: “You will fall in love with the first thing you see when you wake up”.



Presentation of the second chapter

Hermia and Lysander had met in the wood. They were on their way to Lysander’s aunt’s house, but they had lost the path. Hermia was tired and so they sat down for a rest. It was not long before they both fell asleep.

Puck was running through the wood, looking for the beautiful lady and the man in Athenian clothes. He found Hermia and Lysander lying on the ground, asleep. Hermia was beautiful. She and Lysander both came from Athens, so Lysander was wearing Athenian clothes.

Puck thought that these two people were the people Oberon had told him about. He turned Lysander’s head so that he was facing Hermia. Then he quickly put the juice from the flower on Lysander’s eyes and went away.

Everything would have been all right if the first person Lysander looked at when he woke up had been Hermia. He loved her already. But during the night, Helena came through the wood.

She was tired. She had been running so fast, trying to catch Demetrius. She stopped to rest.

Lysander falls in love with Helena

In the dark she could not see Hermia, but she saw Lysander. She nearly stepped on him. She was surprised. She did not know why Lysander was lying on the ground, there. She thought he might be dead. She was quite frightened, and tried to wake him up. Of course, now the first thing that Lysander saw when he woke up was Helena’s face! So Lysander fell in love with Helena.

“You are the most beautiful woman I have ever seen,” he said to her. “I love you so much that I would run through fire for you.”

Helena did not know anything about King Oberon or the juice of the flower “Love-in-idleness”. When Lysander spoke lovingly to her, she thought he was making fun of her. She thought that he was really in love with Hermia. She was sad and angry, and ran away from him. But he followed her. He had forgotten all about Hermia.

Hermia woke up. She had been dreaming, and her dream had frightened her. She wanted to tell Lysander about it, but she could not see him anywhere. She was even more frightened. Perhaps a large wild animal had killed Lysander and taken him away, she thought. She went to look for him. She walked on and on through the wood, calling Lysander’s name.

So now the four young people were all alone in different parts of the wood – Demetrius was looking for Hermia, Helena was looking Demetrius, Lysander was looking for Helena, and Hermia was looking for Lysander.

The Athenian actors

In the early hours of the morning, some more people came into the wood. They were young men from Athens. One of them had written a play. They were going to act the play at the wedding of Prince Theseus. They had come to the wood to practise their parts. Their acting was really very bad, but they were serious about it. They hoped that the Prince would enjoy their play.

Puck had finished his work. He was returning to King Oberon. On his way, he saw the young men acting. He watched them secretly. He thought they were very foolish. In the middle of their acting, he played one of his tricks upon them.

One young man was bigger and more foolish than the others. His name was Bottom. Bottom was pretending to be a man in love. In one part of the play he had to change his clothes. He went behind a tree to put his new clothes on.

Puck did something to Bottom's head. He made his head look like the head of a donkey. It was very ugly.

Bottom did not know about this. He just put on his new clothes. Then he stepped out from behind the tree. The other young men saw him. They shouted with fright. Bottom had not just changed his clothes, he had changed his head, too! He looked horrible! They were very frightened, and they all ran away.

Bottom did not know why they had run away from him. He thought they were playing a trick on him. He thought they were just pretending to be frightened of him.

Bottom was alone in the wood. It was very dark. He was quite frightened, too. He started to sing a song. That would make him feel better, he thought

Titania falls in love

Titania was asleep nearby and Bottom's singing woke her up. When she opened her eyes, the first thing she saw was Bottom, with his donkey's head.

Titania fell in love with him at once! She asked Bottom to sing for her. She made a circle of flowers and put it on his head. Then she sang him to sleep with lovely songs.

While she was doing all this, Oberon came and scolded her for being so foolish. Titania felt very silly. She gave him the child. They would not quarrel any more about him.

When he got what he wanted, Oberon took away the magic which had made Titania fall in love with Bottom. He told Puck to make Bottom's donkey's head go away and give him back his real head. Then they all left Bottom lying on the ground, asleep.

Bottom woke up. He could remember some strange things, but he never really knew what had happened to him. He went to look for his friends. ■



Degustatori in miniatura: *buone abitudini al gusto di frutta*

A

di Francesca VALENTINI

Premessa

Le buone abitudini alimentari sono la conseguenza di una educazione basata su azioni ripetute con consapevolezza che accompagneranno le persone per tutta la vita.

Se i bambini acquisiscono buone abitudini a scuola, sapranno rimediare ad errori commessi da adulti che prestano poca attenzione ai prodotti alimentari, acquistati in fretta e con gli immancabili condizionamenti pubblicitari.

Lo studio di buone regole per l'acquisto degli alimenti e la lettura delle etichette alimentari, associata alla pratica della degustazione guidata da esperti, diventano un'attività educativa efficace per l'acquisizione di buone abitudini nell'ambito delle scelte alimentari.

Le caratteristiche organolettiche degli alimenti conservati e confezionati non sempre sono strettamente correlate a criteri di genuinità e di adeguato valore nutritivo, molti di questi prodotti possiedono un elevato indice di piacevolezza costruito nei laboratori chimici che producono gli additivi alimentari. Questi sono sostanze prive di valore nutritivo utilizzate nella preparazione industriale degli alimenti per conservarli, per consentire alcuni processi tecnologici (diversi dai sistemi artigianali o casalinghi) e per esaltarne particolari caratteri in relazione ad aspetto, colore, odore, sapore e consistenza. La gran parte degli alimenti, per i quali il consumo è considerato non salutare, è estremamente accattivante per uno o più caratteri che fanno riferimento alla presenza di additivi estranei alla composizione chimica naturale del prodotto fresco o di alimenti e bevande ottenute attraverso tecniche di lavorazione artigianale.

Per promuovere il consumo di alimenti genuini e nutrienti, in contrapposizione alla proposta commerciale di prodotti alimentari costruiti appositamente per conquistare l'attenzione di consumatori poco attenti, può risultare molto utile organizzare degustazioni guidate che pongano a confronto prodotti freschi e prodotti conservati, precedute da attività finalizzate alla lettura consapevole delle etichette alimentari.

Finalità

Il laboratorio, rivolto agli allievi della quinta classe, si propone di educare i bambini ad una corretta alimentazione attraverso attività di lettura delle etichette alimentari di alimenti proposti alla degustazione guidata che conduca al confronto delle informazioni riportate sulle confezioni con le caratteristiche organolettiche del cibo degustato.

Coerentemente con il profilo di allievo "progettista", individuato dal percorso del secondo biennio, il bambino sarà stimolato a valutare alimenti e bevande con consapevolezza, utilizzando al meglio le percezioni raccolte dai suoi sensi associate alle informazioni ricavate dalla lettura delle etichette dei prodotti.

Il bambino diventa protagonista perchè consumatore consapevole, libero di esprimere giudizi determinati dall'esperienza diretta che potrà confrontare attivamente con docenti, esperti e compagni fornendo opportunità di apprendimento e di crescita individuale a favore di ogni componente del gruppo.

Obiettivo della PRIMA FASE

- *Acquisire i concetti essenziali di conservazione e di alterazione.*
- *Individuare gli additivi alimentari presenti nelle etichette.*

Contenuti

- Gli additivi alimentari per contrastare l'alterazione naturale degli alimenti.

Attività

La prima fase del laboratorio prevede lo sviluppo di attività finalizzate a fornire le conoscenze essenziali relative agli scopi dell'utilizzo di additivi alimentari.

Ogni bambino sarà stimolato ad esprimere giudizi su colori, odori e consistenza che richiameranno elementari concetti di conservazione e alterazione riproposti secondo modalità di sperimentazione e scoperta. Si potrà proporre, ad esempio, l'osservazione di un panino, chiuso da qualche giorno all'inter-



no di un sacchetto di plastica trasparente, in cui sarà evidente la presenza di muffe, l'ossidazione di una mela o di una banana senza la buccia, l'alterazione della verdura che marisce, di un pomodoro inacidito, di una marmellata conservata fuori dal frigorifero.

Risultati attesi

- Nella prima fase gli allievi imparano a riconoscere elementi caratteristici dell'alterazione degli alimenti.

Obiettivo della SECONDA FASE

- *Classificare la frutta fresca e i diversi tipi di frutta conservata in commercio.*
- *Stimolare l'acquisizione di un'elementare tecnica di analisi sensoriale degli alimenti.*

Contenuti

- La frutta fresca
- I diversi tipi di frutta conservata in commercio
- La degustazione di frutta fresca e di frutta conservata

Attività

La seconda fase espone la classificazione della frutta, propone materiali relativi al processo produttivo dei succhi di frutta, delle marmellate, delle bibite a base di frutta.

Evidenzia l'importanza della presenza della frutta fresca nella dieta, anche attraverso la proposta di diversi assaggi a base di spremuta di arancia e bibita all'aroma di arancia, pera fresca e succo di frutta alla pera, fragole (o altra frutta di stagione) e marmellata di fragole.

Gli allievi, guidati dagli esperti a leggere le etichette dei prodotti confezionati, riconoscono gli elementi caratteristici in relazione ad aspetto, colore, odore, sapore.

La scheda riportata di seguito consente ai bambini di registrare le sensazioni percepite



Alimento	Aspetto (colore, consistenza)	Odore	Sapore	Gradevolezza	
				😊	😞
Spremuta di arancia fresca				😊	😞
Bibita a base di arancia				😊	😞
Pera fresca				😊	😞
Succo di pera				😊	😞
Fragole fresche				😊	😞
Marmellata di fragole				😊	😞

Risultati attesi

Nella seconda fase gli allievi, guidati da esperti, riconoscono e descrivono le sensazioni determinate dai diversi assaggi di frutta fresca e frutta conservata.

Obiettivo della TERZA FASE

- *Stimolare l'acquisizione di corrette abitudini in relazione al consumo di frutta fresca.*

Contenuti

- Il valore nutritivo della frutta.
- Il consumo della frutta fresca nella dieta quotidiana.



Attività

La terza fase è riservata alla riflessione e all'espressione di ogni bambino, all'interno di gruppi di lavoro, secondo diverse modalità come il disegno, la realizzazione di cartelloni, l'elaborazione di un breve commento sull'esperienza, l'organizzazione di una manifestazione finale alla quale potranno partecipare i genitori.

Sarà importante il contributo delle famiglie coinvolte con la proposta di questionari, sull'utilizzo della frutta fresca nella dieta quotidiana, realizzati dagli stessi allievi.

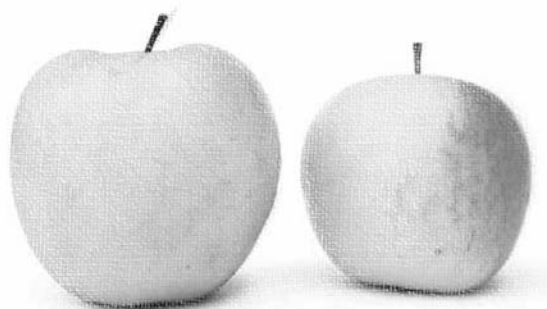
Attraverso la testimonianza dei nonni, si potrà riflettere su come sia cambiato oggi il consumo della frutta, qualcuno forse ricorderà come, un tempo, i mandarini si usavano per decorare l'albero di Natale, con le bucce, ridotte in piccoli pezzetti, si segnavano sulle cartelle della Tombola i numeri estratti.

Risultati attesi

Ogni bambino ha acquisito competenze relative al consumo di frutta fresca. Le famiglie sono sollecitate a proporre il consumo di frutta fresca di stagione. Analizzando le risposte dei bambini e riflettendo sulle attività proposte risulterà evidente come molti piccoli e grandi consumatori non conoscano le reali caratteristiche nutritive di succhi di frutta e di bibite, molto diverse da quelle della frutta fresca, alimento importante in ogni età, insostituibile per l'apporto vitaminico.

Questi i temi della manifestazione finale organizzata a scuola quale momento di incontro e confronto tra allievi, insegnanti e genitori. In questa occasione, tutta la comunità scolastica avrà modo di valutare l'intervento didattico. Agli allievi che comunicheranno i risultati dell'intervento sarà offerta una ulteriore opportunità di crescita e la divulgazione dell'esperienza potrà informare altri allievi, diventando

punto di partenza per ulteriori percorsi educativi. Infine, tutti al buffet dove faranno capolino sole, barchette, fiori, farfalle e altri divertenti stuzzichini, a base di frutta di stagione, preparati dai bambini. Quante buone cose con la frutta! ■



SEZIONE DIDATTICA

Coordinatore: Mario Malizia



GRUPPO PER LA DIDATTICA:
Rosalba BORRELLI
Carmela M. MACCHIONE
Margherita MALETTA
Mario MALIZIA
Maria MICELI
Juana SEGRETI



Formazione, competenze e nuove tecnologie

A

di Carmelo Piu*

1. Premessa

L'invasività delle tecnologie ha notevolmente mutato il rapporto che l'uomo ha con il mondo esterno e con i saperi. Le tecnologie hanno, infatti, introdotto nuovi elementi che ridisegnano in modo completamente nuovo sia i modelli formativi di comunicazione e di erogazione del sapere sia le strategie e le metodologie di acquisizione delle stesse conoscenze, per cui si richiede una riflessione sia pedagogica sia didattica sul loro corretto uso. Da qui l'esigenza di riuscire ad individuare alcuni criteri-guida di natura pedagogica per un uso adeguato e pedagogicamente corretto delle tecnologie e dell'e-learning nel campo della formazione, poiché l'obiettivo è quello di migliorare *qualitativamente* l'offerta didattico-formativa e conseguire *quantitativamente* risultati soddisfacenti. Per questi motivi la problematica dell'e-learning nella didattica richiede maggiori approfondimenti e specifiche ricerche nell'intento di riuscire ad individuare dei criteri guida e dei modelli didattici atti a definire non soltanto *quali* strumenti tecnologici utilizzare, ma anche e soprattutto *in quale modo* utilizzarli e *verso quali finalità*.

La tesi sostenuta è che le nuove tecnologie con le loro articolate applicazioni possono realmente costituire una nuova frontiera per la qualificazione dell'esperienza di natura formativa solo e a condizione che siano poste al servizio dei modelli critici della mediazione didattica, ossia solo quando rispondano ai requisiti indicati da una didattica attenta e mirata alla problematica formativa. Solo, quindi, quando le tecnologie sono collocate all'interno di un'analisi e di un progetto formativo, in cui prevalente sia il modello didattico rispetto al modello tecnico. In tale impostazione si giustifica ed assume una particolare significazione la precisazione terminologica, che collega il termine tecnologia con i principi educativi, per cui, sostiene Luciano Galliani¹, non è opportuno parlare genericamente di tecnologie o di tecnica, ma precisare che si tratta di Tecnologie della Comunicazione Educativa, in quanto squisitamente mirate e volte a sviluppare e favorire processi di apprendimento e di formazione.

Il progredire delle tecnologie e la loro applicazione influenza la quotidianità della vita di ogni soggetto, in quanto ne modifica il suo modo di pensare, di ragionare, di agire ed interagire, per cui modifica sostanzialmente il suo modo di essere e, quindi, complessivamente condiziona la qualità della vita e delle relazioni. De Kerckhove, partendo dal concetto che il cervello umano è un ecosistema biologico ormai in costante dialogo e interattività con la tecnologia e sempre più spesso, attraverso essa, con la cultura, sostiene che le tecnologie hanno un'influenza modellatrice sul pensiero e sulla stessa struttura del cervello². Da qui l'esigenza prioritaria di riuscire a tracciare una criteriologia pedagogica in relazione alle modalità di attivazione e di realizzazione di corsi ed offerte didattiche in modalità *e-learning* per evitare che la formazione venga giocata, coniugata e declinata solo in chiave tecnologica, ignorando criteri e impostazioni di natura educativa, ossia senza alcuna mediazione pedagogica e didattica. Sicuramente attraverso le tecnologie si può favorire il perseguimento di obiettivi quali: 1. limitare e ridurre l'attuale percentuale, molto alta, di coloro che si iscrivono a percorsi formali di formazione, specie di livello secondario e universitario, e li abbandonano dopo alcuni anni senza conseguire alcun titolo di studio; 2. agevolare, aiutandoli didatticamente, gli studenti in difficoltà apprenditiva o che sono impossibilitati a seguire i normali corsi in presenza³ per cui o non si iscrivono o non riescono a completare il loro percorso formativo. Obiettivi di grande rilievo che si possono conseguire a condizione, però, che non venga messa a rischio la qualità degli studi e la qualità dell'offerta formativa erogata.

2. Tecnologie e formazione

Il punto di partenza è la constatazione dell'invasività delle tecnologie che condizionano e oramai caratterizzano l'ambito della formazione, con corsi a distanza in modalità *blended*. Dinanzi a questo quadro invasivo, si avverte l'esigenza sempre più forte da parte della comunità pedagogica di affrontare tale

¹ Cfr. Galliani L., *Le tecnologie didattiche*, Genova, Sagep editrice, 1995.

² Cfr. De Kerckhove D., *Brainframes, Mente, tecnologia e mercato*, Bologna, Baskerville, 1993.

³ Il pensiero è rivolto agli studenti ospedalizzati, per i quali le tecnologie assicurano un inserimento, anche se virtuale, con la propria classe o con i propri docenti e compagni di scuola.

* Ordinario di didattica presso l'Università della Calabria

tematica e di inquadrarla in un contesto di responsabilità educativa. La particolare attenzione rivolta verso l'utilizzo di nuove metodologie didattiche, legate all'uso di tecnologie e di ambienti e contesti virtuali di apprendimento, trova giustificazione pedagogica e scientifica nel fatto che si vuole rendere più efficace e più aderente e congrua l'offerta didattica all'interno dei corsi di istruzione. Si ritiene, infatti, che le tecnologie e gli ambienti virtuali possano rappresentare delle valide opportunità per potenziare ed innovare le strategie e le metodologie attuali e rapportarle alle più recenti acquisizioni della ricerca scientifica relative alle teorie dell'apprendimento. In un processo di apprendimento è ormai fondamentale il riconoscimento, accanto alla centralità dei saperi, della centralità dell'allievo, considerato artefice e generatore del proprio sapere e della costruzione delle proprie competenze. In tale prospettiva alle tecnologie e allo stesso docente viene riconosciuto un ruolo sì determinante ma non più di contenitore ed erogatore o trasmettitore di conoscenze bensì di *supporto tecnologico e di guida e tutor*, ossia di *organizzatore e mediatore culturale*, capace ed in grado di creare ed *allestire le condizioni ottimali* di clima e di relazione, sia comunicativa che educativa. L'obiettivo principe rimane sempre quello di sviluppare al meglio le potenzialità espressive e cognitive degli studenti e promuovere percorsi di conoscenza critica in grado di arginare ed attenuare sia i rischi di invasività informatica che della modernità.

Le scelte metodologiche e didattiche devono porsi l'obiettivo di valorizzare, in un processo di apprendimento, sia gli aspetti cognitivi e sociali sia quelli affettivi, relazionali ed emotivi. Si tratta, in effetti, di capire se, attraverso i nuovi ambienti virtuali e di rete, sia possibile acquisire, costruire e condividere competenze; maturare apprendimenti acquisiti socialmente; sviluppare il dialogo, la riflessione e la discussione confrontandosi, negoziando e condividendo informazioni e significati. Verificare *in situazione*, cioè, se il soggetto, con le tecnologie, non solo sviluppa conoscenze ed arricchisce il proprio bagaglio cognitivo e formativo, ma essenzialmente se riesce a mettersi in discussione e a promuovere percorsi, ad ampio raggio, di conoscenza critica.

Nel panorama educativo, le modalità formative dell'*e-learning* hanno sicuramente modificato in positivo il giudizio critico sulle tecnologie e sulla formazione a distanza, che si è concretizzata nella modifica dei processi apprenditivi e nella trasformazione graduale delle modalità di erogazione dei saperi, non più visti come elementi significativi di formazione ma letti e interpretati in chiave di competenze e di capacità che si evolvono in continuazione. L'*e-learning* ultimamente, infatti, è sempre più meno mirata all'*instructor-centered*, ossia al semplice e mero trasferimento di contenuti, ed è sempre più volta allo sviluppo del *learner centered* e del *learning-team-centered*, dal momento che l'apprendimento è visto come processo sociale e collaborativo. Le tecnologie di nuova generazione hanno la possibilità di adottare modalità di apprendimento di tipo costruttivista, in quanto consentono la costruzione sociale delle conoscenze attraverso forme telematiche di lavoro cooperativo e collaborativo sulla base dei nuovi scenari offerti dai *contesti e ambienti di apprendimento*. Il soggetto che apprende, secondo tale logica, "si trova nelle condizioni di essere egli stesso il costruttore della propria conoscenza", in quanto si trova impegnato in prima persona nel complesso e spesso dinamico compito di costruire il proprio budget cognitivo e di saperi avvalendosi di supporti di vario tipo: di strumenti, di metodi, che emergono dall'incontro tra tecnologie e didattica, e dell'interazione tra soggetti (uomo/uomo) e tra soggetti e infotecnologie (uomo/macchina)⁴.

Nell'attuale momento sociale, più che in passato, è necessario formare al cambiamento, il che significa individuare e ricercare strategie e metodologie per abituare e allenare il soggetto a convivere in equilibrio con le trasformazioni, per accettare positivamente e costruttivamente le variazioni e i cambiamenti e sviluppare la propria identità: è il saper essere per saper interpretare, coordinare, governare e trasformare positivamente la realtà in cui si vive. È sempre più avvertita, pertanto, la necessità di uscire dalla logica della lezione cattedratica, squisitamente di natura teorica, a favore di un insegnamento più flessibile, aperto e contestualizzato, proprio allestendo e costruendo ambienti di apprendimento, progettati con l'intento di consentire percorsi attivi e motivanti in cui gli studenti *siano orientati* e non diretti. Gli ambienti virtuali, pertanto, possono assolvere ad un ruolo significativo, perché si fondano su un modello di apprendimento *learning by doing* (apprendere facendo) e perché prevedono il supporto, il sostegno all'allievo per farlo pervenire ad una soluzione, in modo che possa interiorizzarne le procedure per poi saperle riapplicare in altri contesti sia reali che virtuali. Per questi motivi, tra le nuove strategie e i nuovi mediatori culturali sono sicuramente da annoverare le più accreditate ed aggiornate tecnologie dal momento che possono concorrere a costruire degli ambienti di apprendimento, in cui il soggetto può incrementare la crescita delle proprie potenzialità facendo emergere e favorendo una forte base dialogica, riflessiva e critica.

⁴ Bruschi B., *Tecnologie dell'istruzione e nuove didattiche*, Torino. Tirrenia Stampatori, 2001.

3. Tecnologie e didattica

Vi sono, però, alcune questioni di fondo di natura teorica da chiarire e che riguardano le tecnologie e il loro impatto con la didattica e con i processi formativi. Le questioni rappresentano il quadro di riferimento complessivo sia rispetto all'evoluzione del concetto di formazione sia rispetto all'evoluzione delle tecnologie, ponendo in evidenza il rapporto dialettico che necessariamente si richiede di instaurare tra più ontologie e più epistemologie, ossia tra la tecnologica, la didattica e le discipline. Da un lato, quindi, si tratta di argomentare sulle opportunità formative delle tecnologie, considerate a tutti gli effetti come strumenti e ambienti di produzione intellettuale, e dall'altro sul nuovo concetto di formazione legato alla centralità del soggetto, considerato come attivo protagonista e ideatore e costruttore del proprio percorso di formazione.

Ormai dalla maggior parte degli studiosi viene riconosciuto il *valore aggiunto* assegnato all'e-learning, inteso come *strumento* di innovazione tecnologica nella didattica. Tale convinzione fonda le sue radici sull'attuale concetto di formazione e sulle potenzialità formative assunte dalle nuove tecnologie, considerate ormai a tutti gli effetti come aule didattiche e ambienti di apprendimento. Il concetto di formazione si presenta sempre più legato alle mutate condizioni sia dell'ambiente socioeconomico e culturale le quali, nella *costruzione* della conoscenza da parte del soggetto, postulano il ruolo rilevante del *contesto* e della dimensione *interattiva* e *sociale* nella comunicazione finalizzata all'apprendimento, sia delle nuove tecnologie che hanno modificato notevolmente le modalità di acquisizione e di gestione delle informazioni e dei saperi. La formazione, dovendosi protrarre per tutto l'arco della vita e dovendosi tradurre in *costruzione sociale* di *competenze*, mira ad assicurare autonomia cognitiva al soggetto sia nella sua capacità autonoma di acquisire nuove conoscenze sia nel rapportarsi ai nuovi saperi, sempre più veicolati e sostenuti dalle tecnologie⁵ sia nella sua capacità di orientarsi nelle molteplici situazioni critiche e complesse nella quali è chiamato a concretizzare la sua esperienza e quotidianità. Tale obiettivo richiede una profonda trasformazione dell'attuale modello di formazione iniziale e continua e soprattutto di insegnamento, per cui diventa primario chiarire e meglio specificare il rapporto che necessita instaurare tra tecnologie, insegnamento, apprendimento e formazione complessiva. In definitiva si tratta di verificare e sperimentare il *rapporto*, il *raccordo*, la *sinergia* che necessita instaurare tra le *tecnologie*, la *didattica* e le *discipline* per individuare, *in situazione*, le varie modalità in cui le tecnologie possano mediare e rendere più proficuo ed efficace sia l'insegnamento sia l'apprendimento sia l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze (*finalità intermedie*), con l'intento di favorire lo sviluppo delle capacità logico-mentali, dialogico-riflessive e critiche, nonché di quelle strategico-elaborative e creativo-rielaborative (*obiettivi formativi da continuamente perseguire*). Gli effetti sulla formazione si misurano ormai in relazione al nuovo rapporto che si instaura con i saperi mediati da tecnologie sempre più evolute ed interattive⁶, le quali postulano e richiedono un apprendimento per *immersione*⁷. Questo tipo di apprendimento prevede un reale coinvolgimento e una interazione, sia fisica sia emotiva sia intellettuale, in mondi virtuali⁸ da parte del soggetto che mostra interesse e volontà ad apprendere.

3.1. La formazione del soggetto

I contesti virtuali consentono al soggetto in situazione formativa di porsi come elemento attivo sia all'interno delle reti cognitive sia nelle relazioni sociali sia nelle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze, che si realizzano attraverso un apprendimento esperienziale, basato sull'apprendere facendo (*learning by doing*) e risolvendo problemi concreti anche se in mondi virtuali (*problem solving*). All'interno di questi contesti non si acquisiscono solo *i saperi* ma anche le *modalità* del *come* si apprende: non solo elaborando vecchie o nuove conoscenze, ma anche confrontando e interscambiando pareri e posizioni; non solo dialogando, discutendo e riflettendo sui vari punti di criticità ma anche negoziando informazioni e condividendo senso e significato delle stesse conoscenze che si acquisiscono. L'apprendimento non può essere circoscritto, infatti, al semplice *trasferimento* o traslocazione di conoscenze da un emittente "intelligente" a dei riceventi, ritenuti "contenitori" passivi, perché in tal modo non si coglie la reale dinamicità e l'articolata e variegata complessità che caratterizza sempre più il processo di acquisizione e comprensione delle conoscenze. La conoscenza e la competenza sono sempre più il frutto di una negoziazione tra persone che dialogano, si confrontano e riflettono insieme e in cui ognuno contribuisce ad arricchire la conoscenza dell'altro con la consapevolezza che ognuno ha bisogno degli altri per poter completare in maniera soddisfacente il processo di conoscenza⁹ e sviluppare così un adeguato e coerente percorso di formazione.

⁵ Galliani L., *La scuola in rete*, Bari-Roma, Laterza, 2004.

⁶ De Kerckhove D., *Brainframes. Mente, Tecnologia, Mercato. Come le tecnologie della comunicazione trasformano la mente umana*, op.cit.

⁷ Maragliano R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1994.

⁸ Lévy, P., *Il virtuale*, Milano, Raffaello Cortina, 1997.

⁹ Lehtinen E., Hakkarainen K., Lipponen L., Rahikainen M. & Muukkonen H., "Computer Supported Collaborative Learning: A review CI-Net Project", in *The J.H.G.I. Giesbers Reports on Education*, 1999, 10.

Tutto questo pone un reale problema che riguarda e coinvolge la *validità delle tecnologie* in un contesto educativo. Esse non possono essere considerate nella loro struttura tecnologica, ma in quanto consentono il raffronto e la relazione tra più persone che possono comunicare ed entrare in rapporto dialettico, in quanto cioè possono assicurare non tanto una contiguità fisica ma una contiguità dialettica apprendendo e costruendo insieme le conoscenze. Il nostro punto di vista è che l'adozione delle tecnologie ristabilisca un coerente rapporto tra esse e i principi della didattica: ovvero che siano i modelli teorici psicopedagogici a determinarne lo sviluppo e i modi d'uso e non solamente che le teorie si limitino ad intervenire successivamente per adeguarle ad una funzione formativa. Le tecnologie vanno viste come elementi significativi di un quadro complessivo di possibile riferimento poiché sono in grado di proporre *strategie e metodologie didattiche innovative*. Sono, cioè, degli strumenti che possono qualificare meglio e rendere più efficaci ed efficienti i percorsi di formazione in direzione dell'apprendimento. Prefigurano, in effetti, un *nuovo quadro di riferimento e un nuovo scenario socio-culturale-formativo*, in cui, come sostiene Galliani, non è l'uso dei *media* a causare e determinare automaticamente l'apprendimento, ma sono i *processi*, ossia le *modalità* e il *come* vengono utilizzati, a determinarlo, favorirlo e agevolarlo. In realtà non è tanto la qualità delle tecnologie, anche se quelle di nuova generazione sicuramente sortiscono effetti migliori, ma "le modalità di strutturazione del programma e di interazione con l'allievo a causare una diversa qualità dell'istruzione"¹⁰. L'impianto tecnico, anche il più evoluto, se vuole conseguire risultati soddisfacenti sul piano formativo, ha necessità di essere supportato e guidato da adeguate modalità di riflessione e di intenzionalità pedagogica e didattica. Le nuove tecnologie possono, cioè, qualificare l'esperienza formativa solo se si attengono e fanno riferimento a modelli critici della mediazione didattica, se sono cioè funzionali ai criteri e ai bisogni formativi, poiché si ha a che fare con la variabilità dei soggetti, delle situazioni e dei fatti educativi. Le tecnologie, cioè, non sono mai perfettamente applicabili e riproducibili dal momento che il loro risultato dipende da fattori sicuramente oggettivi ma anche da fattori soggettivi, legati alle qualità professionali e alle intenzionalità di chi le utilizza e verso i quali propone ed elargisce un servizio formativo; così come non hanno un valore positivo oggettivo, ma in quanto sono sempre interpretabili in modo soggettivo-culturale e socio-politico. Galliani evidenzia bene questa bipolarità quando asserisce che da un lato è *la cultura che genera la tecnologia* ma è anche vero il contrario, ossia che la *"tecnologia, modificando il sistema sociale e culturale, paradossalmente produce la cultura"*¹¹, sviluppando e favorendo la nascita di una cultura, che vede interagire in simbiosi e in sinergia la tecnica e la cultura per costruire un nuovo modello formativo.



4. La mediazione didattica

In questo quadro di riferimento complessivo, i contesti e gli ambienti di apprendimento, all'interno delle attività formative in modalità *blendend e-learning*, rappresentano una notevole risorsa ed un'occasione e campo di ricerca e di sperimentazione da non disperdere per progettare esperienze formative innovative, in grado di migliorare la qualità della didattica ed ottenere dei risultati soddisfacenti in direzione della riduzione degli abbandoni e degli insuccessi in ambito scolastico.

La modalità di formazione di *e-learning*, inteso come "uso sistematico e integrato delle TIC nelle azioni formative finalizzate a sostenere e ottimizzare i processi di apprendimento"¹² e, quindi, come integrazione sistemica delle reti nei processi di insegnamento-apprendimento, non è, comunque, scevra di problemi e di difficoltà, per cui si richiede una chiarificazione essenzialmente sul piano pedagogico e didattico. Il problema è, in effetti, di verificare e sperimentare la sua effettiva utilità in termini non tanto di acquisizione di conoscenze, ma di costruzione di competenze, che sono il risultato di saperi multidisciplinari e di saper fare, ossia di saperi e conoscenze che si traducono in fatti e azioni in molteplici e plurimi contesti; saperi e saper fare che disegnano il possesso *esperto* delle stesse competenze, acquisite attraverso strumenti, materiali e pratiche metodologiche e didattiche basate sul Web¹³. Per quanto attiene agli aspetti più squisitamente curricolari, le tecnologie di nuova generazione non possono e non devono puntare a fornire ed illustrare specifici contenuti, ma devono muoversi in altra direzione: creare le condizioni ottimali per sviluppare abilità di pensiero, apprendimenti superiori e competenze trasversali, rispondere all'esigenza dell'attuale concetto di formazione, legato non all'imparare ma all'*imparare ad imparare*, a favorire lo sviluppo della dimensione metacognitiva. L'intento è di far acquisire consapevolezza e responsabilità rispetto alle proprie strategie di apprendimento messe in atto sia nella regola-

¹⁰ Galliani L. et al., *Le tecnologie didattiche*, Lecce, Pensa Multimedia, 2000.

¹¹ Galliani L., *Le tecnologie didattiche*, op.cit.

¹² Galliani L., *La scuola in rete*, op. cit.

¹³ Cfr. Petrides – ed, *Case Studies on information technology in higher education: Implications for policy and practice*, Hersey, PA, Idea Group Publishing, 2000.

zione sia nella valutazione del proprio processo di apprendimento. Ogni soggetto, attraverso le tecnologie della comunicazione educativa, ha la possibilità di acquisire e manipolare il contenuto che mano a mano viene ad elaborare individualmente e che poi meglio chiarisce dialogando e riflettendo con il gruppo di riferimento ed in tal modo non solo potenzia la metacognizione ma prende visione e consapevolezza dei processi mentali messi in atto nell'eseguire determinate operazioni. In tal modo si sviluppa il livello della cognizione, dialogando e riflettendo su di esse, e il livello della metacognizione, migliorando le proprie prestazioni ed ipotizzando certe soluzioni. E dal momento che le tecnologie non fanno nulla che non venga programmato, il soggetto viene sollecitato a prendere decisioni, a pianificare e agire e a ripianificare e riagire. In tal modo si concretizza il passaggio dall'intenzionalità all'azione, ossia il passaggio da "ciò che si vuole fare" a "come lo si deve fare"¹⁴. Ciò che ormai si richiede, nel processo di apprendimento-insegnamento, è essenzialmente una contiguità di natura dialogica, riflessiva, cooperativa e collaborativa e non ha particolare significazione la contiguità fisica.

Le tecnologie, in effetti, rappresentano sempre più una nuova modalità di pensiero e un nuovo linguaggio e, nello stesso tempo, possono creare collegamenti con le esperienze dei soggetti in formazione e attivare nuove strategie didattiche, più accattivanti e coinvolgenti, in cui sia prevalente il ricorso alle categorie pedagogiche e didattiche della *dialogicità*, della *riflessività* e della *criticità*. Pur essendo ben consapevoli che i dialoghi e le riflessioni si sviluppavano all'interno di un mondo virtuale, che rispetta e riproduce in senso analogico la realtà e, quindi, la complessa relazione tra la specificità dello strumento tecnologico-informatico e gli aspetti personali ed identitari dei vari soggetti coinvolti o da coinvolgere e tra il contesto in generale da riprodurre e gli elementi caratterizzanti le attività di simulazione¹⁵, il modello dialogico e riflessivo consente ai soggetti, nel momento in cui interagiscono, di dover giustificare, documentare e argomentare le proprie riflessioni e le proprie azioni. Si realizza, in tal modo, in contemporanea un interscambio, anche di natura socio-affettiva tra il partecipante meno avvertito ed esperto e quello più esperto. Il primo progressivamente interiorizza e fa proprie le spiegazioni date dai più esperti fino ad integrarle con le proprie conoscenze¹⁶, mentre il più esperto mano a mano si appropria, comprendendolo e giustificandolo, del modo in cui il soggetto meno esperto riorganizza e si appropria delle conoscenze in seguito e in base alle spiegazioni e alle riflessioni maturate insieme. In questo modo ognuno apprende attraverso l'acquisizione e il riconoscimento del reciproco punto di vista, in quanto si realizza un sistema di mutue influenze e positive incidenze nel proprio modo di acquisire e costruire le conoscenze stesse. In questo modo di agire, dialogando e riflettendo, la costruzione dei contesti di apprendimento virtuali offrono l'occasione propizia perché tutti i soggetti coinvolti imparino confrontando i diversi punti di vista e comparando le diverse conoscenze. Secondo Bachtin¹⁷, i diversi punti di vista e le diverse conoscenze giocano, durante la costruzione e l'allestimento di ambienti di apprendimento, un ruolo notevole, in quanto si inseriscono in un processo di conoscenza e di costruzione di competenze, caratterizzato da voci plurime, ossia da una *polifonia di discorsi* che costituiscono il substrato cognitivo di partenza, ossia la dimensione *culturale* relativa all'oggetto di apprendimento e al contesto in cui si apprende.

Si tratta, concludendo, di superare il persistere di una modalità d'insegnamento e di apprendimento legata ad un'idea trasmissiva della conoscenza o a voler a tutti i costi riproporre a distanza una situazione in presenza che non potrà mai realizzarsi. Si dà spesso nell'uso delle tecnologie ancora rilevanza al rapporto docente-allievo a discapito dell'interazione tra pari; ad una valutazione centrata sulla verifica dell'incremento delle conoscenze, piuttosto che sulla capacità di saper utilizzare le conoscenze acquisite per sviluppare e creare nuova conoscenza e nuova interazione con gli altri. Il vero potenziale delle nuove tecnologie in ambito formativo è nel riuscire a creare e sostenere delle comunità di apprendimento ampie e composite, che siano capaci non solo di saper sfruttare positivamente le risorse messe a disposizione dalle nuove tecnologie ma di creare nuovi strumenti e di contribuire allo sviluppo della cultura del gruppo e del contesto. È indispensabile, ed è la vera ragione scientifica e metodologica della "bontà" delle tecnologie, che sia sempre sostenuta e favorita una visione della conoscenza e delle competenze costruite socialmente nell'interazione tra i soggetti, ovvero attraverso una effettiva e sostanziale *partecipazione dialogica e riflessiva* nell'ambito della comunità di apprendimento di cui si richiede che si sia parte essenziale ed integrante.



¹⁴ Antonietti A., Cantoia M., *Imparare con il computer*, Trento, Erickson, 2001.

¹⁵ Steuer J., "Defining Virtual Reality: Dimensions determining Telepresence", in *Journal of Communication*, 1992, 42.

¹⁶ Vygotskij L.S., *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, M.A., Harvard University Press, 1978.

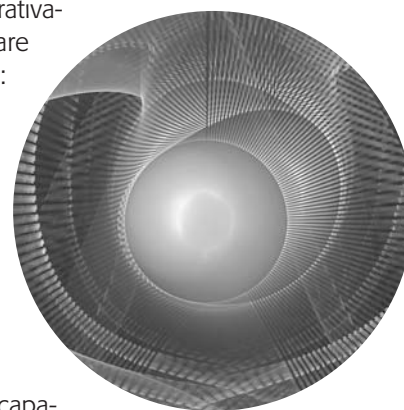
¹⁷ Bachtin M., *The dialogic imagination: four essays by M.M. Baktin*, (a cura di Holquist M.), Austin, University of Texas Press, 1981.

Apprendere facendo con la Simulazione Digitale



di Andrea DE LUCA

Le ragioni che inducono ad approfondire l'applicabilità delle simulazioni in ambito educativo sono mosse dalla necessità che, nell'attuale società, il soggetto in formazione è chiamato, ancor più che in passato, a padroneggiare i saperi acquisiti, a tradurli in fatti e azioni in contesti caratterizzati da rapidi e frequenti innovazioni tecnologiche. In questa prospettiva le nuove tecnologie digitali e della comunicazione tendono a condizionare notevolmente gli stessi spazi di socializzazione, ridefinendo il modo in cui potersi relazionare all'altro ed ai saperi, proponendo luoghi-non luoghi di incontro che non sono strettamente fisici, all'interno dei quali si sviluppano, si attuano, anche cooperativamente, momenti di *apprendimento formali e informali*¹. Si può sicuramente affermare che i tempi e gli spazi dell'apprendere si siano arricchiti di una nuova dimensione: quella del virtuale. Conseguentemente le nuove problematiche educative riguardano il modo in cui il soggetto possa sperimentare e mettere in atto il suo *saper fare*, che muove dal suo *saper essere*. È proprio in relazione a questa esigenza che si giustifica l'interesse verso le simulazioni, intese come momento laboratoriale virtuale in cui il soggetto ha modo di costruire le proprie competenze: in modo specifico "maturare" una *forma mentis sperimentale*, in senso ampio il suo *saper essere*.



Simulare per formare al pensiero sperimentale

L'esplorabilità e le potenzialità conoscitive di un soggetto si legano fortemente alle capacità tecnologiche che un sistema sociale è in grado di esprimere. In questa prospettiva le simulazioni si propongono come artefatti cognitivi e tecnologici che consentono di sperimentare per conoscere e costruendole permettono di comprendere meglio il reale, per poi spingersi oltre, nel possibile.

La simulazione si mostra evidentemente utile in tutte quelle situazioni in cui si presentano forti fattori di rischio, dove è necessario valutare la tempestiva capacità di analisi rispetto ad un problema, o come metodologia operativa (fondata su strumenti informatici) utile per promuovere nel soggetto in formazione un metodo sperimentale di analisi e di intervento sulla realtà. Intesa in questi termini la simulazione si connota per la sua *dimensione laboratoriale*, in quanto richiama la capacità del soggetto di saper risolvere problemi, di saper selezionare fra le risorse disponibili quelle utili allo scopo, di saperle correlare, di essere in grado di proporre soluzioni efficaci ed efficienti.

Le simulazioni digitali, se opportunamente progettate e inserite in un contesto didattico significativo e pertinente rispetto al loro utilizzo, possono essere viste come possibile valore aggiunto alle tradizionali strategie laboratoriali. In effetti abbracciare in modo esclusivo questa impostazione potrebbe significare circoscrivere l'utilizzo delle simulazioni solo al mettere in pratica ciò che si è appreso teoricamente, mentre possono essere impiegate anche come momenti sperimentali in cui si ha modo di ragionare su possibili soluzioni, facendole diventare momenti attivi di apprendimento e di analisi, per acquisire, consolidare o modificare le proprie strategie di indagine, per accrescere le conoscenze e per rilevare eventi e conseguenze che in situazione reale è più difficile riprodurre.

È in questo senso che si afferma il ruolo della simulazione non solo come laboratorio di una teoria sistematizzata, ma soprattutto come momento sperimentale e come *amplificatore culturale*² e cognitivo che può contribuire a rendere il processo formativo improntato alla creatività, alla criticità e alla problematicità.

Modellizzazione e costruzione di un simulatore

Per realizzare una simulazione bisogna predisporre un simulatore in grado di riproporre, quanto più fedelmente possibile, una situazione, un comportamento, un evento di cui si vuole studiare indiretta-

¹ Cfr., Trentin G., *Apprendimento in rete e condivisione della conoscenza*, Milano, Franco Angeli, 2004; Calvani A., *Rete, comunità e conoscenza*, Trento, Erickson, 2005.

² Cfr., J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1967.

^{*}Assegnista di Ricerca presso l'Università della Calabria: adeluca@unical.it.

mente l'evoluzione e con cui si vuole interagire per definire un possibile stato della stessa. I simulatori rappresentano gli artefatti tecnologici che l'uomo progetta e predispone al fine di poter riprodurre il funzionamento del sistema reale.

In base a queste premesse si è avuto modo di verificare come un valido progetto di simulazione deve preliminarmente affrontare il problema della modellizzazione del sistema reale, in relazione al quale costruire il simulatore. Tale aspetto si pone come *fortemente strategico* e di *notevole influenza* sulla buona riuscita di un progetto di simulazione³.

Sebbene le simulazioni non siano matematica il riferimento a questo ambito disciplinare ci permette di chiarire come 'pensare' il modello su cui costruire il simulatore ricorrendo all'*isomorfismo*, con il quale si presuppone l'esistenza di similitudini fra le componenti costitutive di due strutture complesse; questa puntualizzazione è riferita al fatto che si possono presentare strutture che, sebbene in scala diversa, sono fra loro isomorfe in quanto gli elementi che le caratterizzano⁴ producono effetti pressoché identici in termini qualitativi. Perciò due strutture isomorfe possono essere mappate una nell'altra in modo che per ogni parte di una è presente una parte corrispondente nell'altra, dove "corrispondente" significa che le due parti giocano ruoli simili nelle loro rispettive strutture⁵.

In tale prospettiva costruire una simulazione implica, necessariamente, lo sviluppo di almeno sei fasi che si articolano in⁶: a) osservazione del sistema reale; b) costruzione del modello logico; c) implementazione sperimentale del simulatore prototipo in base al modello logico; d) verifica del modello logico attraverso il simulatore prototipo; e) progettazione e conduzione dell'esperimento pilota; f) realizzazione del simulatore.

In termini matematici e in base alle fasi proposte il modello di un simulatore può essere considerato come spazio di mediazione tra spazio del reale e quello dei simulatori e se definiamo con S^R lo **S**pazio del **R**eale (in cui si hanno gli oggetti del reale s^r_i), e con S^M lo **S**pazio dei possibili **M**odelli di **S**imulatore (in cui si hanno i possibili modelli di simulatori s^m_i), potremmo definire la modellizzazione come quella funzione invertibile $f^M: S^R \rightarrow S^M$ che *dato un evento o oggetto da simulare* $s^r_i \in S^R$ consente di avere:

$$f^M(s^r_i) = s^m_i,$$

dove $s^m_i \in S^M$ rappresenta il *modello di simulatore per l'oggetto reale* s^r_i ;

ed inoltre la sua inversa $(f^M)^{-1}: S^M \rightarrow S^R$ consente di avere:

$$(f^M)^{-1}(s^m_i) = s^r_i, \text{ con } s^r_i \in S^R.$$

Strumenti per la realizzazione di un simulatore

Gli strumenti presi in considerazione per lo sviluppo e la costruzione di simulatori sono sostanzialmente due: JAS e NetLogo. I due sistemi indicati offrono la possibilità di poter disporre di una serie di risorse condivise in rete e di cooperare all'interno di comunità online, consentendo uno sviluppo distribuito di un possibile progetto di simulazione attraverso il coinvolgendo di diversi gruppi di ricerca.

In un progetto di simulazione sistemi come JAS e NetLogo, per le loro specificità e diversa complessità, sono in grado di soddisfare esigenze di complessità diverse.

NetLogo⁷ si presta ad essere utilizzato in ambito scolastico in quanto si presenta come uno strumento software abbastanza semplice e offre un ambiente di sviluppo per la realizzazione di simulazioni ad agenti e si sviluppa attraverso StarLogo partendo dal Logo⁸. Il linguaggio utilizzato è basato sulla sintassi del Logo⁹ che è stato pensato e sviluppato a partire dagli anni '60 come strumento per avvicinare le

³ Il riferimento è all'attività di ricerca svolta in seno al progetto PRIN 2003/05 dalla cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università della Calabria; Cfr. C. Piu, *Simulazione e competenze*, Roma, Monolite, 2006.

⁴ In termini più rigorosi due sistemi sono simili se hanno gli stessi autovettori; per ulteriori approfondimenti Cfr., Laeng S., *Algebra Lineare*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989, (1970).

⁵ Hofstadter Douglas R., *Gödel, Escher, Bach. Un'eterna ghirlanda brillante. Una fuga metaforica su menti e macchine nello spirito di Lewis Carroll*, tr. it., Milano, Adelphi, 1990, (8ª ed.), p. 48.

⁶ Per la definizione di un possibile modello per la simulazione si è fatto riferimento a:

Parisi D. et. al., *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella knowledge society*, Isfol, 2004; Piu A., *Processi formativi e Simulazione*, Roma, Monolite Editrice, 2002; Parisi D., *Simulazioni*, il Mulino, Bologna, 2001; Piu C., *Appunti dalle lezioni del corso di Metodologia della Ricerca Pedagogica*, Università della Calabria, a.a. 2000/01; Rinaldi S., *Teoria dei sistemi*, Milano, 1977, (2ª ed.).

⁷ Il progetto NetLogo è sviluppato presso il Center for Connected Learning and Computer-Based Modelling della Northwestern University che mette gratuitamente a disposizione il software senza rilascio del codice sorgente, nonché utili informazioni sono reperibili all'indirizzo: <http://www.ccl.sesp.northwestern.edu/netlogo/>; per la descrizione del software e altre informazioni in italiano si può consultare il seguente indirizzo: http://www.areato.org/noquadri/ausiliDinamici/AusDnm_00_Titolo.Asp?IDAUSILIO=246.

⁸ Un utile risorsa sulle potenzialità di Logo è reperibile all'indirizzo: <http://el.media.mit.edu/logo-foundation/logo/>.

⁹ Il Logo sviluppato da Seymour Papert è un "dialetto" del Lisp.

nuove generazioni alla formalizzazione del calcolo automatico. La metodologia didattica del Logo si fonda sul coniugare la dimensione iconica con l'implementazione informatica, nel rendere cioè graficamente significativa la progettazione del codice in modo da chiarire la logica sottostante. Per questi motivi il suo impiego è ritenuto utile per contribuire a far maturare nel soggetto abilità logiche, di progettazione e di rappresentazione spaziale. In effetti l'utente in Logo può far muovere sullo schermo un puntino (la tartaruga) attraverso il linguaggio che descrive i comportamenti di una ideale penna che può essere poggiata o no sul piano, definendo un possibile percorso che sarà compiuto dalla tartaruga.

Diversamente NetLogo utilizza più "tartarughe" che possono operare in parallelo in un determinato contesto e ciascuna di esse rappresenta un agente della simulazione. Le "tartarughe" possono 'comunicare' tra di loro e con la superficie, rappresentabile idealmente attraverso una scacchiera, i cui elementi, dette *patches*, possono interagire tra loro e possono assumere stati differenti descritti da variabili del codice; la scacchiera rappresenta la metafora del contesto in cui si trovano ad operare gli agenti (le tartarughe). L'interazione tra le tartarughe, fra queste e le patches e tra le patches consentono in NetLogo la costruzione di simulazioni abbastanza ricche in poco tempo, utili per la realizzazione di un prototipo.

In una prospettiva più complessa si colloca invece JAS che è un progetto *Open Source* e si propone come strumento molto più articolato rispetto a NetLogo ed introduce rispetto al suo predecessore Swarm, che rappresenta il più consolidato progetto di ambiente per la simulazione, sostanziali migliorie progettuali e realizzative. JAS mutua da Swarm la logica di funzionamento, capitalizzando l'esperienza maturata dai suoi sviluppatori all'interno dell'Istituto di studi sulla complessità di Santa Fe¹⁰ e consente di poter sviluppare qualunque tipo di applicazione nell'ambito di un sistema di simulazione.

La proposta dei due strumenti si muove in linea con le fasi di progettazione di una simulazione e ciò in quanto con NetLogo si ha modo di testare il modello, attraverso la realizzazione di un prototipo, procedendo successivamente con JAS (o con NetLogo nelle simulazioni più semplici) all'implementazione del simulatore.

Conclusioni

Il simulatore rappresenta il mezzo tecnico-logico su cui si fonda il funzionamento della simulazione che si propone come metodologia didattica che tiene conto della realtà dei processi cognitivi, sempre più attenti alla "elaborazione umana delle informazioni", le cui ricadute sull'attività di apprendimento-insegnamento diventano ogni giorno più evidenti¹¹, in quanto l'elaborazione viene effettuata, spesso in modo originale e innovativo, ma sempre in modo soggettivo e personale da ciascun soggetto. La *simulazione*, cioè, viene ritenuta, tra le nuove metodologie, la più adeguata e correlata ad assicurare una formazione legata alla capacità di apprendere ad apprendere, che si acquisisce attraverso una molteplicità di esperienze significative non solo pensate ma vissute ed agite¹².

Attraverso la simulazione si può favorire l'apprendimento attivo del soggetto, promuovere la sua autonomia nello svolgimento dei compiti e lo sviluppo di competenze di ricerca e sperimentazione. In effetti la prospettiva in cui si muove la simulazione è quella dell'imparar facendo richiamando un modello teorico proposto da Dewey che si connota per l'assunto che il soggetto impara quando può sperimentare sul campo le proprie azioni: dall'esperienza l'individuo ha modo di arricchire e ampliare il proprio bagaglio conoscitivo e le strategie di azione sul mondo.

Per attuare questa impostazione con la simulazione digitale si pongono due sostanziali problemi, uno di natura tecnica, che consiste nell'impossibilità di progettare un contesto di simulazione che sia esperibile in ogni possibile direzione, l'altro di natura educativa che consiste nella mancanza di certezza rispetto alla reale possibilità che il soggetto si ravveda della sua falsa conoscenza (*misconception*), e magari, diversamente dalle intenzioni sia portato a rafforzarla.

Rispetto alla *misconception* una possibile soluzione presa in esame è quella di ricorrere alla progettazione di percorsi di simulazione che prevedano una prima fase d'esplorazione guidata del contesto da simulare, per lasciare poi spazio all'attività di ricerca autonoma del soggetto, a cui segue un momento di verifica dei risultati raggiunti rispetto al comportamento del sistema reale.

Rimane ancora da analizzare e valutare la possibilità tecnica di rendere flessibili i simulatori in modo che i contesti di simulazione possano essere esperibili in molteplici, ma non infinite, direzioni.

Come momento di sintesi finale si è sperimentata l'integrazione degli strumenti di simulazione pro-

¹⁰ Alcune importanti informazioni sono reperibili all'indirizzo: <http://www.santafe.edu>.

¹¹ Pellerey M., "Descrizione e valutazione del software didattico", in *Orientamenti Pedagogici*, 1984, 6.

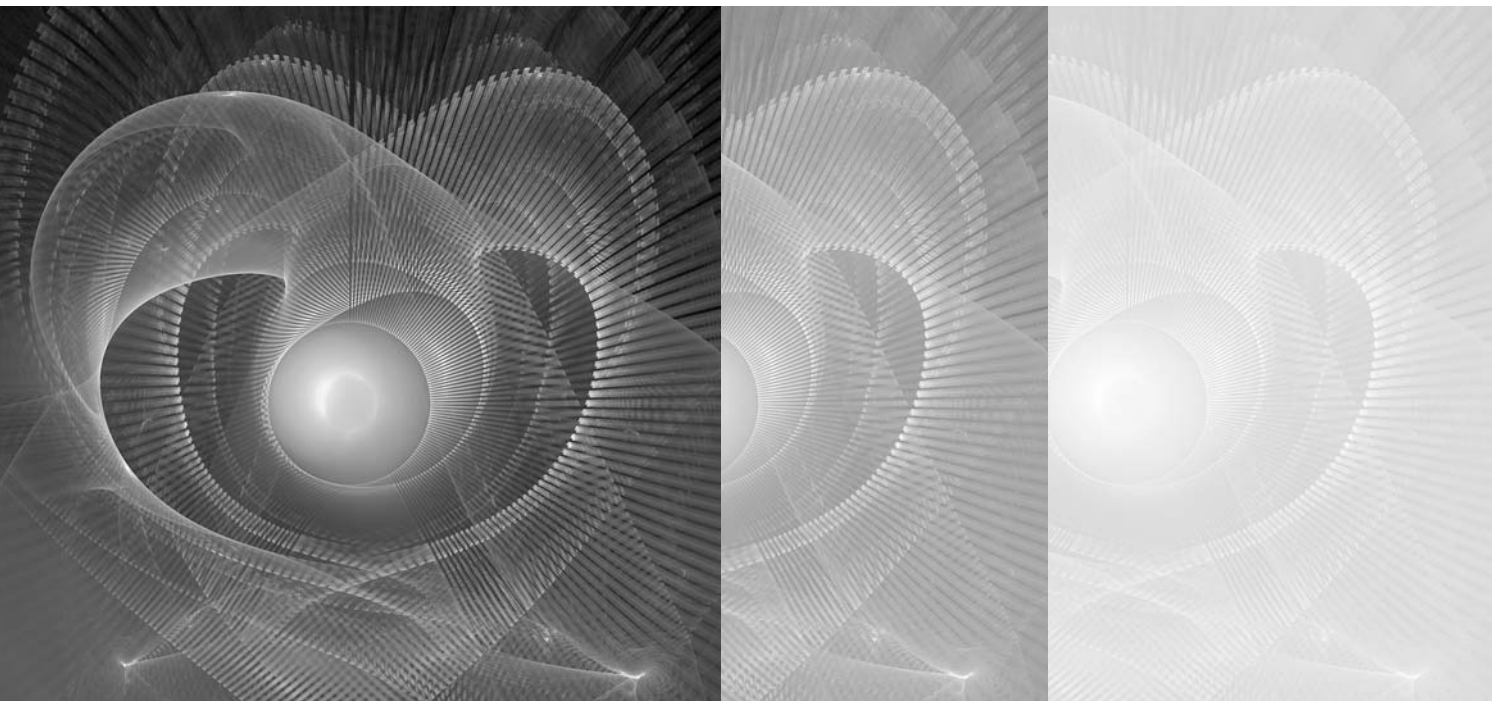
¹² Piu C., *Simulazione e competenze*, op. cit.

posti in contesti di Realtà Virtuale, attuando contestualmente una strategia di *Learning by doing* guidato, riscontrando come tale soluzione complessiva:

limita la possibilità che il soggetto si disorienti o che consolidi le sue *misconception*;

favorisce l'interattività fra i soggetti;

garantisce l'acquisizione di autonomia nello svolgimento dei compiti e attraverso le simulazioni si promuove la maturazione-sviluppo del *pensiero sperimentale*.



Bibliografia

- Bruner J. S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1967.
- Calvani A., *Rete, comunità e conoscenza*, Trento, Erickson, 2005.
- Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci, 2005.
- Gilbert D., Apariccio M., et. al., *Ibm intelligent agent strategy*, White Paper, 1995.
- Hofstadter Douglas R., *Gödel, Escher, Bach. Un'eterna ghirlanda brillante. Una fuga metaforica su menti e macchine nello spirito di Lewis Carroll*, tr. it., Milano, Adelphi, 1990, (8ª ed.).
- Holldobler B., Wilson E., tr. it., *Formiche – Storia di una esplorazione scientifica*, Milano, Adelphi, 1997.
- Khan B.H., *E-learning: progettazione e gestione*, Trento, Erickson, 2004.
- Laeng S., *Algebra Lineare*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989, (1970).
- Ligorio, M.B., "Community of Learners: Strumenti e Metodi per Imparare Collaborando", in *TD - Tecnologie Didattiche*, 1995, vol. 1, n. 4.
- Papert S., *I bambini e il computer*, tr. it., Milano, Rizzoli, 1994.
- Parisi D. et. al., *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella knowledge society*, Isfol, 2004.
- Parisi D., *Simulazioni*, il Mulino, Bologna, 2001.
- Pellerey M., "Descrizione e valutazione del software didattico", in *Orientamenti Pedagogici*, 1984, 6.
- Piu A., *Processi formativi e Simulazione*, Roma, Monolite Editrice, 2002.
- Piu C., *Simulazione e competenze*, Roma, Monolite, 2006.
- Rinaldi S., *Teoria dei sistemi*, Milano, 1977, (2ª, ediz.).
- Trentin G., *Apprendimento in rete e condivisione della conoscenza*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002.
- Varisco B.M., Grion V., *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, Torino, Utet, 2000.

SEZIONE DIDATTICA

Coordinatore: Mario Malizia



GRUPPO PER LA DIDATTICA:
Rosalba BORRELLI
Carmela M. MACCHIONE
Margherita MALETTA
Mario MALIZIA
Maria MICELI
Juana SEGRETI

lavoro

di

Fasi



Classe Prima

Osservare ed esplorare il mondo circostante

Percorso Annuale



OBIETTIVO FORMATIVO

Osservando ed esplorando nuove realtà, l'alunno modifica i propri atteggiamenti adattandoli alle situazioni "vissute" e, avvalendosi dei linguaggi sperimentati, descrive, racconta e rappresenta azioni e scoperte.

3ª FASE DI LAVORO**MICRO-OBIETTIVO FORMATIVO**

L'alunno vive le situazioni che lo coinvolgono, anche in ambiti extrascolastici, e le socializza utilizzando le sue prime acquisizioni

Profilo dell'alunno alla fine della CLASSE PRIMA

A conclusione del percorso formativo l'alunno:

- ha consapevolezza di sé
- affronta con autonomia i problemi quotidiani
- si orienta anche di fronte al nuovo
- esprime e coltiva i propri interessi nel rispetto delle esigenze degli altri
- conosce il proprio corpo e ne percepisce elementi di funzionamento
- rispetta le regole anche nei giochi motori
- legge correttamente semplici testi
- comprende messaggi orali e non
- comunica con vocabolario adeguato alle situazioni
- produce brevi testi orali e scritti
- utilizza la lingua inglese in semplici situazioni colloquiali
- si orienta nello spazio e nel tempo circoscritto alle proprie esperienze
- si avvale dei linguaggi non verbali per esprimere le proprie conoscenze
- legge la realtà e la rappresenta con le più semplici forme simboliche matematiche (numeri, figure...)
- ricorre alle operazioni di addizione e sottrazione per risolvere semplici problemi
- classifica elementi vicini alla propria realtà
- coglie differenze, somiglianze, regolarità, relazioni fra oggetti
- esplora e comprende elementi caratteristici di un ambiente naturale
- esercita le abilità manuali per creare semplici strumenti di uso comune
- utilizza il computer per eseguire semplici procedure informatiche
- assume atteggiamenti responsabili a casa e a scuola
- osserva semplici regole di corretto comportamento alimentare.

Classe Prima

Programmazione fase n. 3		
MICRO-INDICATORI	RIFERIMENTI OSA	
<ul style="list-style-type: none"> Raccontare e descrivere esperienze personali e non utilizzando i codici sperimentati 	I/1	Mantenere l'attenzione sul messaggio orale, avvalendosi del contesto e dei diversi linguaggi verbali e non verbali (gestualità, mimica, tratti prosodici, immagine, grafica)
	I/2	Comprendere, ricordare e riferire i contenuti essenziali dei testi ascoltati
	In/1	Comprendere e rispondere ad un saluto
	In/3	Comprendere ed eseguire istruzioni e procedure
	Mu/1	Produzione Utilizzare la voce, il proprio corpo, e oggetti vari, a partire da stimoli musicali, motori, ambientali e naturali, in giochi, situazioni, storie e libere attività per espressioni parlate, recitate e cantate, anche riproducendo e improvvisando suoni e rumori del paesaggio sonoro
	Mu/2	Percezione Discriminare e interpretare gli eventi sonori, dal vivo o registrati
	Mu/3	Attribuire significati a segnali sonori e musicali, a semplici sonorità quotidiane ed eventi naturali
	EAI/ 1	Descrivere la propria alimentazione e distinguere se ci si nutre o ci si alimenta
<ul style="list-style-type: none"> Leggere semplici testi narrativi e descrittivi 	I/5	Utilizzare tecniche di lettura
	I/6	Leggere, comprendere e memorizzare brevi testi di uso quotidiano e semplici poesie tratte dalla letteratura per l'infanzia
<ul style="list-style-type: none"> Produrre semplici testi per raccontare e descrivere oggetti vicini alla propria esperienza 	I/7	Scrivere semplici testi relativi al proprio vissuto
	I/8	Organizzare da un punto di vista grafico la comunicazione scritta, utilizzando anche diversi caratteri
	AI/ 1	Usare creativamente il colore
	AI/ 4	Riconoscere nella realtà e nella rappresentazione: relazioni spaziali (vicinanza, sopra, sotto, destra, sinistra, dentro, fuori); rapporto verticale, orizzontale; figure e contesti spaziali
	AI/ 5	Utilizzare la linea di terra, disegnare la linea di cielo ed inserire elementi del paesaggio fisico tra le due linee
<ul style="list-style-type: none"> Rappresentare la realtà circostante utilizzando i concetti matematici di base 	M/ 3	Esplorare, rappresentare (con disegni, parole, simboli) e risolvere situazioni problematiche utilizzando addizioni e sottrazioni
	M/ 4	Leggere e scrivere numeri naturali sia in cifre, sia in parole
	M/ 8	Ritrovare un luogo attraverso una semplice mappa
	M/ 10	Osservare oggetti e fenomeni, individuare grandezze misurabili
	M/ 11	Compiere confronti diretti di grandezze
	M/ 12	Effettuare misure per conteggio (per esempio di passi, monete, quadretti, ecc.), con oggetti e strumenti elementari (ad esempio la bottiglia, la tazza, ecc.)
	M/ 13	In situazioni concrete classificare oggetti fisici e simbolici (figure, numeri, ...) in base ad una data proprietà
	M/ 14	Raccogliere dati e informazioni e saperli organizzare con rappresentazioni iconiche, secondo opportune modalità (pittogrammi)

• Orientarsi nel tempo e nello spazio vissuto	St/ 2	Rilevare il rapporto di contemporaneità tra azioni e situazioni
	St/ 3	Utilizzare strumenti convenzionali per la misurazione del tempo e per la periodizzazione (calendario, stagioni, ...)
	G/ 3	Analizzare uno spazio attraverso l'attivazione di tutti i sistemi sensoriali, scoprirne gli elementi caratterizzanti e collegarli tra loro con semplici relazioni
	Sm/ 3	Riconoscere, differenziare, ricordare, verbalizzare differenti percezioni sensoriali (sensazioni visive, uditive, tattili, cinestetiche)
	Sm/ 4	Coordinare e collegare in modo fluido il maggior numero possibile di movimenti naturali (camminare, saltare, correre, lanciare, afferrare, strisciare, rotolare, arrampicarsi, ...)
	ESa / 2	Esercitare procedure di evacuazione dell'edificio scolastico, avvalendosi anche della lettura delle piantine dei locali e dei percorsi di fuga
• Riconoscere caratteristiche e proprietà di oggetti noti	Sc/ 3	Elencare le caratteristiche di corpi noti e le parti che lo compongono (com'è?, come è fatto?)
	Sc/ 6	Ordinare corpi in base alle loro proprietà di leggerezza, durezza, fragilità, ...
	TI/ 1	Osservare e analizzare gli oggetti, gli strumenti e le macchine d'uso comune utilizzati nell'ambiente di vita e nelle attività dei fanciulli classificandoli in base alle loro funzioni (di raccogliere, sostenere, contenere, distribuire, dividere, unire, dirigere, trasformare, misurare, trasportare...)
	TI/ 3	Accendere e spegnere la macchina con le procedure canoniche, attivare il collegamento a Internet
	AI/ 3	Rappresentare figure tridimensionali con materiali plastici
• Acquisire consapevolezza della necessità di regole comportamentali comuni	Ec/ 1	Mettere in atto comportamenti di autonomia, autocontrollo, fiducia in sé
	Ec/ 2	Interagire, utilizzando buone maniere, con persone conosciute e non, con scopi diversi
	Sm/ 9	Partecipare al gioco collettivo, rispettando indicazioni e regole
• Affrontare con autonomia i problemi quotidiani	TUTTI (*)	

(*) Tutti gli OSA individuati per lo sviluppo di questa fase

Classe Prima **Al termine della** Terza Fase **l'alunno...**

- riferisce esperienze vissute e/o ascoltate utilizzando i codici verbali e non verbali sperimentati
- legge correttamente brevi testi narrativi e descrittivi
- rappresenta e descrive oggetti osservati
- rappresenta la realtà utilizzando gli strumenti matematici in suo possesso
- mette in relazione fatti, eventi e situazioni diversi nel tempo e nello spazio
- classifica oggetti in base a proprietà e caratteristiche
- mette in relazione comportamenti e regole stabilite
- utilizza gli strumenti conoscitivi in suo possesso per risolvere piccoli problemi quotidiani.

Suggerimenti operativi

L'alunno che per quattro mesi abbondanti ha frequentato la classe prima, ha vissuto esperienze socializzanti che gli hanno permesso di sperimentare, a volte subendone conseguenze, i vantaggi e le difficoltà della relazione con gli altri in un contesto comunitario; è in possesso di alcuni piccoli strumenti linguistici e dispone anche di piccole conoscenze acquisite con il suo impegno di lavoro nei vari campi disciplinari che, in tutto questo tempo, lo hanno visto protagonista di piccole/grandi performances.

È un soggetto, ormai consapevole di "saper fare" e di orientarsi su un spazio, magari ancora piccolo ma più largo di un'aula scolastica e di "sapersi confrontare" con altri come lui, affidandosi alle poche, ma significative, conoscenze maturate. "Io so", "io so fare", "io capisco" sono le convinzioni che dovrà cominciare ad avere e perché queste maturino occorre che il nostro alunno sia messo nelle condizioni di sperimentare, all'interno di situazioni problematiche appositamente create dai docenti, comportamenti e conoscenze funzionali alla loro soluzione.

Il lavoro scolastico non potrà, dunque, essere limitato a quanto si può fare in classe, ma dovrà prevedere anche una pianificazione di uscite, incontri, esplorazioni sul "mondo circostante" che vedano tutti gli alunni protagonisti in situazione nell'uso di quanto hanno imparato in termini di comportamento e di acquisizione di una piccolissima ma importantissima quantità di "sapere".

Fase 3

Griglia Rilevazione Apprendimenti **Classe Prima****OBIETTIVO FORMATIVO ANNUALE**

Osservando ed esplorando nuove realtà, l'alunno modifica i propri atteggiamenti adattandoli alle situazioni "vissute" e, avvalendosi dei linguaggi sperimentati, descrive, racconta e rappresenta azioni e scoperte.

MICRO-OBIETTIVO FORMATIVO FASE n.3

L'alunno vive le situazioni che lo coinvolgono, anche in ambiti extrascolastici, e le socializza utilizzando le sue prime acquisizioni.

DESCRITTORI	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<i>L'alunno ...</i>							
<ul style="list-style-type: none"> riferisce esperienze vissute e/o ascoltate utilizzando i codici verbali e non verbali sperimentati 	I/1						
	I/2						
	In/1						
	In/3						
	Mu/1						
	Mu/2						
	Mu/3						
	EAI/ 1						

DESCRITTORI	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<i>L'alunno ...</i>							
<ul style="list-style-type: none"> legge correttamente brevi testi narrativi e descrittivi 	I/5						
	I/6						

DESCRITTORI	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<i>L'alunno ...</i>							
<ul style="list-style-type: none"> rappresenta e descrive oggetti osservati 	I/7						
	I/8						
	AI/ 1						
	AI/ 4						
	AI/ 5						

DESCRITTORI	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<i>L'alunno ...</i>							
<ul style="list-style-type: none"> rappresenta la realtà utilizzando gli strumenti matematici in suo possesso 	M/ 3						
	M/ 4						
	M/ 8						
	M/ 10						
	M/ 11						
	M/ 12						
	M/ 13						
	M/ 14						

DESCRITTORI	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<i>L'alunno ...</i>							
<ul style="list-style-type: none"> mette in relazione fatti, eventi e situazioni diversi nel tempo e nello spazio 	St/ 2						
	St/ 3						
	G/ 3						
	Sm/ 3						
	Sm/ 4						
	ESa / 2						

DESCRITTORI	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<i>L'alunno ...</i>							
<ul style="list-style-type: none"> classifica oggetti in base a proprietà e caratteristiche 	Sc/ 3						
	Sc/ 6						
	TI/ 1						
	TI/ 3						
	AI/ 3						

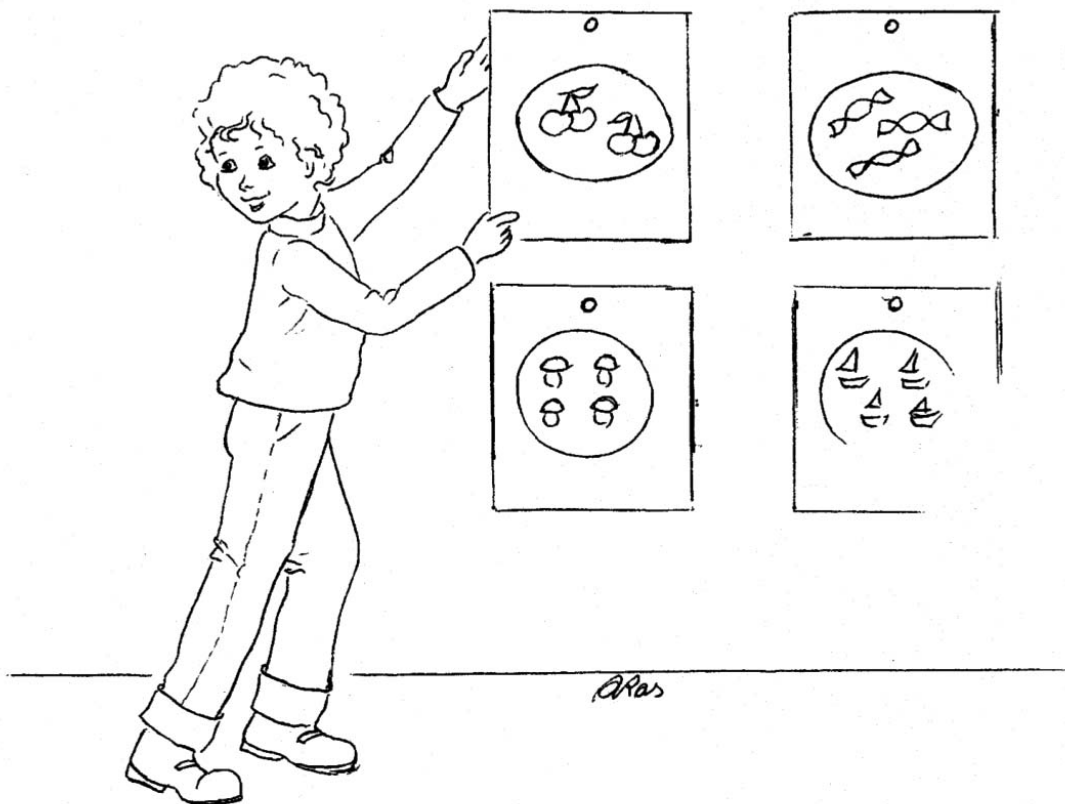
DESCRITTORI	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<i>L'alunno ...</i>							
<ul style="list-style-type: none"> mette in relazione comportamenti e regole stabilite 	Ec/ 1						
	Ec/ 2						
	Sm/ 9						

DESCRITTORI	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<i>L'alunno ...</i>							
<ul style="list-style-type: none"> utilizza gli strumento conoscitivi in suo possesso per risolvere piccoli problemi quotidiani 	TUTTI (*)						
	Annotazioni						

(*) Tutti gli OSA individuati per lo sviluppo di questa fase

Classe Seconda

Riconoscere e risolvere problemi



Percorso Annuale

OBIETTIVO FORMATIVO Primo Biennio

L'alunno, dovendo rispondere a bisogni cognitivi e pratici, mette in atto procedure funzionali alla soluzione della situazione problematica e le esplicita utilizzando linguaggi appropriati.

3ª FASE DI LAVORO

MICRO-OBIETTIVO FORMATIVO

L'alunno affronta situazioni problematiche e le risolve mobilitando le competenze maturate

Profilo dell'alunno alla fine del PRIMO BIENNIO

A conclusione del percorso formativo l'alunno:

- cerca intenzionalmente il rapporto con gli altri
- comincia ad affermare la propria identità
- sperimenta, accettando la mediazione dell'adulto, le modalità più adatte per affrontare stati d'animo difficili
- ascolta e rispetta le ragioni altrui e distingue modelli positivi da modelli negativi
- ha una prima consapevolezza delle proprie capacità
- utilizza il corpo in funzione comunicativa ed espressiva
- accetta regole e rispetta regole
- conosce e utilizza tecniche differenziate di lettura di semplici testi, noti e non
- utilizza un vocabolario adeguato agli scambi sociali
- comincia a cogliere gli aspetti impliciti dei messaggi orali e visivi
- produce testi semplici, adeguatamente strutturati, in funzione delle diverse tipologie e delle diverse situazioni interattive
- riconosce le principali caratteristiche strutturali, linguistiche e comunicative di testi diversi
- interagisce con coetanei e adulti, in situazioni guidate, in lingua inglese
- si orienta nello spazio e nel tempo vissuto operando confronti costruttivi fra ambienti diversi nelle caratteristiche fisiche e antropiche
- utilizza codici diversi dalla parola per comunicare ed esprimere emozioni
- legge la realtà e risolve i problemi impiegando le forme simboliche più elementari della matematica
- utilizza strumenti di calcolo
- indaga su fenomeni vicini alla sua esperienza e ne rappresenta i dati anche con tecniche informatiche
- coglie nella realtà relazioni tra oggetti e grandezze, regolarità e modificazioni nel tempo e nello spazio
- effettua misurazioni di grandezze utilizzando le unità di misura opportune
- coglie gli elementi peculiari di ambienti naturali diversi
- matura atteggiamenti di curiosità, attenzione e rispetto della realtà naturale
- riconosce e descrive semplici sistemi tecnici e ne individua il tipo di funzione
- esercita abilità manuali e laboratoriali per documentare esperienze, per ricavare informazioni e risolvere problemi
- affronta con responsabilità e indipendenza i problemi riguardanti la cura della propria persona
- assume comportamenti alimentari corretti
- comprende il valore di regolamenti e codici nell'uso degli spazi pubblici per un'idonea fruibilità di beni comuni
- è consapevole della necessità di rispettare regole di salvaguardia del patrimonio ambientale.

Programmazione fase n. 3		
MICRO-INDICATORI	RIFERIMENTI O.S.A.	
<ul style="list-style-type: none"> Comunicare lo stesso contenuto con modalità diverse 	I/ 1	Simulare situazioni comunicative diverse con il medesimo contenuto
	I/ 5	Interagire nello scambio comunicativo (dialogo collettivo e non, conversazione, ...) in modo adeguato alla situazione (per informarsi, spiegare, richiedere, ...), rispettando le regole stabilite
	In/ 4	Presentare se stessi
	In/ 5	Dire l'età
	Mu/ 1	Produzione Eseguire per imitazione, semplici canti e brani, individualmente e/o in gruppo, accompagnandosi con oggetti di uso comune e coi diversi suoni che il corpo può produrre, collegandosi alla gestualità e al movimento di tutto il corpo
	AI/ 5	Creare immagini al computer
	Sm/ 1	Muoversi con scioltezza, destrezza, disinvoltura, ritmo (palleggiare, lanciare, ricevere da fermo e in movimento, ...)
	Sm/ 4	Utilizzare abilità motorie in forma singola, a coppie, in gruppo
<ul style="list-style-type: none"> Leggere testi di vario genere, capirne i significati oggettivi e intuirne la macrofunzione 	I/ 3	Comprendere il significato di semplici testi orali e scritti riconoscendone la funzione (descrivere, narrare, regolare, ...) e individuandone gli elementi essenziali (personaggi, luoghi, tempi)
	I/ 6	Utilizzare forme di lettura diverse, funzionali allo scopo, ad alta voce, silenziosa per piacere,...
<ul style="list-style-type: none"> Produrre semplici testi narrativi, descrittivi e regolativi 	I/ 4	Produrre brevi testi orali di tipo descrittivo, narrativo e regolativo
	I/ 7	Produrre semplici testi scritti descrittivi, narrativi, regolativi
	I/ 8	Utilizzare semplici strategie di autocorrezione
<ul style="list-style-type: none"> Interagire con coetanei e adulti in situazioni guidate 	In/ 1	Individuare e riprodurre suoni
	In/ 2	Abbinare suoni/parole
	In/ 3	Seguire semplici istruzioni, eseguire ordini
	In/ 4	Presentare se stessi
	In/ 5	Dire l'età
	In/ 6	Individuare oggetti familiari
	In/ 7	Numerare, classificare oggetti
<ul style="list-style-type: none"> Organizzare tempi e spazi in funzione di scopi ed esigenze 	St/ 2	Utilizzare l'orologio nelle sue funzioni
	St/ 4	Riordinare gli eventi in successione logica e analizzare situazioni di concomitanza spaziale e di contemporaneità
	G/ 1	Formulare proposte di organizzazione di spazi vissuti e di pianificazione di comportamenti da assumere in tali spazi
	G/ 5	Organizzare un percorso pedonale (nel giardino, nel cortile della scuola,...) da percorrere secondo le regole del codice stradale
	G/ 6	Simulare comportamenti da assumere in condizione di rischio (sisma, incendio,...)
	Sm/ 5	Utilizzare in modo corretto e sicuro per sé e per i compagni spazi e attrezzature

Primo Biennio
Classe Seconda

<ul style="list-style-type: none"> Maturare atteggiamenti di rispetto dell'ambiente e delle principali norme che regolano la vita sociale 	G/ 5	Organizzare un percorso pedonale (nel giardino, nel cortile della scuola,...) da percorrere secondo le regole del codice stradale
	G/ 6	Simulare comportamenti da assumere in condizione di rischio (sisma, incendio,...)
	ESst/ 1	Nel proprio ambiente di vita individuare i luoghi pericolosi per il pedone o il ciclista, che richiedono comportamenti particolarmente attenti
	ESa/2	Esercitare procedure di evacuazione dell'edificio scolastico, avvalendosi anche della lettura delle piantine dei locali e dei percorsi di fuga
<ul style="list-style-type: none"> Leggere la realtà e risolvere semplici problemi ricorrendo a strumenti matematici 	M/ 1	Riconoscere nella scrittura in base dieci dei numeri, il valore posizionale delle cifre
	M/ 2	Esplorare, rappresentare e risolvere situazioni problematiche utilizzando l'addizione, e la sottrazione.
	M/ 3	Esplorare, rappresentare (con disegni, parole, simboli) e risolvere situazioni problematiche utilizzando moltiplicazioni e divisioni
	M/ 5	Acquisire e memorizzare le tabelline
	M/ 7	Eseguire semplici calcoli di moltiplicazione e divisione
	M/ 16	Porsi delle domande su qualche situazione concreta
	M/ 17	Individuare a chi richiedere le informazioni per poter rispondere a tali domande
	M/ 18	Raccogliere dati relativi ad un certo carattere
M/ 19	Rappresentare i dati in tabelle di frequenze o mediante rappresentazioni grafiche	
<ul style="list-style-type: none"> Riconoscere in alcuni animali osservati i comportamenti di difesa - offesa 	Sc/ 7	Osservare e descrivere comportamenti di difesa/offesa negli animali
<ul style="list-style-type: none"> Riconoscere e sperimentare cambiamenti di stato della materia 	Sc/ 2	Trasformare oggetti e materiali: operazioni su materiali allo stato solido (modellare, frantumare, fondere) e liquido (mescolare, disciogliere, ...)
	Sc/ 3	Illustrare con esempi pratici alcune trasformazioni elementari dei materiali
	EAm/2	Praticare forme di riutilizzo e riciclaggio dei materiali
<ul style="list-style-type: none"> Maturare la consapevolezza della necessità di un impegno conoscitivo continuo e sistematico 	Tutti (*)	

(*) Tutti gli OSA individuati per lo sviluppo di questa fase

Al termine della Terza Fase l'alunno...

- utilizza in situazione "simulata" modalità comunicative adeguate alle diverse situazioni
- individua gli elementi essenziali dei testi ascoltati o letti e riferisce il messaggio globale
- elabora testi narrativi, descrittivi e regolativi rispettando la struttura specifica
- utilizza elementari formule espressive proprie della lingua inglese relative agli ambiti lessicali sperimentati
- adegua i propri ritmi alle esigenze dei tempi comuni
- gestisce lo spazio in funzione delle azioni da svolgere
- adegua i propri comportamenti alle regole stabilite
- utilizza forme e simboli della matematica per rappresentare la realtà e risolvere problemi
- individua in alcune specie animali le relazioni tra caratteristiche e comportamenti
- esegue semplici esperimenti di trasformazione di stato della materia
- esercita un ruolo attivo nel lavoro scolastico ricorrendo ad abilità e a conoscenze acquisite.

Suggerimenti operativi

L'alunno che ha già alle spalle un anno e mezzo di esperienza scolastica in cui si è dovuto confrontare non solo con i compagni, ma anche con le tante situazioni problematiche che il lavoro quotidiano gli ha presentato, dovrebbe cominciare ad avere la convinzione che i problemi si possono affrontare senza ansia solo se si è in possesso di una buona quantità di conoscenze e, soprattutto, se si è capaci di utilizzarle, riorganizzandole e rielaborandole in funzione dello scopo da perseguire.

Dovrà aver già capito che non serve mobilitare in ogni occasione tutto il sapere posseduto, ma solo quello che necessita in quel particolare momento ed in quella specifica situazione. È per tale motivo che d'ora in poi dovrà imparare a "scegliere" solo ciò che è funzionale rispetto all'obiettivo perseguito. Occorre, allora, che le attività proposte richiedano l'analisi dei bisogni e la selezione dei mezzi da mettere in campo.

Attività che richiedano la selezione e l'organizzazione di informazioni e dati, la ricerca di relazioni di causa-effetto, la scelta di contributi disciplinari specifici, la costruzione di diagrammi di flusso, ecc. sono sicuramente le più opportune perché l'alunno maturi la convinzione che il sapere è necessario, che debba essere modificato e implementato per affrontare situazioni diversificate, che il possesso di abilità, conoscenze e competenze facilitano la soluzione di ogni problema. Se già da ora queste convinzioni cominceranno a far breccia nella mente del nostro alunno, forse la scuola potrà contribuire veramente alla formazione di una mente pensante e "serena".

OBIETTIVO FORMATIVO ANNUALE

L'alunno, dovendo rispondere a bisogni cognitivi e pratici, mette in atto procedure funzionali alla soluzione della situazione problematica e le esplicita utilizzando linguaggi appropriati.

MICRO-OBIETTIVO FORMATIVO FASE n.3

L'alunno affronta situazioni problematiche e le risolve mobilitando le competenze maturate.

DESCRITTORI <i>L'alunno...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> utilizza in situazione "simulata" modalità comunicative adeguate alle diverse situazioni 	I/ 1						
	I/ 5						
	In/ 4						
	In/ 5						
	Mu/ 1						
	AI/ 5						
	Sm/ 1						
	Sm/ 4						

DESCRITTORI <i>L'alunno...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> individua gli elementi essenziali dei testi ascoltati o letti e riferisce il messaggio globale 	I/ 3						
	I/ 6						

DESCRITTORI <i>L'alunno...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> elabora testi narrativi, descrittivi e regolativi rispettando la struttura specifica 	I/ 4						
	I/ 7						
	I/ 8						

DESCRITTORI <i>L'alunno...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> utilizza elementari formule espressive proprie della lingua inglese relative agli ambiti lessicali sperimentati 	In/1						
	In/ 2						
	In/ 3						
	In/ 4						
	In/ 5						
	In/ 6						
	In/ 7						

DESCRITTORI	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<i>L'alunno...</i>							
<ul style="list-style-type: none"> • adegua i propri ritmi alle esigenze dei tempi comuni • gestisce lo spazio in funzione delle azioni da svolgere 	St/ 2						
	St/ 4						
	G/ 1						
	G/ 5						
	G/ 6						
	Sm/ 5						

DESCRITTORI	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<i>L'alunno...</i>							
<ul style="list-style-type: none"> • adegua i propri comportamenti alle regole stabilite 	G/ 5						
	G/ 6						
	ESst/ 1						
	ESa/2						

DESCRITTORI	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<i>L'alunno...</i>							
<ul style="list-style-type: none"> • utilizza forme e simboli della matematica per rappresentare la realtà e risolvere problemi 	M/ 1						
	M/ 2						
	M/ 3						
	M/ 5						
	M/ 7						
	M/ 16						
	M/ 17						
	M/ 18						
	M/ 19						

DESCRITTORI	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<i>L'alunno...</i>							
<ul style="list-style-type: none"> • individua in alcune specie animali le relazioni tra caratteristiche e comportamenti 	Sc/ 7						

DESCRITTORI	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<i>L'alunno...</i>							
<ul style="list-style-type: none"> • esegue semplici esperimenti di trasformazione di stato della materia 	Sc/ 2						
	Sc/ 3						
	EAm/ 2						

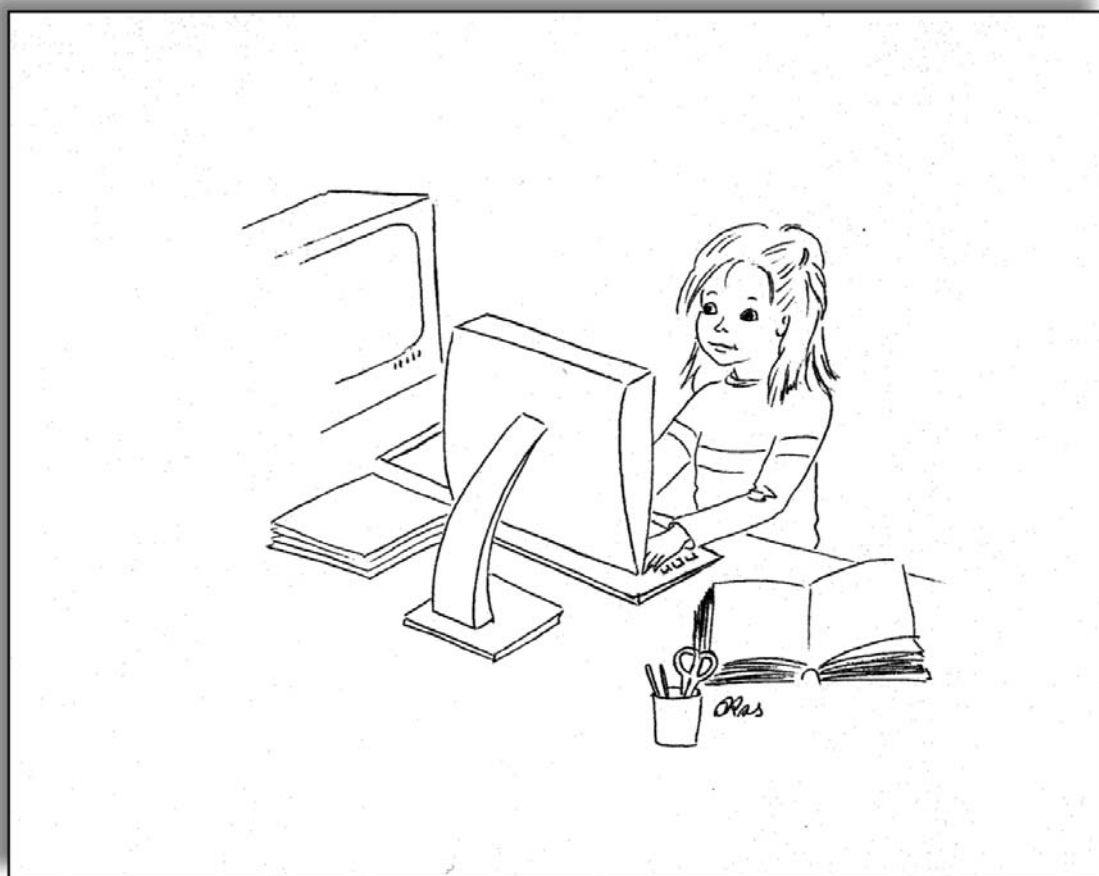
DESCRITTORI	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<i>L'alunno...</i>							
<ul style="list-style-type: none"> • esercita un ruolo attivo nel lavoro scolastico ricorrendo ad abilità e conoscenze acquisite 	Tutti (*)						
		Annotazioni					

(*) Tutti gli OSA utilizzati per lo sviluppo di questa fase

Classe Terza

Riconoscere e risolvere problemi

Percorso Annuale



OBIETTIVO FORMATIVO Primo Biennio

L'alunno, dovendo rispondere a bisogni cognitivi e pratici, mette in atto procedure funzionali alla soluzione della situazione problematica e le esplicita utilizzando linguaggi appropriati.

3ª FASE DI LAVORO**MICRO-OBIETTIVO FORMATIVO**

L'alunno esplicita con linguaggio appropriato le procedure adottate per raggiungere un obiettivo

Profilo dell'alunno alla fine del PRIMO BIENNIO

A conclusione del percorso formativo l'alunno:

- cerca intenzionalmente il rapporto con gli altri
- comincia ad affermare la propria identità
- sperimenta, accettando la mediazione dell'adulto, le modalità più adatte per affrontare stati d'animo difficili
- ascolta e rispetta le ragioni altrui e distingue modelli positivi da modelli negativi
- ha una prima consapevolezza delle proprie capacità
- utilizza il corpo in funzione comunicativa ed espressiva
- accetta regole e rispetta regole
- conosce e utilizza tecniche differenziate di lettura di semplici testi, noti e non
- utilizza un vocabolario adeguato agli scambi sociali
- comincia a cogliere gli aspetti impliciti dei messaggi orali e visivi
- produce testi semplici, adeguatamente strutturati, in funzione delle diverse tipologie e delle diverse situazioni interattive
- riconosce le principali caratteristiche strutturali, linguistiche e comunicative di testi diversi
- interagisce con coetanei e adulti, in situazioni guidate, in lingua inglese
- si orienta nello spazio e nel tempo vissuto operando confronti costruttivi fra ambienti diversi nelle caratteristiche fisiche e antropiche
- utilizza codici diversi dalla parola per comunicare ed esprimere emozioni
- legge la realtà e risolve i problemi impiegando le forme simboliche più elementari della matematica
- utilizza strumenti di calcolo
- indaga su fenomeni vicini alla sua esperienza e ne rappresenta i dati anche con tecniche informatiche
- coglie nella realtà relazioni tra oggetti e grandezze, regolarità e modificazioni nel tempo e nello spazio
- effettua misurazioni di grandezze utilizzando le unità di misura opportune
- coglie gli elementi peculiari di ambienti naturali diversi
- matura atteggiamenti di curiosità, attenzione e rispetto della realtà naturale
- riconosce e descrive semplici sistemi tecnici e ne individua il tipo di funzione
- esercita abilità manuali e laboratoriali per documentare esperienze, per ricavare informazioni e risolvere problemi
- affronta con responsabilità e indipendenza i problemi riguardanti la cura della propria persona
- assume comportamenti alimentari corretti
- comprende il valore di regolamenti e codici nell'uso degli spazi pubblici per un'idonea e piena fruibilità di beni comuni
- è consapevole della necessità di rispettare regole di salvaguardia del patrimonio ambientale.

Primo Biennio
Classe Terza

Programmazione fase n.3		
MICRO-INDICATORE	RIFERIMENTO O.S.A.	
<ul style="list-style-type: none"> Adeguare le modalità e i codici comunicativi alle diverse situazioni 	I/ 1	Simulare situazioni comunicative diverse con il medesimo contenuto
	I/ 5	Interagire nello scambio comunicativo (dialogo collettivo e non, conversazione, discussione, ...) in modo adeguato alla situazione (per informarsi, spiegare, richiedere, discutere, ...), rispettando le regole stabilite
	In/ 3	Percepire il ritmo e l'intonazione come elementi comunicativi per esprimere accettazione, rifiuto, disponibilità, piacere, dispiacere o emozioni
	In/ 8	Numerare, classificare oggetti
	TI/ 3	Classificare i materiali in base alle caratteristiche di: pesantezza/leggerezza, resistenza, fragilità, durezza, elasticità, plasticità
	TI/ 8	Disegnare a colori i modelli realizzati o altre immagini adoperando semplici programmi di grafica
	TI/ 9	Inserire nei testi le immagini realizzate
	Mu/ 1	Produzione Eseguire per imitazione, semplici canti e brani, individualmente e/o in gruppo, accompagnandosi con oggetti di uso comune e coi diversi suoni che il corpo può produrre, fino all'utilizzo dello strumentario didattico, collegandosi alla gestualità e al movimento di tutto il corpo
	AI/ 1	Riconoscere e usare gli elementi del linguaggio visivo: il segno, la linea, il colore, lo spazio
	AI/ 2	Usare gli elementi del linguaggio visivo per stabilire relazioni tra i personaggi fra loro e con l'ambiente che li circonda
	AI/ 3	Utilizzare tecniche grafiche e pittoriche, manipolare materiali plastici e polimerici a fini espressivi
	AI/ 6	Leggere e/o produrre una storia a fumetti, riconoscendo e facendo interagire personaggi e azioni del racconto
	Sm/ 1	Muoversi con scioltezza, destrezza, disinvoltura, ritmo (palleggiare, lanciare, ricevere da fermo e in movimento, ...)
	Sm/ 2	Utilizzare efficacemente la gestualità fino-motoria con piccoli attrezzi codificati e non nelle attività ludiche, manipolative e grafiche-pittoriche
Sm/ 10	Interagire positivamente con gli altri valorizzando le diversità	
Sm/ 11	Utilizzare il linguaggio gestuale e motorio per comunicare, individualmente e collettivamente, stati d'animo, idee, situazioni, ecc	

• Leggere e ascoltare testi di vario genere con un atteggiamento di partecipazione attiva	I/ 2	Avvalersi di tutte le anticipazioni del testo (contesto, tipo, argomento, titolo, ...) per mantenere l'attenzione, orientarsi nella comprensione, porsi in modo attivo nell'ascolto
	I/ 3	Comprendere il significato di semplici testi orali e scritti riconoscendone la funzione (descrivere, narrare, regolare, ...) e individuandone gli elementi essenziali (personaggi, luoghi, tempi)
	I/ 6	Utilizzare forme di lettura diverse, funzionali allo scopo, ad alta voce, silenziosa per ricerca, per studio, per piacere,...
	TI/ 5	Accedere ad Internet per cercare informazioni (per esempio, siti meteo e siti per ragazzi)

• Produrre testi rispettando le relative strutture specifiche	I/ 4	Produrre brevi testi orali di tipo descrittivo, narrativo e regolativo
	I/ 8	Produrre semplici testi scritti descrittivi, narrativi, regolativi
	I/ 9	Raccogliere idee per la scrittura, attraverso la lettura del reale, il recupero in memoria, l'invenzione
	I/ 10	Pianificare semplici testi scritti, distinguendo le idee essenziali dalle superflue e scegliendo le idee in base a destinatario e scopo
	I/ 11	Utilizzare semplici strategie di autocorrezione
	TI/ 6	Scrivere semplici brani utilizzando la videoscrittura e un correttore ortografico e grammaticale
	EC/ 2	Elaborare e scrivere il Regolamento di classe

• Cogliere relazioni di causa/effetto tra fatti ed eventi	St/ 2	Utilizzare l'orologio nelle sue funzioni
	St/ 4	Individuare a livello sociale relazioni di causa e effetto e formulare ipotesi sugli effetti possibili di una causa
	St/ 5	Osservare e confrontare oggetti e persone di oggi con quelli del passato
	Sc/ 8	Dire perché si devono rispettare l'acqua, il suolo, ecc
	Sc/ 9	Comprendere la necessità di complementarietà e sinergia per la sopravvivenza dell'ambiente e dell'uomo
	Sc/ 11	Osservare e descrivere comportamenti di difesa/offesa negli animali

• Sperimentare nuove procedure per risolvere situazioni problematiche	M/ 5	Eeguire moltiplicazioni e divisioni tra numeri naturali con metodi, strumenti e tecniche diversi (calcolo mentale, carta e penna, moltiplicazione a gelosia o araba, divisione canadese ecc.)
	M/ 9	Individuare gli angoli in figure e contesti diversi
	M/ 12	Effettuare misure dirette ed indirette di grandezze (lunghezze, tempi, ...) ed esprimerle secondo unità di misure convenzionali e non convenzionali

Primo Biennio
Classe Terza

	M/ 14	Risolvere semplici problemi di calcolo con le misure (scelta delle grandezze da misurare, unità di misura, strategie operative)
	M/ 24	Riconoscere, in base alle informazioni in proprio possesso, se una situazione è certa o incerta
	Sc/ 1	Usare strumenti abituali per la misura di lunghezze, peso, tempo
	Sc/ 2	Confrontare oggetti mediante misura delle grandezze fondamentali
• Cogliere relazioni tra le conoscenze acquisite	TUTTI (*)	

(*) Tutti gli OSA individuati per lo sviluppo di questa fase

Al termine della Terza Fase l'alunno...

- sceglie modalità e codici comunicativi in funzione delle diverse situazioni
- si orienta nella comprensione di testi letti e/o ascoltati avvalendosi delle anticipazioni in essi presenti
- elabora testi narrativi, descrittivi, regolativi
- descrive fatti ed eventi rilevando i rapporti di causa/effetto
- applica correttamente procedure sperimentate per la risoluzione di situazioni problematiche
- si avvale di semplici relazioni tra le conoscenze per procedere ad una prima sistematizzazione del sapere.

Suggerimenti operativi

L'alunno che ha seguito il percorso formativo finora realizzato è certamente in grado di ricorrere con sistematicità alle abilità e alle conoscenze in suo possesso e capace di utilizzarle in funzione dei diversi scopi perseguiti nella realtà della classe (soluzione di situazioni problematiche di tipo cognitivo), ma anche in ambienti extrascolastici (soluzione di problemi pratici). È, inoltre, in possesso di una adeguata competenza comunicativa che usa per descrivere ciò che fa, ma che non gli consente, ancora, di argomentare la sua esposizione. Questa fase, allora, deve essere spesa per curare maggiormente l'aspetto comunicativo perché l'alunno possa avere a disposizione una buona varietà di linguaggi e la buona capacità di adeguarli al contesto, agli interlocutori, alla problematica in svolgimento. Dovranno affiorare, dunque, sottocodici e registri e, quindi, dovranno essere messe in campo attività che perseguano gli obiettivi connessi con queste necessità. Saranno, perciò, privilegiate le attività che favoriscono la ricerca di gruppo e la "narrazione" degli itinerari percorsi per la soluzione dei problemi affrontati, comprese le procedure seguite per la rimozione degli ostacoli incontrati.

Fase 3

Griglia Rilevazione Apprendimenti

Primo Biennio
Classe Terza**OBIETTIVO FORMATIVO ANNUALE Primo Biennio**

L'alunno, dovendo rispondere a bisogni cognitivi e pratici, mette in atto procedure funzionali alla soluzione della situazione problematica e le esplicita utilizzando linguaggi appropriati.

MICRO-OBIETTIVO FORMATIVO FASE n.3

L'alunno esplicita con linguaggio appropriato le procedure adottate per raggiungere un obiettivo.

DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> sceglie modalità e codici comunicativi in funzione delle diverse situazioni 	I/ 1						
	I/ 5						
	In/ 3						
	In/ 8						
	TI/ 3						
	TI/ 8						
	TI/ 9						
	Mu/ 1						
	AI/ 1						
	AI/ 2						
	AI/ 3						
	AI/ 6						
	Sm/ 1						
	Sm/ 2						
Sm/ 10							
Sm/ 11							

DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> si orienta nella comprensione di testi letti e/o ascoltati avvalendosi delle anticipazioni in essi presenti 	I/ 2						
	I/ 3						
	I/ 6						
	TI/ 5						

DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> elabora testi narrativi, descrittivi, regolativi 	I/ 4						
	I/ 8						
	I/ 9						
	I/ 10						
	I/ 11						
	TI/ 6						
	EC/ 2						

Primo Biennio
Classe Terza

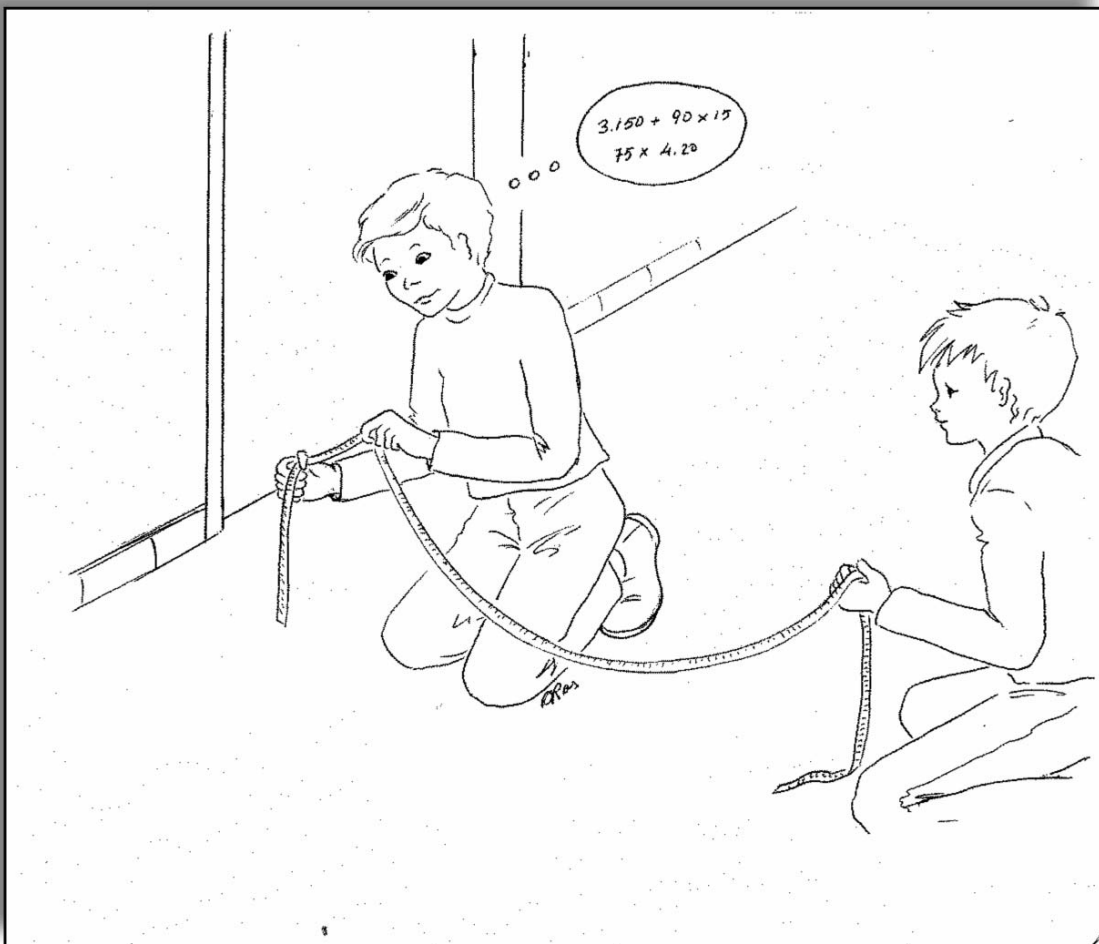
DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORAMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> • descrive fatti ed eventi rilevando i rapporti di causa/effetto 	St/ 2						
	St/ 4						
	St/ 5						
	Sc/ 8						
	Sc/ 9						
	Sc/ 11						
DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORAMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> • applica correttamente procedure sperimentate per la risoluzione di situazioni problematiche 	M/ 5						
	M/ 9						
	M/12						
	M/ 14						
	M/ 24						
	Sc/ 1						
	Sc/ 2						
DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORAMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> • si avvale di semplici relazioni tra le conoscenze per procedere ad una prima sistematizzazione del sapere 	Tutti (*)						
		Annotazioni					

(*) Tutti gli OSA utilizzati per lo sviluppo di questa fase

Classe Quarta

Pianificare, progettare e realizzare azioni e prodotti

Percorso Annuale



OBIETTIVO FORMATIVO Secondo Biennio

L'alunno realizza azioni e prodotti in funzione di un obiettivo, avvalendosi di procedure e linguaggi appropriati.

3ª FASE DI LAVORO

MICRO-OBIETTIVO FORMATIVO

L'alunno riutilizza in contesti diversificati le competenze maturate

Profilo dell'alunno alla fine del SECONDO BIENNIO

A conclusione del percorso formativo l'alunno:

- manifesta maggiore sicurezza nell'affermazione della propria identità
- afferma il proprio ruolo integrandosi con il mondo circostante
- si fa carico di compiti significativi e socialmente riconosciuti di servizio alla persona (famiglia, compagni...)
- sviluppa un positivo meccanismo di emulazione/contrapposizione in rapporto a modelli comportamentali positivi o negativi
- riconosce il valore del proprio lavoro e ne chiede il riconoscimento
- è disponibile alla critica, al dialogo, alla collaborazione al fine di riorientare al meglio convincimenti e comportamenti
- comprende l'importanza del Portfolio in funzione di un progetto di vita e collabora alla sua costruzione
- conosce il corpo nelle sue possibili funzioni
- padroneggia le abilità motorie nelle diverse situazioni comunicative ed espressive
- si relaziona e si coordina con gli altri nel rispetto delle regole del gioco
- coglie gli aspetti impliciti dei messaggi orali e visivi
- produce testi coesi e coerenti
- riconosce, produce e rielabora testi con scopi e funzioni diversi
- utilizza la lingua inglese per produrre, nella forma orale e scritta, testi semplici e significativi
- si orienta nello spazio e riconosce le peculiarità delle diverse realtà geografiche
- colloca gli eventi nel tempo e coglie le caratteristiche specifiche delle civiltà sviluppatesi nel Mediterraneo
- riconosce i tratti essenziali (spaziali, temporali e culturali) dell'identità comunale, regionale, nazionale e li colloca all'interno di un quadro di RIFERIMENTI europeo e mondiale
- conosce ed utilizza in maniera elementare tecniche espressive non verbali per comunicare ed esprimere emozioni
- legge e interpreta i segni del patrimonio artistico/culturale del territorio e ne stabilisce relazioni temporali
- conosce ed utilizza concetti e metodi specifici della matematica
- padroneggia gli algoritmi di calcolo
- indaga su fenomeni della realtà e, sulla base delle informazioni, qualifica e quantifica le incertezze
- individua grandezze ed effettua misurazioni utilizzando strumenti ed unità di misura opportuni
- descrive e rappresenta i fenomeni osservati utilizzando diverse modalità (esplicitazione orale e scritta, disegni, tabelle, grafici, ...)
- sviluppa atteggiamenti di attenzione e di rispetto della realtà naturale e di interesse per i grandi problemi legati all'ambiente

- predispone processi e procedure al fine di progettare e realizzare oggetti di semplice struttura e funzione
- usa strumenti informatici per elaborare grafici e tabelle, per riprodurre immagini, per ricercare informazioni e riutilizzarle
- affronta con responsabilità e indipendenza i problemi quotidiani riguardanti la cura della propria persona in contesti socio-ambientali più ampi
- conosce l'organizzazione costituzionale e amministrativa del nostro Paese e riflette sui propri diritti e doveri di cittadino
- è consapevole della necessità di alimentarsi secondo criteri rispettosi delle esigenze fisiologiche rispondenti alle logiche della salute e non a quelle del consumismo e del commercio
- fa proprie le ragioni dei diritti, dei divieti e delle autorizzazioni contenuti nei regolamenti di gestione di beni comuni
- riconosce situazioni di pericolo e adotta comportamenti finalizzati alla salvaguardia della sicurezza propria e degli altri.

Secondo Biennio
Classe Quarta

Programmazione fase n. 3		
MICRO-INDICATORI	RIFERIMENTI OSA	
<ul style="list-style-type: none"> Interagire in situazioni comunicative formali e non 	I/ 1	Prestare attenzione in situazioni comunicative orali diverse, tra cui le situazioni formali, in contesti sia abituali sia inusuali
	I/ 2	Prestare attenzione all'interlocutore nelle conversazioni e nei dibattiti, comprendere le idee e la sensibilità altrui e partecipare alle interazioni comunicative
	I/ 3	Comprendere semplici testi (derivanti dai principali media (cartoni animati, pubblicità, ecc.) cogliendone i contenuti principali
	I/ 5	Riferire oralmente su un argomento di studio, un'esperienza o un'attività scolastica/ extrascolastica
	I/ 6	Dare e ricevere oralmente/per scritto istruzioni
	I/ 21	Riconoscere e raccogliere per categorie le parole ricorrenti
	In/ 1	Interagire in brevi scambi dialogici monitorati dall'insegnante e stimolati anche con supporti visivi
	TI/ 7	Creare semplici pagine personali o della classe da inserire sul sito web della scuola
	AI/3	Utilizzare tecniche artistiche tridimensionali e bidimensionali su supporti di vario tipo
	AI/ 6	Esprimersi e comunicare mediante tecnologie multimediali
<ul style="list-style-type: none"> Leggere e comprendere testi di vario genere 	I/ 9	Utilizzare tecniche di lettura silenziosa con scopi mirati.
	I/ 10	Leggere ad alta voce e in maniera espressiva testi di vario tipo individuandone le principali caratteristiche strutturali e di genere
	I/ 11	Comprendere ed utilizzare la componente sonora dei testi (timbro, intonazione, intensità, accentazione, pause) e le figure di suono (rime, assonanze, ritmo) nei testi espressivo/poetici
	I/ 15	Memorizzare per utilizzare testi, dati, informazioni, per recitare (poesie, brani, dialoghi ..)
	I/ 32	Utilizzare consapevolmente i tratti prosodici
	In/ 7	Rilevare diversità culturali in relazione ad abitudini di vita
	St/ 2	Utilizzare testi di mitologia e di epica e qualche semplice fonte documentaria a titolo paradigmatico
	St/ 5	Leggere brevi testi peculiari della tradizione culturale della civiltà greca, con attenzione al modo di rappresentare il rapporto io e gli altri e il rapporto con la natura
<ul style="list-style-type: none"> Elaborare in modo creativo testi di vario tipo 	I/ 16	Produrre testi scritti coesi e coerenti per raccontare esperienze personali o altrui (autobiografia, racconto, ecc.) esporre argomenti noti (relazione, sintesi, ecc.) esprimere opinioni e stati d'animo
	I/ 18	Elaborare in modo creativo testi di vario tipo
	I/ 20	Dato un testo orale/scritto produrre una sintesi orale/scritta efficace e significativa
	I/ 23	Operare modifiche sulle parole (derivazione, alterazione, composizione)
	I/ 25	Espandere la frase semplice mediante l'aggiunta di elementi di complemento
	I/ 26	Riconoscere in un testo alcuni fondamentali connettivi (temporali, spaziali, logici, ecc.)
	I/ 29	Riconoscere vocaboli, entrati nell'uso comune, provenienti da lingue straniere
	I/ 30	Riconoscere in un testo alcuni tipici connettivi (temporali, spaziali, logici, ...)
	I/ 31	Utilizzare la punteggiatura in funzione demarcativa ed espressiva

<ul style="list-style-type: none"> Cogliere e correlare elementi geografici, caratteristiche storiche e socio-antropiche di realtà vicine e lontane 	St/ 2	Utilizzare testi di mitologia e di epica e qualche semplice fonte documentaria a titolo paradigmatico
	St/ 5	Leggere brevi testi peculiari della tradizione culturale della civiltà greca, con attenzione al modo di rappresentare il rapporto io e gli altri e il rapporto con la natura
	St/ 6	Scoprire radici storiche antiche classiche della realtà locale
	G/ 2	Riconoscere le più evidenti modificazioni apportate nel tempo dall'uomo sul territorio, utilizzando fotografie e carte
	G/ 4	Esplicitare il nesso tra l'ambiente e le sue risorse e le condizioni di vita dell'uomo
	Mu/ 5	Percezione Cogliere le funzioni della musica in brani di musica per danza, gioco, lavoro, cerimonia, varie forme di spettacolo, pubblicità, ecc.
<ul style="list-style-type: none"> Identificare dati e procedure funzionali alla risoluzione di situazioni problematiche 	M/ 7	Avviare procedure e strategie di calcolo mentale, utilizzando le proprietà delle operazioni
	M/ 8	Effettuare calcoli approssimati
	M/ 15	Operare concretamente con le figure effettuando trasformazioni assegnate
	M/ 20	In contesti significativi attuare semplici conversioni (equivalenze) tra un'unità di misura e un'altra (tra cm e metri, tra grammi e kg ...)
	M/ 21	Comprendere che la scelta dell'unità di misura e dello strumento usato influisce sulla precisione della misura stessa
	M/30	Quantificare, in semplici contesti, situazioni incerte (<i>quanto è più probabile</i>)
<ul style="list-style-type: none"> Indagare la realtà naturale e artificiale 	Sc/ 1	Usare la livella e il filo a piombo
	Sc/ 6	Riconoscere le strutture fondamentali degli animali
	TI/ 2	Individuare, riconoscere e analizzare le macchine e gli strumenti in grado di riprodurre testi, immagini e suoni
	TI/ 8	Consultare opere multimediali
<ul style="list-style-type: none"> Conoscere le condizioni che determinano il benessere psico-fisico 	Sm/ 3	Controllare la respirazione, la frequenza cardiaca, il tono muscolare
	Sm/ 6	Rispettare le regole dei giochi sportivi praticati
	Sm/ 8	Cooperare nel gruppo, confrontarsi lealmente, anche in una competizione, con i compagni
	Sm/ 10	Rispettare regole esecutive funzionali alla sicurezza nei vari ambienti di vita, anche in quello stradale
	EC/ 7	Realizzare attività di gruppo (giochi sportivi, esecuzioni musicali, ecc...) per favorire la conoscenza e l'incontro con culture ed esperienze diverse
	EC/ 8	Avvalersi in modo corretto e costruttivo dei servizi del territorio (biblioteca, spazi pubblici...)
	Est/ 2	Nel proprio ambiente di vita individuare i luoghi pericolosi per il pedone o il ciclista, che richiedono comportamenti particolarmente attenti
	ESa/ 1	Attivare comportamenti di prevenzione adeguati ai fini della salute nel suo complesso, nelle diverse situazioni di vita
	ESa/ 4	Redigere i regolamenti necessari per la sicurezza utilizzando le norme imparate
	EAI/ 1	Descrivere la propria alimentazione e distinguere se ci si nutre o ci si alimenta
	EAI/ 5	Individuare le modalità di consumo degli alimenti che meglio ne preservano il valore nutritivo, anche avvalendosi del laboratorio di cucina
	EAI/ 7	Realizzare proposte di menù equilibrati con cibi cucinati in modo semplice
	EAI/ 4	In situazione di gioco, di lavoro, di relax, ..., esprimere la propria emotività con adeguate attenzioni agli altri e alla domanda sul bene e sul male

• Avvalersi di abilità e conoscenze in situazioni diversificate	Tutti (*)
---	------------------

(*) Tutti gli OSA individuati per lo sviluppo di questa fase

Al termine della Terza Fase l'alunno...

- adotta registri comunicativi adeguati alle diverse situazioni
- utilizza le diverse modalità di lettura in funzione dello scopo perseguito
- riferisce sul significato dei testi letti
- produce testi di vario tipo anche in forma sintetica
- coglie nessi e relazioni tra gli elementi di un ambiente geografico
- riconosce gli elementi storici e geografici che caratterizzano le grandi civiltà dell'antico Oriente
- utilizza i dati e le procedure ritenute più efficaci
- riconosce ed utilizza elementi naturali e artificiali della realtà circostante
- riferisce sulle regole comportamentali che determinano il benessere psico-fisico
- utilizza in contesti anche diversi da quello scolastico le conoscenze e le abilità acquisite.

Suggerimenti operativi

L'alunno che frequenta questa classe ha già imparato a cogliere i nessi che esistono fra le varie conoscenze acquisite e sa che queste ultime, rielaborate in funzione di uno scopo ben preciso, possono essere trasferite in campi diversificati e produrre risultati anche diversi da quelli già conosciuti (perché sperimentati in lavori eseguiti in classe). Bisogna che d'ora in poi cominci a utilizzare abilità e conoscenze in suo possesso per progettare, almeno sommariamente, le procedure e le azioni che gli consentiranno di affrontare, con qualche ragionevole speranza di soluzione, una situazione problematica. Sarà necessario, quindi, avviare un processo di trasformazione che porti il nostro alunno a smettere i panni dello spettatore, anche se attivo, e vestire quelli di progettista autonomo. Questo percorso passa necessariamente per alcune fasi che dovranno costituire l'ossatura di tutte le attività didattiche di questo periodo di lavoro:

- a) valutare la fattibilità di un'azione analizzando le conoscenze e le competenze possedute;
- b) ricercare le informazioni e le conoscenze ritenute necessarie;
- c) cogliere le relazioni fra le diverse conoscenze;
- d) sperimentare la trasferibilità in contesti extrascolastici delle conoscenze e delle abilità possedute;
- e) organizzare i dati in proprio possesso;
- f) predisporre procedure finalizzate alla soluzione di un problema.

Fase 3

Griglia Rilevazione Apprendimenti **Secondo Biennio**
Classe Quarta**OBIETTIVO FORMATIVO ANNUALE Secondo Biennio**

L'alunno realizza azioni e prodotti in funzione di un obiettivo, avvalendosi di procedure e linguaggi appropriati.

MICRO-OBIETTIVO FORMATIVO FASE n.3

L'alunno riutilizza in contesti diversificati le competenze maturate.

DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> adotta registri comunicativi adeguati alle diverse situazioni 	I/ 1						
	I/ 2						
	I/ 3						
	I/ 5						
	I/ 6						
	I/ 21						
	In/ 1						
	Ti/ 7						
	AI/ 3						
AI/ 6							

DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> utilizza le diverse modalità di lettura in funzione dello scopo perseguito riferisce sui significati dei testi letti 	I/ 9						
	I/ 10						
	I/ 11						
	I/ 15						
	I/ 32						
	In/ 7						
	St/ 2						
	St/ 5						

DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> produce testi di vario tipo anche in forma sintetica 	I/ 16						
	I/ 18						
	I/ 20						
	I/ 23						
	I/ 25						
	I/ 26						
	I/ 29						
	I/ 30						
	I/ 31						

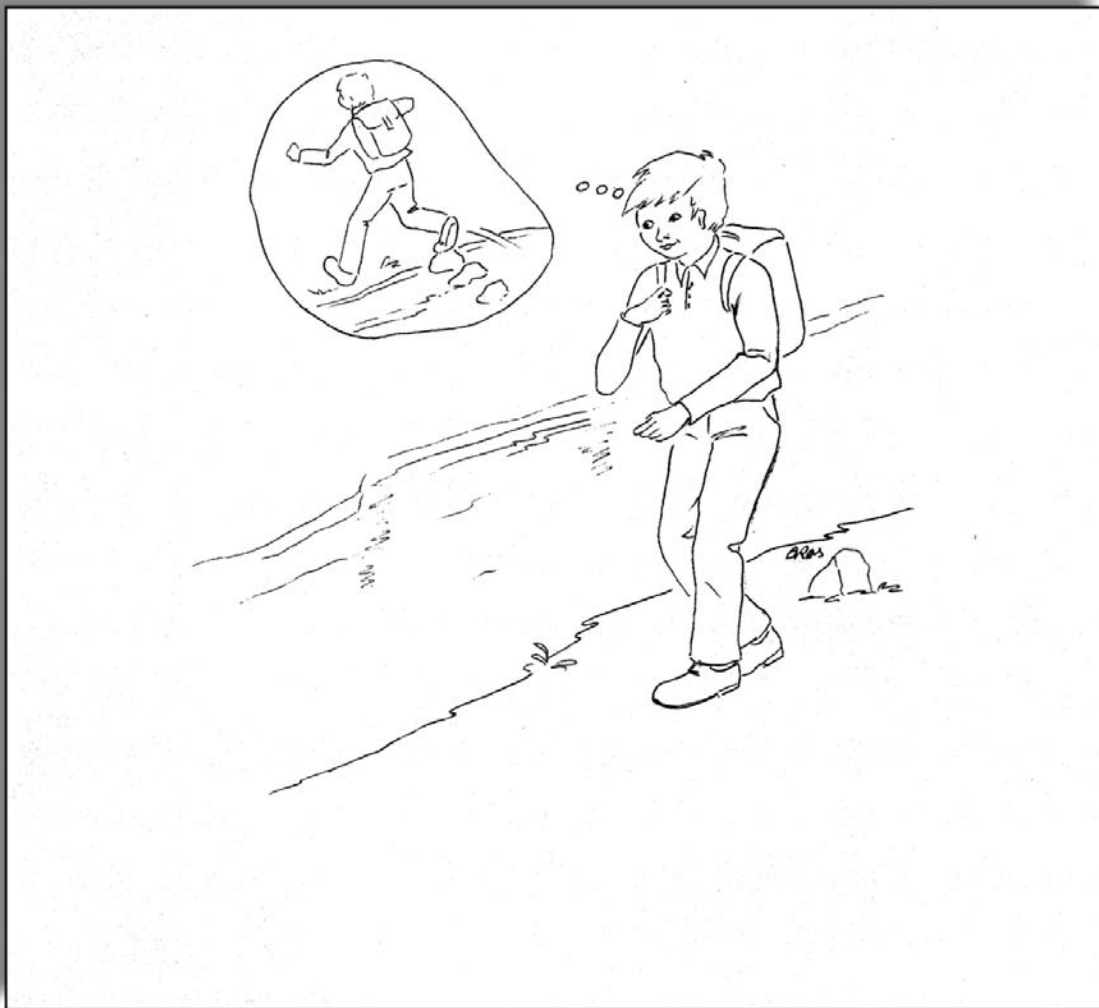
Secondo Biennio
Classe Quarta

DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> coglie nessi e relazioni tra gli elementi di un ambiente geografico riconosce gli elementi storici e geografici che caratterizzano le grandi civiltà dell'antico Oriente 	St/ 2						
	St/ 5						
	St/ 6						
	G/ 2						
	G/ 4						
	Mu/ 5						
DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> utilizza i dati e le procedure ritenute più efficaci 	M/ 7						
	M/ 8						
	M/ 15						
	M/ 20						
	M/21						
	M/ 30						
DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> riconosce ed utilizza elementi naturali e artificiali della realtà circostante 	Sc/ 1						
	Sc/ 6						
	TI/ 2						
	TI/ 8						
DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> riferisce sulle regole comportamentali che determinano il benessere psico-fisico 	Sm/ 3						
	Sm/ 6						
	Sm/ 8						
	Sm/10						
	EC/ 7						
	EC/ 8						
	ESt/ 2						
	EAm/ 1						
	EAm/ 5						
	EAm/ 7						
	ESa/ 1						
	ESa/ 4						
	EAF/ 4						
DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> utilizza in contesti anche diversi da quello scolastico le conoscenze e le abilità acquisite 	Tutti (*)						
		Annotazioni					

(*) Tutti gli OSA individuati per lo sviluppo di questa fase

Classe Quinta

Pianificare, progettare e realizzare azioni e prodotti



Percorso Annuale

OBIETTIVO FORMATIVO Secondo Biennio

L'alunno realizza azioni e prodotti in funzione di un obiettivo, avvalendosi di procedure e linguaggi appropriati.

3ª FASE DI LAVORO

MICRO-OBIETTIVO FORMATIVO

L'alunno struttura le varie fasi di un percorso progettuale in funzione dello scopo perseguito

Profilo dell'alunno alla fine del SECONDO BIENNIO

A conclusione del percorso formativo l'alunno:

- manifesta maggiore sicurezza nell'affermazione della propria identità
- afferma il proprio ruolo integrandosi con il mondo circostante
- si fa carico di compiti significativi e socialmente riconosciuti di servizio alla persona (famiglia, compagni...)
- sviluppa un positivo meccanismo di emulazione/contrapposizione in rapporto a modelli comportamentali positivi o negativi
- riconosce il valore del proprio lavoro e ne chiede il riconoscimento
- è disponibile alla critica, al dialogo, alla collaborazione al fine di riorientare al meglio convinimenti e comportamenti
- comprende l'importanza del Portfolio in funzione di un progetto di vita e collabora alla sua costruzione
- conosce il corpo nelle sue possibili funzioni
- padroneggia le abilità motorie nelle diverse situazioni comunicative ed espressive
- si relaziona e si coordina con gli altri nel rispetto delle regole del gioco
- coglie gli aspetti impliciti dei messaggi orali e visivi
- produce testi coesi e coerenti
- riconosce, produce e rielabora testi con scopi e funzioni diversi
- utilizza la lingua inglese per produrre, nella forma orale e scritta, testi semplici e significativi
- si orienta nello spazio e riconosce le peculiarità delle diverse realtà geografiche
- colloca gli eventi nel tempo e coglie le caratteristiche specifiche delle civiltà sviluppatesi nel Mediterraneo
- riconosce i tratti essenziali (spaziali, temporali e culturali) dell'identità comunale, regionale, nazionale e li colloca all'interno di un quadro di riferimento europeo e mondiale
- conosce ed utilizza in maniera elementare tecniche espressive non verbali per comunicare ed esprimere emozioni
- legge e interpreta i segni del patrimonio artistico/culturale del territorio e ne stabilisce relazioni temporali
- conosce ed utilizza concetti e metodi specifici della matematica
- padroneggia gli algoritmi di calcolo
- indaga su fenomeni della realtà e, sulla base delle informazioni, qualifica e quantifica le incertezze
- individua grandezze ed effettua misurazioni utilizzando strumenti ed unità di misura opportuni
- descrive e rappresenta i fenomeni osservati utilizzando diverse modalità (esplicitazione orale e scritta, disegni, tabelle, grafici, ...)

- sviluppa atteggiamenti di attenzione e di rispetto della realtà naturale e di interesse per i grandi problemi legati all'ambiente
- predispone processi e procedure al fine di progettare e realizzare oggetti di semplice struttura funzione
- usa strumenti informatici per elaborare grafici e tabelle, per riprodurre immagini, per ricercare informazioni e riutilizzarle
- affronta con responsabilità e indipendenza i problemi quotidiani riguardanti la cura della propria persona in contesti socio-ambientali più ampi
- conosce l'organizzazione costituzionale e amministrativa del nostro Paese e riflette sui propri diritti e doveri di cittadino
- è consapevole della necessità di alimentarsi secondo criteri rispettosi delle esigenze fisiologiche rispondenti alle logiche della salute e non a quelle del consumismo e del commercio
- fa proprie le ragioni dei diritti, dei divieti e delle autorizzazioni contenute nei regolamenti di gestione di beni comuni
- riconosce situazioni di pericolo e adotta comportamenti finalizzati alla salvaguardia della sicurezza propria e degli altri.

Secondo Biennio
Classe Quinta

Programmazione fase n. 3		
MICRO-INDICATORE	RIFERIMENTI OSA	
<ul style="list-style-type: none"> Partecipare attivamente a discussioni di gruppo 	I/ 1	Prestare attenzione in situazioni comunicative orali diverse, tra cui le situazioni formali, in contesti sia abituali sia inusuali.
	I/ 2	Prestare attenzione all'interlocutore nelle conversazioni e nei dibattiti, comprendere le idee e la sensibilità altrui e partecipare alle interazioni comunicative.
	I/ 5	Riferire oralmente su un argomento di studio, un'esperienza o un'attività scolastica/ extrascolastica
	I/ 6	Dare e ricevere oralmente/per scritto istruzioni
	I/ 8	Usare registri linguistici diversi in relazione con il contesto
	I/ 9	Partecipare a discussioni di gruppo, individuando il problema affrontato e le principali opinioni espresse
	In/ 1	Interagire in brevi scambi dialogici monitorati dall'insegnante e stimolati anche con supporti visivi
	In/ 3	Comprendere semplici e chiari messaggi con lessico e strutture noti su argomenti familiari
<ul style="list-style-type: none"> Comprendere nei testi letti i rapporti tra le diverse varietà linguistiche 	I/ 12	Comprendere ed utilizzare la componente sonora dei testi (timbro, intonazione, intensità, accentazione, pause) e le figure di suono (rime, assonanze, ritmo) nei testi espressivo/poetici
	I/ 17	Rilevare corrispondenze lessicali tra dialetto e lingua
	I/ 35	Individuare corrispondenze/diversità tra la pronuncia dell'italiano regionale e l'italiano standard
	I/ 36	Analizzare alcuni processi evolutivi del lessico d'uso
	I/ 37	Riconoscere le differenze linguistiche tra forme dialettali e non
	In/ 7	Rilevare diversità culturali in relazione ad abitudini di vita e a condizioni climatiche
<ul style="list-style-type: none"> Produrre testi di vario tipo attenendosi alle specifiche caratteristiche strutturali e di genere 	I/ 20	Elaborare in modo creativo testi di vario tipo
	I/ 21	Attraverso stimoli, rendersi conto dei livelli raggiunti e delle difficoltà incontrate nella fruizione e nella produzione, per migliorare tali processi
	I/ 22	Dato un testo orale/scritto produrre una sintesi orale/scritta efficace e significativa
	I/ 32	Riconoscere in un testo alcuni tipici connettivi (temporali, spaziali, logici, ...)
	I/ 33	Utilizzare la punteggiatura in funzione demarcativa ed espressiva
	I/ 34	Utilizzare consapevolmente i tratti prosodici
	TI/5	Approfondire ed estendere l'impiego della
	TI/7	Creare semplici pagine personali o della classe da inserire sul sito web della scuola
	Mu/4	Riconoscere alcune strutture fondamentali del linguaggio musicale, mediante l'ascolto di brani di epoche e generi diversi
	AI 3	Esprimersi e comunicare mediante tecnologie multimediali

- Cogliere e correlare elementi geografici e caratteristiche storiche e antropiche di realtà vicine e lontane	St/ 4	Collocare nello spazio gli eventi, individuando i possibili nessi tra eventi storici e caratteristiche geografiche di un territorio.
	St/ 5	Leggere brevi testi peculiari della tradizione culturale della civiltà romana e cristiana con attenzione al modo di rappresentare il rapporto io e gli altri, la funzione della preghiera, il rapporto con la natura.
	St/ 6	Scoprire radici storiche antiche classiche e cristiane della realtà locale.
	G/ 6	Riconoscere le più evidenti modificazioni apportate nel tempo dall'uomo sul territorio regionale e nazionale, utilizzando fotografie e carte.
	G/ 7	Effettuare confronti tra realtà spaziali vicine e lontane
	G/ 8	Analizzare, attraverso casi concreti, le conseguenze positive e negative delle attività umane sull'ambiente
	AI/ 4	Analizzare, classificare ed apprezzare i beni del patrimonio artistico-culturale presenti sul proprio territorio
	EC/8	Avvalersi in modo corretto e costruttivo dei servizi del territorio (biblioteca, spazi pubblici...)
	TI/8	Consultare opere multimediali
	ESt/1	Nel proprio ambiente di vita individuare i luoghi pericolosi per il pedone o il ciclista, che richiedono comportamenti particolarmente attenti
• Individuare situazioni problematiche e ricercare soluzioni avvalendosi di procedure proprie della matematica	M/7	Effettuare consapevolmente calcoli approssimati..
	M/8	Fare previsioni sui risultati di calcoli eseguiti con mini calcolatrici
	M/9	Confrontare l'ordine di grandezza dei termini di un'operazione tra numeri decimali ed il relativo risultato
	M/10	Esplorare modelli di figure geometriche; costruire disegnare le principali figure geometriche esplorate.
	M/11	Partendo da osservazioni materiali, riconoscere significative proprietà di alcune figure geometriche (es. figure isoperimetriche o equiestese)
	M/14	Determinare in casi semplici perimetri, aree e volumi delle figure geometriche conosciute.
	M/15	Familiarizzare con il sistema metrico decimale.
	M/16	In contesti significativi attuare semplici conversioni (equivalenze) tra un'unità di misura e un'altra (tra cm e metri, tra grammi e kg ...)
	M/20	Verificare, attraverso esempi, una congettura formulata.
	M/21	In contesti diversi individuare, descrivere e costruire relazioni significative: analogie, differenze, regolarità
	M/22	Verificare, attraverso esempi, un'ipotesi formulata
	M/23	Partendo dall'analisi del testo di un problema, individuare le informazioni necessarie per raggiungere un obiettivo, organizzare un percorso di soluzione e realizzarlo
	M/24	Riflettere sul procedimento risolutivo seguito e confrontarlo con altre possibili soluzioni
	Sc/1	Misurare lunghezze, pesi, volumi di oggetti materiali, e correlare grandezze diverse

Secondo Biennio
Classe Quinta

<ul style="list-style-type: none"> Conoscere diverse forme di energia e il loro utilizzo nella vita quotidiana 	St/ 7	Indicare le misure di prevenzione e di intervento per i pericoli delle fonti di calore e di energia elettrica
	TI/ 1	Progettare e costruire modelli di macchine che utilizzano diverse forme di energia per scoprirne problemi e funzioni
	TI/ 2	Individuare, classificare e rappresentare (con schizzi e modelli tridimensionali), per ognuna delle tre categorie di trasporto, i mezzi corrispondenti, indicando il tipo d'energia utilizzata (termica, elettrica)
	TI/ 3	Individuare, analizzare e riconoscere potenzialità e limiti dei mezzi di telecomunicazione
	TI/ 4	Individuare, riconoscere e analizzare le macchine e gli strumenti in grado di riprodurre testi, immagini e suoni
	ESa/5	Simulare comportamenti da assumere in condizione di rischio con diverse forme di pericolosità (sismica, vulcanica, chimica, idrogeologica ...)
	ESa/6	Esercitare procedure di evacuazione dell'edificio scolastico, avvalendosi anche della lettura delle piantine dei locali e dei percorsi di fuga
	ESa/7	Redigere i regolamenti necessari per la sicurezza utilizzando le norme imparate
	EAm/10	Usare in modo corretto le risorse, evitando sprechi d'acqua e di energia, forme di inquinamento, ...
	EAm/11	Praticare forme di riutilizzo e riciclaggio dell'energia e dei materiali
<ul style="list-style-type: none"> Comprendere la necessità di comportamenti responsabili per la tutela dell'ambiente 	EC/ 5	Suddividere incarichi e svolgere compiti per lavorare insieme con un obiettivo comune
	EC/ 7	Analizzare Regolamenti (di un gioco, d' Istituto...), valutandone i principi ed attivare, eventualmente, le procedure necessarie per modificarli
	EAm/1	Fare un bilancio dei vantaggi/svantaggi che la modifica di un certo ambiente ha recato all'uomo che lo abita.
	EAm/2	Rispettare le bellezze naturali ed artistiche
	EAm/3	Curare e progettare aspetti della manutenzione di orti e giardini
	EAm/4	Elaborare semplici progetti di restauro, di conservazione, di intervento per un uso consapevole dell'ambiente
	EAm/5	Visitare le principali istituzioni pubbliche che si occupano dell'ambiente e collegarsi per quanto possibile con la loro attività
	EAm/6	Documentare un progetto di collaborazione tra Istituzioni diverse che operano a difesa e a valorizzazione dell'ambiente (scuola, comune, associazioni, provincia, ...)
	EAm/7	Individuare un problema ambientale (dalla salvaguardia di un monumento alla conservazione di una spiaggia ecc...), analizzarlo ed elaborare semplici ma efficaci proposte di soluzione
	EAm/8	Se possibile, anche in collaborazione con altre istituzioni, intervenire per risolvere il problema
	EAm/9	Realizzare un Laboratorio di restauro di piccoli oggetti legati alla tradizione locale e di progettazione di interventi per un uso consapevole dell'ambiente
<ul style="list-style-type: none"> Maturare la consapevolezza che conoscenze, abilità e procedure permettono di affrontare situazioni problematiche con relativa tranquillità 	TUTTI (*)	

(*) Tutti gli OSA individuati per lo sviluppo di questa fase

Al termine della Terza Fase l'alunno...

- interviene in modo pertinente nelle situazioni comunicative
- rileva le corrispondenze lessicali tra dialetti, lingua nazionale, lingue straniere
- elabora testi riutilizzando, in modo originale, strutture già sperimentate
- rileva le relazioni tra elementi fisici e antropici di realtà storico-geografiche esplorate
- risolve problemi adottando anche procedure originali
- individua i problemi connessi con l'utilizzo delle diverse forme energetiche
- adotta comportamenti rispettosi della salvaguardia del patrimonio artistico e culturale
- effettua scelte cognitive personali per raggiungere uno scopo.

Suggerimenti operativi

L'alunno che frequenta la classe conclusiva della scuola primaria dovrà, ormai, avviarsi a "fare un salto di qualità" e a sperimentare le competenze maturate per risolvere problemi personali in modo originale mediante la progettazione di azioni logicamente coordinate in funzione dello scopo perseguito.

Egli dovrà convincersi che le conoscenze acquisite e le competenze maturate costituiscono gli strumenti essenziali per la soluzione di ogni situazione problematica, insieme all'originalità del loro utilizzo e alla rielaborazione funzionale rispetto agli esiti attesi dalla propria azione.

Attività, dunque, che perseguano scopi precisi e richiedano procedure dettagliate sono quelle da preferire in questo periodo.

Un esempio può essere dato dalle varie attività che coinvolgono la lettura: si può leggere per acquisire informazioni generiche (ognuno ha un modo per farlo e per registrare gli appunti); si può leggere per ricercare informazioni e dati specifici (ognuno ha bisogni cognitivi diversi in relazione alla ricerca che sta effettuando); si può leggere per interpretare (ognuno ha riferimenti personali), ma si può leggere con modalità diverse in funzione dello scopo perseguito (si legge silenziosamente se non si vogliono comunicare a chi ascolta elementi ritenuti strettamente personali; si legge a ritmo lento se esiste la preoccupazione di essere compresi dall'ascoltatore... e così via.

L'importante è che la scelta sia progettata e persegua lo scopo dichiarato.

OBIETTIVO FORMATIVO ANNUALE Secondo Biennio

L'alunno realizza azioni e prodotti in funzione di un obiettivo, avvalendosi di procedure e linguaggi appropriati.

MICRO-OBIETTIVO FORMATIVO FASE n.3

L'alunno struttura le varie fasi di un percorso progettuale in funzione dello scopo perseguito.

DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORAMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> interviene in modo pertinente nelle situazioni comunicative 	I/ 1						
	I/ 2						
	I/ 5						
	I/ 6						
	I/ 8						
	I/ 9						
	In/ 1						
	In/ 3						

DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORAMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> rileva le corrispondenze lessicali tra dialetti, lingua nazionale, lingue straniere 	I/ 12						
	I/ 17						
	I/ 35						
	I/ 36						
	I/ 37						
	In/ 7						

DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORAMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> elabora testi riutilizzando, in modo originale, strutture già sperimentate 	I/ 20						
	I/ 21						
	I/ 22						
	I/ 32						
	I/ 33						
	I/ 34						
	T/ 5						
	TI/ 7						
	AI/ 3						
	Mu/ 4						

DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> rileva le relazioni tra elementi fisici e antropici di realtà storico, geografiche esplorate 	St/ 4						
	St/ 5						
	St/ 6						
	G/ 6						
	G/ 7						
	G/ 8						
	TI/8						
	AI/ 4						
	EC/ 8						
Est/ 1							

DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> risolve problemi adottando anche procedure originali 	M/ 7						
	M/ 8						
	M/ 9						
	M/ 10						
	M/ 11						
	M/ 14						
	M/ 15						
	M/ 16						
	M/ 20						
	M/ 21						
	M/ 22						
	M/ 23						
	M/ 24						
SC/ 1							

DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORTEMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> individua i problemi connessi con l'utilizzo delle diverse forme energetiche 	Sc/ 7						
	TI/ 1						
	TI/ 2						
	TI/ 3						
	TI/ 4						
	ESa/ 5						
	ESa/ 6						
	ESa/ 7						
	EAm/ 10						
EAm/ 11							

Secondo Biennio
Classe Quinta

DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORAMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> adotta comportamenti rispettosi della salvaguardia del patrimonio artistico e culturale 	EC/ 5						
	EC/ 7						
	EAm/ 1						
	EAm/ 2						
	EAm/ 3						
	EAm/ 4						
	EAm/ 5						
	EAm/ 6						
	EAm/ 7						
	EAm/ 8						
EAm/ 9							

DESCRITTORI <i>L'alunno ...</i>	OSA	OSA RAGGIUNTI			COMPORAMENTI MATURATI		
		SI	NO	IN PARTE	SI	NO	IN PARTE
<ul style="list-style-type: none"> effettua scelte cognitive personali per raggiungere uno scopo 	Tutti (*)						
		Annotazioni					

(*) Tutti gli OSA individuati per lo sviluppo di questa fase

Cronaca di una pittura collettiva in prima classe



di Maria Luisa BIGIARETTI

Le attività grafico-pittoriche per la scuola primaria sono state prese in considerazione tanto nell'ambito del programmi didattici, di cui al DPR n.104 del 12.02.1985 quanto nelle Indicazioni Nazionali allegate al Decreto L.vo n. 59/2004.

Nonostante tutto, equivoci, dubbi, perplessità, errori, pregiudizi sono ancora incredibilmente diffusi tra i nostri insegnanti:

- si pensa che la produzione di disegni nei bambini dipenda dalle capacità artistiche del maestro;
- si ritiene che il disegno sia un'attività piacevole ma inutile per lo sviluppo mentale e, quindi si fa svolgere nei ritagli di tempo, per far riposare i bambini, o si dà come premio dopo un esercizio difficile;
- si ritiene che c'è spontaneità nel bambino dove non c'è intervento dell'insegnante.

Quest'ultimo è l'equivoco più diffuso e più dannoso. Molti maestri pensano di essere moderni ed innovatori solo perché lasciano gli alunni a sbrigliarsi da soli... Forse per indolenza o incompetenza ignorano che il bambino può essere spontaneo e può giungere ad un'espressione piena, libera e personale solo in situazioni ricche di stimoli, di guida, di materiali. In caso contrario può perdere il primitivo desiderio di esprimersi, indugia nello schema povero, nel luogo comune; in lui prende il sopravvento la "routine", la copia, proprio come avviene nel linguaggio parlato e scritto. Paradossalmente l'alunno, quanto più è lasciato libero, tanto più diventa convenzionale, retorico, inespressivo, meno spontaneo.

Non intervenire significa rinunciare allo stesso compito educativo che consiste nel selezionare le influenze esistenti, nell'approntarne di nuove, nell'ordinare e interpretare le esperienze spontanee, aiutando il bambino via via ad approfondirle ed estenderle.

Ma ugualmente disastroso può essere un intervento inteso come guida sostitutiva, col maestro che suggerisce soluzioni, impone il suo gusto, cancella e ridisegna linee e forme "sbagliate", che indica i colori... Un giusto intervento per avere valore educativo deve essere "provocatore" ed attuarsi mentre il bambino disegna, deve ridare slancio al bambino, aiutarlo a "pensare il quadro" con opportune domande...

Per imparare la difficile arte di intervenire in modo giusto mentre i bambini disegnano può

essere utile leggere la cronaca dettagliata di una pittura collettiva realizzata in una prima classe nei primi mesi di scuola: lavorare insieme, oltre a dare ai piccoli la gioia di stare fisicamente vicini, li educa via via alla collaborazione vera e propria, cosa non sempre facile e possibile, specie all'inizio, per l'accentuato egocentrismo tipico dell'età. Ma nel lavoro collettivo si attiva sempre un aiuto reciproco che facilita la produzione di nuove idee, le quali rimbalzano, a volte, da un bambino all'altro.

Inoltre, gli alunni imparano a vedere e a valutare punti di vista diversi dai propri; soprattutto, lavorando in gruppo comprendono con soddisfazione di poter riuscire a realizzare risultati che da soli non potrebbero mai raggiungere.

La nostra prima grande pittura collettiva nacque, in una classe prima, in una fredda mattinata di gennaio, inaspettatamente.

Avevo letto ai bambini la nota fiaba di Biancaneve, nella bella traduzione dell'Editore Einaudi. Dopo la lettura, come al solito, chiamai i bambini a drammatizzare le fasi principali della storia. Questo "giocare al teatro"; malgrado la sceneggiatura rozza, le battute e i movimenti improvvisati, la mancanza assoluta di tutte le suggestioni teatrali (luci, scenari, costumi ecc.) dava sempre a tutti una tale carica emotiva che poi l'invito al disegno era superfluo; l'atmosfera di serenità, di fiducia, di festosa eccitazione faceva sentire ai bambini, incontenibile, il bisogno di rivivere con la matita, sulla carta, le figure, le vicende, gli stati d'animo che avevano appena vissuto così intensamente.

Quel giorno, dunque, gli schizzi che i bambini mi portavano a far vedere erano veramente belli ed io per ognuno dimostravo il mio apprezzamento, ma senza esagerare troppo nelle lodi; non avevo ancora molta esperienza, ma in molti libri scritti da studiosi del disegno infantile, avevo letto che gli elogi troppo accentuati finiscono per disorientare i bambini e convincerli che non vale la pena di impegnarsi di più. Cercavo perciò di esprimere un apprezzamento critico che valorizzasse il lavoro fatto, ma che stimolasse a fare ancora, a fare di più, a fare meglio.

Diversi bambini mi chiedevano: "lo faccio sul foglio grande?" Questa era di solito la destinazione di ogni bel disegno piccolo. Ma in quella domanda c'era, prima di tutto, la ricerca del mio

consenso, della mia approvazione, fondamentale per ricevere fiducia e sicurezza e per ricevere aiuto nello sforzo intellettuale necessario per tradurre nel foglio idee e pensieri.

Io ero molto imbarazzata nella scelta: i disegni erano tutti degni di essere trasformati in quadri grandi. Decisi, perciò, lì per lì, di dare ai bambini un foglio non grande ma grandissimo in modo che tutti, a turno, potessero trovarvi posto.

Detto fatto: incollai quattro dei soliti fogli 70X100 ottenendo un grande rettangolo di m. 2X1.40 circa. Lo stendemmo in terra nel corridoio: la grandezza insolita della superficie bianca non scoraggiò affatto i bambini, anzi li riempì di incontenibile euforia. In un attimo erano tutti intorno al grande foglio, armati di matita.

"Poi lo 'verniamo' tutto?"

"Certo" risposi, ma subito pensai che, ahimè!, un'impresa simile avrebbe svuotato immediatamente la nostra magra cassa.

"Però dobbiamo lavorare con ordine" – dissi – "altrimenti il quadro non sarà bello."

Guardammo insieme, uno dopo l'altro, gli schizzi già preparati delle scene principali. Era importante riprodurli in successione cronologica.

"Dove facciamo i nanetti che tornano dai sette monti?"

"Qui." "Ma prima era successo che..."

"...che la strega aveva dato la mela avvelenata a Biancaneve."

"I nanetti li faremo sulla via del ritorno."

"Qui Biancaneve morta."

"E qui il principe che la sveglia."

Alberta cominciò subito a lavorare: ingrandì la prima scena con sicurezza: ma la casetta dei nani parve a tutti un po' nuda. "Che c'era nella casetta?" chiesi pensierosa. E scoppiò subito un coro vivacissimo: "Sette lettini".

"E sette seggioline."

"E il tavolo con sette piattini".

"E sette bicchierini".

"E sette forchettine..."

L'entusiasmo era generale e Alberta eccitata, disegnò, subito, in "trasparenza" i sette lettini, le sette seggioline e via via, velocissima, tutto il resto.

Intanto Fabio aveva tracciato a destra i sette monti e Pino i sette nani.

Ma questi nani, cappelli a cono, grossi nasi, enormi piedi erano ancora poco caratterizzati; il mio intervento era, a questo punto, indispensabile:

"Dove erano andati i sette nani?"

"Erano andati a lavorare..."

"Ma dal disegno non si vede!"

"Ci faccio la zappa in mano!" esclamò Pino.

E in un lampo, ecco: un nanetto ebbe la zappa, un altro il martello, un altro il piccone. "Le tenaglie non le so fare." disse Rolando, ma Gianni aiutò prontamente e disegnò delle bellissime tenaglie.

Intanto Rosa stava abbellendo i nudi monti di Fabio, ci disegnava sopra, con un tratto chiaro e sicuro, alberelli ed enormi fiori stilizzati, in ordine ritmico com'era suo stile.

Bruno aveva schizzato su un foglio piccolo un bellissimo castello ricco di merli, di torri, di bandiere. Ma le finestre erano quelle delle case della borgata, borghesissime finestre rettangolari, con le verdi e scolorite persiane spalancate.

Lo ammirai ugualmente e permisi a Bruno di riprodurlo in un angolo del foglio. Solo dopo pochi minuti, quando Bruno già l'aveva disegnato quasi per intero, mi accorsi che...ahimè! il castello era disposto di fianco; nel suo intento descrittivo il bambino non aveva tenuto affatto conto della direzione degli altri personaggi disegnati dai compagni.

Il lavoro Intanto ferveva senza soste. Tutti i bambini erano intorno al grande foglio: chi non disegnava, aspettando il proprio turno, commentava, consigliava, criticava con incredibile serietà. Dalla estrosa matita di Marcellino vidi che stava venendo fuori il bellissimo corteo dei nani che portavano, alta sulle braccia, la bara di Biancaneve, morta.

"Questa è la cassa, dentro ci faccio Biancaneve."

Io che, senza parere, seguivo attentamente il lavoro di Marcellino notai un particolare interessante: il bambino aveva disegnato i due nani portatori della bara; dalle loro spalle uscivano due lunghi tubi, le braccia, che andavano a raggiungere il legno. Curiosa e divertita mi chiesi: "Come risolverà il problema degli altri due portatori?" Perché le loro gambe erano disegnate in direzione della cassa. Ma ecco, dopo un attimo di riflessione Marcellino decise: cancellò prontamente quelle gambe e poi disegnò, veloce, le figure dal lato opposto: sarebbero risultate capovolte, ma le loro braccia avrebbero retto saldamente la bara! E questa era la cosa più importante.

"Il disegno è veramente molto più che semplice linguaggio" – pensai – "è ricerca, è riflessione, è costruzione e chiarificazione interiore."

L'ultima scena risultò veramente la più bella: Biancaneve si svegliava e il principe era chino su di lei. Giancarlo che nella finzione scenica, poco prima, era stato un principe garbatissimo e accorato: "Svegliati, svegliati, Biancaneve!" si rifece, tale e quale. Dapprima era solo un pupazzo leggermente inclinato in avanti, ma ben presto fu rivestito decorosamente, come si conveniva ad un figlio di re: spadino al fianco, mantelletto corto e cappello con la piuma.

Il quadro era quasi finito ma c'erano ancora molti spazi vuoti, perciò invitai tutti a rimediare, proponendo nuove idee.

"Il principe veglia Biancaneve nel bosco" dissi "ma qui non si vede. Chi ha mai visto un bosco?"



Tanti, tanti l'avevano visto: "Nel bosco ci sono gli alberi, i funghi, le farfalle, gli scoiattoli, le lumache..." Antonio disegnò subito due alti alberi, Fabio due gigantesche farfalle. Le farfalle volano dappertutto" suggerì e Fabio non se lo fece ripetere due volte. Ogni spazio bianco era buono per farci volare una farfallina.

La gioia era al colmo. Tutti correvano in classe a fare prove su piccoli fogli, poi me le mostravano e le riproducevano nel quadro. Nacquero funghi, coccinelle, uccelli fantastici e originalissimi fiori. Per finire Alberta fece la stradina che dai sette monti conduceva alla casa dei nani; una stradina assai tortuosa perché doveva girare accuratamente intorno alle figure, agli alberi e agli animali già disegnati.

Il quadro era finito. Lo guardammo da lontano; eravamo tutti stanchi ma soddisfatti. Rimandammo all'indomani il ripasso delle figure col pennarello e la pittura.

"Dove possiamo stendere il grande foglio?" chiesi. Attaccarlo al muro che era "a buccia d'arancia" non era possibile, perché non avrebbe spianato bene; c'era poi la difficoltà dello sgocciolamento dei colori.

I bambini avevano già disegnato le varie figure col foglio disteso in terra; ma il pavimento era freddo e c'era polvere, sarebbe stato molto scomodo dipingere bene.

Ricorremmo perciò ad un nostro grandissimo, prezioso foglio di compensato, già utilizzato in altre occasioni: lo inchiodammo su due banchi in mezzo alla classe ed ecco improvvisato un tavolo un po' traballante ma ben spianato e spazioso. Sette o otto bambini potevano lavorarvi intorno insieme.

Prima di cominciare era importante dividere i compiti: due bambine volenterose accettarono l'ingrato incarico di lavare i pennelli; ogni volta che si cambiava colore occorreva prendere un pennello pulito. Ognuno avrebbe dipinto il suo pezzetto e tutti, alla fine, avrebbero potuto collaborare a dipingere il fondo.

"Si vernicia finalmente!" Adoperare i pennelli e le tempere: questa grande prospettiva di gioia splendeva negli occhi di tutti. Ogni bambino sceglieva tra i vasetti la tinta desiderata e io, con due aiutanti, la preparavo in una tazzetta, nella misura e nella densità giusta.

"Io dipingo tutte le stradine!" disse subito Alberta. "Scegli il colore."

"Le faccio rosse." E Pino, critico: "E che, le strade so' rosse? Non le ho mai viste! 'Ma questo è un quadro, no? E poi rosse spiccano meglio." Alberta sapeva benissimo che le strade non sono rosse; ma sapeva anche che il disegno è un bel gioco dove ci si possono concedere tutte le libertà della più fantastica finzione.

Mentre i bambini lavoravano io andavo sco-

prendo qualità sconosciute, Il piccolo Carlo che aveva le mani sempre scosse da un leggero tremito nervoso, per una malattia avuta nei primi anni, voleva assolutamente colorare da solo i suoi fiori. Lo seguì con vera ammirazione: la sua manina tremante che non riusciva a dominare la penna nello scrivere, guidava il pennello con una accuratezza e una pazienza straordinarie.

Marcellino, dopo lunga riflessione, decise di dipingere Biancaneve morta tutta bianca nella bara nera, ottenendo così un notevole effetto drammatico. Ma Simonetta, che aveva disegnato la principessa al risveglio, disse subito: "Io il vestito lo voglio fare tutto colorato, con tanti ricametti e con tante strisce rosa e celesti".

E infatti il vestito di Biancaneve che si svegliava venne fuori sgargiante, coloratissimo, veramente appropriato alla gioiosa circostanza.

La pittura dell'intero quadro impegnò la classe per tre giorni, dalle dieci a mezzogiorno. A opera finita l'appendemmo a una parete e l'effetto ci parve magnifico.

Il sabato vennero numerose le mamme perché i bambini volevano che ammirassero il loro capolavoro.

"Ma l'hanno fatto proprio loro?"

"Proprio loro, certo." Ogni bambino mostrava il suo pezzetto, orgoglioso:

"Io ho fatto il castello."

"Io il principe".

"Io le lumachette".

"Io Biancaneve quando si sveglia."

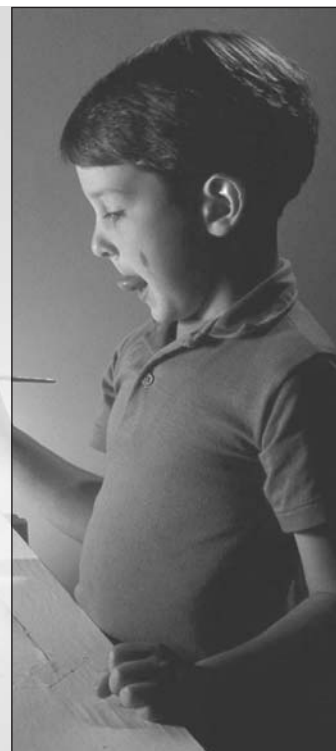
Dopo il primo grande quadro, nacque subito un secondo progetto: illustrare la bella fiaba di Grimm: "Le scarpe logorate dal ballo".

I bambini riuscirono facilmente a condensare nel grande quadro le fasi successive dell'episodio centrale:

- le principesse che dormono,
- il re che le chiude a chiave,
- le principesse che scendono la lunga scala segreta posta sotto il letto della figlia piccina,
- le principesse sdraiate nelle dodici navicelle con i rispettivi cavalieri sul fiume,
- il viale con gli alberi d'argento,
- e infine il castello con la sfolgorante festa da ballo.

La disposizione dei vari elementi nel quadro non fu improvvisata, come era avvenuto per la prima pittura, ma fu lungamente discussa e studiata da tutti alla lavagna.

La terza pittura, "Il circo Orfei", grazie all'esperienza tecnica acquistata, fu realizzata in pochissimo tempo. Per la costruzione dell'insieme sfruttammo la felicissima idea di Rolando che aveva disegnato un grande ovale rappresentante la pista e agli angoli del foglio le sole teste degli spettatori, una accanto all'altra. ■



La didattica musicale nella scuola di base

A

di Maria Antonietta MARTINO

La funzione e l'importanza della musica, nell'ambito delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nel 1° ciclo d'istruzione, sono divenute, con l'avvento dell'autonomia scolastica, fondamentali nel processo formativo e nello sviluppo globale dell'allievo, sia da un punto di vista fisico che psichico e spirituale.

La musica viene considerata, così, in una nuova ottica, come disciplina formativa di base, allineandosi ed integrandosi con le altre discipline, soprattutto se si considera come la musica, la danza, le arti e la poesia abbiano radici comuni.

È così che si possono intraprendere percorsi linguistici, rivolti alla nostra e alle culture diverse.

La formazione di un individuo, infatti, risulterebbe sicuramente incompleta se deprivata dell'apporto della musica, non dissociabile, a mio parere, da nessun altro sapere.

La musica accompagna l'alunno nel corso della sua crescita culturale, emozionale, sviluppando in lui l'acquisizione di una propria identità culturale.

In tal senso, credo sia indispensabile concepire la stessa esigenza di integrare ed elaborare progetti musicali tenendo presenti gli altri saperi, anche nel corso del biennio e nel triennio della scuola secondaria superiore.

Ma di questo si parlerà in altra occasione.

Muovendo dal presupposto che il corpo diviene un vero e proprio strumento, punto di partenza per percorsi che conducono verso l'esplorazione, il movimento, l'improvvisazione, il gioco, l'invenzione e, perciò, verso l'alfabetizzazione, si può iniziare a pensare a programmare, o meglio, a progettare e, quindi a dare un senso al percorso da seguire in ambito didattico.

Il termine 'progetto' implica, ovviamente, l'idea di spazio, luogo in cui gli allievi "vivono" l'esperienza musicale in un clima di affetto e in sintonia comunicativa con gli adulti, che li ascoltano, li incoraggiano nella loro esplorazione, ricerca e acquisizione di competenze attraverso cui si esplicitano le conoscenze, le abilità, l'affettività e la motivazione.

Nell'impostazione di un percorso personalizzato si deve, perciò, tener conto degli obiettivi formativi concordati e condivisi da tutti i docenti di Musica, tenendo presenti le indicazioni del Pecup (Profilo educativo, culturale e professionale) e le finalità educative espresse nel POF d'Istituto.

Solo in un contesto collaborativo e organizzato,

pur lavorando con le singole classi, è possibile puntare all'ottimizzazione degli esiti, in termini di conoscenze, abilità e competenze.

È chiaro che, nel rispetto delle Indicazioni Nazionali (di cui al D. Lgs. n. 59/2004), per ciascuno alunno è necessario prefigurare obiettivi generali e obiettivi specifici di apprendimento, da tradurre in obiettivi formativi, al fine di garantire i livelli essenziali di prestazione e la possibilità di maturare in tutte le dimensioni della personalità.

Il "progettare" percorsi musicali può avere due diverse tipologie di approccio: la prima, teorico-pratica, è finalizzata ad educare gli allievi all'utilizzo degli strumenti didattico-musicali, partendo da semplici esercitazioni fino ad arrivare ad esercitazioni più articolate e, successivamente, all'elaborazione di prodotti sempre più complessi da realizzare sotto forma di performance integrata (es: mimico-teatrale-ritmico-verbale).

La seconda tipologia di approccio è relativa all'ascolto, all'interpretazione e all'analisi; in tal caso, si cerca di portare gli alunni al riconoscimento e all'analisi delle fondamentali strutture del linguaggio musicale, evidenziandone la valenza espressiva mediante l'ascolto di opere scelte come paradigmatiche di generi, forme, stili storicamente rilevanti.

Gli alunni vengono, poi, stimolati a riconoscere i principali strumenti musicali mediante l'ascolto del timbro sonoro.

Ciascun lavoro va preceduto dalla ricerca e dalla preparazione accurata di una vasta gamma di informazioni e di proposte operative, che, a volte, mancano nei testi specifici.

In questa fase l'insegnante può operare con il supporto di pubblicazioni specifiche e di tutto il materiale ritenuto utile per l'esperienza didattica in corso.

Per gli alunni con maggiori difficoltà di apprendimento si attuano interventi di sostegno, consolidamento e recupero laddove vi sia necessità, predisponendo un percorso da svolgere con regolarità nel corso dell'anno scolastico.

Per quanto concerne la metodologia, essa può essere flessibile nelle modalità di esecuzione delle attività, tenendo conto del singolo individuo, dei suoi tempi di approccio ai contenuti, valorizzandone la personalità e le attitudini.

Utili risultano, in tale direzione, il metodo deduttivo e induttivo, il metodo operativo della ri-

cerca, la lezione dialogata, il lavoro in coppie di aiuto, l'uso di guide strutturate.

Tra le varie metodologie, è importante evidenziare, per la sua efficacia nel campo didattico-musicale, la metodologia e pratica dell'Orff-Schulwerk, il cui utilizzo risulta validissimo sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria di primo grado: movimento, strumenti ritmici e inusuali e tradizionali, improvvisazione, drammatizzazione, ascolto e creatività si intersecano e si integrano; tutto conduce all'alfabetizzazione musicale e alla necessità di realizzare una *performance* in cui, si può dire, confluiscono tutte le esperienze multidisciplinari, emotive, culturali e pratiche: "fare musica facendo musica" è un principio fondamentale, che coinvolge, infatti, le arti, la poesia, la danza, il teatro, la pittura, nonché tutti i generi, dal classico al rap e oltre.

In sede di valutazione (momento fortemente formativo) è bene verificare ogni tappa del processo di apprendimento dell'alunno, proponendo sin dall'inizio dell'anno esercitazioni mirate al perseguimento degli obiettivi formativi prefigurati.

Si possono effettuare, in tale contesto, prove intuitive, esecuzioni strumentali e vocali, relazioni, esercizi ritmico-melodici con strumenti di vario genere (compreso il corpo), questionari, schede, test di profitto, tabelle di percorsi operativi, discussioni.

Una valutazione, così effettuata, garantisce esiti positivi, intervenendo, contestualmente, sulla socializzazione, sull'acquisizione di regole di comportamento e favorendo un concreto feedback nel rapporto insegnamento-apprendimento.

Un ruolo di rilievo svolge, nella didattica musicale, il docente, che si configura come "mediatore culturale", tra cultura e alunno.

Egli, per rispondere ai bisogni formativi, nella scuola dell'autonomia, fa sì che l'acquisizione delle conoscenze sia adeguata al contesto, all'età, all'affettività, ai tempi, ai ritmi e alle vocazioni degli allievi. Si delinea, pertanto, una figura professionale in grado di muoversi all'interno del curriculum, promuovendo l'apprendimento come conquista e non come valore imposto, aprendosi verso un comportamento più cooperativo e avviando nuovi percorsi e riflessioni, prevalentemente nel campo della metodologia e della didattica.

Le competenze, la validità, la professionalità del docente, insomma, sono condizioni indispensabili per ottenere i risultati desiderati, per dare una concreta valenza formativa alla musica, che viene, così, rivalutata acquisendo una propria specificità rispetto anche agli altri saperi, trattandosi di uno strumento linguistico, culturale, socializzante, integrativo.

Essa è occasione di arricchimento di emozioni, di capacità critica, di pensiero progettuale, creativo.

È in questo senso che la musica si pone in un contesto generale didattico-pedagogico, trovando nella scuola il contesto più adatto per promuovere lo sviluppo e favorire l'apprendimento di tutti gli allievi che devono poter esprimere un personale modo di essere, comprendere, per il loro valore, la complessità dei sistemi simbolici e culturali e conferire senso alla vita. ■





Cappelli a cono, bacchette magiche e ali iridescenti

A

di Cornelia GOLLETTI

Quando il primo bambino rise, la sua risata si infranse in mille e mille piccoli pezzi, che si dispersero scintillando per tutto il mondo: così nacquero le fate.

(da "Peter Pan" di James Matthew Barrie)

...ma allora le fate esistono? Sì, per tutti coloro che credono ancora nei sogni, nella magia della natura; per coloro che guardano la luna e la vedono sorridere con tanto d'occhi, naso e bocca; per quelli che danzando nel vento restano intrecciati tra i capelli delle fate, tessuti come ragnatele tra i rami degli alberi; per chi sente la terra cantare e trilli di campanelli nell'aria; per chi crede fermamente che gnomi, folletti, elfi e gli abitanti del "piccolo popolo" esistono.

Ma dove si trovano le fate? Forse nella fantasia di chi desidera rimanere ancora bambino e spera di potere un giorno, vedere svolazzare davanti alla propria finestra una fata che al suo passaggio lascia una scia luminosa. I bambini le immaginano leggere come farfalle e con le ali multicolori, verdi come l'erba e con le antenne, vestite di azzurro e risplendenti. Alcune buone e dolci, altre permalose e dispettose.

Nel *Dictionnaire de l'Academie* si legge: *La fata era una volta, secondo l'opinione, una sorta di ninfa incantatrice con il dono di predire l'avvenire e di operare al di fuori della Natura*. Gli studiosi concordano nel ritenere che la parola "fata" derivi da tre parole antiche:

"faunoe" (o "fatuae"), "fatum", "fatate".

"Faunoe", ovvero creatura selvatica, una specie di ninfe note nella mitologia greco-romana come una "razza di fanciulle immortali". Le "fatuae" frequentavano luoghi inaccessibili agli esseri umani come remote cascate, laghi, boschi e fonti. Lewis



Spence ne parla succintamente

come di "fanciulle spirituali delle foreste e degli elementi". "Fatum", dal latino, significa destino con riferimento alle *Tria Fata* o le *Fatae* che decidevano la sorte degli uomini al momento della loro nascita.

Nel Foro Romano tre statue le rappresentavano: *Cloto* fila il filo della vita e ordisce l'esistenza dell'uomo; *Lachesi*, "la misuratrice" è colei che ha il compito di tesserlo; *Atropo*, che spezza il filo è "colei che non si può evitare". Le fate sono dunque le eredi delle dee del destino del mondo classico e nelle loro prerogative permane il ruolo di "madrina" che presiede e plasma la sorte degli uomini. Infine l'etimologia della parola ha un forte legame con la parola "fatate" che significa "incantare".

Il travestimento usato dalle fate per non svelare ai mortali la loro vera identità è chiamato "incanto".

*Faceva sembrare una dama un cavaliere,
Un guscio di noce una scialuppa dorata,
Una capanna di pastori un gran palazzo,
Gioventù vecchiezza e vecchiezza gioventù,
Tutto era inganno e nulla veritiero.*

*La canzone dell'ultimo menestrello
Walter Scott*

La fata è una creatura leggendaria presente nelle fiabe, nei miti, nelle leggende e nelle credenze popolari. Si racconta che in origine le fate erano angeli che non presero posizione nella lotta tra dei e demoni, altri affermano che esse erano figli non benedetti degli umani destinati a vivere per l'eternità "a metà strada" nelle regioni del crepuscolo del Regno di Mezzo.

La letteratura occidentale ama molto le fate. Le prime fate appaiono nella letteratura del Medio Evo e prendono l'aspetto classico delle dame dell'epoca che indossavano lunghi e pomposi abiti colorati, ingombranti copricapo (*hennin- lungo cappello conico* o a tronco di cono). Man mano vengono dotate di una bacchetta magica, simbolo di potenza. Anche se l'assonanza ha portato ad associare le fate alla *fairy* inglese e celtica, esponenti del "piccolo popolo" c'è una differenza tra loro: le fate vogliono interagire con gli umani, le *fairy* preferiscono invece, rimanere invisibili.

Il poeta scozzese Dunbar consiglia i suoi lettori di "essere sempre sul chi vive e di passare alla larga da questa ingannevole fatagione", cioè lo spettacolo vano ed effimero del mondo. Qualunque sia il termine usato per designare le fate si tratta di esseri invisibili e immortali, spirituali, che appartengono ad un mondo ultrasensibile.

Le misteriose creature delle remote origini hanno affinità con le divinità femminili celtiche come Morrigan, destinata secondo alcuni studiosi, a diventare la fata Morgana del ciclo arturiano. Dapprima benevola guaritrice è destinata in seguito ad essere demonizzata come simbolo di lussuria e del paganesimo sconfitto.

Laurence Harf Lancner concentra il suo interesse sulla ricca mitologia irlandese e sui cicli bretoni i cui interpreti sono la Dama del Lago, re Artù, Ginevra, Lancillotto per risalire all'origine delle fate che colloca, indicando come capostipiti Morgana e Melusina, nel Medioevo, crogiolo di tradizione folclorica, cultura classica e medievale. Nei racconti dell'epoca si delinea e diventa motivo centrale, l'amore di un essere soprannaturale come la fata con l'eroe scelto fra le creature mortali. Nomi diversi per uno stesso personaggio, varianti di una medesima storia: l'unione di un uomo con l'incarnazione del suo stesso desiderio.

Nel corso del XIII sec. i due tipi folclorici di fata si fondono in una figura letteraria che è al tempo stesso, divinità amorosa e signora del destino con un dominante tratto erotico: Melusina. La più celebre riproposizione letteraria del suo mito è stata scritta "su commissione" da Jean d'Arras per rinvigorire il mito di origine della nobile stirpe dei Lusignano che contò cavalieri eroici. Melusina donna-serpente-drago, simbolo semidivino, rappresentazione mitica della fecondità riproduttrice e della fertilità cosmica ribadisce la contiguità dell'aristocrazia guerriera con le forze ferine e ctonie.

È uno dei miti più conturbanti e toccanti del Medioevo, donna-serpente per una maledizione, e nonostante ciò, moglie devota, madre amorevole e apportatrice di ricchezze finché non verrà scoperta la sua natura.

MELUSINA – MITO E LEGGENDA DI UNA FATA SERPENTE

Un nobile cavaliere, in fuga per avere inavvertitamente ucciso un compagno durante una battuta di caccia è ormai allo stremo delle forze nella foresta in cui si è rifugiato, popolata di gnomi, elfi e creature selvagge quando ode un canto melodioso che gli dà la forza di superare i confini conosciuti del suo territorio e di addentrarsi nel cuore selvaggio della foresta. Lì avviene il fatale incontro tra l'uomo Raimondino, e la fata Melusina, ninfa di fonte attorniata dalle sue due sorelle.





Melusina dopo averlo dissetato lo incanta e irretendolo nel suo gioco d'amore, lo seduce. Al risveglio il cavaliere ottiene dalla fata la promessa di seguirlo e di sposarlo ma ad un patto: Melusina pretende che il futuro marito accetti di non cercare mai di guardarla di sabato mentre nuda, fa il bagno.



Il cavaliere accetta, torna nel suo regno e poco dopo sposa la bella Melusina.



Il matrimonio è seguito da una straordinaria fortuna. Con Melusina accanto Raimondino diventa invincibile, le foreste si tramutano in campi arati, il feudo si estende a dismisura e Melusina diventa mamma di numerosi figli, tutti straordinariamente forti, belli e intelligenti. E' una madre amorevole e una moglie premurosa. Tuttavia ogni sabato scompare nelle sue stanze dove riacquista la sua vera natura: donna serpente con ali di drago. Alcuni cortigiani incuriositi dalla sua misteriosa assenza, sospettano Melusina di praticare le arti magiche.



Raimondino decide di spiarla per carpirne il segreto, ma mentre sta per irrompere nelle stanze della moglie, questa vola via dalla finestra di una torre. Nessuno più la ritroverà. Da quel giorno la fata Melusina appare talvolta in uno stagno, nel quale agita il suo corpo da serpente. Ogni notte, protetta dal buio, Melusina segretamente ritornerà al castello a vegliare sul sonno dei suoi figli e ad allattare l'ultimo nato...

Impredicibili le fate e non sempre buone. Uno dei momenti più tenebrosi, nelle storie di fate è quello della nascita. Secondo la tradizione le fate buone, e purtroppo anche quelle cattive, presenziano alla nascita di ogni essere umano e si affaccendano intorno alla sua culla per determinare nel bene e nel male, il futuro del nascituro. Talvolta il destino è un compromesso tra le diverse volontà di tre fate... Può succedere come nella fiaba della *Bella Addormentata* che una Fata, offesa per essere stata dimenticata, si vendicò pronunciando una maledizione e le fate buone devono aiutare la loro protetta a spezzarla.

"Fata madrina" è la fata di Cenerentola che con i suoi doni, i vestiti, i gioielli, la carrozza e i cavalli permette all'eroina di partecipare al ballo reale e di conoscere il principe. Come una buona madre è presente nel momento del bisogno; quando tutto sembra perduto aiuta la figlia/figliocchia ad eliminare gli ostacoli, la protegge, la sostiene, la rassicura per favorire la sua crescita e poi scompare.

Esseri affascinanti le fate, tanto da ispirare pittori famosi come Reynolds e Turner e scrittori come Dickens e Shakespeare. E via via tra storia e letteratura Giovanna d'Arco portava ghirlande all'albero delle fate presso la natia Domremy. Titania, la regina delle fate, sposa di Oberon nel *"Sogno di una notte di mezza estate"*.

La *Fata dai Capelli Turchini* benefica e materna ma anche crudele e "sicaria" nel *Pinocchio* di Collodi e infine la più moderna *Campanellino* in *Peter Pan*. Tra gli autori italiani del Novecento non ci sono fate o quasi. Né in *Calvino*, né in *Rodari*.

Le fate di una volta sono scomparse o hanno subito una profonda metamorfosi. Le fate moderne hanno perso il meraviglioso e il magico e appaiono come donne eccentriche confuse nel mondo contemporaneo. Del resto, chi ha mai visto le fate? All'inizio del secolo due ragazzine inglesi le fotografarono nel bosco di Cottingley. *Sir Arthur Conan Doyle*, lo scrittore inglese creatore del famoso ispettore Sherlock Holmes, trionfo della ragione deduttiva, dedicò al caso alcuni articoli e un libro: *"Il ritorno delle fate"* nei quali avvalorava l'esistenza delle fate e di mondi sconosciuti. Nel libro inoltre pubblicò cinque foto scattate dalle bambine ma negli anni '80 la burla fu smascherata. Le ragazzine avevano ritagliato da vecchi libri di fiabe le silhouette, le avevano infilzate con gli spilli e le avevano conficcate nei prati. Nel 1977, in occasione dell'ottantesimo anniversario dell'apparizione delle fate di Cottingley, l'evento è stato ricordato da un film *"Photographing Fairies"* e seguito da altri documentari, filmati televisivi come *"Fairy Tale a True Story"* che in Italia ha preso il nome di *Favole*.

Il fatto che le fate di Cottingley siano un falso non dimostra che le fate non esistono. Esse anzi, continuano ad essere protagoniste nei media moderni affascinando con il loro mistero bambini e adulti. Nei film fiaba e di genere fantasy le più amate sono: *la Fata dell'Est* ne *Il mago di Oz*; *la Fata Morgana* in *Excalibur*; *la fata Mahb* in *Merlino*; le piccole e deliziose fate del film *Fairy tale, una storia vera*, uno dei più recenti film fiaba. Nei cartoni animati hanno avuto grande spazio soprattutto nelle produzioni Disney: *Smemorina*, la fata pasticciona in *Cenerentola*; Flora, Fauna e Serenella, le tre sorelle pacioccone de *La bella Addormentata*; *Trilly* in *Peter Pan*; la bellissima fata travestita da mendicante che punisce la Bestia ne *La Bella e la Bestia*.

Ora le bambine vanno matte per le **"Winx"**, la saga italiana delle fate teenager che lottano contro le streghe. Le *Winx* sono le protagoniste di un cartone animato trasmesso dalle Tv di oltre centocinquanta paesi, ha conquistato gli Stati Uniti e con una impensabile inversione di tendenza perfino le irraggiungibili emittenti nipponiche.

Le *Winx*, fatine-lolite con l'ombelico che occhieggia tra una maglietta striminzita e una gonna vertiginosa, abitini succinti, paillettes e zeppe altissime alternate a stivaloni a mezza coscia sono le icone delle adolescenti "trendy". Frequentano un collegio per aspiranti fate, *l'Alfea*, nella dimensione magica di Magix combattono dalla parte giusta, l'eterna battaglia tra il bene e il male, contro le *Trix*, streghe bellissime, dotate di poteri magici che sono l'emblema dei peggiori vizi umani. A lottare accanto alle magnifiche sei: *Bloom, Stella, Musa, Flora, Tecna e Aisha*, ci sono i maghi cavalieri della scuola di Fonterossa che non sono certo indifferenti al fascino delle fatine, con le quali filano d'amore e d'accordo. Libri, giornali, videogiochi, dolcetti, bamboline, figurine e articoli di abbigliamento hanno l'immagine delle *Winx* per non parlare di un musical che è andato in tournée prima in Italia poi in tutta Europa con grande successo. E sempre parlando di fate c'è un nuovo mensile creato dalla Disney Fairyer *"L'isola delle fate"* di Gail Carson Levin, molto amato dalle ragazzine.



Come si fa ad entrare nel mondo magico delle fate? Vivono in un regno lontano lontano, in un paese lontanissimo da qui.... Chi si metta in viaggio sulle tracce delle fate rischia di smarrirsi perché il loro Regno è evanescente. Numerose sono le porte d'accesso sparse per il mondo. Può svelarsi improvvisamente, alcune volte appena sopra la linea dell'orizzonte, altre sotto i nostri piedi e poi svanire in un baleno. I britanni erano convinti che l'isola fatata fosse l'isola di Man; per gli irlandesi la terra d'origine delle fate è Tir n'An Og, la Terra dell'Eterna Giovinezza; per i gallesi è una terra che si intravede sotto la superficie del mare, i "Verdi Prati dell'Incanto". Ma il luogo che viene riconosciuto da tutti come il Regno delle Fate è Avalon. Il leggendario re Artù, descritto nel XV secolo dal poeta Lydgate come un "re incoronato nella terra delle Fate", ferito a morte in battaglia fu portato ad Avalon per essere curato da quattro regine delle Fate. Molti, ancora oggi, pensano che Artù giaccia con i suoi cavalieri, nel cuore di una collina immaginaria, immerso in un sonno profondo da cui si sveglierà nell'ora del bisogno per tornare a governare le sue terre.

La conoscenza delle fate ci immette in dimensioni che possono risultare aperte, significative per il nostro tempo perché riteniamo che "abbiamo bisogno della dea perché essa spezza gli stereotipi del femminile, liberando in tal modo le donne dai limiti impliciti di uno stereotipo "dato". Le donne possono essere al tempo stesso forti e belle, femminili e guide sapienti, madri e partecipi di una cultura. Se la Dea ci offrisse solo questo, sarebbe già abbastanza: ma sembra che essa apporti molto di più [...] La Dea completa l'immagine di Dio e apporta la totalità" (cit. R.M. Gross in P. Monaghan).

Le leggende e i miti sulle fate sono diversi e spesso contraddittori: solo una cosa è certa, che nulla è certo. Tutto è possibile nella Terra delle Fate e per entrare nel loro regno forse basta il volo sulle ali della fantasia!

MEDIAZIONE DIDATTICA

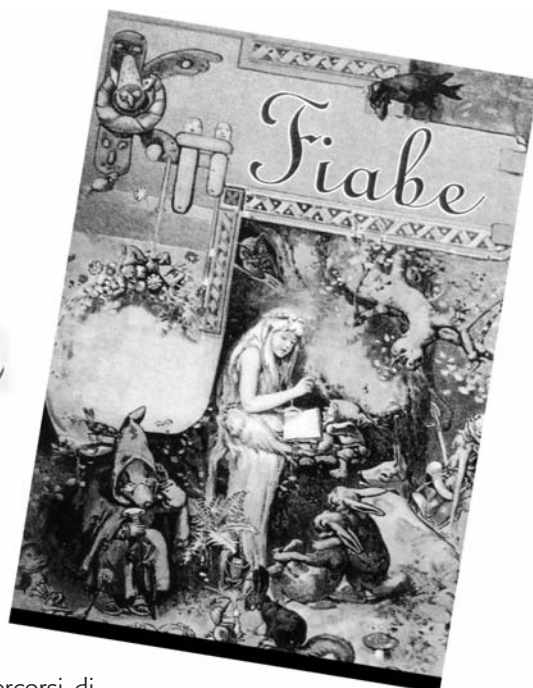


DIRE... FARE...
GIOCARRE...

MEDIAZIONE DIDATTICA
DIRE... FARE... GIOCARRE...

LABORATORIO NARRATIVO SULLA FIABA

Mille e una fata



La fiaba – scrive Calvino – riesce a realizzare massimi risultati servendosi di pochi mezzi. È un genere letterario universale, caratterizzato da una struttura narrativa costante che si presta ad essere smontata, modificata e ricostruita come un gioco ad incastro e consente itinerari didattici e percorsi di immaginazione.

La fiaba è un terreno d'incontro che non ha barriere né temporali, né etniche, né d'età e consente di avviare un percorso interdisciplinare, utilizzando la narrazione come un ipertesto nel quale le parole-chiave, i luoghi di ogni paese e cultura rimandano ad apprendimenti relativi a diverse aree disciplinari o a specifici percorsi paralleli. La fiaba è quindi intesa come "ponte" tra culture, al fine di innescare processi di conoscenza del patrimonio fantastico di culture diverse, cogliendo sia la peculiarità, sia gli elementi comuni, allo scopo di scoprire e ricostruire sfondi culturali e di avvicinarli.

- Selezione di fiabe di magia di diverse culture in cui le protagoniste siano le fate
- Lettura e analisi comparata delle fiabe alla scoperta di elementi comuni e particolarità
- Rappresentazione iconica o realizzazione simbolica di alcuni passaggi chiave: l'ambiente, il protagonista, l'antagonista, l'aiuto magico, il finale
- Raccolta del materiale realizzato e scelta di un elemento
- Rivisitazione di una fiaba
- Manipolazione del testo secondo le metodologie rodariane

Tecniche usate: trasformazione di una fiaba in un'altra - introduzione di un elemento nuovo in una fiaba nota - insalata di favole - fiabe a ricalco - lettura sballata delle storie - fiabe a rovescio

- Invenzione di una nuova fiaba secondo l'ordine delle funzioni di Propp (esperimenti)
- Costruzione delle "Carte in favola"

L'elaborazione finale di una fiaba di gruppo offre al bambino l'opportunità di affrontare tematiche riguardanti il proprio sviluppo favorendo una sua autonomia e indipendenza creativa.

Nei suoi principali studi *"Morfologia della fiaba"* e *"Le radici storiche dei racconti di fate"*, la conclusione che l'antropologo russo *Vladimir Propp* raggiunge attraverso un lungo esame analitico è che le fiabe popolari, soprattutto quelle di magia, sono il ricordo di un'antica cerimonia di iniziazione che veniva celebrata presso le comunità tribali e che tutte le fiabe, al di là dell'area geografica di appartenenza, presentano una stessa struttura con elementi e azioni costanti. Gli elementi costanti, stabili della fiaba sono le funzioni dei personaggi. *"Le funzioni – continua Propp – sono perciò le componenti fondamentali della fiaba, gli elementi con cui viene costruito lo svolgimento dell'azione"*. Le funzioni, ossia le azioni possibili, individuate sono trentuno e si verificano sempre nello stesso ordine sino al lieto fine, ma possono essere ridotte a ventuno secondo il suggerimento di Rodari ne *"La grammatica della fantasia"* che sul modello della fiaba di magia, elaborò un gioco di carte stimolante e creativo.

Lo "schema di Propp", dal nome del suo autore, semplificato potrebbe essere così rappresentato e proposto agli alunni di scuola primaria con un utilizzo prudente per non avviare analisi troppo dettagliate e ripetitive.

L'approccio alle attività di laboratorio sulla fiaba sarà di tipo ludico.

SITUAZIONE INIZIALE (equilibrio)

Vengono delineati i personaggi principali, il luogo e il tempo della storia. "C'era una volta..."

SITUAZIONE CENTRALE

rottura dell'equilibrio iniziale per qualche fattore, movente o complicazione

Emerge un problema, una situazione da risolvere, la complicazione attorno a cui si costruirà l'intera fiaba.

PERIPEZIE

svolgimento della vicenda

Tutte le vicissitudini che deve attraversare il protagonista/eroe per giungere al termine dell'impresa (prove da superare, colpi di scena, ostacoli).

CONCLUSIONE

ristabilimento dell'equilibrio

Si superano le difficoltà e si risolvono i problemi. Il personaggio/eroe buono sconfigge i cattivi.

"E vissero felici e contenti..."

Costruzione delle "carte in favola"

- Disegnare e colorare su cartoncino le funzioni principali della fiaba prescelta
- prima lettura individuale e a piccoli gruppi delle immagini rappresentate
- lettura successiva più attenta e dettagliata, ricerca di particolari, relazioni e confronti
- conversazioni tra bambini e tra bambini/adulti

Le carte del gioco possono essere utilizzate per giochi didattici diversi su fiabe classiche o fiabe inventate.

E ora facciamo una partita a carte? Non a briscola o a scopone scientifico... ma al gioco più antico del mondo: quello di inventare storie. A chi tocca?

Prima di iniziare i giochi delle "carte in favola", facciamo la

CONTA DELLA FATA MELUSINA

*La fata Melusina
dalla coda serpentina
raccolglieva nel verziere
sette mele e quattro pere
cinque a lei, due a me.
E le altre tutte a te*

RACCONTAFIABE

- distribuzione delle carte della fiaba (1 carta per ogni bambino)
- osservazione delle immagini rappresentate sulle carte
- individuazione della carta del protagonista
- inizio del racconto della fiaba da parte del bambino che possiede la carta del protagonista
- il bambino in possesso della seconda carta continua la fiaba
- il gioco continua con la partecipazione di tutti i bambini in possesso della carta successiva fino ad esaurimento di tutte le carte.

Tutti i bambini, a piccoli gruppi, guidati opportunamente dall'adulto, raccontano le fiabe.

FIABE A SORPRESA

- Costruzione di tre mazzi di carte dei personaggi (Protagonista - antagonista - alleato)
- Scelta casuale di una carta per mazzo
- Invenzione della fiaba utilizzando le carte dei tre elementi pescate e collegamento logico

Se l'organizzazione del gioco prevede piccoli gruppi o squadre di giocatori si può far iniziare la fiaba da un gruppo e farla terminare dall'altro. Al secondo giro si invertono le parti.

FIABE - FAMIGLIE

Se si è lavorato su più fiabe di magia scelte tra le classiche o inventate dai bambini, si avranno gruppi di fiabe-famiglia costituite da sette carte ciascuna.



Protagonista



Ambiente



Antagoniste



Aiutante magico



Svolgimento vicenda



Peripezie



Conclusione

... e vissero felici e contenti!

Se le fiabe sono per esempio sei, avremo un mazzo di carte di 42 carte collegate logicamente tra di loro. Si gioca in piccoli gruppi da 2 a 4 bambini.

Distribuiamo a ciascun bambino un uguale numero di carte. Ogni bambino a turno prende una carta da un compagno vicino. Quando entra in possesso di sette carte corrispondenti della stessa fiaba forma una fiaba-famiglia che dispone sul tavolo, ordinando le carte scoperte davanti a sé. Il gioco continua finché tutte le fiabe famiglia sono formate.

Vince chi riesce a formarne un numero maggiore di carte-famiglia.

Con le fiabe inventate, scritte e illustrate collettivamente dai bambini si può realizzare un libro "fatto a mano" completo di titolo, copertina e nomi dei bambini-autori.

Le fiabe migliori potranno essere messe in scena.

Le belle fate

Le belle fate di una volta dove saranno andate?
 Non se ne sente più parlare
 Io dico che sono scappate:
 si nascondono in fondo al mare,
 oppure sono in viaggio per la luna
 in cerca di fortuna.
 Ma cosa potevano fare?
 Erano disoccupate!
 Nessuno le voleva ascoltare.
 Tutto il giorno se ne stavano imbronciate
 nel castello diroccato ad aspettare
 che qualcuno le mandasse a chiamare.....
 A bordo di una nuvola
 la compagnia se ne va...
 Dove nessuno lo sa,
 forse in qualche paese
 dove si sentono sicure [...]
 Ed ora mi domando:
 Ma allora torneranno?
 Io dico di sì [...]



(G. Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*)

Bibliografia "fatata"

- F. Adams, *Fiabe di fate e folletti*, Milano, Mondadori, 2003
- C.M. Barker, *Come ho conosciuto le fate dei fiori*, Milano, Fabbri,
- B. Betty, *Un mondo di fate*, Edicart, 2006
- K. Briggs, *Fate, gnomi e altri esseri fatati*, Roma, Lucarini, 1985
- S. Buratto-M. Manusi, *Filastrocche delle fate*, Firenze, Giunti, 2006
- C. Collodi, *I racconti delle fate*, Milano, Bompiani, 1983
- B. Froud, A. Lee (a cura di David Larkin) *Fate*, Milano, Rizzoli, 1979
- A. Gavellotti, *Di tutte le fate*, Milano, Baldini e Castoldi, 2002
- F. Lazzarato, *Le fate*, Milano, Mondadori, 2003
- F. Lazzarato-V.Ongini, *La fata della luna*, Milano, Mondadori, 1992
- B. Masini, *La fata della luna*, Torino, Einaudi, 2006
- C. Nahmad, *Parola di fata: come entrare nel mondo delle fate e farsele amiche*, Torino, Amrita, 2000
- Pastacaldi-Rossi, *L'indirizzo delle fate*, Milano, Longanesi
- C. Perrault, *I racconti di fate*
- D. Volpi, *Alla scuola delle fate*, Torino, SEI, 1995

Per i "grandi" che credono ancora alle fate

- M.R. Alessandri, *Manuale del fantastico*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
- B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, Milano, Feltrinelli, 1984
- I. Calvino, *Sulla fiaba*, Torino, Einaudi, 1985
- G.P. Caprettini, *Dizionario della fiaba*, Roma, Meltemi, 1998
- A. Carter, *Le fiabe delle donne*, Milano, Serra e Riva, 1991
- D. Frigessi, [a cura di], *Inchiesta sulle fate*, Bergamo, Lubrina, 1988
- L. Harf-Lancner, *Morgana e Melusina. La nascita delle fate nel Medioevo*, Milano, Einaudi, 1989
- C. Lorni, *Alle origini della fata*, Firenze, la Meridiana, 2004
- M.L. von Franz, *Il femminile nella fiaba*, Torino, Boringhieri, 1983
- M.L. von Franz, *Le fiabe interpretate*, Torino, Boringhieri, 1980
- V. Propp, *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966
- V. Propp, *Le radici storiche dei racconti di fate*, Torino, Einaudi, 1949
- L. Rangoni, *Le fate*, Milano, Xenia, 2004
- G. Rodari, *Grammatica della Fantasia*, Torino, Einaudi, 1973

Progettare percorsi formativi con i fondi strutturali

di Carla SAVAGLIO

Progettare in un sistema di istruzione e di formazione specifica significa, oggi, raccogliere in maniera educativa la sfida dei tempi, in una società in cui la conoscenza costituisce l'orizzonte delle grandi trasformazioni politiche, economiche e socio-culturali.

Al centro della creazione e della trasmissione delle conoscenze sono considerate le "risorse umane", che costituiscono, tra l'altro, la risorsa principale dell'Unione Europea, come si evince dalla Relazione intermedia concernente il seguito dato agli obiettivi fissati dal Consiglio di Lisbona 2000, "Istruzione e Formazione 2010".

Gli investimenti nell'istruzione e nella formazione sono, dunque, per l'Unione un fatto chiave della competitività, della crescita e dell'occupazione e, di conseguenza, rappresentano il requisito preliminare per conseguire gli obiettivi economici, sociali e ambientali fissati a Lisbona.

È in tale scenario che i finanziamenti comunitari, compresi i fondi strutturali e i programmi di istruzione e formazione, dovrebbero svolgere un ruolo crescente a favore dello sviluppo del capitale umano.

Com'è noto, proprio i fondi strutturali sono lo strumento adottato dall'Unione Europea per ridurre il divario tra i livelli di sviluppo socio-economico esistenti tra le varie regioni che ne fanno parte, promuovendo la crescita di quelle meno favorite.

È l'Unione Europea, infatti, che, secondo le disposizioni del regolamento CE n. 1260/99, recante disposizioni generali sui fondi strutturali 2000-2006, modificato dal regolamento CE n. 1447/2001 del Consiglio del 28 giugno 2001, favorisce la crescita dell'occupazione e la valorizzazione delle risorse umane attraverso specifici obiettivi.

Gli obiettivi prioritari individuati nella Comunicazione della Commissione europea "Agenda 2000" sono i seguenti:

- **Obiettivo 1:** promuovere lo sviluppo e l'adeguamento strutturale delle regioni il cui sviluppo è in ritardo.
In Italia il suddetto obiettivo è operativo nelle seguenti regioni: Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia;
- **Obiettivo 2:** realizzare la riconversione economica e sociale delle zone con problemi strutturali.

In Italia il suddetto obiettivo è operativo in alcune zone delle regioni Abruzzo, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Piemonte, Toscana, Trentino Alto Adige, Umbria, Valle d'Aosta e Veneto;

- **Obiettivo 3:** adattare ed ammodernare le politiche e i sistemi di istruzione, formazione e occupazione.

Tale obiettivo opera in tutte le zone del territorio nazionale non comprese negli Obiettivi 1 e 2.

L'azione dei fondi strutturali è volta, pertanto, alla realizzazione di interventi mirati che si realizzano solo in alcune zone del territorio europeo, riconosciute come "regioni eleggibili" ai fondi strutturali o "zone ammissibili".

In tale contesto, i fondi strutturali cofinanziano interventi nelle regioni europee che rientrano negli obiettivi prioritari 1, 2 e 3.

L'accesso ai finanziamenti è regolato da una serie di documenti programmatici: QCS (Quadro Comunitario di Sostegno), Programmi Operativi Regionali (POR), Programmi Operativi Nazionali (PON), Docup (Documento Unico di Programmazione).

Per quanto riguarda l'Italia, ci si deve riferire al seguente prospetto:

- | | | |
|---------------|---|-----------------|
| ▪ Obiettivo 1 |  | QCS, PON e POR; |
| ▪ Obiettivo 2 | | Docup; |
| ▪ Obiettivo 3 | | QCS. |

Uno dei 7 Programmi Operativi Nazionali previsti dal Quadro Comunitario di Sostegno finanziati dai fondi strutturali Obiettivo 1 è il Programma Operativo Nazionale "La Scuola per lo Sviluppo", la cui titolarità è del Ministero della Pubblica Istruzione che funge da Autorità di Gestione.

Il suddetto PON Scuola si avvale di due fondi: il Fondo Sociale Europeo (FSE) e il Fondo Sociale di Sviluppo Regionale (FESR) ed ha come ambito di riferimento territoriale le scuole pubbliche di 6 regioni del Mezzogiorno, e cioè Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia.

Si tratta, quindi, di un vasto piano di sostegno finanziario, finalizzato a perseguire specifici obiettivi tra i quali:

- la riduzione del fenomeno della dispersione scolastica;
- lo sviluppo della società della comunicazione e dell'informazione;
- l'ampliamento delle competenze di base;
- lo sviluppo dell'istruzione permanente;
- il rafforzamento delle pari opportunità di genere;
- lo sviluppo di una cultura ambientale.

Per quanto concerne il Piano Operativo Regionale (POR), il cui obiettivo è il miglioramento della qualità dei servizi e delle strutture del sistema scolastico per una maggiore qualificazione delle risorse umane, nella prospettiva della loro occupabilità e adattabilità, esso si avvale, invece, del Fondo Europeo di Sviluppo Regionale.

Vi è da rilevare che sia il POR che il PON prefigurano diverse "Misure" e "Azioni" per la realizzazione delle quali è necessario che gli Istituti scolastici rilevino puntualmente, in sede di progettazione, i bisogni ai quali si intende rispondere con proposte mirate

ad evidenziare sia i punti di forza (potenzialità della scuola, esperienze pregresse, ecc.) che i fattori di debolezza (tasso di dispersione, debiti formativi, assenze, insufficiente motivazione alle attività curricolari) oltre alla presenza di alunni problematici.

Questa fase di indagine, preliminare all'elaborazione di ciascun progetto, è indispensabile in quanto consente un'adeguata valutazione ex-ante, che deve essere assunta, comunque, dalle istituzioni scolastiche come prassi consueta nell'attività di progettazione.

È chiaro che, nella suddetta fase, è importante

che si instauri una fattiva collaborazione da parte della scuole con gli Enti Pubblici e con il partenariato economico-sociale presente sul territorio di riferimento; tale intesa è volta a far sì che gli interventi programmati possano essere efficaci.

È utile precisare che l'insieme delle informazioni derivante dall'analisi dei bisogni diventerà patrimonio del Sistema Formativo Territoriale.

Per quanto concerne la definizione delle linee progettuali ogni scuola deve pianificare il progetto specificando obiettivi, contenuti, risorse e modalità attuative.

Per il periodo 2007/2013 le fasi relative alla programmazione sono in corso di attuazione, in conformità con quanto stabilito dalle Linee guida del 3 febbraio 2005, approvate dalla Conferenza Stato-Regioni-Enti Locali.

Da quanto sopra evidenziato, emerge che progettare nella scuola dell'autonomia interventi di educazione, formazione e istruzione vuol dire puntare allo sviluppo della persona umana, attraverso il miglioramento continuo del servizio offerto agli alunni.

È necessario, però, che tutte le attività progettuali della scuola siano ricondotte ad una matrice unitaria mediante l'acquisizione di una nuova cultura della progettualità intesa come risposta organizzativa alla complessità che caratterizza il contesto in cui si opera.

È in tal senso che le scuole, impegnate in un processo di ridefinizione culturale (nell'ambito del quale ci si interroga sulla propria identità, su quali siano le richieste che provengono dall'esterno e quali la *vision* e la *mission*) costruiscono la propria identità rifondandola sui concetti di partecipazione e responsabilità professionale. ■



