

Rivista per la scuola primaria

Sim

SCUOLA ITALIANA MODERNA

5 gennaio
2016



Per una *slow education*:
educazione all'affettività e didattica inclusiva

EDITRICE
LA SCUOLA

Il tempo e la scuola

di Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano



Il tempo rappresenta per l'insegnante e per chi si occupa di questioni educative veramente un bel rompicapo. Non se ne ha mai abbastanza, è poco per tutto quello che dovremmo riuscire a fare in classe, è troppo quello che dovremmo lasciare ai bambini se volessimo realmente farli lavorare in maniera esperienziale, consentendo loro di prendersi tutto il tempo che serve per poter apprendere in maniera profonda, per scoperta. La rivoluzione digitale ha complicato ulteriormente la situazione. Il registro elettronico di tempo ce ne toglie ancora di più e ai bambini di tempo ne tolgono i tablet, i videogiochi, gli schermi di cui sono quotidianamente circondati. Costruire una riflessione compiuta sul tempo richiederebbe molto più spazio di quanto non ne disponga in questo editoriale. Quel che voglio fare, allora, è avviare la riflessione sul tema disegnando giusto un'agenda di quanto al riguardo occorrerebbe discutere.

Una storia sociale del tempo

La prima cosa che si può fare è ricostruire una rapida storia del valore che il tempo ha avuto e ha nelle nostre vite. In questa storia una prima epoca è quella che potremmo definire del *tempo dato*. Essa coincide con le società arcaiche, con le comunità di villaggio. In esse il tempo è dato perché viene scandito dall'avvicinarsi del giorno e della notte, dal ritmo delle stagioni. Nasce così il tempo "forte" del rito: è qualcosa che si impone all'uomo dall'esterno, o dall'alto, lo disciplina, gli detta il ritmo della sua vita. La tecnologia – si pensi al fuoco, alla luce – sviluppandosi consente all'uomo di emanciparsi da questa condizione. Si passa all'epoca del *tempo controllato*, in cui diviene possibile lavorare anche di notte, coltivare anche d'inverno. Si tratta di una grande opportunità, che però altera radicalmente l'equilibrio che sul tempo rituale era costruito. L'esito di questa seconda epoca è quella attuale, in cui stiamo vivendo. La chiamo l'età del *tempo sottratto*, perché in essa l'illusione del controllo si rovescia nel suo contrario. La portabilità dei media digitali ci rende disponibili e raggiungibili sempre, soprattutto fa in modo che con essi possiamo occupare tutti i tempi della nostra giornata, anche quelli non finalizzati: ci torniamo tra poco. La promessa tecnologica era che avremmo avuto la possibilità di liberare tempo, di risparmiarne: oggi spesso ci rendiamo conto che è vero il contrario, come sa bene chi ogni giorno è condannato a evadere le decine di e-mail in arrivo nella sua casella di posta elettronica.

Tempo ed educazione

Sapere di vivere nell'epoca in cui il tempo ci viene sottratto, ci consente, come insegnanti, di ragionare su come proprio il tempo rappresenti oggi per noi un problema, per noi e per i nostri bambini. La questione si può organizzare attorno ad almeno tre principali istanze. Anzitutto la faticosa domanda: "Quanto tempo?". Quanto possono videogiocare? Quanto guardare la televisione? Quanto (e quando) utilizzare il cellulare? Come favorire nel bambino una corretta

ecologia di tutte le sue attività? “Troppo fa male” è una regola aurea. Come allora aiutarlo a disciplinare i suoi consumi, a consumare un po’ di tutto come in una dieta ben fatta? Un tema di grande rilevanza, che non sempre trova aiuto da parte dei genitori, ma su cui occorre insistere.

Seconda questione. La densità del tempo. Il tempo dei nostri bambini, oggi, è denso nel senso del suo essere sistematicamente occupato da mille attività. Sembrano piccoli manager: hanno un’agenda fitta di impegni. Dopo la scuola c’è il nuoto, la chitarra, l’allenamento di calcio. E poi la ludoteca, le feste di compleanno, se ci sta anche l’oratorio (ma solo se ci sta...). Il risultato è un tempo costretto, sacrificato, un tempo colonizzato che non lascia più spazi vuoti, non finalizzati, in cui il bambino si possa permettere di non fare niente. In quei momenti potrebbe liberare la fantasia, essere creativo. Certo le ragioni delle famiglie sono comprensibili – si lavora in due, non si dispone sempre dei nonni come appoggio – ma il tema, pedagogicamente, va posto.

Terza questione. La velocità. Abbiamo poco tempo per tutto e dobbiamo sempre decidere in fretta. Anche i nostri bambini non si sottraggono a questa legge. Ma noi sappiamo che i tempi troppo affrettati, la velocità esecutiva, sono nemici della profondità. All’educazione “fast” del tutto subito, del tutto in fretta, delle tante cose tutte insieme, va contrapposta l’educazione “slow” che dà a ciascuno il tempo che gli serve. Solo in questo secondo caso si possono produrre apprendimenti significativi e persistenti: non c’è altra via.

Educare al tempo

Come si capisce educare al tempo, all’uso e al rispetto del tempo, è qualcosa di molto importante. Ha a che fare con alcune questioni pedagogicamente rilevanti e chiama in causa il lavoro dell’insegnante. Anche qui solo qualche suggerimento, qualche pista di lavoro.

Un primo tema è relativo al rapporto tra tempo feriale e tempo festivo. Viviamo in una società che ha ferializzato il tempo, espellendo l’orizzonte della festa fuori dall’esperienza del singolo. Essendo sempre raggiungibili, siamo in vacanza solo se lo decidiamo noi; i supermercati sempre aperti e la necessità di “preparare la settimana” successiva hanno cancellato di fatto le domeniche. La festa, espulsa in questo modo viene reintrodotta attraverso mille piccoli eventi antropologicamente poco rilevanti. Educare (o meglio rieducare, e prima di tutto rieducarci, noi adulti) al valore della festa mi sembra sia un primo obiettivo da porsi in scuola.

Un secondo tema è legato al rendimento del bambino, alla sua capacità di prolungare l’attenzione, di rimanere concentrato. Se tutti sembrano iperattivi un motivo ci sarà. Qui occorre promuovere la lentezza, insegnare a rallentare, a prendersi tempo. Serve per pensare, per guardarsi intorno, per dedicarsi alle persone. Se prendiamo tempo migliora tutto: le relazioni, la cognizione, la qualità della nostra esistenza. Un secondo obiettivo importante che inevitabilmente impatta sulle scelte curricolari, sul metodo del fare scuola.

Da ultimo, e proprio in questa direzione, va ridefinito un po’ tutto il tempo della scuola. È un problema didattico e anche organizzativo. Abbiamo bisogno di ascoltare la ricerca, di avere il coraggio di intraprendere nuove strade. Gli spunti sono molti. I genetisti comportamentali suggeriscono che se c’è un tempo in cui provare a tirar fuori il massimo da un soggetto, questo tempo è lo 0-12: dopo potrebbe essere tardi, anche perché le predisposizioni genetiche diventano più difficili da modificare. I neuroscienziati richiamano l’attenzione su come proprio quest’età sia da ritenersi “critica” in funzione degli apprendimenti: il cervello registra tutto, assorbe ogni cosa. Questo vale in generale, ma in modo particolare per la matematica e le lingue straniere. Sono indicazioni importanti, che spiegano perché molto del futuro studente si decide proprio sui banchi della primaria. Una responsabilità enorme per i maestri e le maestre. Sono indicazioni che andrebbero raccolte e tradotte in progettazione didattica. Presto, non c’è da perdere tempo!

Fatti incantare da

GRETA la Strega

Greta è la strega più simpatica e pasticciona che c'è e, in compagnia del suo gatto Gratto, è sempre pronta ad affrontare tante nuove e divertenti avventure. Leggi tutti i racconti e fatti travolgere da un'ondata di magia!

Dalla fantasia degli autori
Laura Owen e Korky Paul
tutti i volumi della collana a soli € 6,90



EDITRICE
LA SCUOLA
ragazzi

Scopri i titoli in www.lascuola.it

Per informazioni: Servizio Clienti - tel. 030.2993.286/322 - servizioclienti@lascuola.it

Direttore

Pier Cesare Rivoltella

Redazione

Gloria Sinini

g.sinini@lascuola.it

Comitato scientifico

Renza Cerri (Università di Genova)

Floriana Falcinelli (Università di Perugia)

Luigi Guerra (Università di Bologna)

Alessandra La Marca (Università di

Palermo)

Daniela Maccario (Università di Torino)

Marinella Muscarà (Università di Enna Kore)

Elisabetta Nigris (Università di Milano

Bicocca)

Loredana Perla (Università di Bari)

Pier Giuseppe Rossi (Università di

Macerata)

Maurizio Sibilio (Università di Salerno)

Comitato di Redazione

Progettare: Rosaria Pace (Università degli studi di Foggia)

Comunicare: Alessandra Carenzio

(Università Cattolica di Milano)

Valutare: Lorella Giannandrea (Università

di Macerata)

Professione insegnante: Valentina

Pennazio (Università di Genova)

Studi di caso: Elena Mosa (INDIRE di

Firenze)

Angolo del Dirigente: Laura Fiorini

(Dirigente scolastico del Liceo Maffeo

Vegio di Lodi)

Bookmark: Serena Triacca (Università

Cattolica di Milano)

Sim-kit: Paola Amarelli (Dirigente

scolastico, Adro, BS), Alessandro Sacchella

(supervisore di tirocinio a Scienze della

formazione primaria, UCSC)

Curatore notiziario normativo: Mario

Falanga (Università degli studi di Bolzano)

Autori in redazione

Daniele Barca, Stefano Bertora, Enrica

Brichetto, Laura Comaschi, Cristina Cuppi,

Fabia Dell'Antonia, Chiara Friso, Nicoletta

Farneschi, Angela Fumasoni, Paolo Gallese,

Mariolina Goduto, Alessandra Grassi, Rita

Marchignoli, Antonella Mazzoni, Francesca

Musetti, Francesca Panzica, Eva Pigliapoco,

Fabiola Scagnetti, Ivan Sciapeconi, Roberto

Sconocchini, Anna Soldavini, Isa Sozzi, Elena

Valdameri, Elena Valgolio, Ivano Zoppi

Sim-pic

Forme espressive #1
di Serena Triacca e
Davide Moncecchi, pag. 6

Editoriale

Il tempo e la scuola
di Pier Cesare Rivoltella, pag. 1

La gallery di SIM-Pic è
disponibile sul sito, nella sezione
Approfondimenti per abbonati

Risorse web

Inserite alle pagine 16,
22, 31, 35, 52, 76

Bookmark

DigiScuola - Scienze
di Isa Maria Sozzi, pag. 15

Wiligelma Cook
di Antonella Mazzoni, pag. 36

Il Mago di Oz
di Francesca Musetti, pag. 53

Thinglink
di Angela Fumasoni, pag. 75

**La Buona Scuola
e la disabilità**
di Roberta Cadenazzi, pag. 95

Sim-kit

KIT del mese
di Paola Amarelli e
Alessandro Sacchella,
pag. 8



Per non
dimenticare

Focus Progettare

Paesaggi sonori
di Nicola Scognamiglio e
Camilla Zabaglio, pag. 18

**L'esperienza
empatica**
di Ezio Del Gottardo,
pag. 23

Comunicare

Collaborare in classe
di Susanna Cancelli, pag. 28

Le abilità sociali
di Anna Soldavini, pag. 32

Valutare

**Il cambiamento
concettuale**
di Carla Biondi, pag. 39

Studi di caso

**Comunicazione
Scuola-Famiglia**
di Paola Sozzi, pag. 47

Professione insegnante

**Diversità: la via della
Bellezza**
di Matilda Fagnani, pag. 56

**La disabilità non mi fa
paura**
di Angela Serafina Allegro,
pag. 60

Angolo del dirigente

Piano inclusione (PAI)
di Alessandra Grassi,
pag. 65

PDP e PEI
di Cristina Cuppi, pag. 70

Zoom

**Educazione musicale a
scuola**
di Renza Cerri, pag. 76

**Nuove prospettive per
l'educazione musicale in
Italia**
di G. Nuti, pag. 77

**Problematiche della
didattica musicale nella
Scuola Primaria**
di Elsa Guerri e Marco Giovin-
ni, pag. 82

**Il ruolo della musica
nella continuità
didattica**

di Vittoria Bessone, pag. 85

**Comporre musica con
bambini e ragazzi**
di Antonio Giacometti, pag. 88

**Bibliografia ragionata di
ZOOM**
a cura di Marta Musso,
pag. 92

Progetto grafico e impaginazione
Overtime di Olivia Ruggeri

Produzione ed Editing fotografico
SIM-PIC

Davide Moncecchi

Segreteria di Redazione

Annalisa Ballini
sim@lascuola.it

Supporto tecnico Area Web
helpdesk@lascuola.it – tel.030 2993325

Illustrazioni di copertina
Monica Frassine

"Scuola Italiana Moderna",
mensile per la scuola primaria
Autorizzazione del Tribunale di Brescia
n. 12 del 4 marzo 1949
ISSN 0036-9888

Quote di abbonamento

Abbonamento annuo 2015-2016
Italia: € 60,00

Europa e bacino del Mediterraneo:
€ 105,00

Paesi extraeuropei: € 129,00

Il presente fascicolo: € 8,00

Abbonamento digitale: € 39,00 (iva incl.)
(istruzioni dettagliate sul sito dell'Editrice
La Scuola o presso l'Ufficio Abbonamenti)
Conto corrente postale n° 11353257
(riportare nella causale il riferimento
cliente)

Attenzione: informiamo che l'Editore si
riserva di rendere disponibili i fascicoli
arretrati della rivista in formato digitale
(PDF).

I fascicoli respinti non costituiscono
disdetta.

Ufficio Abbonamenti

(con operatore dal lunedì al venerdì
negli orari 8.30-12.30 e 13.30-17.30;
con segreteria telefonica in altri giorni e
orari)

Tel. 030 2993 286

Fax 030 2993 299

e-mail abbonamenti@lascuola.it

Ufficio Marketing

Tel. 030 2993 290

e-mail pubblicita@lascuola.it

Direzione, Redazione,
Amministrazione, Uffici
EDITRICE LA SCUOLA S.p.A.
via A. Gramsci 26, 25121 Brescia

Stampa

Vincenzo Bona S.p.A., 1777 Torino

Contiene I.P.

Forme espressive #1

di Serena Triacca e Davide Moncecchi



In questo numero esploreremo le possibilità espressive delle immagini, in special modo quelle che si fondano su un sapiente bilanciamento di tecniche differenti; presenteremo il lavoro di due artisti che utilizzano fotografia e disegno e che potrà esser da spunto per divertenti attività in classe.

Javier Pérez, noto in rete come **cintascotch**, è un graphic designer ecuadoriano che si contraddistingue per una particolare poetica del quotidiano. Tra i suoi progetti spiccano quelli che vedono protagonisti piccoli oggetti d'uso comune posizionati su un foglio bianco, attorno ai quali l'artista traccia i suoi disegni. Ed è così che gli spaghetti diventano un nido per gli uccellini, un moschettone il volto

trasfigurato de *L'urlo* di Munch (fotografia 1), una conchiglia il carapace di una tartaruga marina, due bicchierini diventano un telefono senza fili (fotografia 2) ecc. Le illustrazioni fotografiche vengono pubblicate su Instagram oltre che sul sito ufficiale di Javier¹.

Ben Heine è un eclettico artista belga ideatore del concept «Pencil Vs. Camera». La peculiarità delle sue opere consiste nella presenza, in sovrapposizione a un'immagine fotografica, di una mano che regge un disegno. Perché l'effetto sia soddisfacente occorre che il disegno si integri in modo coerente con alcu-

ni elementi presenti nella scena. L'immagine nel suo complesso risulta potenziata e assume un proprio significato, grazie allo spazio che questa tecnica concede alla creatività e all'immaginazione (fotografia 3).

Illustriamo di seguito un EAS per le classi quarte che si ispira alle opere di Heine.

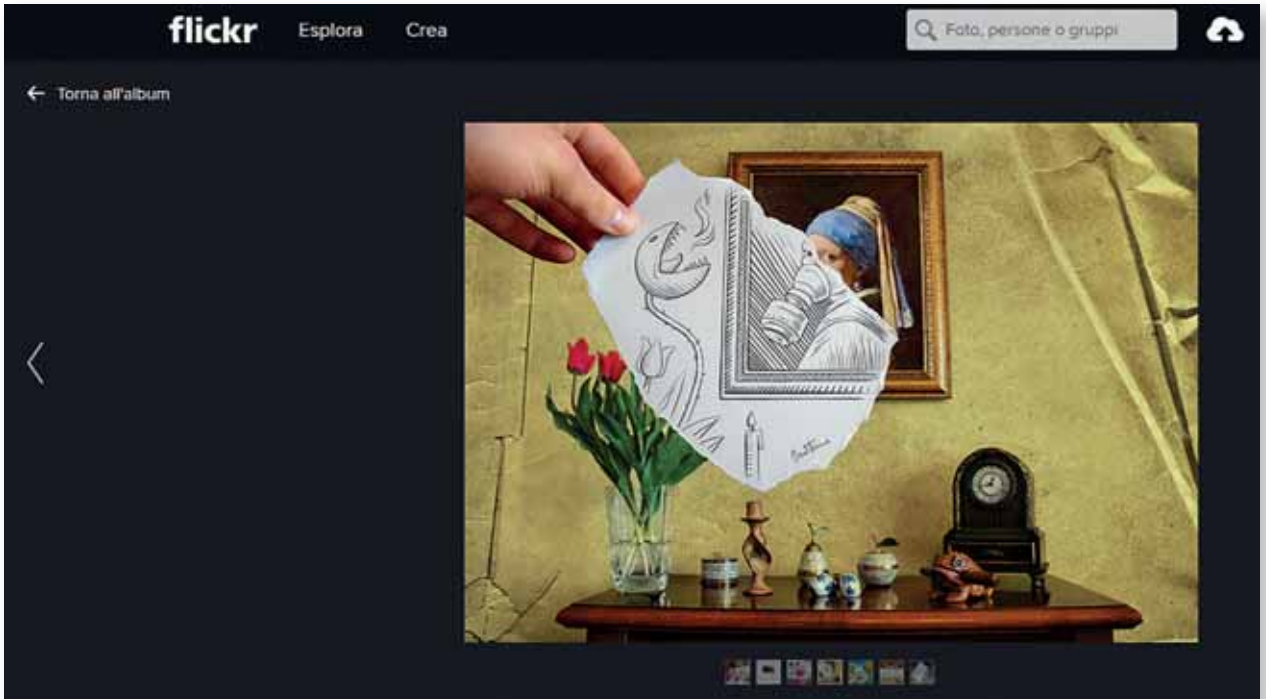
Fotografia 1



Fotografia 2



¹ In Internet: <https://instagram.com/cintascotch/>. La prima mostra personale dell'artista è stata allestita presso la Galleria d'Arte di Sondrio, da maggio a fine ottobre 2015



Matita vs. Macchina Fotografica

Fase preparatoria	<p>L'insegnante sfoglia con i bambini su Flickr la gallery di immagini di Ben Heine. Invita i bambini a esplicitare le emozioni suscitate dalla visione delle immagini e a fare ipotesi sul processo di realizzazione. Successivamente mostra un video che ne chiarisce la genesi.</p> <p>Tra le foto della gallery ne vengono scelte un paio sulle quali effettuare l'analisi (ad es. che cosa rappresenta la fotografia? cosa rappresenta il disegno a matita? cosa ha voluto comunicare Ben?).</p> <p>Lo step successivo consiste nell'invitare i bambini a realizzare alcuni scatti dentro o fuori la scuola, spiegando che si tratterà della foto sulla quale effettuare la sovrapposizione a matita. In alternativa, è possibile lavorare sul proprio o altrui ritratto.</p> <p>Per l'insegnante sono disponibili alcuni spunti di lavoro reperibili sul blog dell'artista.</p>	<p>In Internet, URL: https://goo.gl/rsbnpm</p> <p>In Internet, URL: https://goo.gl/t2WDGt</p>
Fase operativa	<p>Scelte le immagini, si procederà alla stampa in formato A4. Se è possibile a colori, il disegno sarà realizzato a matita; se la stampa è in bianco e nero il disegno verrà fatto con i pastelli colorati, in modo da fare risaltare il contrasto tra foto e disegno.</p> <p>Dietro l'immagine si richiede l'inserimento di una sintetica didascalia.</p>	
Fase ristrutturativa	<p>Le creazioni vengono digitalizzate dall'insegnante; in alternativa, stampare su cartoncino una cornice antica e ritagliare l'interno (che deve poter contenere il foglio A4, ovvero 21,0×29,7 cm). Man mano le creazioni verranno mostrate alla classe verranno inserite nella cornice.</p> <p>Gli alunni verranno invitati a commentare le produzioni altrui, cercando di cogliere il significato. Potranno rivolgere domande all'autore che fornirà ulteriori dettagli sul processo produttivo e sull'intenzionalità comunicativa.</p>	<p>In Internet, URL: https://goo.gl/vDuAr5 (immagine CC)</p>

Kit del mese

di Paola Amarelli e Alessandro Sacchella,
redattori di Sim Kit



Gli EAS proposti in questo numero e che potrete ritrovare in versione completa in SIM KIT presentano, in continuità con il tema della didattica della musica approfondito nello zoom del mese, numerose attività per l'insegnamento e l'apprendimento della musica.

L'analisi didattica di alcuni aspetti essenziali della disciplina consente di far emergere il valore formativo della stessa e

l'approfondimento dell'impianto epistemologico (con i relativi oggetti di studio, metodi di indagine e concetti chiave) permette di scoprire i diversi schemi di pensiero costitutivi della disciplina e dai quali il pensiero stesso si lascia modellare.

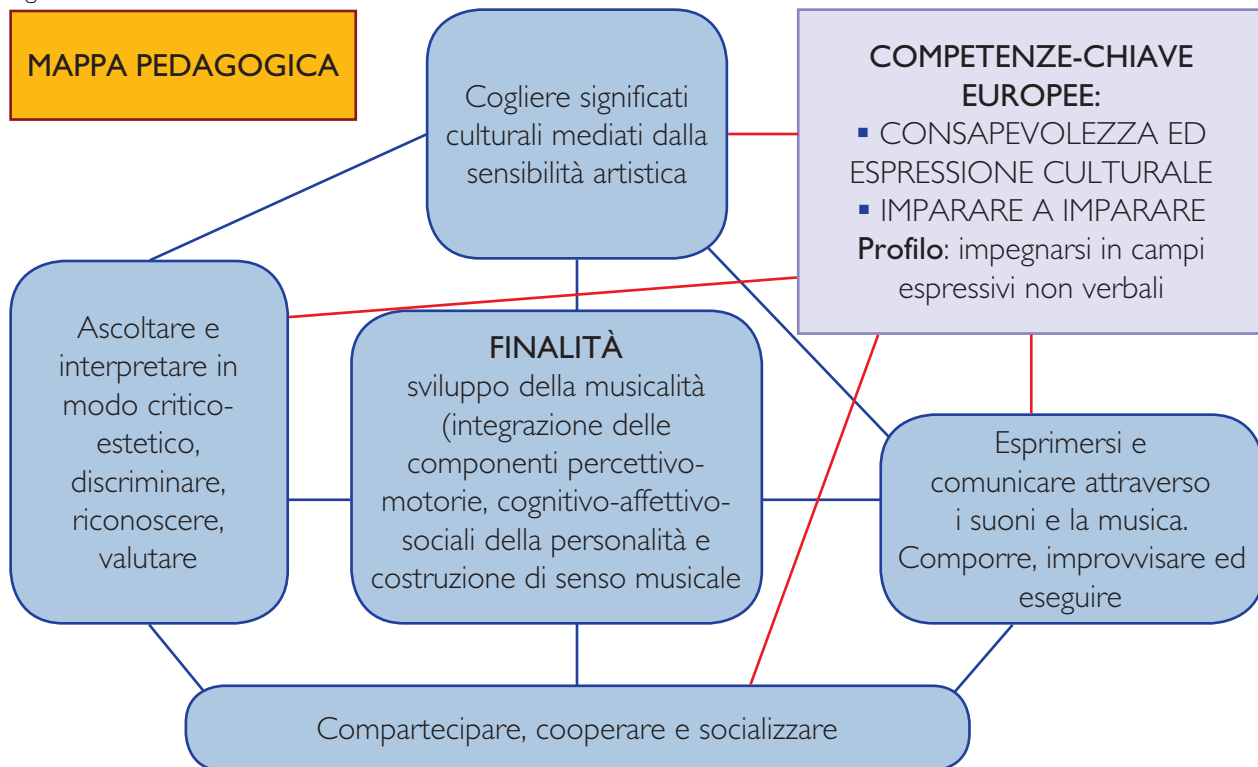
Segue la presentazione della *mappa pedagogica*¹ (fig. 1) rica-

¹ P. Amarelli - L. Ferraboschi - L. Metelli - A. Sacchella, *Le Indicazioni scolastiche in classe*, La Scuola, Brescia 2013, p. 110

vata dalla presentazione della disciplina proposta dalle Indicazioni Nazionali.

Le competenze musicali previste dal profilo in uscita dalla scuola primaria sottolineano che ogni alunno, in relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento, dovrà essere in grado di esprimersi negli ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali. Questo significa permettere agli alunni

Figura 1



di apprendere la musica sviluppando e applicando pratiche e conoscenze che si articolino in due dimensioni: a) **produzione**, mediante l'azione diretta

(esplorativa, compositiva, esecutiva) con e sui materiali sonori, in particolare attraverso l'attività corale e di musica d'insieme; b) **fruizione consapevole**,

che implica la costruzione e l'elaborazione di significati personali, sociali e culturali, relativamente a fatti, eventi, opere del presente e del passato.

Schema analisi disciplina: Musica²

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA: CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE IMPARARE A IMPARARE		PROFILO DELLO STUDENTE	
DISCIPLINA	MUSICA		
FINALITÀ della disciplina	Sviluppo della musicalità (integrazione delle componenti percettivo-motorie, cognitivo-affettivo-sociali della personalità) e costruzione di senso musicale		
COMPETENZE disciplinari trasversali	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esprimersi e comunicare attraverso i suoni e la musica; comporre, improvvisare ed eseguire ▪ Compartecipare cooperare e socializzare ▪ Ascoltare ed interpretare in modo critico-estetico; discriminare, riconoscere, valutare ▪ Cogliere significati culturali mediati dalla sensibilità artistica 		
NUCLEI TEMATICI	NON SONO PRESENTI NUCLEI TEMATICI		
METODOLOGIA GENERALE	ATTENZIONI METODOLOGICHE	STRUMENTI DIDATTICI	ESPERIENZE SIGNIFICATIVE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produzione (azione diretta: esplorativa, compositiva, esecutiva) ▪ Fruizione consapevole (costruzione ed elaborazione di significati personali, sociali e culturali) ▪ Riflessione critica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempi lunghi e distesi ▪ Attenzione alla dimensione pratica ▪ Valorizzazione della creatività ▪ Diverse tecniche composizione-improvvisazione ▪ Gusto per l'ascolto e l'interpretazione ▪ Attenzione alla dimensione d'insieme (vocale e strumentale) ▪ Formalizzazione simbolica delle emozioni ▪ Interazione con le altre arti e scambi con i vari ambiti del sapere 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eventi sonori ▪ Voce ▪ Oggetti sonori ▪ Strumenti musicali ▪ Brani ed opere vocali e strumentali ▪ Partiture ▪ Media ▪ Codici e sistemi di codifica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pratiche compartecipate in pubblico (attività corale e musica d'insieme) ▪ Fruizione consapevole (fatti, eventi, opere) ▪ Notazione analogica e/o codificata ▪ Ascolto condiviso

² Ibi, p. 109

Musica alla Primaria

Il progetto “Banchi sinfonici”: per crescere con la musica

Intervista al professore Gianluigi Bencivenga, coordinatore del progetto *Banchi Sinfonici* e all'insegnante Chiara Mena, referente dello stesso.

Come nasce il progetto Banchi sinfonici?

Il progetto “Banchi sinfonici”, attivo ormai da 4 anni, presso la scuola primaria dell'Istituto Madonna della Neve di Adro (Bs) è un percorso musicale complesso finalizzato alla costituzione di un'orchestra giovanile. Ha visto l'avvio di percorsi musicali paralleli che hanno coinvolto tutti gli alunni della scuola primaria e si sviluppa attraverso diverse attività musicali di tipo laboratoriale finalizzate alla diffusione della cultura musicale.

³ D.M. 254 del 16 novembre 2012- Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo ciclo di Istruzione*, Le Monnier 2012, p. 60

Come si articola?

Il progetto si sviluppa attraverso una vera e propria sperimentazione didattica. Le attività, distribuite in una intera giornata alla settimana, si svolgono in orario curricolare: *propedeutica musicale* per le classi prime e seconde; *coro* per le classi terze, quarte e quinte; *avvio allo studio di uno strumento musicale* per le classi quarte e quinte (ogni classe quarta e quinta si apre a cinque laboratori strumentali generalmente composti da un massimo di cinque alunni che compongono le diverse le classi di strumento: pianoforte, sax, chitarra, flauto traverso, tromba, clarinetto, violino, percussioni, arpa, violoncello, corno e trombone); il *laboratorio orchestrale* (musica d'insieme) che vede il coinvolgimento anche di allievi provenienti dai diversi ordini di scuola dell'Istituto (primaria, secondaria di I e II grado e da altre istituzioni scolastiche del territorio).

Come vivono questa esperienza i bambini?

I bambini vivono l'esperienza in modo molto positivo, con l'entusiasmo della novità, l'impegno che lo studio richiede e la curiosità per le diverse fasi del progetto: l'arrivo di nuovi strumenti, i momenti di musica d'insieme, i concerti, ecc. ... L'apprendimento dello strumento avviene in gruppo, all'interno delle singole sezioni e dei diversi gruppi classe mantenendo così quelle esigenze di appartenenza e di socializzazione che sono propedeutiche alla musica d'insieme. Condividere un'esperienza musicale “facendo musica insieme” costituisce per loro un'occasione di forte aggregazione, che, in modo naturale, favorisce e sostiene il processo di partecipazione e di integrazione sociale. *Come avviene il momento della consegna dello strumento?*

Il momento della consegna dello strumento è un passaggio molto importante per i bambini, è per loro un momento di grande emozione e di grande responsabilità: si sentono importanti. Questo passaggio avviene molto presto perché la metodologia utilizzata prevede che la musica sia fatta, vissuta e incontrata concretamente. L'apprendimento alla pratica dello strumento preceda la fase di apprendimento teorico, che comunque può intervenire durante il percorso quando si incontrano aspetti teorici da affrontare e sviluppare.

La musica è una disciplina importante al pari delle altre?

La musica dona gioia e chiede rigore. Nessun'altra discipli-



na riassume in sé una così alta potenzialità formativa. Quindi non solo è una disciplina al pari delle altre, ma porta in sé un valore aggiunto che è quello della forte coinvolgimento di tutta la persona.

È risaputo che in ogni essere umano è presente un naturale bisogno di musica, una musicalità interiore. Tutti hanno pertanto il diritto di sviluppare questa dimensione e la scuola deve e può, a mio parere, sostenerla ed educarla, deve rispondere a questo diritto e a questo bisogno che peraltro è coerente con traguardi formativi che la scuola stessa si pone. La pratica musicale, nei suoi processi di esplorazione e comprensione, migliora le capacità di apprendimento e facilita lo svolgimento di operazioni complesse della mente e del corpo. Suonare uno strumento è molto impegnativo, a volte più che risolvere un esercizio di matematica, ma possiede una componente motivazionale altamente positiva per l'apprendimento. Si sente spesso parlare dell'universalità della musica ed affermare che la musica è fruibile da tutti, che ognuno si prende ciò che di essa più gli appartiene. D'altro canto però per tanto tempo la musica è stata considerata per pochi eletti, solo per un'élite di bambini, ragazzi, adulti musicisti colti. La musica colta non esiste o meglio esiste, ma, proprio perché è colta, è per tutti.

Quale è il valore aggiunto rispetto alle altre discipline?

La musica promuove l'integrazione delle diverse componenti della personalità: quella per-

cettivo-motoria, quella cognitiva, quella affettivo-sociale. Tale sviluppo avviene primariamente attraverso attività di tipo esplorativo e creativo; si può comporre musica insieme prima ancora di imparare a scriverla, visto che la musica esiste prima della sua scrittura. *L'apertura interdisciplinare e inclusiva* offerta dalla musica diventa esperienza di grande rilievo per valorizzare le differenti dimensioni della persona e per coinvolgere tutti gli alunni in un contesto in cui poter trovare gli stimoli adatti, gli aiuti necessari e le risposte adeguate ai diversi bisogni educativi. Tutte le attività del progetto "Banchi sinfonici" si svolgono secondo una progettualità inclusiva che prevede oltre alla flessibilità organizzativa, l'adattamento dei singoli percorsi ai bisogni dei bambini, la predisposizione di percorsi mirati e un'attività specifica di musicoterapia.

Classe prima e seconda: "Crescere con la musica"

Laboratorio di Propedeutica musicale

Fare propedeutica musicale nelle **CLASSI PRIME** significa prevalentemente avvicinare i bambini al mondo dei suoni e della musica attraverso un percorso specifico fatto di attività, proposte in forma ludica, che oltre a stimolare in modo specifico alcune *funzioni strettamente legate all'ambito musicale*, come lo sviluppo delle capacità di ascolto, la percezione del ritmo, la discriminazione melodica, la capacità di riprodur-

re suoni uguali (intonazione), ecc. ... sono finalizzate in senso più generale a favorire un *corretto ed armonico sviluppo psicomotorio dei bambini*. È utile ricordare a questo proposito che a questa età l'intervento educativo a carattere musicale non deve essere mirato a formare dei piccoli musicisti ma a *generare nei bambini curiosità verso l'universo dei suoni e della musica* e soprattutto a fornire loro le risorse necessarie per coglierne la bellezza e quindi il desiderio di addentrarvi eventualmente, in modo spontaneo e non forzato. Perno centrale dell'intervento nelle classi prime è *l'educazione all'ascolto*, quindi molte delle attività proposte sono pensate per stimolare e affinare la **discriminazione uditiva**. Si va dall'ascolto a occhi chiusi di diversi suoni (discriminazione timbrica), al riconoscimento delle diverse altezze dei suoni (verticalità del suono, suoni gravi, suoni acuti). Si gioca ad adeguare i movimenti del corpo alle diverse durate dei suoni e a riconoscere e riprodurre diversi suoni, melodie e ritmi. Ampio spazio viene *dedicato al canto* e alla *lettura ritmica* con l'utilizzo di due soli simboli grafici, che viene eseguita dapprima con voce, mani e piedi e in un secondo momento con strumenti musicali per strutturare semplici composizioni musicali in cui oltre alla componente ritmica compaiano gradualmente anche melodia e armonia.

Federico Meccati
(musicoterapeuta)

Crescere con la musica... è questo lo spirito che anima le lezioni di propedeutica musicale in **CLASSE SECONDA**. Al centro della proposta il **legame tra gesto e suono**. La prassi didattica ha come presupposto il **coinvolgimento attivo degli alunni** all'interno della lezione in maniera ludica, attraverso la costante associazione di suoni o situazioni provenienti dal vissuto dei bambini o dal mondo della fantasia che tanto affascina e diverte i bambini. L'insegnante racconta una storia nella quale i protagonisti sono animali, come il cane e il gatto, e attraverso il suono degli strumenti mima e sonorizza le azioni dei personaggi che si susseguono. E' così che prendono avvio le lezioni di musica: attraverso **giochi** nei quali i bambini si immedesimano negli animali della storia e possono quindi **sperimentare con il loro corpo il ritmo, l'altezza dei suoni e la loro durata**. L'insegnante guida e stimola gli alunni utilizzando i tamburi, al suono del tamburo corrisponde un'azione (battere i piedi se il suono è grave oppure pronunciare il verso del cane, battere le mani se il suono è acuto, oppure fare il verso del gatto). I bambini percepiscono i suoni con l'udito e li traducono in azioni motorie, gesti con il loro corpo. I giochi di **coordinazione ritmico motoria** permettono agli allievi di accompagnare direttamente con il proprio corpo la melodia proposta seguendo il tempo. Sempre attraverso **l'esperienza senso percettiva** i bambini sono stimolati alla di-

scriminazione dell'altezza dei suoni: il docente produce alcuni suoni con il flauto a pistone che i bambini riproducono con il proprio corpo o con la voce, anche all'interno di giochi appositamente pensati come " il gioco degli spaghetti". Ai bambini viene poi chiesto di rappresentare graficamente, secondo le indicazioni del docente, il suono emesso dal flauto a pistone: sono così incentivati a trovare **forme di prescrizione musicale** divertenti ed efficaci. Ciò che trasversalmente caratterizza tutte le attività è la **cura dell'ascolto**, un ascolto che si fa sempre più attivo e che diventa fondamentale per l'avvio all'intonazione. I bambini sperimentano la loro vocalità attraverso il gioco o il canto di brevi canzoni didattiche facili da memorizzare, cantando in coro o da solisti. L'azione didattica del docente si traduce quindi in una **lezione dinamica** nella quale a partire da una storia o una canzone, gli alunni si muovono all'interno del mondo sonoro e ne diventano man mano più consapevoli, capaci di riscriverlo, sonorizzarlo e ricrearlo.

Gabriella Salghetti
(insegnante di classe II
e di propedeutica musicale)

Per la **Classe terza**, cfr. il Box 1 a p. 23.

Classe quarta e quinta: "È l'ora dello strumento"

Metodologia e didattica per l'avvio dello strumento musicale in piccolo gruppo

Arrivati alla classe quarta, forti dell'esperienza maturata in

precedenza, la proposta didattica prosegue con l'avvio alla pratica strumentale, non tradizionalmente intesa come somma di conoscenze tecniche e teoriche più o meno coordinate ma come attività che contribuisce alla crescita globale della musicalità dell'alunno, attraverso un approccio creativo e cosciente con il mondo sonoro. La proposta si prefigge di **creare contesti che rendano significativo l'apprendimento**. Contesti ricchi di stimoli didattici, metodologici e motivazionali dove si **intrecciano costantemente** il momento dell'esplorazione, quello dell'individuazione di regole e quello della creazione di nuove esperienze. **Non solo il fare quindi ma anche il perché**. Un laboratorio in cui la musica sia fatta, vissuta e incontrata concretamente e in cui l'apprendimento alla pratica dello strumento precede la fase di apprendimento teorico o che comunque interviene nel corso dell'apprendimento dello strumento a mano a mano che si incontrano aspetti teorici da affrontare e sviluppare. La conseguente rinuncia a una impostazione puramente addestrativa non implica però il livellamento forzato degli obiettivi di apprendimento, bensì stimola l'armonica integrazione delle competenze di volta in volta raggiunte. Partire ad esempio da alcuni giochi ritmici, o da giochi di scoperta di gesti, azioni o caratteristiche propri dello strumento musicale, inventare storie sonore in maniera collettiva, utilizzando parti dello strumento, per arrivare

piano piano alla scoperta dello stesso, dei suoni che può creare, dei gesti e delle tecniche necessari per riprodurli, stimola la curiosità dell'allievo e **favorisce un uso personale e cosciente dello strumento stesso**. Lo studio dello strumento implica un impegno e un'esperienza che vanno oltre il contesto scolastico. All'inizio del percorso è dunque necessario, ai fini della motivazione mettere in evidenza **gli aspetti ludici del far musica**; quel gioco affascinante di scambi, regole, simboli, sensazioni che proprio all'interno di un gruppo trova la sua più facile e spontanea realizzazione. Successivamente, ogni alunno impara a ricavare autonomamente, all'interno del proprio contesto di apprendimento, anche grazie alla continua mediazione dell'insegnante, stimoli nuovi che possano rilanciare l'interesse e sostenere lo sforzo cognitivo richiesto. Le indicazioni dinamiche timbriche o l'apprendimento e l'avvio della lettura e scrittura della notazione, ad esempio, hanno pochissimo significato per i bambini che si avvicinano da poco allo strumento in quanto le loro conoscenze e la loro tecnica non riescono a supportare una richiesta così elevata. Se però, nel primo caso, facciamo eseguire alcuni suoni da un bambino mentre un compagno cammina in punta di piedi, o corre, assisteremo a una vera e **propria ricerca espressiva da parte di entrambi**. Il segreto sta poi nello scambio di ruoli cioè nel vivere e non solo immaginare un'espressione corporea,

ma ascoltare la traduzione sonora che ne fa un compagno e in senso inverso constatare se chi sta mimando un'interpretazione musicale ne coglie le intenzioni. Gli innumerevoli modi di emettere un suono che corrispondono, in senso tecnico, alle variazioni di movimento delle dita, dell'imboccatura ecc. ... trovano una più spontanea e immediata coincidenza con gli altrettanti modi di eseguire un gesto, un movimento nello spazio, un'andatura. Anche per l'approccio alla notazione è necessario partire dal bambino, dalle sue capacità esplorative, dall'esperienza e dalle sue capacità logiche, da sviluppare all'interno del gruppo che funge da fattore motivante.

Per l'attività "Cantare insieme", cfr. Box 2 a p. 24.

Per altre attività sull'avvio allo studio dello strumento musicale, si veda on line tra gli Approfondimenti per abbonati

EAS proposti

Classe prima: "Black or white"

Il presente EAS si concentra sul riconoscimento e la pronuncia corretta in inglese dei principali colori. Nell'articolazione delle attività si cerca di tenere in considerazione fin dall'inizio la dimensione dell'ascolto (*listening*) attraverso la proposta di una canzone mediante un video. In questo percorso il contenuto e gli obiettivi vengono sviluppati in modo che i bambini possano sperimentarsi attraverso attività ludiche dalle quali desumere e consolidare i principali colori in inglese. Le attività promuovono motivazione e coinvolgimento diretto dei bambini.

Classe seconda: "Caccia al tesoro"

Questo EAS prevede una serie di prove da superare grazie agli indizi/tracce avute dall'organizzatore/administratore per trovare il tesoro. E'



una caccia al tesoro, un gioco popolare, ma spesso poco conosciuto dagli alunni. Nella fase preparatoria viene proposto uno stimolo musicale seguito dal framework concettuale e quindi dalla consegna del compito. Nella fase operativa vengono esplorate le caratteristiche del gioco attraverso alcuni semplici applicativi in modo che gli alunni possano analizzare e provare a realizzare alcune caratteristiche della caccia al tesoro. Nella fase ristrutturativa gli alunni divisi in squadre si affrontano in una caccia al tesoro organizzata dall'insegnante all'interno della scuola. Infine gli alunni discutono e riflettono sulle modalità di attuazione del gioco.

Classe terza: “Ci vuole ritmo”

Le attività partono da aspetti legati all'ambito musicale e mirano a sviluppare capacità afferenti alla sfera corporea. Attraverso l'approfondimento del concetto di ritmo si propongono alcuni giochi legati a esercizi motori sulla base di sequenze e brani ritmici improvvisati dall'insegnante per poi richiedere ai bambini, suddivisi in gruppi, l'ideazione e l'esecuzione di una “coreografia ritmico/ginnica”. Grande spazio è riservato ai momenti di osservazione e di valutazione sviluppati in modalità e occasioni differenti e da punti di vista diversi. Sul piano dei media, al di là di alcuni brevi video iniziali, il presente percorso didattico non fa alcun ricorso a supporti multimediali tecnologici, ma implementa l'uso di sempli-

ci strumenti sonori e del corpo quale “medium” attraverso il quale acquisire maggior consapevolezza di sé, delle proprie capacità e delle diversità con gli altri all'interno del gruppo. Questo EAS può essere considerato transdisciplinare, nella misura in cui sviluppa e trasporta concetti ed attività presentati in una determinata disciplina (musica) all'interno di un'altra (educazione fisica) adeguando e mettendo in atto quanto appreso attraverso linguaggi (da quello sonoro a quello corporeo) e *formae mentis* (ritmico-musicale, cinestetica, interpersonale, intrapersonale) differenti.

Classe quarta: “Diamo voce agli strumenti”

Con questo EAS si vogliono avvicinare i bambini alla musica classica guidandoli a scoprire che ogni strumento ha un suo timbro particolare che può caratterizzare storie e personaggi. La prima parte della fase preparatoria avviene in classe dove l'insegnante presenta il video stimolo che farà anche mimare con i gesti che imitano gli strumenti ed espone il framework concettuale proponendo l'ascolto di alcuni brani del Carnevale degli animali di Saint Saens Camille, attraverso un video. La seconda parte viene svolta nel laboratorio di informatica in cui vengono forniti i tutorial per lo studio individuale dell'editor audio Audacity. La fase operativa vede gli alunni suddivisi in coppie impegnati a costruire una storia che verrà letta con il sottofondo degli strumenti, oppure

a integrare, registrando con il microfono, le parti narrate nel file musicale. La fase ristrutturativa prevede la socializzazione dell'attività svolta. Alla LIM vengono presentate le audistorie poi valutate dagli alunni.

Classe quinta: “Il nome dei suoni”

Il presente EAS intende introdurre gli alunni, nel mondo delle note partendo dal concetto di altezza.

Le domande poste agli alunni per avviare il percorso didattico sono le seguenti: *Come facciamo a distinguere i suoni? Come si può scrivere la loro altezza in un modo uguale per tutti?*

Nella fase preparatoria attraverso la conoscenza di uno strumento melodico (flauto, xilofono o tastiera) e ascoltando una serie di suoni in successione ascendente o discendente, gli alunni devono cogliere se la successione dei suoni proposta sale oppure scende.

Nella fase operativa i suoni vengono abbinati al movimento del corpo e, in base ai suoni che si alzano o si abbassano, gli alunni, in gruppo, realizzano una rappresentazione corporea. Sempre nella fase operativa si passa al suono di due note e viene chiesto agli alunni di riconoscere e distinguere, attraverso la posizione di un segno grafico, le diverse altezze dei suoni.

Nella fase ristrutturativa, il confronto tra gli alunni porta a scoprire che i suoni hanno un nome (note) e che possono essere scritti in uno spazio apposito fatto di righe e spazi (il pentagramma).

DigiScuola – Scienze

Progetti di scienze, educazione ambientale e tecnologia

di Isa Maria Sozzi, insegnante di scuola primaria

<http://www.digiscuola.org/scienze/>



Piattaforma di blog hosting

Il blog è sviluppato con WordPress, ma ospitato su dominio proprio.

Anno di fondazione

Il sito nasce dalla riorganizzazione di materiali precedenti che qui sono stati rivisti e riaggregati, per facilitarne il recupero e la navigazione. La parti più “vecchie” risalgono al 2001-02, mentre la veste grafica e gli aggiornamenti sono del 2014.

Autori, gestori

Questo sito documenta le attività degli alunni e degli insegnanti delle scuole primarie statali Via

Conforti e Boschetti Alberti di Rimini, che ogni anno cercano di imparare qualcosa di significativo sulle scienze, sull'ambiente che ci circonda e sulle nuove tecnologie, come espressamente indicato in homepage.

Destinatari, partecipanti

I destinatari sono gli stessi alunni autori e i loro compagni, ma per estensione tutti gli alunni di scuola primaria possono apprendere e approfondire le principali tematiche del programma di scienze. Molto utile si rivela anche per i docenti che spesso non sanno come progettare una lezione di scienze in modo laboratoriale, mancando spazi e strumenti: qui vengono mostrati esperimenti realizzati con ma-

teriali di uso quotidiano, con istruzioni precise e dettagliate, spesso in video.

Tipologia

Si tratta di un sito tematico e specialistico che affronta il tema dell'insegnamento delle scienze unito alle nuove tecnologie, come strumento di documentazione. Vengono trattati vari argomenti, ad esempio: la materia, l'energia, il computer, il corpo umano, il regno degli animali e diversi animali, il regno delle piante, il compost, il riutilizzo, il riscaldamento globale, i parchi.

Mission

La funzione di documentazione della ricca serie di attività scientifiche è senza dubbio prioritaria per gli autori, ma per i fruitori diventa secondaria rispetto alla possibilità formativa fornita dalla grande mole di materiali multimediali e procedurali messi a disposizione. Se il modo veramente attivo ed esemplare di insegnare scienze alla scuola primaria fosse recepito anche solo parzialmente dai docenti che dovessero accedere a questo sito, forse il livello degli studenti italiani migliorerebbe notevolmente!

Attività

In questo sito sono elencati i materiali elaborati durante sva-

Figura 1 - Screenshot dell'homepage – parte alta



riati anni, nell'ambito di progetti finanziati tramite bandi Indire (Piano ISS - Insegnamento delle Scienze Sperimentali), Regione Emilia-Romagna e contributi dei genitori. Attraverso le caselle presenti nell'home page si accede ai singoli argomenti: alcuni sviluppati più di recente nel sito, altri, più datati, ancora collocati negli spazi originali.

Best practice

I finanziamenti concessi alle scuole primarie dell'istituto comprensivo XX Settembre di Rimini costituiscono di per sé un indicatore della qualità stessa del sito. Ma l'apprezzamento maggiore va non tanto alla veste grafica, pulita ed essenziale, quanto alla ricchezza e precisione dei materiali presenti, finalizzati alla replicabilità delle esperienze descritte.

Layout grafico

Il sito ha un layout molto pulito ed essenziale.

L'home-page è caratterizzata dalla disposizione a caselle degli argomenti trattati, completati solo dal titolo e da una brevissima frase di benvenuto.

Scegliendo uno degli argomenti ci possono essere due possibilità: entrare in una zona secondaria del sito stesso, con una grafica simile, oppure essere rimandati ai siti più vecchi, con layout grafici molto differenziati. È in atto, a dire il vero, una riorganizzazione dei materiali con la migrazione progressiva verso la nuova impaginazione.

La struttura comune alle nuove pagine comprende la testata, una prima introduzione a ca-

selle per i sottoargomenti delle diverse sezioni e le pagine dedicate agli esperimenti. Queste hanno a sinistra un ampio spazio per la trattazione e a destra un menu testuale per la scelta rapida di altre sezioni del sito. In alcuni casi si possono aprire **finestre pop-up** per la visualizzazione di filmati flash. È quindi necessario abilitare la loro visualizzazione nel browser in uso.

Funzionalità tecnologiche

L'utilizzo delle nuove tecnologie è funzionale e secondario alla finalità scientifica. Accanto a materiali testuali e immagini, molto ricca la dotazione di animazioni flash appositamente create. Si stanno però passando video con maggiore compatibilità, tramite le versioni YouTube.

Figura 2 - Screenshot dall'homepage con sottosezioni – parte bassa



Risorse web

C. Todaro, **Educazione al futuro: come fare Scienze ai bambini e ai ragazzi**, Loffredo Editore Napoli, 2006. In Internet, URL: <http://goo.gl/HWL9dY>
E. Renda, **La didattica delle Scienze nella Scuola Primaria: il ruolo del laboratorio nello sviluppo della conoscenza scientifica**, in «Quaderni di Ricerca in Didattica (Science)», 4 (2012), G.R.I.M. (Department of Mathematics, University of Palermo, Italy). In Internet, URL: <http://goo.gl/9QySbj>

Glossario

Finestra pop-up: i pop-up sono degli elementi, come finestre o riquadri, che compaiono automaticamente durante l'uso di un'applicazione per attirare l'attenzione dell'utente. Tipici pop-up sono quelli contenenti pubblicità e che compaiono nel browser durante la navigazione sul World Wide Web. Attraverso le impostazioni del browser possono essere bloccati/sbloccati. A volte sono provocati da virus.



I suoni e l'empatia

Elementi chiave per una didattica "oltre" la parola

di Rosaria Pace, Università degli studi di Foggia

Cosa hanno in comune i "paesaggi sonori" e il costruito dell'empatia? Essi costituiscono due elementi in grado di decifrare la complessità "linguistica" ed emotiva del fare didattico. Il racconto senza parole sembra essere dunque il comune denominatore dei due contributi proposti per questo numero della rubrica Progettare.

La narrazione del contesto attraverso suoni e ritmi è al centro del lavoro di Nicola Scognamiglio e di Camilla Zabaglio. L'impatto del complesso concetto di empatia sulla didattica rappresenta invece il focus del lavoro di Ezio Del Gottardo.

Entrambi gli articoli offrono una puntuale descrizione di scenario e una altrettanto mirata contestualizzazione nell'esperienza didattica, con strumenti operativi e piste per l'azione in classe. Dunque esempi e casi reali da replicare, arricchire, adattare a percorsi e ambiti diversi.

I suoni racchiudono visioni, scenari, ma anche emozioni. La relazione empatica decifra il non detto, portandolo in primo piano nel dialogo di gesti e di azioni tra docenti e studenti. I due articoli appaiono dunque legati da un filo sottile: la centralità del linguaggio multimodale e del repertorio non verbale, entrambi elementi essenziali per le interazioni a scuola. Lavorare su ta-

li aspetti può contribuire a cogliere gli elementi immateriali della relazione didattica, ma anche gli aspetti e le attività che agiscono su sfere e competenze diverse, complementari rispetto alla parola e allo scritto. La capacità di lettura e di scrittura abbracciano diversi codici semiotici, utilizzano più linguaggi e grammatiche (quella visiva, quella testuale, quella prossemica, etc.), così da favorire l'interpretazione della complessità dell'aula. L'obiettivo finale, per gli studenti e per i cittadini, è la capacità di decifrare e di produrre testi complessi, ben oltre i segni alfanumerici. La classe, ad esempio, può imparare a leggere un territorio e a ricostruirlo attraverso gli elementi sonori che lo caratterizzano, come vedremo in "Paesaggi sonori".

Si tratta di un lavoro in profondità, che coinvolge il piano della progettazione, ma anche dell'osservazione e della documentazione in aula. Anche il non detto e l'implicito possono rientrare nella pianificazione didattica, per cogliere il senso più profondo della partecipazione e dell'ascolto. Le proposte che leggeremo possono considerarsi a buon diritto parte di una progettazione didattica integrata, che sappia valorizzare *sensibilità*, oltre che abilità e competenze.

Indagare un territorio attraverso i suoi suoni

Paesaggi sonori

Educare all'ascolto attraverso la progettazione di un Episodio di Apprendimento Situato

di Nicola Scognamiglio e Camilla Zabaglio, ex docenti e formatori Cremit

Paesaggi sonori è stato pensato e progettato per offrire ai docenti e agli studenti un *Ambiente di Apprendimento Significativo e Intenzionale* per indagare un territorio attraverso i suoi suoni.

È un percorso unicamente acustico dove il solo riferimento visivo è la geomappa che ci porta nei luoghi dove si sono registrati i suoni.

In un mondo fondato principalmente sulle immagini, restituire un territorio, meglio un paesaggio, attraverso i suoi suoni e i suoi rumori, è una vera e propria scommessa.

Siamo ancora capaci di attraversare, ri-conoscere, appropriarci di un territorio solo grazie alla nostra capacità di ascolto?

Lo scenario del progetto

*Paesaggi sonori*¹ unisce alle potenzialità di un blog quelle di una rilevazione geografica sensibile ed emotiva del territorio. Le ultime tecnologie (wireless, mobile, ecc.) ci consentono molteplici usi che vanno dai più semplici ai più complessi: *Paesaggi sonori* fa riferimento e si incrocia con alcune discipline come la geografia, la psicocartografia, la linguistica, l'etnografia e la psicoanalisi, la sociologia e naturalmente la storia; partendo dalla percezione soggettiva dei luoghi, del territorio, ha la presunzione di superare la geografia tradizionale, oggettiva e normata, per av-

viarsi verso possibili interpretazioni del territorio a partire dalle percezioni e dai vissuti dei singoli internauti.

Percezione, suggestione, emozione sarebbero quindi le parole chiave che sostanziano l'approccio di *Paesaggi Sonori*. Il territorio quindi non verrebbe più "studiato", ma assumerebbe un significato nuovo, un significato interpretabile alla luce delle molteplici percezioni soggettive.

A livello generale i riferimenti teorici più importanti dai quali la progettazione di *Paesaggi Sonori* ha preso avvio sono:

- Il progetto *Biomapping*: il suo autore, Christian Nold, ha inventato uno strumento che, a contatto della pelle, rileva le diverse sensazioni/emozioni e le registra – combinando la tecnologia mobile GPS con quella biometrica GSR (Galvanic Skin Response) destinata a rilevare il

livello di stress del nostro corpo – su una mappa; abbiamo così la rilevazione delle emozioni e delle sensazioni individuali, relative ad alcuni luoghi e immediatamente registrate su una mappa telematica.

Queste esperienze di *Emotion Mapping* hanno collocato il lavoro di Nolde, a cavallo tra scienza e arte, e gli hanno permesso di incrociare, mescolandoli, gli statuti epistemologici della scienza biometrica, della tecnologia mobile e della cartografia, invertendone però la direzione e producendo così una geografia delle percezioni e della soggettività.

- Un secondo riferimento teorico va sicuramente a Kevin Lynch che ha studiato e poi elaborato alcune strutture cognitive della percezione dello spazio urbano. L'urbanista statunitense ha mostrato che le persone percepiscono gli spa-

¹ *Paesaggi sonori* è un progetto didattico pensato e progettato da Nicola Scognamiglio: lo si trova, in rete, al seguente link: <http://www.nicolascognamiglio.eu/suoni/>

zi che frequentano o nei quali vivono attraverso elementi e schemi mentali comuni, creando le loro mappe mentali attraverso l'utilizzo di cinque categorie: percorsi, margini, quartieri, nodi, riferimenti. Grazie alla combinazione e alla reiterazione di queste categorie per Lynch un luogo è leggibile dalla comunità che è in grado di orientarsi e comprendere lo spazio urbano.

▪ Infine, per quanto riguarda nello specifico la rilevazione di un territorio attraverso i suoi suoni, il maggior punto di riferimento è senz'altro R. Murray Schafer che, negli anni Sessanta, presso la Simon Fraser University di Vancouver, in Canada, fonda il *Word Soundscape Project*, che ha il proposito di indagare le relazioni tra gli esseri umani e i loro ambienti attraverso i suoni che li circondano: un vero e proprio tentativo di studiare una comunità attraverso il suo paesaggio sonoro, appunto il suo *soundscape*. Il paesaggio sonoro, secondo Schafer è composto da diversi elementi, come le toniche (*keynote sounds*), i segnali (*sound signals*) e le impronte sonore (*soundmarks*).

Le *Toniche* prendono spunto da un termine musicale riconducibile all'armonia tonale che indica sia la prima nota di una scala, sia una funzione armonica di stasi. Nella terminologia elaborata dal *World Soundscape Project* stanno a indicare un suono che potrebbe non essere sempre udito coscientemente, ma che «evidenzia il carattere delle persone che vivono in quel luogo» (Schafer 1977). Le

toniche sono prevalentemente create dalla natura: alcuni esempi sono gli uccelli, le foreste, il vento, l'acqua, gli insetti, gli animali. In molte aree urbane il traffico è chiaramente una tonica.

I *Segnali* sono invece tutti quei suoni che, in primo piano, sono uditi coscientemente. Esempi di *Segnali* sono i dispositivi d'allarme, le campane, i fischietti, i corni, le sirene, ecc. Le *Impronte Sonore*, infine, sono i suoni caratteristici di una determinata area e, sempre secondo Schafer, una volta identificate, meriterebbero di essere protette, conservate, perché rendono e restituiscono nella sua unicità la vita acustica di una comunità.

I riferimenti pedagogico-didattici

I principali riferimenti individuati nella progettazione di *Paesaggi Sonori* sono, a livello teorico il paradigma *Socio-Costruttivista* e quello *Partecipatorio*, a un livello più metodologico, gli *Ambienti di Apprendimento Significativo e Intenzionale*.

In modo molto sintetico, possiamo dire che il modello Costruttivista si caratterizza come paradigma "relativista", sottolinea il passaggio *dalla* realtà *alle* realtà, comprensibili solo in quanto "costruzioni mentali, molteplici e intangibili", legate alle diverse comunità e quindi segnate storicamente e geograficamente. Il linguaggio, vero e proprio veicolo di costruzione di realtà e quindi di significati, assume per questa scuola importanza fondamentale.

I costruttivisti, metodologicamente, si riferiscono ad approcci ermeneutici in quanto sottolineano l'aspetto mai definitivo dei significati delle loro costruzioni: per costoro la realtà è sempre interpretazione e mai rappresentazione.

Allo stesso tempo il modello Partecipatorio individua la realtà, come "realtà partecipativa", sempre vista come "soggettiva/oggettiva", *concretizzata dalla mente e data dal cosmo*. Epistemologicamente tale paradigma viene definito come un "soggettivismo critico in una transazione partecipatoria con il cosmo". I risultati dell'indagine sono co-costruiti e la ricerca è concepita come partecipazione politica nella ricerca-azione collaborativa, dove il primato va alla pratica e l'uso del linguaggio è situato in un «contesto esperienziale condiviso» (Varisco 2002).

A livello metodologico, e didattico, *Paesaggi Sonori* si può considerare a tutti gli effetti come un vero e proprio *Ambiente di Apprendimento Significativo e Intenzionale*, ambiente che offre ai docenti, tra le altre cose, la possibilità di strutturare la loro didattica seguendo un approccio fondato sugli *Episodi di Apprendimento Situato* (Rivoltella 2013).

In generale, un *Ambiente d'Apprendimento* è un luogo, reale o telematico, dove coloro che apprendono possono anche lavorare aiutandosi reciprocamente, avvalendosi di una varietà di risorse e di strumenti, attraverso percorsi di apprendimento tesi alla individuazione di problemi ("problem fin-

ding”) oltre che organizzati intorno alla soluzione dei problemi (“problem solving”).

Uno degli obiettivi più importanti che si può perseguire negli Ambienti d’Apprendimento è quello di offrire interpretazioni multiple e complesse della realtà, evidenziandone le molteplici e svariate relazioni, nel tentativo di restituire ipotesi di lettura e di costruzione che si modellano sulla complessità del reale. Un’altra importante caratteristica è quella che identifica il focus negli ambienti sulla produzione e non sulla riproduzione.

Ciò che caratterizza invece la significatività degli ambienti d’apprendimento è da individuarsi nel fatto che i percorsi di studio e di ricerca non si basano su procedure imitative, dove il sapere è “sapere inerte”, “reificato”, ma su processi dove ogni conoscenza, rimandando a conoscenze pregresse, da queste e con queste genera nuovo sapere, nuovi percorsi di apprendimento.

Allo stesso modo l’intenzionalità risiederebbe nel fatto che lo studente viene coinvolto cognitivamente ed emotivamente nel percorso di ricerca e di studio, grazie a forme di partecipazione e decisione e a un clima informale, non strutturato in modo gerarchico.

Si possono allestire *ambienti d’apprendimento* molto differenti tra loro: è possibile infatti progettarne di *ricchi* o di *poveri*, in base alle disponibilità di strumentazioni (multimediali, laboratoriali, tecnologiche, ecc.), alla presenza di esperti, di mediatori culturali; è anche

possibile scegliere tra ambienti fortemente centrati sulla comunicazione, o ambienti che prediligono la ricerca e la produzione e che quindi richiedono, da parte degli studenti, la realizzazione di prodotti o comunque di artefatti cognitivi (Varisco 2002, p. 156)².

Gli *ambienti d’apprendimento* costringono a ripensare i diversi ruoli, sia per quanto riguarda il docente, che lo studente. Il docente infatti allestisce e anima l’*ambiente d’apprendimento*, stimola e potenzia la motivazione ad apprendere da parte dei suoi studenti, è mentore e guida, sostegno alla partecipazione consapevole dei ragazzi; nella sua nuova posizione realizza lo *scaffolding* cognitivo e affettivo e organizza il monitoraggio dell’intero percorso di lavoro e di ricerca³. Anche allo studente si pongono nuove richieste: egli infatti in un *ambiente d’apprendimento* progetta, negozia, condivide con gli

² Bianca Maria Varisco individua nell’artefatto o un oggetto di osservazione – di lettura e di argomentazione (un testo, un quadro, ecc.) – o di manipolazione operatoria (pongo), o una nuova produzione cognitiva (quale potrebbe essere la progettazione e la realizzazione di un giornalino scolastico attraverso un’adeguata strumentazione hardware e software)

³ Sul ruolo dell’insegnante, trasformato in tutor in una Comunità d’Apprendimento, si veda quanto sostiene George P. Landow in *Iper testo, il futuro della scrittura* (Baskerville, Bologna 1993) che riconfigura «l’insegnante più come un allenatore che non come un conferenziere e più come un compagno anziano e con maggiore esperienza che come un vero leader». Per quanto riguarda invece gli aspetti di maggiore democraticità e di convivialità restituiti dal ruolo dell’insegnante/tutor in una *Comunità d’Apprendimento*, si veda N. Scognamiglio, *MultiSud. Una classe all’opera tra Nuove Tecnologie e Nuove Educazioni*, EMI, Bologna 1999

altri suoi compagni e con il docente il percorso di ricerca, divenendo così protagonista del proprio apprendimento: nella classe e nel gruppo dei pari, discute, tematizza, organizza, coordina e comunica le proprie ipotesi, studia, ricerca i documenti, produce materiali e nuovi testi. Infine valuta e si autovaluta.

L’*ambiente d’apprendimento* è quindi il luogo dove si realizza l’intreccio tra studio e attività pratiche, luogo deputato a sviluppare creatività, fantasia, invenzione, co-costruzione di nuovi concetti, di nuovo sapere.

Paesaggi Sonori è un *Ambiente per l’Apprendimento Significativo e Intenzionale* progettato e allestito grazie all’impiego delle *Nuove Tecnologie Digitali* (blog, geomappa, dispositivi mobili), che favorisce, tra l’altro, un «apprendimento ancorato, intenzionale e generativo» (Varisco 2002, p. 190).

È fondamentalmente basato sul paradigma “partecipatorio” che favorisce lo studio di fenomeni complessi attraverso il lavoro cooperativo e collaborativo e facilita l’organizzazione di gruppi di pari, al cui interno è possibile lavorare sulle *zone di sviluppo prossimale*⁴. *Paesaggi Sonori* favorisce inoltre la diffusione di processi dialogici,

⁴ È Vygotskij che definisce la zona di sviluppo prossimale (zsp), come «distanza tra il livello attuale di sviluppo così come determinato dal problem solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci». L.S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1980

espressivi, creativi e metacognitivi. Mentre una didattica di tipo trasmissivo mette al centro della sua attenzione i contenuti e le tecniche di insegnamento, il focus di una didattica socio-costruttivista, organizzata attraverso gli *Ambienti d'Apprendimento Significativo e Intenzionale*, e quindi anche attraverso *Paesaggi Sonori*, da una parte privilegia l'apprendimento rispetto all'insegnamento – mettendo al centro della sua attenzione lo studente, con le sue motivazioni, i suoi bisogni e i suoi stili cognitivi – dall'altra si caratterizza innanzitutto per il suo strutturarsi attorno a percorsi di lavoro cooperativi e collaborativi che, secondo la definizione di Anthony Kaye (1994), consentono ai ragazzi di lavorare insieme e interagire per conseguire, in modo comune, l'obiettivo di conoscere. In questo contesto l'apprendimento individuale è il risultato di un lavoro di gruppo e la centralità dello studente comporta strategie didattiche di apprendimento tra pari (*peer learning*), dove insegnanti e studenti negoziano e condividono gli obiettivi e le strategie di lavoro.

In *Paesaggi Sonori*, come in ogni altro Ambiente d'Apprendimento, le dinamiche all'interno dei gruppi, e tra i gruppi e l'insegnante, devono essere, come abbiamo già accennato, improntate alla fiducia e al rispetto reciproci e devono realizzarsi all'interno di un clima di comunicazione informale e per niente strutturato su valori gerarchici.

“Paesaggi sonori” a Favignana: una esperienza

L'esperienza ha riguardato l'attuazione di un percorso progettato per un corso di formazione per docenti che presentava la metodologia EAS. La particolarità della proposta era il ribaltamento delle normali pratiche scolastiche.

La metodologia EAS è stata fatta sperimentare sul campo ai docenti, in modo tale che essi stessi se ne appropriassero e fossero poi in grado di riproporla nelle loro classi.

Tenendo quindi presente il POF della scuola – si trattava dell'Istituto Comprensivo Rallo di Favignana, che prevedeva un percorso trasversale e multidisciplinare di educazione ambientale – si è progettato un percorso EAS chiamato “Paesaggi sonori”.

La proposta quindi partiva dall'esigenza di riflettere sulle peculiarità del paesaggio ambientale, nelle sue sfaccettature di ordine geografico, storico, scientifico, antropico. La necessità poi di poter coniugare il tutto con l'utilizzo delle nuove tecnologie ha fatto sì che venisse progettato un percorso EAS in grado di includere tutte queste tematiche.

Paesaggi sonori vuole studiare, ascoltare e indagare i territori attraverso i loro suoni, è un percorso unicamente acustico dove il solo riferimento visivo è la geomappa che ci porta nei luoghi nei

quali si sono realizzate le registrazioni.

In un mondo fondato principalmente sulle immagini, restituire i suoi suoni e i suoi rumori, è una vera e propria scommessa. Siamo ancora capaci di attraversare, ri-conoscere, appropriarci di un territorio solo grazie alla nostra capacità di ascolto?

Il metodo

La formazione “Paesaggi Sonori” si struttura su un modello laboratoriale, non direttivo, centrato sui seguenti punti:

1. apprendere dalla propria esperienza;
2. diventare allievo per progettare una propria didattica;
3. riutilizzare l'esperienza nel lavoro in classe.

Dal laboratorio ci si attende che i docenti acquisiscano soprattutto un metodo, imparino cioè a imparare da “quanto fanno” e comprendano che anche l'allievo imparerà nello stesso modo con cui loro hanno imparato.

La formazione fa esplicito riferimento al curriculum locale “Egadi e Mediterraneo” (così come definito nel POF di Istituto) e più nello specifico al tema dell'anno scolastico 2014/2015 “Memorie del Mediterraneo”, con il quale la scuola cerca di rispondere al bisogno di “interagire con l'ambiente naturale e culturale dove è inserita” e con il quale, a più riprese, fa riferimento all'obiettivo di conoscere il proprio territorio anche nei suoi aspetti naturali e paesaggistici.

I tempi e i luoghi

La formazione è stata strutturata in due parti:

- nella prima, seguendo la tecnica della flipped lesson, i docenti sono stati guidati a sperimentare un percorso di Educazione all'ascolto, progettato secondo la metodologia EAS;
- nella seconda parte, invece, si è chiesto loro di progettare un EAS.



In Internet, URL: <http://www.nicolascognamiglio.eu/sonni/>

Consegne di lavoro

Dopo aver acquisito la sostanziale differenza tra Segnale, Impronta e Tonica⁵ i docenti, uniti a coppie si recano sul

⁵ *Segnale*: suoni in primo piano, uditi coscientemente. Ad esempio dispositivi d'allarme, campane, fischietti, corni, sirene, ecc. *Tonica*: nella terminologia elaborata dal World Soundscape Project sta a indicare un suono che potrebbe non essere sempre udito coscientemente, ma che "evidenzia il carattere delle persone che vivono in quel luogo". Le toniche sono create ad esempio dalla natura: il vento, l'acqua, le foreste, gli uccelli, gli insetti, gli animali. In molte aree urbane il traffico è diventato una tonica. *Impronta sonora*: un suono caratteristico di un'area. «Una volta che un'impronta sonora è stata identificata, meriterebbe di essere protetta, perché le impronte sonore rendono unica la vita acustica di una comunità» (*World Soundscape Project*)

territorio dell'Isola e registrano per almeno 2 aree paesaggistiche diverse, 3 suoni, secondo le tre tipologie sopra elencate. Nella tabella 1, tempi e luoghi dell'esperienza.



A. Kaye, **Apprendimento collaborativo basato sul computer**, in «TD-Rivista di Tecnologie Didattiche», 4 (1994)
 R. Murray Schafer, **Il paesaggio sonoro**, Ricordi, Milano 1977
 P.C. Rivoltella, **Fare didattica con gli EAS**, La Scuola, Brescia 2013
 B.M. Varisco, **Costruttivismo socio-culturale**, Carocci, Roma 2002

Tabella 1

TEMPI	LUOGHI
Lunedì 15 giugno 2015	
Ore 14: Inizio formazione, presentazione dei formatori, presentazione dei docenti	Aula
Ore 14.20: presentazione del percorso e patto d'aula	Aula
Ore 14.30: presentazione di Paesaggi Sonori, cioè gli obiettivi, il framework concettuale, il sito, la rubrica di valutazione.	Aula
Ore 15.10: consegne di lavoro	Aula
Dalle 15.30 a fine giornata: rilevazione, registrazione dei suoni sull'isola sul territorio	Territorio
Martedì 16 giugno 2015	
Ore 9: inserimento in aula dei suoni	Aula
Ore 10: breve restituzione dell'esperienza.	Aula
Ore 12: presentazione dell'archivio su Drive e consegna del format per la progettazione dell'EAS	Aula
Ore 14: progettazione dell'EAS da parte dei docenti	Aula
Mercoledì 17 giugno 2015	
Ore 9: progettazione e finalizzazione EAS	Aula
Ore 10: breve restituzione dell'esperienza.	Aula

Gli ingredienti costitutivi della relazione educativa/empatica

L'esperienza empatica

La competenza empatica del docente/formatore: azioni e attività

di **Ezio Del Gottardo, Università Telematica Pegaso - Napoli**

Il costrutto di empatia rappresenta un "arcipelago concettuale", richiama molteplici esperienze quotidiane che permettono di percepire l'esistenza dell'altro.

Compiere una riduzione della polisemia del costrutto di empatia diventa funzionale a cogliere gli elementi costitutivi e le condizioni in cui si manifesta per delineare processi di formazione più completi, più complessi, ma anche più reali ed efficaci.

L'esperienza empatica

Empatia è termine che denota un'esperienza personale ricorrente che si traduce in una proliferazione terminologica di difficile decodificazione. Il costrutto di empatia è segnato, nella sua genesi intuitiva prima che nella sua storia, dall'apertura di un campo semantico ampio, potremmo dire che si tratta di un "arcipelago concettuale", più che di un solo concetto¹. La polisemia, comunque, è ciò che fa di un termine una "parola vivente", che implica sempre di più rispetto ai significati noti e ovvii perché rimanda alla ricchez-

za di senso offerta dalla visione originaria (Bellingeri 2005, p. 35). Il prezzo da pagare però è una certa equivocità, che rende impossibile sia la comunicazione del linguaggio ordinario, se questo non opera una riduzione funzionale della polisemia, sia l'argomentazione della scienza, se questa non mette in atto una «riduzione terapeutica» (Wittgenstein 1983, p. 71). La capacità e la relativa qualità empatica di un uomo o di una donna si esprime attraverso una "capienza emotiva" cioè la capacità di accogliere pensieri, sentimenti, stati d'animo di un'altra persona; un processo d'immedesimazione che permette alla persona di comprendere intuitivamente i sentimenti dell'altro come se fossero i nostri sentimenti, spesso, semplicemente grazie a una emozione "calda" suscitata dal solo impatto – contatto con lei. Noi sentiamo in molti modi la presenza intorno a noi di individui dotati di un corpo vivo e

di un io e quindi differenti dalle pietre e dalle cattedrali. Ma non ci fermiamo a questo. Succede spesso che il rossore sulle guance non ci appaia il segno di una corsa affannata, bensì un'emozione. Arriviamo anche a intendere un'espressione del volto come simulazione di un affetto, ripensamento interiore di un gesto. Come sottolinea E. Stein (1985) si tratta di operazioni fondamentali per la relazione intersoggettiva, per il rapporto con il mondo della natura, nonché per la vita storica, artistica, morale e spirituale, che si svolge in un contesto comunitario e associativo e presuppone l'opera e l'eredità di più persone, mette in dialogo le generazioni, le epoche e i sistemi di valori. L'empatia è una componente necessaria per una "coesistenza armoniosa", perché favorisce i comportamenti prosociali: tendenza al contatto con gli altri, ricerca di comunicazione e di scambio, capacità di proporre il proprio

¹ La parola inglese *empathy*, dal greco *pathos* che significa "quello che uno prova", fu introdotta nel 1909 dallo psicologo statunitense Edward Titchener per tradurre il termine tedesco *Einfühlung*, a sua volta impiegato all'inizio del XX secolo dal filosofo tedesco Theodor Lipps e dai rappresentanti della fenomenologia, quella corrente della filosofia fondata sull'esplorazione dei fenomeni, per indicare la capacità umana di mettersi al posto degli altri per capirli meglio

aiuto; tutti comportamenti che favoriscono interazioni positive con gli altri. È la base affettiva necessaria per lo sviluppo morale. Tali operazioni non sono prerogativa esclusiva né di una teoria dei sentimenti, né dell'estetica, né dell'etica, ma attengono all'orizzonte generale dell'esperienza umana. Si tratta della consistenza d'essere della realtà, in cui vive e agisce una pluralità di soggetti che stanno in un rapporto di reciproca comprensione e attraverso lo scambio delle loro esperienze costruiscono un mondo intersoggettivo, ma soprattutto quel fondamentale "riverbero empatico-formativo" che la persona trae nell'incontro con l'altro (Del Gottardo 2010). Di conseguenza la quasi totalità delle azioni che gli uomini compiono relazionandosi ai loro simili ha una valenza, un po-

co o tanto, formativa. «Ciò non ci consente a qualificare come formazione qualsivoglia esperienza umana, ma a rendere riconoscibile e predominante la dimensione formativa dell'esperienza, sì che sia possibile innestare in essa un processo volto esplicitamente ad assicurare, in termini di consapevolezza e di responsabilità, un cammino di promozione delle persone e dei gruppi coinvolti» (Colazzo 2005, p. 113).

Così anche la pedagogia, come riflessione teorica sui processi formativi si è sempre più collegata a un esame e teorizzazione, modellizzazione della sfera emotiva del soggetto per delineare processi di formazione più completi, più complessi, ma anche più reali ed efficaci (Paparrella 1988). Da questo "evento", l'incontro con l'altro, si è

imposta un'attenzione alle emozioni/affetti anche e soprattutto su quei fronti di ricerca che si occupano di formazione: formazione di soggetti, in sé e per altri (per la società, per le professioni, per i ruoli sociali, etc.). Formare un soggetto implica sempre, in entrata e in uscita, per così dire, il tener fermo, il valorizzare e includere quella dimensione su cui tutto il soggetto poggia: il suo mondo vissuto, che è emotivo, è affettivo, è passionale e animato da una intensa dinamica delle emozioni, al quale bisogna avvicinarsi con una certa "cultura empatica" (Cambi 1998, p. 10).

Una differenziazione necessaria

L'empatia mette in contatto con un'emozione altrui, dolorosa o di altro tipo, ma non è identificabile con la partecipazione emotiva, la condivisione di un affetto o altre forme particolari di comunicazione con gli altri. Essa è piuttosto la via (per nulla diretta e immediata) "per accedere all'intera persona dell'altro" e rappresenta quindi la condizione di possibilità dei sentimenti di simpatia, amore, odio, pietà, compassione, nonché delle molteplici forme di comprensione degli altri (Bollera 2000). Questa brevissima analisi ci mostra come intorno al concetto di empatia sia nata una "babele" delle lingue e delle definizioni nella quale si è sovente persa di vista la natura complessa e multidimensionale del fenomeno. Per queste ragioni è doveroso compiere alcune distinzioni con altre

Box 1 di Sim-kit

Classe terza: "Fare musica con il canto e lo Strumentario Orff"

In classe terza i bambini fanno musica seguendo la "linea pedagogica" di Carl Orff, autore dei famosi *Carmina Burana*. Il grande musicista ha tracciato un percorso che permette all'insegnante di personalizzare il proprio lavoro considerando le abilità di ciascun alunno. L'idea che sta alla base delle attività proposte è che "la musica si impara facendola". I bambini si divertono suonando, giocando e cantando insieme. Con l'utilizzo dello strumentario Orff (xilofoni, metallofoni, glockenspiel, tamburi, triangoli, ecc.) la classe diventa una piccola orchestra.

Ogni alunno sviluppa una linea melodica e/ o ritmica che, suonata e cantata insieme ai compagni, diventa un brano musicale.

In questo modo i bambini imparano ad ascoltarsi, a stare a tempo, a discriminare le note musicali, a coordinarsi da un punto di vista ritmico-motorio, sviluppano capacità di attenzione, riconoscono che anche la pausa è essenziale al fine della buona riuscita del brano.

Attraverso il laboratorio Orff gli alunni capiscono che ognuno ha un ruolo e un compito necessario per la buona riuscita di tutti. La bellezza dell'esperienza musicale che insieme vivono è data dal contributo e dalla partecipazione attiva di tutti e di ciascuno. In particolare i bambini con difficoltà sono favoriti dall'utilizzo di un linguaggio alternativo rispetto a quello orale e scritto: suonando e cantando esprimono e sviluppano le loro potenzialità e la loro appartenenza al gruppo.

Chiara Mena (insegnante di classe IV-V e di propedeutica musicale)

dimensioni proprie della relazione intersoggettiva.

Empatia - intuizione

L'empatia è una forma di conoscenza di carattere emozionale, molto vicina all'intuizione, perché entrambe si realizzano in forma rapida e intermittente e coinvolgono ambiti profondi di comprensione; tuttavia, l'empatia si differenzia profondamente dall'intuizione per il contenuto che vuole comprendere. Il contenuto della conoscenza di tipo intuitivo sono infatti i pensieri e le idee, mentre l'empatia è rivolta alla comprensione dei sentimenti (Grenson 1984).

Empatia – contagio emotivo

Il contagio emotivo è la condivisione dello stato d'animo altrui senza la conoscenza consapevole di ciò che l'altro sente. Il caso del neonato che piange quando l'altro neonato piange è indicativo di tale modalità di risposta. La responsività empatica, invece, è attivata dalle cognizioni possedute circa i sentimenti altrui e circa le cause che possono aver contribuito a determinarli (Bonino Lo Coco - Tani 1998).

Empatia - identificazione

L'empatia è un *flash conoscitivo* che si realizza in maniera intermittente e temporanea, mentre l'identificazione è un processo persistente nella durata.

Un *flash conoscitivo* del quale serbiamo una traccia di consapevolezza, come un filo sottile che ci lega anche a livello di coscienza alla comprensione maggiore dell'altro e ci costrin-

Box 2 di Sim-kit

Classi terza quarta e quinta: "Cantare insieme"

Cantare insieme costituisce un'esperienza musicale fondamentale tanto per la socializzazione, attraverso il coinvolgimento di tutti, quanto per l'estrema importanza rivestita dal canto nello sviluppo di quella musicalità di cui ciascuno è custode. Per ottimizzare tempi e risorse, è opportuno far lavorare due gruppi a classi parallele aperte, suddividendo gli allievi a seconda delle loro abilità vocali. L'attività di coro, destinata alle *CLASSI QUARTE E QUINTE*, si apre con la rituale coreografia con cui ognuno raggiunge in perfetta autonomia il proprio gruppo. La lezione inizia con esercizi di vocalità e di rilassamento per il collo e le spalle; si lavora quindi sulla risonanza, sulla stimolazione del diaframma e sull'emissione vocale tramite glissati o vocalizzi, semplici esercizi di progressivo ampliamento dell'estensione. È un momento, questo, puntualmente accolto con curiosità e attenzione. Anche chi dispone di opportunità vocali meno spiccate, (poiché cantare costituisce la più efficace strategia al miglioramento) può vivere, attraverso un lavoro graduale e paziente, l'esperienza corale nella sua totalità. Gli obiettivi sono ancorati alla situazione reale del gruppo affinché sia consentito a ciascuno di rapportarsi con consapevolezza al linguaggio musicale e di intuirne gradualmente la sua complessità. La scelta del repertorio da eseguire è per questo la sintesi di una ricerca mirata, tesa a far convivere gli aspetti emotivo – estetici con quelli di sviluppo delle abilità vocali, senza trascurare l'attenzione alla compenetrazione con la parte orchestrale, prerogativa del progetto Banchi Sinfonici. I brani si apprendono per lettura, con l'uso della notazione letterale, sostituita in un secondo momento dal testo, e per imitazione. Preludio all'attività corale vera e propria è il lavoro condotto nelle *CLASSI TERZE*, finalizzato ad avviare lo sviluppo dell'orecchio musicale, della sicurezza ritmica, della lettura cantata delle note. In questa attività assumono particolare importanza quei canti che, sviluppandosi su un'estensione adeguata alle reali possibilità vocali dell'intero gruppo classe, in *un'ottica inclusiva*, favoriscono la naturale emissione del suono, sempre indispensabile al canto e utile a favorire l'interesse per la propria voce. L'esperienza così vissuta è infine un'opportunità per poter alfabetizzare i bambini alla bellezza quale lente privilegiata attraverso cui indagare il mondo.

M.ro Claudio Sibra

ge ad una totale revisione delle nostre precedenti conoscenze non solo su di lui, ma anche su noi stessi. Quest'ultimo aspetto delinea la seconda grande differenza tra empatia e identificazione: l'identificazione, cioè, si pone come meccanismo totalmente inconscio, mentre l'empatia, pur abitando anch'essa le regioni oscure del non consapevole, si situa meglio a livello di preconscious. Le due modalità di approccio all'esperienza

dell'altro si differenziano, inoltre, anche per la finalità di ciascuna, poiché l'identificazione si origina dall'angoscia di perdita e dal bisogno di recuperare, internamente, l'oggetto perduto, mentre l'empatia ha per scopo un accrescimento della comprensione (Kohut 1986).

Empatia – Simpatia

Come ha evidenziato M.H. Davis (1998, p. 179), osservare l'emozione di un'altra perso-

na può dare luogo a reazioni affettive che non sono soltanto di tipo empatico. Tra queste si colloca appunto la simpatia, che può essere definita come un “sentire con” o, meglio ancora, “un sentire per” un’altra persona; è un orientamento emotivo che implica il provare interesse, sollecitudine oppure preoccupazione e dispiacere nei confronti degli altri. La simpatia a differenza dell’empatia però non implica la condivisione del sentire altrui ed il viverne vicariamente la stessa emozione (Scheler 1980-93).

Le quattro condizioni essenziali dell’empatia

Per queste ragioni è cruciale porre chiaramente gli “ingredienti costitutivi” dell’empatia. Come hanno proposto De Vignemont e Singer (2006) perché si realizzi una relazione empatica o meglio una forma autentica di empatia bisogna che vengano soddisfatte quattro condizioni essenziali.

Condizione di affettività: l’osservatore deve essere in un preciso stato affettivo, come se provasse dolore, angoscia, paura, gioia, disgusto, collera e così via. Se questa condizione non è soddisfatta non si può avere né empatia né contagio emotivo, perché non c’è uno stato emotivo particolare.

Condizione di somiglianza interpersonale: lo stato affettivo dell’osservatore deve assomigliare, sotto certi aspetti, a quello di chi ha di fronte. Se questa condizione non è rispettata non si può parlare di empatia, al massimo di reazione affettiva o emozionale: l’osservatore è in uno stato affettivo diverso da quello dell’altro.

Condizione di trasmissione causale: lo stato affettivo della persona osservata è la causa dello stato affettivo dell’osservatore. Non è quindi sufficiente che i due stati affettivi siano simili: per esempio due persone che guardano un film possono provare due emozioni simili senza che uno provi empatia per l’altro. Senza trasmissione causa-

le, non c’è empatia né contagio emotivo.

Condizione di attribuzione: l’osservatore deve essere cosciente della reazione causale fra lo stato affettivo dell’altro e il suo stato. Un bambino che si mette a piangere vedendo un altro piccolo in lacrime non è per forza in una relazione di empatia: può essere stato colto da contagio emotivo senza sapere che il suo disagio è stato causato da quello del compagno.

Indicatori comportamentali e competenza empatica

La competenza empatica trova riscontro in indicatori comportamentali (Mortari 2003) che sintetizziamo nella tabella (disponibile online tra i gli Approfondimenti per abbonati), senza pretesa di esaustività, proponendo una traslazione degli stessi in ambito didattico con azioni/attività che il docente/formatore può compiere per favorire lo strutturarsi di una relazione empatica.

Risorse

- A. Bellingreri, **Per una pedagogia dell’empatia**, Vita e Pensiero, Milano 2005
- L. Boella - A. Buttarelli, **Per amore di altro. L’empatia a partire da Edith Stein**, Raffaello Cortina, Milano 2000
- S. Bonino - A. Lo Coco - F. Tani, **Empatia. I processi di condivisione delle emozioni**, Giunti, Firenze 1998
- F. Cambi, **Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche**, Armando, Roma 1998
- M.H. Davis, **Empathy. A social psychological approach**, Brown & Benchmark, Madison 1994
- R. De Monticelli, **L’ordine del cuore. Etica e teoria del sentire**, Garzanti, Milano 2003
- E. Del Gottardo (a cura di), **Ippoterapia e formazione emozionale**, Armando, Roma 2010
- R.R. Greenson, **L’empatia e le sue vicissitudini**, Boringhieri, Torino 1984
- L. Mortari, **Per una Pedagogia della cura**, “Pedagogia e Vita”, 3 (2003)
- D.M. Orange, **La comprensione emotiva**, Astrolabio, Roma 2001
- N. Paparella, **Pedagogia dell’apprendimento**, La Scuola, Brescia 1988
- A. Perucca, **Genesi e sviluppo della relazione educativa**, La Scuola, Brescia 1987
- S. Ruddick, **Il pensiero materno**, Red, Como 1993
- M. Scheler, **Essenza e forme della simpatia**, a cura di G. Morra, Città Nuova, Roma 1980
- E. Stein, **Il problema dell’empatia**, a cura di E. Costantini, E. Schulze Costantini, Studium, Roma 1985
- L. Wittgenstein, **Ricerche filosofiche**, Einaudi, Torino 1983



L'importanza delle skill sociali

di Alessandra Carenzio, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

La sociabilità indica la capacità del soggetto di interagire con gli altri e viene riconosciuta tutte le volte in cui osserviamo il piacere che le persone provano nello stare insieme chiacchierando, confrontandosi, giocando, ridendo, studiando, facendo amicizia ed entrando in relazione.

In un articolo che suggeriamo (lo trovate a questo indirizzo, <http://www.edutopia.org/blog/8-pathways-strategies-foster-sociality-marilyn-price-mitchell>), la psicologia Marilyn Price Mitchell discute gli aspetti chiave della sociabilità, raggruppati in quattro indicatori.

Il primo riguarda la capacità di autoregolazione, che consente al bambino di riconoscere il limite e rimanere entro alcune dimensioni. In questo senso, l'autoregolazione lega l'autoconsapevolezza e l'autogestione, ma anche il riconoscimento delle strategie di *coping* rispetto a un problema.

Il secondo è relativo all'ascolto attivo, che consente di entrare in contatto profondo con il bisogno dell'altro (ne abbiamo parlato diffusamente lo scorso anno) e che possiamo legare alla consapevolezza sociale.

Il terzo indicatore è dato dalla cooperazione, che rende la relazione fluida e bidirezionale. Qui, possiamo dire, entrano in gioco gli skill relazionali di aggiustamento dell'interazione.

Infine, la comunicazione efficace che mette insieme la capacità di esprimersi e quella di gestire le aspettative personali e altrui (anche su questo punto non torniamo perché rappresenta una delle basi su cui lo scorso anno abbiamo provato a ragionare).

Dunque, la scuola dovrebbe impegnarsi nel sostegno della sociabilità dei bambini? Molto più

difficile insegnarla come una disciplina a sé stante (non si insegna a stare con gli altri, qualcuno direbbe, perché fa parte del corredo caratteriale del soggetto), ma in realtà la si può promuovere e sviluppare attraverso attività, giochi, situazioni e dispositivi didattici che rendono i bambini più capaci di stare con i compagni e con i pari.

Numerose le ricerche che in ambito internazionale hanno ragionato sul tema: qui potete trovare un nutrito elenco di ricerche e progetti condotti in America: <http://www.edutopia.org/sel-research-annotated-bibliography#durlak> (oltre agli impatti sul benessere e sulla performance accademica, ne è stato valutato l'impatto economico in chiave di prevenzione di interventi di riconciliazione).

Superando la distinzione tra bambini introversi e bambini estroversi, possiamo certamente supportare lo sviluppo di abilità funzionali allo stare insieme, aspetto che in qualche modo rappresenta una competenza utile per tutta la vita. La competenza sociale è una delle otto competenze chiave di cittadinanza, non a caso, ovvero quelle competenze alla base dell'esercizio della cittadinanza attiva di ogni persona.

Lavorare sugli skill sociali ci riporta al cuore della vita della scuola, ma ci conduce oltre.

Gli articoli che compongono questa sezione rispondono a questa sollecitazione con due affondi: il primo sulle abilità sociali, viste attraverso la lente di progetti condotti nella scuola primaria; il secondo sulla collaborazione e alcune tecniche/attività funzionali a trasformare la classe in un gruppo che lavora insieme.

Collaborare in classe

Collaborare in classe

Collaborare implica capacità e strategie che possiamo alimentare con tecniche e attività mirate

di Susanna Cancelli, insegnante di scuola primaria

Stare bene con gli altri, collaborare, prestare attenzione all'altro sono aspetti importanti per il bambino, in termini di relazione (componente sociale) e di crescita personale (componente soggettiva). Come aiutare gli alunni a sviluppare collaborazione? Come lavorare in chiave collaborativa? Il contributo vuole affrontare il tema a partire dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, sviluppando tecniche e strumenti che possono aiutare l'insegnante nel lavoro quotidiano in classe.

Accompagnare al cambiamento porta a cambiare

I documenti ministeriali indicano un profilo dello studente in uscita dalla scuola di base, dove tra le aspettative e le considerazioni per come arrivare a soddisfarle, si sottolinea come la scuola attribuisca "grande importanza alla relazione educativa" (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012) nell'accompagnare la potenziale pienezza di ogni studente.

È sempre nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo che troviamo citate le "competenze sociali e civiche che includono competenze personali, interpersonali e interculturali" (Indicazioni nazionali per il Curricolo, 2012); esse si propongono come uno dei mezzi per allargare il ben-essere personale verso un ben-essere sociale, che viene nutrito dalla consapevolezza di ciò che la persona

può mettere in atto per divenire risorsa per sé e per gli altri.

Arrivare quindi alla consapevolezza che è possibile stare bene con gli altri e far stare bene gli altri diventa un obiettivo non di poca importanza, base per comprendere successivamente come fare per arrivare a un'interazione costruttiva e a un'interdipendenza positiva nel gruppo.

Si tratta di una consapevolezza non sempre presente nell'adulto che lavora nella scuola e che nella quotidianità passa un sapere relazionale implicito anche agli studenti; è possibile star bene con i colleghi e far star bene il gruppo di lavoro. Per perseguire quindi l'obiettivo con i ragazzi, anche il team dei docenti è necessariamente coinvolto in una riflessività che porta ricchezza per tutti, studenti e docenti stessi. Ecco che l'obiettivo diviene allargato con risonanze e cambiamenti nel sistema classe e nel sistema scuola.

A collaborare si impara

Collaborazione, assertività e integrità sono indicate, nel documento che propone le competenze chiave europee, come attitudini di base per l'esercizio della competenza che si concretizza anche con l'abilità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di esprimere e di comprendere i vari punti di vista, di negoziare in consonanza con gli altri.

Sono ancora le indicazioni ministeriali a stimolare la costruzione di un ambiente idoneo all'imparare dove *incoraggiare l'apprendimento collaborativo* (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012): imparare non è visto come processo solamente individuale ma assume una diversa significatività se lo si fa con gli altri. Invito, questo, che responsabilizza il docente nella strutturazione di una regia pensata per apprendere insieme. La raggiunta o mancata re-

alizzazione del co-costruire conoscenza non è quindi solo “fatto che interessa lo studente” ma in primo luogo coinvolge il docente. Collaborare, “praticare insieme” (www.etimo.it), implica un fare in uno spazio comune che diviene una dimensione del noi che vi opera. In tale dimensione confluiscono atteggiamenti, pensieri, conoscenze e progetti, un fare consapevole e un fare casuale; la forma della collaborazione ha in sé l'alchimia di tale dimensione.

Collaborare è molto di più che fare con gli altri; è condivisione dell'esperire grazie all'altro, ciascuno con l'apporto di un contributo non solo cognitivo ma anche emotivo e affettivo. Collaborare è potenziare la persona e i talenti di tutti coloro che praticano insieme fino a “uscirne” modificati negli schemi di comprensione del reale, nelle emozioni, nella riorganizzazione del sapere, nell'identità e nel riconoscimento degli altri.

Può la scuola contribuire al rafforzamento di abilità sociali?

Gardner con la teoria delle intelligenze multiple evidenzia l'intelligenza intrapersonale e l'intelligenza interpersonale come elementi facilitatori dello stare con se stessi e con gli altri; nel suo libro *Formae Mentis* (2010) sostiene che ogni persona disponga di una serie di intelligenze e che una di esse finisca con il prevalere sulle altre in modo da evidenziare un profilo intellettuale del singolo. L'intelligenza interpersonale corrisponde alla capacità di rispondere ai bisogni emotivi degli altri, di interpretare umori, motivazioni e stati mentali altrui, di stabilire relazioni esterne.

L'esperienza scolastica, tuttavia, può potenziare l'innata disponibilità all'alterità, accompagnando all'acquisizione di script esperienziali di come stare in classe e di come lavorare con gli altri, nel tentativo di rendere consapevoli di quando ci si trova dentro un evento relazionale, delle micro-azioni messe in campo e di cosa sta accadendo.

Dewey, sosteneva che la vita nella classe potesse rappresentare il processo democratico in microcosmo, dove sperimentare cooperazione, partecipazione attiva verso scopi comuni, nella valorizzazione del pluralismo esperienziale. Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo orientano a ciò.

Quando chiedo a insegnanti in servizio quanto siano inclini alla collaborazione gli studenti incontrati, emerge da subito un disagio collaborativo che evidenzia un forte individualismo e una disturbante competizione. Non tutti gli studenti sono disposti a cedere parte del proprio sapere, del proprio tempo, del materiale scolastico, soprattutto se è la valutazione a essere condivisa. Il disagio appare espressione di mancato benessere: un non agio. L'altro esiste ma è funzionale solo al mio vantaggio.

Come comportarsi allora nella mediazione didattica? Quali esperienze offrire per riorientare la percezione del valore dell'altro e del valore del procedere al plurale? Agire in collaborazione significa capire e capirsi apportando ogni giorno un valore aggiunto, processuale, al lavoro svolto.

La cura delle attività di gruppo

Non si ha reale valorizzazione dell'interazione tra gli alunni se accanto al contesto non si presenta una particolare cura alle attività di gruppo. Ciò implica una «didattica aperta alla realizzazione delle pratiche di gruppo» (Triani 2013). In questo senso interessante è il contributo degli studi condotti intorno alla pratica del *Cooperative Learning*, pratica connotata da interdipendenza positiva cioè dalla percezione della reciproca ricchezza nel sentirsi risorsa l'uno per l'altro e da un allenamento all'esercizio delle pratiche sociali; nei gruppi dove si applica il *Cooperative Learning* tutti sono responsabili di tutti, si ha una leadership condivisa, si tiene presente il compito ma si enfatizzano la relazione e la qualità dei rapporti, verso l'attivazione di competenze comunicative e sociali. Le attività in apprendimento cooperativo possono essere condotte in qualsiasi ordine e grado di scuola.

Una particolare tecnica di apprendimento cooperativo è il metodo *Jigsaw Classroom*, aula puzzle, in quanto l'importanza di ogni tassello per l'immagine finale viene ripresa nell'importanza di ciascuno per il prodotto del gruppo. Gli studenti in piccolo gruppo, devono produrre informazioni sull'argomento dato, secondo tematiche diverse; al termine della produzione, un referente assembla le informazioni in un sistema di conoscenza coerente e organizzato. Affinché le informazioni scelte siano più accurate, tutti gli “esperti” dello stesso argomento di ogni

gruppo, si incontrano per uno scambio di opinioni. I referenti poi ritornano al gruppo di origine e aggiornano i pari. Chiaramente in tale situazione si esercitano la capacità comunicativa, di ascolto e di condivisione.

«Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio» (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012) si propone come modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri; è, per esempio, Laneve che ne evidenzia gli aspetti socializzanti, considerando il laboratorio come una «community of learners» (Salati 2008) e ancora Mattozzi occupandosi di didattica laboratoriale e di mente laboratoriale, sottolinea la differenza tra una didattica attiva dove si lavora anche da soli e una didattica laboratoriale dove si lavora con gli altri.

Una forma organizzata di collaborazione è *l'educazione tra pari*, anche se oggi tale espressione si considera un "termine ombrello" che copre cioè una varietà di situazioni formative (Baumgartner 2004): *peer education*, *peer teaching*, *peer counselling*: situazioni di accompagnamento reciproco, appunto, tra pari, di gruppo o di coppia. Più spostato sul versante del rafforzamento di abilità scolastiche è invece il *peer tutoring*: ragazzi che aiutano i compagni come supporto nell'apprendimento disciplinare.

Anche nella lezione tradizionale possiamo individuare momenti dove si attiva la collaborazione, come accade nell'applicazione

della tecnica del *brainstorming* utilizzata, per esempio, nella fase di rilevazione delle preconoscenze, come momento di apertura nella realizzazione di un'unità di apprendimento.

Si tratta di una tecnica semplice da applicare ma molto efficace sia per la socializzazione, che per il risultato; si usa per condividere mappe che raccolgono idee individuali, di coppia e successivamente di gruppo, per risolvere problemi o semplicemente trovare idee nuove. Con tale tecnica si possono raggiungere risultati interessanti relativi ad alcuni nodi: imparare ad ascoltare, imparare a rispettare il tempo assegnato, imparare a selezionare le idee meno lontane dal compito richiesto, imparare a rispettare il turno conversazionale.

Anche la semplice e quotidiana *discussione di gruppo* può essere gestita con metodo al fine di renderla al meglio produttiva. La discussione avviene secondo fasi in cui predominano: la condivisione del bisogno; la definizione del problema con condivisione delle informazioni e individuazione del compito; la formulazione delle proposte e la comparsa di suggerimenti; la valutazione e selezione delle idee emerse con l'individuazione di quelle che si avvicinano maggiormente al compito stabilito; la decisione operativa.

Dal parlare "a" al parlare "con"

Per collaborare e stare bene con gli altri occorre potenziare la competenza comunicativa in cui fondamentale è l'a-

scolto. Occorre quindi pensare a laboratori che conducano gli studenti ad acquisire consapevolezza sull'efficacia comunicativa, riflettendo su modelli culturali, significati delle parole, tempi dati alla conversazione nelle varie fasi, al linguaggio verbale e non verbale. È utile abitare le parole nello stesso modo, con la consapevolezza che esiste un linguaggio condiviso e che esiste un linguaggio complice, nato da esperienze vissute con l'altro.

Occorre riflettere sulla diversità del *parlare a* e del *parlare con*. Costruire qualcosa assieme è "agire con"; questo rende necessario "parlare con" il compagno. Fare con gli altri porta a sentirne la presenza ed entrare in relazione. L'esercizio dell'ascolto in classe necessita di spazi di agenda e di spazi fisici dove poter ascoltare. Interessante è progettare laboratori di narrazione personale, dove consentire a ciascuno di "lasciarsi incontrare" per quello che è, quindi di farsi conoscere, riducendo la distanza che crea diffidenza e impedisce la progettualità condivisa verso un prodotto comune. L'ascolto e la conseguente riflessione condivisa sulle parole usate, sulle parole non conosciute e sulle parole oggi in disuso o legate ai dialetti, riducono le distanze culturali che risiedono nelle parole.

In classe può prevalere un processo di gruppo centrato sull'attenzione alla comunicazione e allo scambio di informazioni, facilitando lo scambio di pensieri, di riflessioni e pareri. Accade anche che possa prevalere l'interazione non solo per passare informazione ma con il fine di costruire in-

sieme; si lavora con gli altri allo scopo di realizzare un prodotto comune e alla comunicazione si intrecciano capacità decisionali, di negoziazione, emozioni trascinate. Rendere consapevoli delle due modalità di lavoro responsabilità nel procedere.

L'utilizzo delle nuove tecnologie permette di condividere in rete materiali e rielaborare delle parti, anche a distanza, in modo individuale e condiviso. Le strategie in questi contesti sono orientate alla discussione, alla costruzione di un prodotto o alla risoluzione di una situazione problema. Il ruolo delle tecnologie nel contesto dell'istruzione è, da un certo punto di vista esecutivo, coerente con gli aspetti di "istruzione diretta", ma utilizzato in un certo modo appare anche con un tipo di insegnamento a maggiore orientamento "costruttivista", che favorisce gli aspetti sociali dell'apprendimento.

Strumenti e tecniche sono importanti e di pertinenza del docente ma non si deve dimenticare che per lavorare insieme occorrono anche spazi organizzati, postazioni di lavoro che consentano l'interazione e supporti adeguati.

La teoria dell'integrazione di Follett sostiene che nei rapporti sociali, le azioni reciproche, hanno sempre un plus valore e le relazioni tra persone producono risposte, non solo da una all'altra ma anche verso l'ambiente e verso i rapporti tra le persone e l'ambiente; in tal senso il potenziale di gruppo

nell'esperienza di collaborazione è sempre maggiore della somma dei singoli potenziali.

La collaborazione in classe non interessa solo la relazione studenti-studenti bensì anche la relazione docente-studente; insegnante e alunno devono, infatti, poter condividere scopi comuni, accordarsi per costruire insieme un prodotto. L'attività dell'uno è rivolta all'attività degli altri, il lavoro dell'uno è l'attività degli altri e viceversa in relazione a un oggetto che è il sapere in questione (Altet, in Rivoltella - Rossi 2012).

Box 1

Approfondimento: la tecnica del Jigsaw

Di cosa si tratta?

La tecnica del JIGSAW si propone come un modello in quanto ha una forma ed è trasferibile. La sua connotazione è il lavoro cooperativo e l'obiettivo principale è motivare gli studenti e accompagnarli a un agire sovra-individuale. Appare meglio spendibile nel campo di co-costruzione di conoscenza che nello sviluppo di abilità.

Come si realizza?

1. Si organizzano alcuni gruppi di 5-6 persone.
2. Entro ogni gruppo si identifica un referente.
3. Un argomento viene suddiviso in sottotemi.
4. Ogni studente viene responsabilizzato nell'assunzione di un compito.
5. Occorre definire un tempo per l'approfondimento tematico; lo svolgimento del compito porta a un prodotto (sintesi, schede, mappe).
6. Si costituisce un gruppo di esperti cioè studenti che hanno lavorato sullo stesso tema. Il prodotto viene rielaborato entro il nuovo gruppo di esperti (formato da un esperto per gruppo).
7. Il nuovo prodotto verrà presentato al gruppo d'origine dagli studenti che ne erano usciti e che vi rientrano.
8. Lo studente esperto che presenta al gruppo il suo lavoro incoraggia la discussione nel gruppo.
9. Il docente supervisiona l'attività di ogni gruppo con attenzione agli aspetti relazionali e alle dinamiche di gruppo.
10. Al termine il docente propone una serie di domande per organizzare la conoscenza e fa rendere conto del sapere costruito.

Cosa succede nella classe?

Si tratta di una forma di peer education in quanto ogni studente porta contributo al gruppo e si sente attribuito il ruolo di "contribuente" in quanto il successo della squadra arriva solo se ciascuno porta una riflessione in più. Anche lo studente in difficoltà si sente gratificato per il proprio pezzetto di lavoro che confluisce nel lavoro del gruppo e si muove un gioco di squadra (*Origine*: 1970-71 Elliot Aronson presso l'Università del Texas e l'Università della California).

Risorse

G. Bertagna - P. Triani, **Dizionario di didattica**, La Scuola, Brescia 2013
 H. Gardner, **Formae Mentis**, Feltrinelli, Milano 1987
 P.C. Rivoltella - P. G. Rossi, **L'agire didattico**, La Scuola, Brescia 2012
 C. Scurati (a cura di), **Nuove didattiche**, La Scuola, Brescia 2012

Risorse web

In Internet, URL: <https://www.jigsaw.org>
 In Internet, URL: <http://lascuola.it/nuovadidattica/it/home/contenuti/1382696226582/brown-campione> (ci riferiamo qui alla scheda sugli autori Brown e Campione)

La reciprocità a scuola

Le abilità sociali

Lavorare insieme, essere capaci di reciprocità e sviluppare abilità sociali: aspetti chiave della relazione tra pari

di Anna Soldavini, insegnante di scuola primaria

Cosa significa essere socialmente abili?

Quali sono le abilità sociali richieste nella scuola oggi?

Cosa comporta promuovere la costruzione di una classe che collabora, capace di assistere i compagni e di mettersi a disposizione del gruppo?

Come attivare la collaborazione tra pari insegnando ai bambini a lavorare insieme, collaborando in un clima di serenità e fiducia?

L'articolo vuole rispondere a questi quesiti, approfondendo il nodo delle socialità in classe attraverso la discussione di due linee progettuali sul tema delle abilità sociali per i bambini della scuola primaria.

Abilità sociali, collaborazione tra pari, peer tutoring sono espressioni che oramai da qualche anno sono diventate di comune utilizzo e sempre più importanti per garantire un insegnamento che sia efficace, in un clima positivo e adatto all'apprendimento.

Educare alla prosocialità diventa fondamentale soprattutto come risposta all'emergenza educativa dei nostri tempi: fenomeni di bullismo, di intolleranza, ma anche una diffusa e forte spinta individualistica. A questo si aggiunge la difficoltà a coinvolgere gli alunni nel percorso di insegnamento e apprendimento, dettata spesso da scarsa volontà, disinteresse, demotivazione nello studio. Le abilità sociali garantiscono alla persona di vivere bene nel gruppo, in un clima di serenità e nel rispetto dell'altro: autocontrollo, empatia, capacità di

risolvere situazioni problematiche, autostima sono alla base del comportamento prosociale. A questo proposito il quadro normativo di riferimento è molto ampio: dalle "Life skills education in schools" pubblicate nel 1993 dall'OMS all'agenda di Lisbona (2000-2010/2020), alle Raccomandazioni del Parlamento Europeo (18 dicembre 2006). Anche in Italia, a partire dagli anni '90, si comincia a parlare di abilità e competenze per la vita, fino ad arrivare alle Indicazioni Nazionali per il Curricolo in cui si recita che «particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione. La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo

in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso».

Dalla teoria all'esempio

Quali strategie possono dunque usare i docenti per sviluppare queste abilità sociali? Come attivare la collaborazione tra pari insegnando ai bambini a lavorare insieme, collaborando in un clima di serenità e fiducia, favorendo l'inclusione di tutti gli alunni?

La metodologia didattica del *cooperative learning*, sempre più utilizzata dai docenti, permette «di raggiungere più elevati livelli di profitto rispetto alle strutture di apprendimen-

to individuale e competitivo» (Kagan 1992). Infatti, valorizzando l'interazione, l'impegno di ciascun componente del gruppo e la responsabilità individuale, stimola la crescita e il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

Passando dalla teoria al campo, vorrei riportare due esperienze molto significative svolte nella provincia di Varese, per soffermarmi in chiusura sul modello sviluppato per costruire abilità prosociali.

Si tratta del progetto di rete interistituzionale *L'apprendista cittadino - Interazioni tra bambini di età diverse* (URL: <http://www.icferno.it/l'apprendistacittadino>) svolto nell'a.s. 2009/2010 e del progetto di rete *Cittadinanza come agire sociale* che risale all'a.s. 2014/2015 (URL: http://www.icferno.it/l'apprendistacittadino/Cittadinanza_come_agire_sociale.html).

Entrambi i progetti hanno previsto una prima parte formativa che ha coinvolto gli insegnanti, per entrare nel vivo delle metodologie didattiche attraverso una sperimentazione personale funzionale alla traduzione operativa con i propri alunni in classe. E ancora, evidenziando gli elementi comuni, entrambi sono nati dall'esigenza territoriale di rispondere ad alcuni bisogni: la fragilità diffusa tra gli alunni in ambito metacognitivo, relazionale ed emozionale; l'esilità dei comportamenti funzionali all'apprendimento e all'accettazione dell'altro; la presenza consistente di alunni stranieri e con bisogni educativi speciali, la cui inclusione impone di costruire un am-

biente di apprendimento a forte valenza metacognitiva, ma anche articolato, flessibile e condiviso in chiave transdisciplinare (dal documento di presentazione del progetto *Cittadinanza come agire sociale*).

Vediamo insieme i due progetti, per giungere alla discussione di un modello di promozione delle abilità sociali nei bambini.

L'apprendista cittadino

Il progetto ha visto coinvolti tre Istituti Comprensivi (Ferno, Lonate Pozzolo e Cardano al Campo) con il supporto dell'ente partner "Laboratorio Formazione". Il progetto consiste nella rilettura, interpretazione e rappresentazione concreta dei principi della Costituzione Italiana, sviluppando un percorso di "traduzione" in modo da rendere i principi comprensibili ai bambini delle prime classi della scuola primaria, a partire dalle loro esperienze di apprendimento informale, per trasformarli in esempi concreti e praticabili. Il prodotto finale è, infatti, un "manuale" con strumenti multimediali.

Le finalità possono essere annodate attorno ad alcuni punti chiave: promuovere un apprendimento autentico di conoscenze sui temi della Cittadinanza e sui principi della Costituzione, rendendo gli alunni protagonisti attivi del processo in una situazione di interazione tra bambini di età diverse; tradurre le conoscenze relative alla cittadinanza in

azioni "civiche" concrete; sperimentare un percorso innovativo, in continuità tra scuola primaria e scuola secondaria, da inserire nel curricolo verticale d'Istituto.

Utilizzando la metodologia del *cooperative learning* e del tutoring, gli alunni dei due ordini di scuola (primaria e secondaria) hanno effettuato attività di ricerca in piccoli gruppi (elaborazione delle conoscenze), hanno individuato i contenuti più significativi, li hanno selezionati e hanno predisposto i materiali per i più piccoli.

Riportiamo, a titolo di esempio, alcune modalità di lavoro osservate in alcune classi coinvolte. Nella scuola primaria, i bambini hanno letto alcune favole, ricercando la morale, e hanno poi individuato le abilità sociali che sottendono alle storie lette, per riproporre le favole in chiave narrativa - attraverso lo storytelling - agli alunni più piccoli. Gli alunni della secondaria, invece, hanno preparato ricchi cartelloni di presentazione degli articoli principali della Costituzione, ma anche brevi drammatizzazioni, giochi, quiz interattivi da sottoporre agli alunni della scuola primaria.

È ben chiaro come - aldilà del tema - il metodo di lavoro abbia costruito nelle classi l'occasione per sperimentarsi, in chiave di peer tutoring, e di collaborazione tra pari. Il dettaglio delle attività svolte dai vari ordini di scuola, e il progetto, sono reperibili nel sito creato come occasione di documentazione del lavoro svol-



to. Per ulteriori approfondimenti rimandiamo all'articolo di Pietro Bosello pubblicato su SIM (*Formare i cittadini. Piccoli italiani, ieri e oggi, per domani*, n. 9/2011).

Cittadinanza come agire sociale e il modello T.A.P.

Come logica prosecuzione dei percorsi attivati negli anni precedenti, nell'anno scolastico 2014-2015 è stato messo in atto il progetto che ha visti coinvolti 5 Istituti Comprensivi (Ferno, Gallarate, Casorate Sempione, Lonate Pozzolo, Cassano Magnago) e una Scuola dell'Infanzia Paritaria di Lonate Pozzolo. Il progetto ha visto il supporto delle dotte Daniela Alessandri ed Emanuela Arcaleni, esperte formatrici di ISACPro, Istituto di Scienze dell'Apprendimento e del Comportamento Prosociale.

L'articolazione prevede la formazione dei docenti, la conduzione di esperienze esplorativo-applicative in classe,

la costruzione di un curriculum orientato alle competenze in chiave prosociale (dai 3 ai 14 anni), la condivisione e il confronto di materiali e documenti elaborati in piattaforma e-learning. Anche in questo percorso si gioca sull'utilizzo – nella pratica didattica – dell'apprendimento cooperativo, del tutoring e l'applicazione del modello T.A.P. (Training Abilità Prosociali) teorizzato da Monteduro e Salfi all'interno di ISACPro (ne discutiamo nelle battute successive).

Cittadinanza come Agire Sociale si è pone alcuni obiettivi importanti: lavorare sulla persona, promuovere la cura dell'altro e di ogni relazione, favorire il protagonismo attivo degli studenti, coinvolgere l'ambiente in cui lo studente è inserito. Proponiamo di seguito una sintesi del modello T.A. P., che può orientare altri progetti e ispirare il lavoro degli insegnanti.

Il modello presuppone che l'essere e l'agire prosociale sia-

no ripartiti in sette componenti: ottica del positivo, empatia, comunicazione, risoluzione dei conflitti, autocontrollo e assertività, risoluzione dei problemi, creatività, aiuto, condivisione, collaborazione.

Il modello propone, per ogni indicatore o componente, un percorso di apprendimento graduale e per fasi: sensibilizzazione cognitiva, formazione e acquisizione delle tecniche, attuazione e applicazione.

La declinazione delle fasi del Metodo T.A.P. in ambito didattico ha prodotto un iter procedurale che riportiamo nella tabella 1.

Dall'esempio alla riflessione

Il notevole lavoro svolto dalla comunità dei docenti che ha partecipato al progetto ha fornito spunti di lavoro significativi, oltre che un curriculum verticale prosociale di estrema qualità al quale poter attingere per creare nuovi percorsi di apprendimento significativi e adattabili alla propria realtà scolastica.

Per lavorare sulle abilità sociali dei bambini, con i bambini, è di fondamentale importanza lo stile educativo dei docenti, che si fonda su dimensioni relazionali quali accettazione e affetto, attribuzione di positività, esortazione, rinforzo, modellamento e disciplina induttiva. Quest'ultima è intesa come utilizzo di uno stile educativo che lavora su tecniche che implicano il fornire spiegazioni, facendo notare al bambino – in modo calmo e ri-

flessivo – le conseguenze delle sue azioni.

L'esperienza maturata in questi anni, ha dimostrato la valenza di una metodologia incentrata sull'alunno che garantisce una crescita personale giocata su autostima, capacità di riflessione personale, attenzio-

ne all'altro, spirito di collaborazione, capacità di risoluzione di situazioni problematiche. Sicuramente incentrare il processo di insegnamento apprendimento su questi aspetti richiede un notevole dispendio di energie da parte dei docenti che devono avere ben chiari i punti car-

dine di una metodologia che non può basarsi sull'improvvisazione. È fondamentale pianificare le azioni con accuratezza, rigore metodologico, autovalutare strada facendo il percorso svolto, confrontarsi all'interno del team dei docenti perché ci sia comunione di intenti.

Risorse

S. Kagan, **L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale**, Edizioni Lavoro, Roma 2000

F. Monteduro, **Percorsi prosociali per iperattività, deficit di attenzione e disturbi della condotta. Il trattamento multilivello**, FrancoAngeli, Milano 2013

R. Roche-Olivar, **L'educazione alla prosocialità come ottimizzatrice della salute mentale e della qualità nelle relazioni sociali**, in «Nuova Umanità, XXI (1999/1), p. 121. Il saggio è reperibile in Internet al seguente link: <http://nuovaumanita.cittanuova.it/contenutoNU.php?idContenuto=333504#>

D. Salfi - F. Monteduro, **Un programma di educazione prosociale per la scuola elementare**, in «Psicologia e Scuola», 116-117-118-119-120 (2003-2004)

Risorse web

In Internet, URL: <http://www.icferno.it/l'apprendistacittadino>

In Internet, URL: http://www.icferno.it/l'apprendistacittadino/Cittadinanza_come_agire_sociale.html

In Internet, URL: <http://www.prosocialita.it>

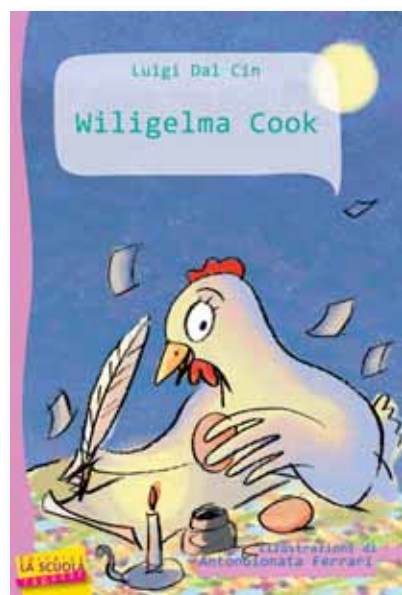
Tabella I – *Cittadinanza come agire sociale* – progettazione secondo il Modello T.A.P.

Progettazione Modello TAP	
(Adattato da D. Salfi e F. Monteduro, Un programma di educazione prosociale per la scuola elementare, Psicologia e Scuola, n° 116, 117, 118, 119, 120. 2003-2004)	
FASI	ATTIVITÀ
Dissonanza cognitiva	Introdurre alla percezione di una realtà che ha in sé elementi di novità o di problematicità tramite storia, avvenimento, lettura, film, ricerca, indagine, brainstorming. Favorire la decodifica della storia, avvenimento, lettura, film, ricerca, indagine con domande guida, circle-time, rappresentazione con linguaggi verbali e non.
Apprendimento strutturato esperienziale	Favorire l'esperienza tramite attività mirate, valorizzando l'iniziativa personale e l'espressione creativa di proposte proprie e altrui: il confrontarsi con sé e con gli altri, il role playing, giochi, narrazione di sé, simulate.
Modalità di valutazione e verifica	Rubrica di valutazione. Evidenze. Compito di generalizzazione. Autovalutazione e valutazione tra pari.
Generalizzazione	Feedback come restituzione/autovalutazione. Agire sapiente. Interiorizzazione, comprensione profonda, acquisizione di schemi mentali e regole di condotta tramite assunzioni di compiti, incarichi, azioni, progetti, valorizzando il protagonismo attivo dei ragazzi.

Luigi Dal Cin

Wiligelma Cook

Editrice La Scuola, Brescia 2012, pp. 93, € 7,90

Recensione di Antonella Mazzoni, insegnante di scuola primaria

Nel regno di re Strizzalocchio vive Elisa, una bambina spensierata e felice che ama gli animali. Un giorno, tra gli animali del conte Natalugo Bellimbusto, incontra una strana gallina, Wiligelma Cook, che declama poesie e gira con un quaderno sotto l'ala. Elisa trova molto belle le poesie che Wiligelma annota sul suo quaderno e vuole aiutarla a farle conoscere a tutti. Prova a parlarne con il conte Natalugo che però è assolutamente insensibile alla bellezza, preso solo da se stesso e dalla sua vanità. Il conte sequestra e distrugge il quaderno

di Wiligelma e se ne disinteressa. Elisa, con l'aiuto del padre Arcadio e della madre Olga, mette in atto uno stratagemma per aiutare la gallina-poetessa, procurandole un inchiostro con cui Wiligelma scrive le sue poesie sui gusci delle uova sue e delle sue amiche, le quali la aiutano anche a riscrivere le poesie perdute. Chi compra le uova può leggerle e ammirarle. Un uovo "poetico" arriva sulla tavola del re Strizzalocchio che cerca l'autrice delle poesie e, una volta trovata, le concede di vivere a casa di Elisa e le chiede di continuare a scrivere le sue poesie. A Natalugo invece toglie il titolo di conte "per aver ostacolato l'espressione della bellezza".

Il libro in classe: proposte didattiche

La lettura del libro è consigliata alle classi più basse. Il tema centrale intorno a cui ruota la storia è la poesia su cui potrebbero riflettere e lavorare anche gli alunni di quarta e quinta, ma il racconto semplice e fantastico è adatto ai bambini più piccoli.

Il libro offre inoltre spunti di discussione e di attività sulla solidarietà (Elisa che aiuta Wi-

ligelma, gli animali che ricordano le poesie in modo che la gallina le possa riscrivere...), sull'autorevolezza buona (re Strizzalocchio) e l'autorità vanagloriosa (Natalugo), sugli animali della fattoria.

Attività n. 1: La poesia (consigliata alle classi III)

"Be', provavo solo a sentire se quelle parole stavano bene assieme..." dice Wiligelma spiegando a Elisa la sua poesia. Si attiva un laboratorio sulla poesia, iniziando a "giocare con le parole", dando libero sfogo alla creatività.

Dato un argomento o un'immagine-stimolo si raccolgono le parole che evoca nei bambini e con queste si realizzano acrostici e calligrammi.

Si propongono poesie d'autore diverse e gli alunni evidenziano le caratteristiche comuni che riescono a trovare, puntando in modo particolare al suono, alla musicalità (rime, anafora, allitterazioni, onomatopee...). Dopo il lavoro di analisi da parte dei bambini si formalizzeranno le loro scoperte, dando il nome esatto a ogni figura di suono e schematizzando la struttura poetica (versi, strofe). Saranno guidati poi a scoprire anche semplici figure

di significato (similitudini, metafore).

Si potranno manipolare testi connotativi in prosa e trasformarli in poesia e viceversa, tentando interpretazioni personali, utilizzando similitudini, metafore, spostamenti, inversioni, riduzioni...

Si illustrano le poesie ascoltate utilizzando tecniche diverse o, viceversa, partendo da un'immagine si crea un testo poetico, con attenzione alle emozioni suscitate.

Per enfatizzare la musicalità si potranno leggere le poesie in modi diversi (in coro, a canone, a eco...) e accompagnarli con effetti vocali o con strumenti ritmici adeguati al significato.

Tutto il materiale prodotto (testi, illustrazioni, registrazioni...) potrà essere raccolto in un elaborato multimediale. Si consiglia di iniziare il laboratorio nel grande gruppo, per poi passare a piccoli gruppi.

Obiettivi:

- Comprendere semplici testi poetici.
- Conoscere alcune figure di suono e di significato.
- Elaborare in modo creativo testi connotativi.
- Produrre testi poetici per esprimere stati d'animo.
- Trasformare testi in forme grafiche e vocali opportune.
- Sapere lavorare in gruppo.

Tempo previsto: 1 quadrimestre.

Attività n. 2: Il diario di classe

(consigliata alle classi II/III) Elisa ha l'abitudine di annotare ogni giorno su un diario quanto le succede. Si potrebbe dedicare un piccolo momento della giornata scolastica per creare un

diario di classe. Inizialmente gli alunni, guidati dall'insegnante, annotano brevemente eventi significativi su un quaderno o su un supporto digitale. Via via che acquisiscono l'abitudine a compilare il diario si potranno gestire in autonomia, seguendo regole concordate (turnare nel compito, non ripetere ciò che è già stato scritto da altri, usare un linguaggio appropriato, non dilungarsi...) e utilizzando i momenti destrutturati (intervallo, dopo mensa...). Gli avvenimenti da scrivere possono essere non strettamente legati all'attività didattica, ma riguardare anche i vissuti del gruppo o del singolo (*oggi è arrivato un nuovo compagno, è nato il fratellino di..., oggi ho litigato con..., mio papà è partito per...*). Le annotazioni si corredano anche con disegni, fotografie od oggetti.

Il diario di classe sarà un documento storico da utilizzare durante l'anno (oppure l'anno successivo) per risalire a eventi successi in precedenza, per notare i cambiamenti nei bambini, nel loro aspetto ma soprattutto nei progressi nella scrittura, nel disegno, nelle loro abilità.

Da quanto letto sul diario l'insegnante potrà anche rilevare argomenti o eventuali problemi da affrontare.

Obiettivi:

- Produrre testi seguendo indicazioni date.
- Conoscere le fonti storiche e utilizzarle per ricostruire fatti.
- Illustrare graficamente un testo.
- Produrre un libriccino o un ebook.

Tempo previsto: l'intero anno scolastico.

Attività n. 3: L'alimentazione

(consigliata alle classi II/III) Il conte Natalugo si ciba con improbabili accostamenti di cibo. Si avvia un'attività di educazione alimentare giocando con assaggi di cibi o preparando insieme una macedonia di frutta (sarà cura dell'insegnante informarsi su eventuali allergie). Si avvia un'indagine sulle abitudini alimentari dei bambini raccogliendo i dati in tabella. Si forniscono poi indicazioni su una corretta alimentazione e la sua importanza per la salute: numero di pasti quotidiani, tipi di alimenti e loro funzione, una semplice piramide alimentare con le quantità di nutrienti necessari, importanza dell'assunzione di frutta, verdura e legumi ed effetti sul benessere della persona.

Sulla scorta delle informazioni ricevute gli alunni, a piccoli gruppi, realizzano un menù-tipo settimanale e lo presentano alla classe.

Obiettivi:

- Comprendere l'importanza di una corretta alimentazione.
- Raccogliere dati e riportarli in una tabella.
- Conoscere alimenti sani e dannosi.

Tempo previsto: 8 ore.

L'Autore

Luigi Dal Cin (Ferrara, 1966) autore per ragazzi, ha pubblicato oltre settanta titoli. Ha ricevuto premi nazionali di letteratura per ragazzi. Conduce laboratori di scrittura creativa nelle scuole e nelle biblioteche di tutta Italia.



Valutare e misurare il cambiamento concettuale

di Lorella Giannandrea, Università degli studi di Macerata

Con l'espressione "cambiamento concettuale" ci si può riferire a contenuti differenti: in qualche caso si intende il cambiamento come sinonimo di apprendimento, in altri contesti ci si richiama a una precisa concezione dello sviluppo cognitivo che tende a superare la posizione piagetiana e quella cognitivista a favore di una visione olistica del cambiamento evolutivo¹.

Come è noto, Piaget sostiene che esistono delle strutture cognitive che vengono applicate a diversi tipi di contenuto e che dipendono dall'età del bambino. Negli anni settanta questa teoria "stadiale" viene messa in discussione, anche per il fatto che le abilità e il pensiero dei bambini sembrano molto diversificate da soggetto a soggetto e non sempre era possibile ricondurvi determinati comportamenti. Superando l'opposizione tra la teoria piagetiana e l'osservazione della singolarità dei soggetti, Susan Carey sostiene che «esiste un'analisi alternativa che ci consente di considerare i diversi cambiamenti evolutivi come riflesso di uno stesso, unico cambiamento. [...] Lo sviluppo cognitivo consiste, in parte, nell'emergere di nuove teorie da quelle vecchie, nella contemporanea ristrutturazione dei concetti importanti e nell'emergere di nuove nozioni esplicative»² (Carey 1985, p. 14).

Secondo questa visione i concetti degli studenti sono organizzati in strutture simili a teorie e il compito della scuola e dei docenti consiste nella costruzione e nella trasformazione delle strutture preesistenti.

Sia secondo la visione di Piaget, sia secondo l'approccio del cambiamento concettuale, per ogni processo di apprendimento è necessario partire dalle strutture mentali degli alunni. Per Piaget,

però, queste strutture sono costituite da operazioni logiche, mentre per la Carey le strutture cognitive sono reti di concetti e concezioni che sono tra loro strettamente correlate.

In ogni caso, partire dalle idee già presenti nell'esperienza degli studenti, dai concetti spontanei che emergono da una conversazione clinica o da una discussione in classe permette di rendersi conto dell'effettiva situazione su cui costruire, della presenza di misconcezioni o di credenze più o meno fondate e scientificamente sostenibili.

Le ricerche dimostrano che se l'insegnante presenta con autorevolezza informazioni che confliggono con le teorie degli allievi o che sembrano in contrasto con i dati ricavati dall'esperienza o dalla percezione, possono verificarsi effetti negativi. L'informazione discrepante può andare ad aggiungersi alle concezioni del bambino, rendendole incoerenti, oppure lo studente può distorcere la nuova informazione per renderla compatibile con la sua visione iniziale, costruendo così una nuova misconcezione. Per riuscire a intervenire e a trasformare le credenze iniziali e le concezioni ingenuie è necessario introdurre nuove informazioni e proporre attività che permettano agli alunni di osservare, manipolare e indagare i concetti, discutendone con gli insegnanti e con i compagni.

L'articolo che segue presenta un'esperienza svolta in una classe quarta di scuola primaria in cui si è cercato di sperimentare un percorso didattico sui concetti astronomici (le nozioni del ciclo dì-notte e delle stagioni, i modelli mentali di Terra) che permettesse agli studenti di modificare le loro concezioni iniziali.

Sono stati inoltre proposti strumenti che hanno permesso di rilevare la disponibilità al cambiamento concettuale all'inizio e al termine del percorso e che hanno così permesso di misurare, in qualche misura, gli esiti dei cambiamenti proposti.

¹ A.E. Berti, *Cambiamento concettuale e insegnamento*, in «Scuola e città», 1 (2002), pp. 18-38

² S. Carey, *Conceptual change in childhood*, Mass, MIT Press, Cambridge 1985

Esperienze scolastiche per promuovere cambiamento

Il cambiamento concettuale

Nel corso dell'apprendimento avviene la trasformazione dei concetti posseduti, con nuovi e più complessi

di Carla Biondi, insegnante di scuola primaria

Il processo di costruzione di conoscenza in un soggetto avviene intrecciando tra loro i numerosi concetti che divengono interconnessi nella rete del proprio bagaglio conoscitivo. La rete perciò si modifica dinamicamente in modo continuo aggiungendo e variando gli anelli che la costituiscono. I medesimi concetti allo stesso tempo si trasformano, si aggiornano si integrano e si incrementano al procedere dell'esperienza e dell'apprendimento dell'individuo. In ciò consiste il cambiamento concettuale. Popper afferma che «Il progresso della scienza consiste principalmente nella modificazione delle nostre conoscenze precedenti».

Il cambiamento concettuale

Il cambiamento concettuale è il processo di apprendimento razionale di sostituzione di teorie. Uno dei maggiori studiosi del cambiamento concettuale, Stella Vosniadou, propone un approccio che considera come oggetto di studio l'individuo in interazione costruttiva con il mondo attraverso una varietà di strutture simboliche mediate, interne ed esterne, in ricchi contesti socio culturali.

Per spiegare il cambiamento concettuale ammette la possibilità che le conoscenze già possedute dal soggetto possano essere radicalmente ristrutturare e queste nuove fanno emergere differenti strutture qualitative.

Il problema del cambiamento concettuale è il problema di come i concetti cambiano attraverso l'apprendimento e lo sviluppo dell'individuo.

Il cambiamento concettuale può provvedere infatti alla soluzione del trasferimento di conoscenza attraverso nuove "insights".

Anche ricercatori come Viennot, Driver e Easley, McCloskey si resero conto che gli studenti apportano all'apprendimento scientifico strutture alternative, preconcetti o misconcezioni che sono resistenti e difficili da estinguere. Essi mettono in evidenza un'analogia tra il cambiamento delle teorie nella scienza e il bisogno degli studenti di modificare le loro strutture alternative e rimpiazzarle con i concetti scientifici.

Strike e Posner hanno delineato un percorso atto a promuovere il cambiamento concettuale tenendo conto di alcuni fattori essenziali:

1. l'insoddisfazione dell'allievo verso la propria concezione che si rivela inadeguata a spiegare un fenomeno;

2. la disponibilità ad accogliere la nuova concezione, che contrasta con quelle già possedute;

3. la consapevolezza che tale concezione può consentirgli di comprendere una più vasta gamma di fenomeni.

I modelli del cambiamento concettuale ultimamente studiati (Dole - Sinatra 1998; Gregoire 2003) hanno messo in risalto che solamente attraverso un alto livello di coinvolgimento a livello cognitivo, metacognitivo e motivazionale si arriva a un cambiamento stabile e profondo.

Sulla base dell'approccio classico al cambiamento concettuale il bambino si comporta come uno scienziato.

Il conflitto cognitivo è una delle maggiori strategie istruzionali per produrre cambiamento concettuale e il cambiamento concettuale è un passaggio che avviene in un certo periodo di tempo.

L'approccio del cambiamento concettuale può anche spiegare perché il trasferimento delle conoscenze quotidiane nelle attività scolastiche determina misconcezioni in scienze e matematica. Questi tentativi possono essere visti come istanze di "transfer negativo" in cui il bagaglio di conoscenze già esistenti resiste alla comprensione di nuove strutture scientifiche.

L'individuo è un partecipante attivo nel processo di apprendimento, e gli insegnanti dovrebbero preoccuparsi dello sviluppo della motivazione negli studenti per far in modo che si impegnino maggiormente negli sforzi richiesti per l'apprendimento scolastico, in modo particolare nelle situazioni in cui il cambiamento concettuale è necessario.

Il cambiamento concettuale infatti non può essere raggiunto senza che gli allievi operino in modo intenzionale, che abbiano la consapevolezza meta concettuale necessaria per capire la differenza tra le loro teorie ingenuie e i concetti scientifici ai quali sono esposti, e siano capaci di mettere in atto intenzionalmente il meccanismo top-down che gli scienziati usano per verificare le ipotesi ed effettuare una revisione cosciente delle convinzioni.

L'interazione dialogica, l'argomentazione, la collaborazione sociale e la discussione in classe attentamente progettata: è attraverso tali pratiche collettive che gli studenti hanno bisogno di essere guidati dai docenti verso una nuova forma di apprendimento intenzionale che ha il potenziale di produrre cambiamento concettuale. È proprio il

docente che, tramite la mediazione didattica e lo *scaffolding*, promuove il *bridging*, cioè reifica il collegamento e la connessione tra le teorie ingenuie e i nuovi concetti scientifici appresi attraverso l'azione all'interno della zona di sviluppo prossimale dell'alunno.

Concezioni astronomiche dei bambini

Uno dei primi studiosi a indagare in questo campo fu J. Piaget, che, attraverso il colloquio clinico, ha evidenziato che i bambini in età prescolare costruiscono le loro concezioni sugli astri a livello di pensiero egocentrico.

Inizialmente in modo animistico attribuiscono intenzionalità e vita agli elementi del mondo fisico.

Dalle spiegazioni dei bambini sul movimento degli astri, Piaget ha individuato una sequenza di sviluppo della causalità, nella quale le credenze animistiche evolvono gradualmente e, attraverso artificialismo e finalismo, giungono a spiegazioni scientificamente accettabili. L'ipotesi iniziale prevedeva che lo sviluppo concettuale consistesse nell'emergere progressivo di nuove concezioni da quelle vecchie, sottoposte nel corso dello sviluppo a ristrutturazioni. Vosniadou e Brewer hanno ricercato le modalità in cui i cambiamenti di conoscenza implicano la creazione di nuove strutture concettuali, finalizzate a reinterpretare le vecchie informazioni o ad accoglierne di nuove.

Ai bambini di classe prima, terza e quinta gli autori hanno chiesto di spiegare alcuni fenomeni, come la scomparsa del sole durante la notte, la scomparsa delle stelle durante il giorno e l'alternanza del dì e della notte.

I risultati mostrano che la maggioranza dei bambini usa in modo coerente un piccolo numero di modelli mentali della Terra, del Sole e della Luna per spiegare il ciclo dì-notte.

I modelli mentali che riguardano questo ciclo sono empiricamente esatti, logicamente coerenti e rivelano sensibilità da parte dei bambini nel formulare semplici spiegazioni. I bambini più piccoli formano modelli mentali iniziali basati sull'esperienza quotidiana. I bambini più grandi elaborano modelli mentali sintetici che rappresentano tentativi di integrare la visione culturalmente accettata con gli aspetti dei loro modelli iniziali. Soltanto pochi dei bambini più grandi sembrano aver costruito modelli mentali sul ciclo dì-notte simili a quello scientifico.

Dall'intervista semi-strutturata sui modelli mentali di Terra è emerso che essi possiedono prima dei *modelli mentali iniziali* (terra rettangolare e a disco), basati su credenze intuitive. Si costruiscono poi *modelli mentali sintetici* (sfera cava e sfera appiattita), con i quali cercano di risolvere il contrasto tra il modello iniziale posseduto e quello accettato culturalmente, cioè il *modello scientifico* (Terra sferica).

Secondo gli autori i modelli mentali elaborati dai bambini si basano su supposizioni che

derivano dalla loro esperienza e che successivamente includono le conoscenze scientifiche trasmesse dalla scuola.

I bambini però acquisiscono il modello scientifico solo quando sono in grado di reinterpretare le ipotesi che hanno dato origine ai modelli mentali iniziali, cioè quando arrivano a capire ad esempio che le cose tonde possono apparire piatte, che la gravità è una forza che permette alla Terra nello spazio di attrarre a sé cose e persone.

Sul piano educativo dunque è possibile considerare l'apprendimento come progresso lento e graduale di reinterpretazione dei dati che scaturiscono dall'esperienza e di ricostruzione concettuale che ricalca l'avvicinarsi delle spiegazioni teoriche nello sviluppo della storia dell'astronomia (Vosniadou - Brewer 1994).

Come favorire il cambiamento concettuale

Affinché l'apprendimento delle concezioni astronomiche nei bambini sia duraturo quali requisiti deve avere la didattica?

Per dare stabilità alle concezioni apprese, Lanciano ha elaborato una metodologia didattica basata su tre punti fondamentali:

- l'individuazione delle concezioni iniziali attraverso attività di movimento, di ascolto, visive e manipolative;
- l'analisi di tali concezioni, mettendo in evidenza quelle che possono costituire degli ostacoli ai futuri apprendimenti;
- la realizzazione di attività lu-

diche costruite attorno a domande di tipo inferenziale che emergono dai ragionamenti dei bambini o da quelle che gli scienziati si erano posti nel passato. Solo una didattica che tenga in considerazione le concezioni iniziali dei bambini e proponga attività di osservazione, indagine e discussione può essere ritenuta efficace per apportare cambiamenti rilevanti delle conoscenze a favore del sapere scientifico.

Alcune misconcezioni, possono essere causate anche dalle illustrazioni nei libri di testo e dai sussidi utilizzati e presentati dagli insegnanti.

Una spiegazione del modo in cui i bambini si costruiscono delle misconcezioni durante l'apprendimento è stata data da Hannust e Kikas.

Essi suppongono che l'acquisizione delle parole, cioè lo strumento che secondo Vygotskij supporta il pensiero, preceda l'attribuzione alle stesse del significato; cioè i bambini prima memorizzano e utilizzano informazioni e successivamente ne comprendono pienamente il significato.

La facilità con cui i bambini generalizzano le nuove concezioni fanno supporre che i materiali impiegati nella didattica possano generare misconcezioni che vanno immediatamente affrontate per evitare che diventino radicate.

Le misconcezioni

Certamente la comprensione e la trasmissione dei concetti da parte del docente sono strettamente connesse tra loro.

Gran parte degli studi sulle concezioni astronomiche degli insegnanti di scuola primaria riguardano proprio le misconcezioni, tra cui quelle che confrontano la tipologia e il numero di concezioni errate. Esse possono nascere da conoscenze disciplinari carenti o da errate interpretazioni di fenomeni da parte degli insegnanti di scuola primaria.

Tali misconcezioni però verrebbero trasmesse agli alunni, perciò Shoon analizza le concezioni astronomiche dei docenti e allo stesso tempo indaga sulle motivazioni che li hanno portati a dare tali spiegazioni, facendo esprimere su di esse un giudizio sulla loro esattezza o meno.

Shoon identifica, sulla base di questo studio, due categorie di misconcezioni:

1. quelle contraddistinte da errori o mancanza di osservazione (es. ritenere che il Sole a mezzogiorno si trovi allo zenit, cioè perpendicolare al piano dell'orizzonte);
2. quelle originate dalla errata applicazione di una teoria (es. attribuire al ciclo di-notte il moto di rivoluzione della Terra intorno al sole).

La certezza della validità di tali concezioni nei docenti fa sì che si riproponga il problema della persistenza fino all'età adulta, mentre l'analogia tra le misconcezioni degli insegnanti e quelle degli allievi, sottolinea la questione della loro possibile trasmissione agli allievi.

Il cambiamento concettuale in classe

Nella classe 4^aB della scuola primaria "N. Mandela" di Mon-

tecosaro, ho condotto un'esperienza didattica con la finalità di dimostrare come avviene il cambiamento concettuale e se sono presenti misconcezioni astronomiche negli alunni basate sulle opinioni derivate dall'esperienza personale o da acquisizioni e trasmissioni errate, non rispondenti al sapere scientificamente accettato.

Ho strutturato la ricerca in **tre fasi**: la *prima* di rilevazione delle conoscenze ingenuo o pregresse degli alunni attraverso un questionario a risposta multipla.

La *seconda fase* composta da due lezioni tenute in classe sui concetti astronomici trattati nel questionario.

Nella *terza fase* ho riproposto il questionario presentato alla classe nella prima fase per rilevare il cambiamento concettuale avvenuto.

La sperimentazione, effettuata nel mese di maggio, ha impegnato nel complesso quattro incontri con la classe, uno per il questionario iniziale, due per le lezioni teoriche e l'ultimo per il questionario finale, anche se la compilazione dei questionari è stata molto rapida e ha occupato soltanto dieci minuti circa della lezione.

Fase 1: questionario iniziale di rilevazione delle conoscenze pregresse

La consegna scritta sul foglio del questionario è la seguente: *Rispondi alle seguenti domande mettendo una crocetta sulla risposta che ritieni esatta. Il questionario è anonimo. Non verrai valutato, perciò sentiti libero di*

dare qualsiasi risposta. Per la mia ricerca è importante che non ti consulti con i compagni per rispondere.

I quesiti riguardano i concetti astronomici, le nozioni del ciclo di-notte e delle stagioni, i modelli mentali di Terra, la consapevolezza metacognitiva dell'apprendimento da parte degli alunni e la disposizione personale al cambiamento concettuale.

Di seguito riporto il questionario sottoposto agli alunni:

1. Cosa pensi che avvenga durante un'eclissi solare?

- Terra, Luna e Sole sono allineati;
- il Sole si spegne
- il Sole va dietro una montagna.

2. Cosa determina le stagioni?

- L'inclinazione dell'asse terrestre;
- la distanza della Terra dal Sole;
- in inverno, a differenza delle altre stagioni, le nubi coprono il Sole;
- il Sole in inverno va dall'altra parte della Terra per far arrivare l'estate in quei luoghi.

3. Cosa determina il giorno e la notte?

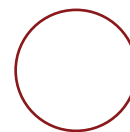
- La Luna di notte copre il Sole;
- la Terra ruota attorno al proprio asse una volta al giorno;
- il Sole gira attorno alla Terra una volta al giorno;
- il Sole di notte va dietro la collina.

4. Il pianeta Terra è:

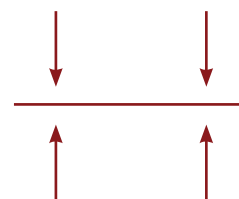
- Una sfera appiattita;



- una sfera;



- una superficie doppia;



- una sfera cava.



5. Da quali fonti hai appreso i concetti che hai appena espresso?

- Libro di testo (sussidiario);
- appunti della spiegazione dell'insegnante;
- conoscenze personali;
- curiosità ricercate autonomamente (letture, visione di atlanti o filmati, immagini...).

6. Quando ricerchi materiali su un argomento a quali attribuisce più fiducia?

- A quelli presenti nel libro di testo (sussidiario);
- a quelli ripresi dalle spiegazioni dell'insegnante;
- a quelli trovati in internet.

7. Ti è mai capitato di pensare qualcosa su un argomento che poi è stato smentito in classe (da una spiegazione, da una discussione...)?

- Sì, spesso;
- no, mai;
- a volte;
- non lo ricordo.

8. Le tue convinzioni su un argomento da trattare a scuola cambiano:

- Perché pensi che sia più giusto ciò che dice il libro;
- perché i compagni ti dicono che quello che pensi è sbagliato e ti propongono un'altra idea;
- difficilmente perché sono convinto di quello che penso;
- perché penso che abbia sempre ragione la maestra.

9. Sono disposto a cambiare spontaneamente le mie opinioni su un concetto da apprendere a scuola:

- Sì;
- no;
- sì, ma faccio fatica ad accettare altre idee.

Fase 2: lezioni sui concetti astronomici

Le lezioni effettuate in classe hanno la finalità di formare gli alunni sui concetti astronomici che nel questionario potrebbero aver rivelato la presenza di misconcezioni, derivate dall'esperienza o dall'osservazione spontanea dei bambini, oppure dalle misconcezioni trasmesse dagli insegnanti. Nella struttura delle lezioni ho seguito l'ordine *teoria – pratica – teoria*.

All'inizio ho eseguito un'indagine per rilevare le conoscenze pregresse in modalità dialogica, attraverso delle domande sui concetti che tratteremo nella lezione, poi ho proposto un contatto diretto con le tematiche tramite simulazioni e visione di filmati.

Infine ho effettuato una riflessione finale, sempre sulla base di alcune domande, come ricognizione e ripasso delle conoscenze apprese durante la lezione.

Durante le lezioni perciò ho utilizzato differenti metodolo-

gie e tipologie di conduzione: la lezione frontale, la discussione, una modalità di presentazione con struttura dialogica degli argomenti a partire dai problemi, cioè attraverso domande per favorire un processo di ricerca e di scoperta da parte degli alunni.

I supporti didattici utilizzati sono stati le slide proiettate attraverso la LIM presente in aula, il globo terrestre e la torcia per simulare la luce del Sole, i dischi che rappresentano la Luna, il Sole e la Terra, il modello in scala del Sistema Solare e le schede didattiche usate come rinforzo finale sugli argomenti trattati.

In particolare durante la discussione iniziale e finale ho utilizzato molto la tecnica del rispecchiamento per riformulare e chiarire i concetti espressi dagli alunni.

Nel corso delle lezioni le tipologie di conduzione didattica impiegate e il possesso di misconcezioni astronomiche hanno fatto sorgere ripetutamente un conflitto socio cognitivo negli alunni, che si è tentato di risolvere insieme, trovando una soluzione condivisa nel gruppo classe che fosse scientificamente fondata.

La riflessione finale, con finalità di revisione e rinforzo degli apprendimenti, è stata utile a livello metacognitivo per gli alunni per effettuare una ricognizione di ciò che è stato fatto e trattato durante le lezioni e farli divenire perciò maggiormente consapevoli dei concetti astronomici sviluppati e dei processi mentali che si sono modificati.

L'approccio che ho utilizzato nella spiegazione è stato molto prudente perché ho voluto far comprendere che la scienza è in continuo divenire e perciò la visione con cui abbiamo trattato i concetti è quella oggi scientificamente accettata, ma potrebbe essere in parte smentita, falsificata e modificata da eventuali scoperte future, così come accaduto con alcune teorie del passato.

La modalità di conduzione privilegiata nelle lezioni è stata la discussione in classe. Infatti ragionamenti e riflessioni collettive interattive hanno intervalato le varie attività di lezione frontale, di visione di filmati, di simulazioni pratiche, di lettura. Attraverso la strategia didattica dialogica gli alunni sono intervenuti con dei contributi personali che hanno permesso di progredire attraverso intuizioni e deduzioni, durante il ragionamento e la formulazione di ipotesi, e di conseguenza di avanzare gradualmente nel processo di costruzione di conoscenza e di significati condivisi.

Questo processo ha permesso agli alunni, in seguito al conflitto cognitivo che si è generato in ognuno, tra le proprie conoscenze esperienziali e le nuove conoscenze scientifiche, di sperimentare il cambiamento concettuale. In questo modo si è giunti alle conoscenze scientifiche in campo astronomico.

L'interazione sociale e il confronto di punti di vista infatti, permettono la maturazione delle capacità cognitive di pensiero dell'individuo.

Il dubbio e il conflitto, nati durante il ragionamento collettivo,

che implica il mettere in discussione le proprie concezioni, hanno dato origine alla ricerca di soluzioni condivise e scientificamente e socialmente accettate.

Il pensiero critico infatti può svilupparsi nell'individuo proprio durante la discussione, poiché nel ragionamento si formulano idee proprie e si vagliano quelle altrui, si confrontano, si accolgono o si confutano.

È importante essere disponibili al cambiamento delle proprie concezioni e mettere in discussione le proprie idee per poter in qualunque momento modificare le misconcezioni che ognuno di noi può possedere.

Risultati della ricerca

In un primo approccio, in generale si può affermare che il cambiamento concettuale, se confrontiamo i questionari, in parte è avvenuto, ma alcune misconcezioni sono rimaste in un piccolo gruppo di alunni, soprattutto per quanto riguarda l'alternanza delle stagioni e l'alternanza di-notte.

Per questo motivo lo svolgimento delle lezioni è riuscito solo in parte nel suo scopo.

Il cambiamento concettuale più evidente, per cui si può affermare il successo della formazione degli alunni su questi concetti astronomici riguarda l'eclissi, anche se un quadro notevolmente differente lo troviamo nella seconda domanda dove inizialmente solo 3 bambini attribuivano la causa delle stagioni all'inclinazione dell'asse terrestre, mentre alla fine 10 bambini, cioè la metà della classe, ha affermato ciò.

Per confrontare i risultati e rendere evidenti le differenze tra il questionario iniziale e quello finale ho realizzato degli istogrammi a colonne.

Essi permettono di rappresentare in modo chiaro la situazione prima e dopo l'esperienza di ricerca sperimentale in classe.

Di seguito riporto alcuni dei grafici elaborati, le cui risposte sono interessanti per capire come è avvenuto il cambiamento concettuale e come avviene l'apprendimento, in particolare per comprendere quale ruolo ricopre il docente nella costruzione di conoscenza da parte degli alunni (cfr. istogramma 1).

Come si può evincere dalle risposte riportate nel questionario iniziale sono presenti misconcezioni negli alunni, soprattutto per quanto riguarda la causa dell'alternanza delle stagioni.

Alla seconda domanda infatti, soltanto 3 bambini hanno dato la risposta scientificamente corretta, cioè che l'alternanza delle stagioni è dovuta all'inclinazione dell'asse terrestre.

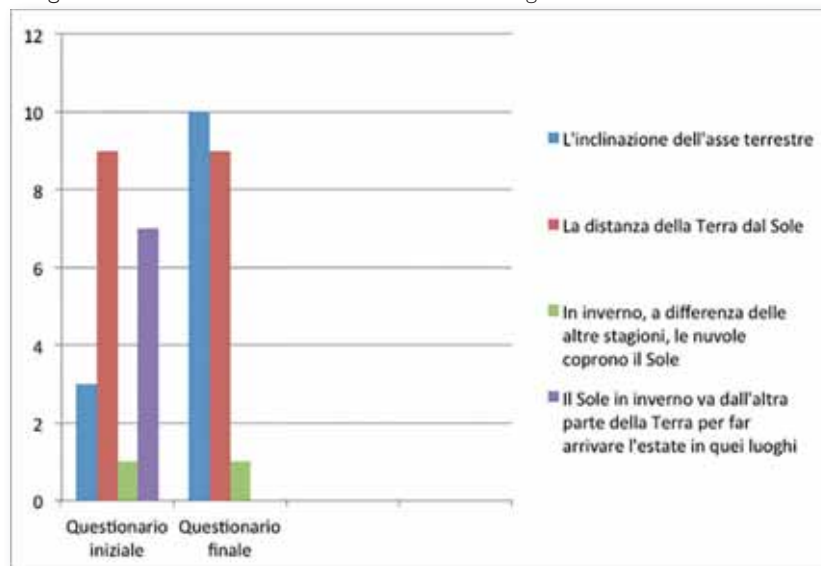
La maggior parte ha invece attribuito questo fenomeno alla distanza della Terra dal Sole, oppure al Sole che in inverno va dall'altra parte della Terra per far arrivare l'estate in quei luoghi.

Quest'ultima risposta fa emergere un'ulteriore misconcezione da parte di alcuni, poiché fa presumere che per alcuni di loro è il Sole a spostarsi intorno alla Terra, mostrando anche di non conoscere la teoria eliocentrica e di affidarsi all'esperienza, credendo che la Terra stia immobile e il Sole invece giri intorno a essa.

Dopo la seconda lezione sulla rivoluzione terrestre, la metà dei bambini ha risposto correttamente che l'alternanza delle stagioni dipende dall'inclinazione dell'asse, il cambiamento rispetto all'inizio è stato rilevante per la prima risposta, ma l'altra metà dei bambini ha dato risposte errate.

In particolare 9 bambini attribuiscono ancora la causa delle stagioni alla distanza Terra-Sole, perciò ai fini dell'appren-

Istogramma 1 - Domanda 2: Cosa determina le stagioni?



dimento di questo concetto la lezione è stata efficace solo in parte (cfr. istogramma 2).

In questo quesito 13 bambini su 20 affermano di cambiare le proprie concezioni iniziali perché credono che abbia sempre ragione l'insegnante.

Questa convinzione dei bambini rafforza l'idea che l'insegnante ha un ruolo importante nella trasmissione delle conoscenze e di conseguenza delle misconcezioni.

Solo 2 bambini affermano di cambiare difficilmente le proprie posizioni, gli altri 5 dicono di modificare le proprie idee perché si convincono delle proposte dei compagni o si affidano alle spiegazioni del libro di testo.

Nel secondo questionario invece 11 bambini, al posto di 13 di quello iniziale, dicono di cambiare le proprie idee perché pensano che abbia ragione l'insegnante; in ogni caso ciò è affermato da più della metà degli alunni. Per il resto il quadro è quasi invariato.

Tutto ciò fa emergere quanto sia importante agli occhi degli alunni la figura del docente e quanto questa possa influenzare l'apprendimento e la consapevolezza di esso da parte degli allievi.

Considerato ciò è fondamentale che i docenti siano molto preparati nelle discipline che insegnano. I bambini infatti, proprio per le risposte che hanno dato, sembrano essere abbastanza consapevoli del proprio processo di apprendimento, perciò è essenziale averne cura e fare attenzione che la costruzione di conoscenza e la condivisione di significati avvenga nel modo corretto.

Conclusioni

Le esperienze pratiche eseguite in classe sono state maggiormente utili e in parte efficaci per raggiungere lo scopo del cambiamento concettuale soprattutto riguardo i concetti astronomici.

Proprio la pratica ha portato al cambiamento concettuale e ancora una volta è avvalorata la convinzione pedagogica che più si sperimenta, si fa praticamente con le mani e il corpo, più si impara e più difficilmente si dimentica.

Nella scuola primaria a maggior ragione, i bambini si trovano

nell'età dello stadio piagetiano operatorio concreto, ed è fondamentale che partecipino attivamente alla condivisione dei significati e delle conoscenze.

Nel contesto del gruppo classe, anche con le tecniche del Cooperative Learning, l'esperienza diretta accompagnerà il cambiamento concettuale e il processo verso la soluzione del conflitto socio cognitivo; di conseguenza l'apprendimento avverrà in modo spontaneo, significativo e stabile nella costruzione di conoscenza all'interno del gruppo classe.

Risorse

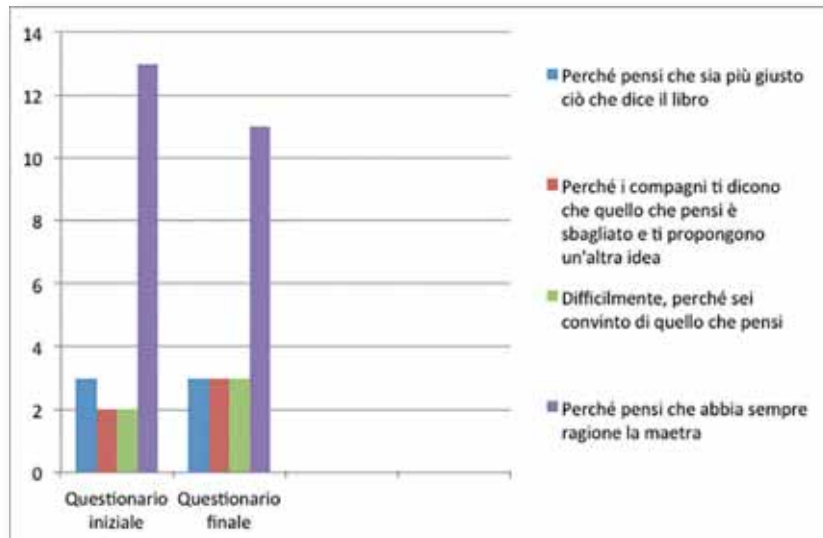
S. Carey, **Conceptual change in childhood**, MIT Press, Cambridge (MA) 1985

N. Lanciano, **L'analisi delle concezioni e l'osservazione in classe: strumenti per la definizione degli obiettivi educativi e delle strategie pedagogiche per l'insegnamento dell'astronomia nella scuola elementare in Italia**, Tesi di Dottorato Geneve 1996

N. Lanciano - F. Lorenzoni - M. Spadaro, **Il cielo negli occhi**, in **Il bambino e la scienza: Atti del Convegno**, Scandicci, 15/16/17 novembre 1984, La Nuova Italia, Firenze 1985, pp. 195-197

S. Vosniadou - W.F. Brewer, **Mental models of the day/night cycle**, in «Cognitive Science», 18 (1994), pp. 123-183

Istogramma 2 - Domanda 8: Le tue convinzioni su un argomento da trattare a scuola cambiano...





Scuola e Famiglia: alla ricerca di un nuovo connubio tra incertezza e alleanza educativa

La scuola vista da un genitore

di Elena Mosa, INDIRE, Firenze

Finora abbiamo interpellato docenti e dirigenti rispetto al complesso tema dei rapporti scuola-famiglia. In questo numero diamo voce a una mamma che si racconta come tale e come rappresentante di classe.

Dalla lettura del contributo possiamo ricavare spunti interessanti che emergono sia dagli episodi critici presentati da Paola, come pure dalla buona prassi documentata.

Quello che emerge con chiarezza è il momento di delicato equilibrio tra ruoli, compiti e funzioni che la dimensione parentale e quella scolastica stanno perseguendo. L'assetto è instabile perché ci troviamo a vivere un momento storico che ha profondamente mutato la presenza della famiglia nell'educazione dei figli, incidendo sulla qualità dell'apporto e delegando alcune responsabilità alla scuola. Al contempo, quest'ultima, ha visto accrescere il presidio dei genitori e la presenza nelle scelte che riguardano l'istruzione come pure l'educazione del bambino. I compiti verso i quali la scuola è chiamata a dare un contributo riguardano infatti anche tematiche complesse quali la socializzazione e l'affettività, oltre che la didattica e l'insegnamento.

Una prima parola chiave che emerge in questo scenario è fiducia. Non c'è rapporto che regga in assenza di questa condizione che pone un vincolo di reciprocità. Paola sottolinea più volte che nella ricerca di un patto di corresponsabilità scuola e famiglia devono comunicare, incontrarsi, conoscersi e riconoscersi in un obiettivo comune, superando i pregiudizi che servono solo ad alzare barriere.

La comunicazione, come anche sottolineato nel contributo presentato in questa sezione di SIM del mese di Novembre, rappresenta il primo, fondamentale, tassello per costruire un clima di fiducia in un'epoca in cui i rapporti scuola-famiglia non sono più definiti e standardizzati come quando andavamo a scuola noi.

Una collaborazione fattiva e proficua tra scuola e famiglia richiede l'impegno di costruire una strategia orientata a perseguire, attraverso un'unitarietà di intenti, l'obiettivo della crescita culturale del bambino e della sua evoluzione come persona, chiamando in campo altre dimensioni quali quella dell'affettività, della partecipazione e dell'inclusione, della cittadinanza attiva e responsabile.

Connubio spesso difficile

Comunicazione Scuola-Famiglia

Comunicare per ri-conoscersi

di Paola Sozzi, rappresentante di classe dei genitori e educatrice professionale

I mutamenti sociali che nel corso degli ultimi decenni hanno reso la famiglia più complessa e variegata, chiedono che anche la scuola pubblica si ridefinisca e assuma una funzione formativa della persona più ampia rispetto a quella strettamente didattica. Questo in un contesto storico e sociale in cui vengono meno i modelli di riferimento e in cui a una tendenza all'individualismo fa da contraltare la ricerca di appartenenza e condivisione. È necessario che scuola pubblica e famiglie si incontrino per ri-conoscersi, superando pregiudizi reciproci, alla ricerca di un patto di corresponsabilità che si basi su valori "universali", come quelli costituzionali del diritto allo studio, dell'inclusività, del rispetto per la vita e per le differenze e costruire insieme un ambiente che crei cultura e partecipazione, cittadinanza attiva e responsabile.

Esempi concreti

Riflettere sul rapporto tra famiglie e scuola significa evidenziare quanto sia necessaria una comunicazione più efficace, che porterebbe in molti casi a una soluzione dei problemi o quantomeno a un maggior benessere delle persone e delle relazioni.

Quello della comunicazione è infatti un aspetto cui non è mai stata data la giusta importanza nelle nostre scuole: in passato però i ruoli più definiti e standardizzati consentivano una semplificazione delle comunicazioni oggi non più praticabile.

Di seguito descriverò alcune situazioni problematiche che sono esperienze dirette vissute da me e da altri genitori con i quali mi sono confrontata per avere un quadro che fosse il più possibile "universale" ed evitare di

scendere su questioni troppo specifiche. Mi interessa infatti, più che soffermarmi su esperienze "estreme" che necessitano di iniziative fuori dall'ordinario, fare una riflessione ampia su quello che a mio avviso è un problema di definizione di ruoli e di modalità comunicative che sta a monte nel rapporto scuola-famiglia.

Esempio 1

Esiste un problema di conciliazione delle diverse esigenze nella scelta degli orari per le riunioni tra docenti e genitori. Se alle medie, infatti, tutto si svolge in orari che spesso coincidono con quelli di lavoro dei genitori (colloqui, consigli di classe), nella scuola per l'infanzia e nei primi anni delle elementari, quando cioè i bambini non possono essere lasciati da soli nemmeno per un'ora o due, il problema diventa

quello di riuscire a partecipare perché non si può portare il proprio figlio o figlia con sé. I motivi sono di sicurezza e sereno svolgimento delle riunioni e sono pienamente condivisibili, ma non si può ignorare che se la partecipazione dei genitori è auspicata bisogna anche renderla possibile, facilitarla.

Quando, infatti, è stata fatta notare questa difficoltà (anche perché si sono verificati spiacevoli episodi in cui mamme si presentavano coi figli e venivano mandate via dalla riunione) è stato sbrigativamente suggerito di prendere la baby sitter, cosa che, in una famiglia con problemi economici non ha un peso indifferente. Sarebbe positivo che si cercassero strategie di "avvicinamento" tra le esigenze della scuola e le difficoltà di organizzazione familiare, astenendosi dal giudicare e provando a pensare insieme

soluzioni che avrebbero, a mio avviso, anche una positiva ricaduta sul senso di partecipazione alla vita scolastica.

Esempio 2

Nelle riunioni d'interclasse tra maestri e rappresentanti dei genitori il clima che i genitori trovano non è mai rilassato, si avvertono tensioni irrisolte che hanno a che fare con dinamiche antiche interne alla scuola. Si avverte chiaramente che il gruppo docente non ha raggiunto un accordo su alcuni temi e le tensioni si fanno sentire. Il tempo a disposizione è sempre insufficiente per una discussione compiuta e la riunione finisce con l'essere utile esclusivamente a dare comunicazioni su scelte già fatte altrove che i rappresentanti devono girare agli altri genitori. Si ha l'impressione che i problemi non dipendano dalla situazione presente ma da dissensi annosi e pregiudizi tra le persone e che queste riunioni non abbiano alcuna funzione di confronto e scambio, alcuna utilità comunicativa, né con i docenti del plesso né con il Consiglio d'Istituto, ma siano solo un passaggio formale necessario a ratificare decisioni già prese, relegando la funzione del rappresentante a mero portavoce.

Esempio 3

L'Istituto Comprensivo da alcuni anni aderisce al progetto ministeriale "Frutta e verdura nelle scuole" che prevede la fornitura di merende a base di frutta e verdura a alunne e alunni per favorire il consumo di frutta e verdura da parte dei

bambini e l'adozione di corrette ed equilibrate abitudini alimentari. L'adesione al progetto avviene se genitori e insegnanti approvano all'unanimità l'iniziativa. Si sono verificati in più classi purtroppo episodi in cui i genitori hanno continuato a dare al proprio figlio la merendina da casa per paura che, non mangiando la frutta, rimanesse digiuno. Oppure ci sono state proteste perché la frutta non era abbastanza matura o lo era troppo. Di fatto si è stati costretti in più di un caso a interrompere l'esperienza per una non disponibilità da parte di tutte le famiglie. Forse i docenti non hanno fatto abbastanza per coinvolgere le famiglie stesse in questo percorso di educazione alimentare e assicurarsi il loro supporto, ma da parte di queste si è assistito a una certa rigidità e indisponibilità a modificare le proprie abitudini e aiutare il lavoro degli insegnanti sostenendo fin da casa col bambino la scelta della frutta a merenda.

Dagli episodi riportati emergono due problematiche fondamentali: la mancanza della giusta attenzione che andrebbe data agli aspetti comunicativi e l'esistenza di un pregiudizio reciproco tra scuola e famiglia che blocca la comunicazione. Questi aspetti riguardano a mio avviso sia la scuola che le famiglie e richiedono un impegno da parte di entrambe queste agenzie educative per arrivare a una soluzione che porti maggior benessere nelle relazioni e quindi nelle persone adulte e nei bambini e ragazzi. Voglio di seguito riportare un

esempio di quella che a mio avviso è una realtà che funziona molto bene proprio perché si mettono in atto "buone prassi" comunicative e inclusive.

Un esempio di buona prassi

In una scuola primaria i maestri hanno comunicato fin dalla prima riunione di conoscenza con i genitori della classe prima quella che sarebbe stata la loro impostazione di lavoro nei cinque anni e i principi sui quali avrebbero basato il rapporto col gruppo classe (rispetto reciproco, inclusività, lavoro di squadra, condivisione e osservanza di regole di convivenza, ecc.). Hanno richiesto ai genitori il loro sostegno nel lavoro dei bambini e delle bambine a casa e l'impegno a non trasmettere messaggi contraddittori tra famiglia e scuola nel caso ci fossero state delle divergenze di opinione. In questi casi hanno invitato i genitori a evitare chiacchiericci fuori da scuola e invece rivolgersi direttamente a loro, che sarebbero stati a disposizione delle famiglie un giorno a settimana dopo la scuola. Nel corso degli anni ci sono stati incontri tra i maestri e le singole famiglie su specifici problemi e questo ha sicuramente favorito la risoluzione precoce di situazioni che se non affrontate sarebbero divenute di disagio per il singolo e per il gruppo. Quando si sono verificati episodi di disagio da parte dei genitori rispetto ad aspetti di gestione della classe o da parte dei maestri rispetto a situazioni del gruppo di bambini e bambine, la rappresentante di classe è stata coinvol-

ta, dall'una e dall'altra parte, per decidere insieme come affrontare la situazione, si è fatta tramite talvolta con comunicazioni scritte, per illustrare le situazioni e mettere tutti al corrente di ciò che stava accadendo; altre volte si è parlato dei problemi tutti insieme durante una delle riunioni di classe. Quest'apertura ha senz'altro favorito anche la condivisione delle modalità educative perché i maestri si sono confrontati con i genitori nei casi in cui potevano esserci differenti vedute. Da parte loro c'è sempre stata, anche nelle occasioni collettive, una comunicazione puntuale e trasparente non solo sulle attività, sui programmi e sulle modalità didattiche che avrebbero messo in atto con i bambini e le bambine ma soprattutto sulle motivazioni delle loro scelte (fare un progetto anziché un altro, fare un'attività specifica, ecc) e sui valori che vengono trasmessi durante tutta la presenza a scuola.

Esplicitare motivazioni e valori aiuta a dare un quadro di riferimento alle regole, alle richieste, alle modalità di lavoro in classe e a casa e anche alle modalità di "punizione" e questo rende più facile per i genitori capire i messaggi che i loro figli riportano da scuola, partecipare e sostenere la linea educativa dei maestri. Al tempo stesso rende possibile, nel caso non si condividano tali messaggi, interloquire con i maestri entrando nel merito di una singola situazione e non mettendo in discussione l'intera istituzione scolastica e la figura stessa dell'insegnante. Da par-

te delle famiglie infatti c'è stato un forte senso di fiducia nelle figure dei docenti che si è tradotta in senso di stima da parte dei bambini e bambine, sostenendo l'autorevolezza dei maestri e riducendo i problemi disciplinari.

Sia la posizione dei maestri che quella dei genitori implicano, in questa modalità di collaborazione, un'assunzione di responsabilità: non può esserci delega di aspetti educativi e ognuno deve svolgere la sua funzione nel percorso di crescita del bambino e della bambina ed è chiamato a farlo con la consapevolezza di ciò che sta trasmettendo o sceglie di non trasmettere.

Questo esempio di buona prassi dimostra che una comunicazione efficace, costante e attiva tra insegnanti e genitori può prevenire, attenuare e risolvere molti problemi di rapporto tra scuola e famiglia, con evidenti ricadute positive sulla crescita dei figli e delle figlie. Uno scambio comunicativo implica infatti sempre due livelli: quello di contenuto, cioè l'informazione da scambiare, e quello di relazione, vale a dire ciò che ha a che fare con il rapporto fra gli interlocutori. Comunicando dunque non condividiamo solo informazioni, ma definiamo anche i rispettivi ruoli nella relazione: dai primi esempi presentati emerge che spesso esiste un problema in entrambe queste dimensioni comunicative.

È importante considerare i mutamenti sociali che ridefiniscono oggi sia la scuola che i rapporti familiari e quindi

le modalità educative con cui in famiglia vengono cresciuti i bambini che poi vanno a scuola. Sarebbe fondamentale creare momenti in cui, innanzitutto, conoscersi e riconoscersi reciprocamente per comprendere le ragioni profonde delle reciproche difficoltà per superare pregiudizi e schemi mentali.

Famiglie, regole e discrezionalità

Le famiglie sono oggi una realtà variegata e rappresentano l'avamposto dei mutamenti sociali in corso. Si può però affermare che siano accomunate da una condizione di solitudine dovuta alla mancanza di riferimenti forti a modelli sociali ed educativi condivisi con altre agenzie formative. I mutamenti sociali e tecnologici che rendono la società complessa, mutevole e il futuro più incerto, mettono la famiglia in una condizione di "incertezza educativa". Questa situazione unita al mutamento dei ruoli maschili e femminili nella società ha favorito la nascita della «cosiddetta famiglia affettiva e relazionale, che si orienta a organizzare regole scollate dai valori sociali assoluti. Si assiste così a una sorta di familismo morale, nel senso che i valori di riferimento sono definiti e costruiti all'interno della singola famiglia e le regole hanno valore esclusivamente nell'ambito dello specifico microcosmo familiare, per il quale sono state studiate, messe a punto e applicate».

Nella famiglia di oggi la negoziazione della regola e il tenta-



tivo di far comprendere le ragioni educative dei propri interventi sanzionatori hanno sostituito gli interventi autoritari basati sulla paura e sulla punizione erogati dalla famiglia tradizionale. Questo avviene anche a causa della permanenza prolungata dei figli in casa che rende necessario basare i rapporti su una maggiore contrattualità e “pace domestica”. In questo quadro, la famiglia è inevitabilmente portata a delegare all’istituzione scolastica buona parte della trasmissione dei valori sociali che sono alla base della convivenza civile, come l’osservanza di regole comuni, la condivisione di beni, la mediazione tra istanze personali e collettive, il confronto con le differenze.

La presenza di due genitori entrambi lavoratori o di genitori single obbliga inoltre a delegare fin dai primi mesi di vita del figlio una parte cospicua del tempo relazionale ed educativo tra adulto e bambino ad agenzie esterne alla famiglia.

A questo proposito è molto interessante ed esplicativo quanto sostenuto da Pietropolli Charmet et al. a proposito della nascita del pregiudizio: «L’alleanza tra famiglia e scuola nasce [...] a partire dai primi passi del bambino e si costituisce come alleanza fondamentale a sostegno dell’evoluzione e della crescita del cucciolo dell’uomo. Proprio questa precocità della delega alla scuola di funzioni tipiche dei genitori favo-

risce nella famiglia lo sviluppo del sentimento della propria colpa a cui si accompagna una tendenza, ancora da parte della famiglia, a esasperare la funzione accuditiva dell’altra agenzia educativa.

Questo meccanismo difensivo è alla base di quel processo di colpevolizzazione della scuola, da parte della famiglia odierna, che origina comunque da uno stato di bisogno e sofferenza che una volta esplicitato, compreso, riconosciuto ed elaborato può evolvere in una risoluzione pacifica del conflitto fondata sulla capacità di comprendere e identificarsi con le ragioni e le difficoltà dell’altra agenzia educativa».

Tale disponibilità alla comprensione del senso di disagio

non deve essere unidirezionale ma reciproca in quanto anche la scuola ha bisogno di essere considerata nella sua complessità e nella difficoltà di esercitare le sue funzioni. Sempre secondo Pietropoli Charmet et al., infatti: «Negli ultimi anni la scuola è stata progressivamente investita di problematiche che originano altrove, al di fuori del contesto ambientale scolastico, e che vengono esplicitate sullo scenario della scuola, identificata sempre più come il territorio sociale dei conflitti. Nella semplificazione e nella sottocultura massmediatica la scuola è spesso accusata di causare danni e conflitti di cui in realtà è il più delle volte vittima».

Oggi la scuola è chiamata a occuparsi di socializzazione e affettività, oltre che di didattica e insegnamento. I bambini e bambine, ma anche le loro famiglie, non mettono al centro dell'esperienza scolastica esclusivamente il tema dell'apprendimento di saperi ma anche altre dimensioni che hanno maggiormente a che fare con il ruolo affettivo, la persona nel suo insieme, la sofferenza individuale o il disagio relazionale. Questo la impegna in una «... complicata mission istituzionale che prevede la contemporanea possibilità di offrire occasioni sia per lo sviluppo della singola persona in direzione della propria soggettivazione-individuazione sia per l'acquisizione di competenze relazionali e sociali che tengano conto dell'esigenza-diritto dell'altro e del più ampio obiettivo istituzionale. In questa operazione,

la scuola deve tenere conto di non potere più fare leva sulla paura e sul sentimento della colpa che animava gli studenti di epoche precedenti. La trasformazione dei modelli educativi ha favorito la crescita di nuovi adolescenti che non investono più di un significato simbolico ed etico in senso assoluto gli adulti».

In questa mutata situazione sociale sarebbe di grande utilità agire sulla formazione, investire le (poche) risorse a disposizione in progetti di condivisione che abbiano una lunga prospettiva e che porterebbero nel tempo alla costruzione di modalità comunicative efficaci e costruttive.

Progetto per il benessere

Un progetto di formazione articolato su vari livelli porterebbe nel tempo ricadute positive e benessere nelle famiglie e nella scuola a tutto vantaggio della crescita sana di bambini e bambine.

C'è infatti la necessità di un'assunzione di responsabilità educativa che veda una rinegoziazione dei ruoli, sganciandosi dai vecchi schemi, delle due principali agenzie educative. Quindi una disponibilità (da stimolare attraverso momenti formativi e di progettazione congiunta che siano strutturati e facilitati) da parte di tutti gli attori del rapporto scuola famiglia a ri-conoscersi reciprocamente per ritrovare insieme una unità di intenti.

Questo è un elemento essenziale per l'efficacia della pro-

posta educativa: la condivisione di valori e di strategie, pur nella diversità dei ruoli affinché possa giungere ai bambini e agli adolescenti una proposta educativa chiara e coerente, ispirata a forti valori, unita a una grande disposizione al dialogo, all'accompagnamento – autorevole e rispettoso – dei ragazzi stessi nel loro cammino di crescita, di costruzione della personalità, di inserimento nella società. Una proposta educativa condivisa, che faccia della differenza una ricchezza e non una molteplicità di indicazioni a volte discordanti, inclini a volte alla condiscendenza e al permissivismo oppure, al contrario, ispirate a un anacronistico autoritarismo. Queste contraddizioni finiscono per generare nei bambini e ragazzi la sensazione della latitanza degli adulti di fronte al loro compito di guide e di punti di riferimento e la disaffezione alla vita comunitaria. Un impegno a condividere e comunicare meglio può portare invece a:

- Momenti congiunti di formazione all'ascolto reciproco e alla negoziazione di obiettivi comuni tra scuola e famiglia per la stesura di un *Patto educativo di corresponsabilità*.

Questo livello di formazione può rappresentare l'obiettivo cui giungere attraverso momenti intermedi di educazione alla comunicazione da riservare a gruppi omogenei:

- Formazione a opera della scuola, annualmente, dei rappresentanti di classe eletti, per definire e valorizzare il loro ruolo e le loro funzioni all'in-

terno dell'Istituto (queste figure sono spesso sminuite e il ruolo è considerato, sia dai docenti che dai genitori, un noioso obbligo da espletare, un impiccio).

- Formazione degli insegnanti, di tutti gli ordini di scuola dell'Istituto Comprensivo, alla comunicazione efficace e non conflittuale, alla gestione di riunioni e colloqui, al problem solving e ai processi decisionali.

- Incontri di sostegno alla genitorialità.

- Momenti di formazione tra i docenti dei diversi ordini di scuola per la conoscenza reciproca e la condivisione di obiettivi, con lo scopo di formare un'identità di Istituto Comprensivo con una "mission" comune.

Quella che potrebbe realizzarsi attraverso questi sforzi è una scuola pubblica che sappia essere luogo di aggregazione, di appartenenza territoriale, laico e inclusivo, che abbia una proposta educativa chiara e condivisa da parte di tutti gli adulti che educano, in modo che bambini e ragazzi si sentano interpellati da valori quali il rispetto della persona, della vita, dell'ambiente, l'impegno nello studio e nel lavoro, la solidarietà, il senso della legalità, la disponibilità alla partecipazione attiva, l'amore per la propria scuola, il proprio quartiere, la propria città, e insieme ai saperi possano acquisire anche il senso di responsabilità di cittadini.

Servirebbe un forte investimento "a monte", una scelta d'indirizzo chiara per ini-

ziare un cammino verso una scuola "partecipata", verso la creazione di un Istituto Comprensivo che possa essere una comunità di appartenenza, un

luogo in cui si "fa cultura" oltre che istruzione, capace di catalizzare energie intorno a valori educativi comuni e costruttivi.

Risorse

M. Lancini, **Adolescenti 'nativi digitali' a scuola**, in «Adolescenza e Psicoanalisi», rivista semestrale, n. 2, Edizioni Magi, Roma 2012

M. Lancini - G. Pietropolli Charmet, **Nuova generazione di genitori**, in **Nascere e crescere. Il mestiere dei genitori**, a cura di M. De Pra e P. Scalari, Edizioni La Meridiana, Molfetta (Ba) 2009

M. Lancini - G. Pietropolli Charmet, **Interventi educativi e preventivi per contrastare il bullismo**, in **Costruire legalità. Strategie, percorsi ed esperienze educative**, a cura di P. Reggio - A. Pozzi - C. Castelli, Eupolis Lombardia, Guerini e Associati, Milano 2014

Osservatorio Regionale della Lombardia sul fenomeno del bullismo, Testi a cura di Luigi Soffia, Gustavo Pietropolli Charmet, Matteo Lancini, Guglielmo Benetti, Teresa Capezuto, Alessandro Rota, Patto Educativo di Corresponsabilità tra Scuola e Famiglia. Patto Educativo di Comunità "Per una nuova alleanza educativa", Ed. Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Lecco, Marzo 2008

G. Pietropolli Charmet, **Nuova generazione di genitori**, in **Nascere e crescere. Il mestiere dei genitori**, a cura di M. De Pra e P. Scalari, Edizioni La Meridiana, Molfetta (Ba) 2009

G. Pietropolli Charmet - E. Riva, **Adolescenti in crisi, genitori in difficoltà. Come capire e aiutare tuo figlio negli anni difficili**, FrancoAngeli, Milano 2011, 6ª ristampa

Risorse web

Mancaniello, **Famiglia e Scuola: rapporto in continua trasformazione alla ricerca del benessere. Momenti di formazione e azioni condivise**. In Internet, URL: http://www.rassegnaistruzione.it/rivista/rassegna_023_0708/mancaniella_famigliascuola.pdf

Consultato nel febbraio 2015

G. Pietropolli Charmet, **Adolescenza e comunicazione**, Conferenza del Dott. Pietropolli Charmet - Presidente Cooperativa Minotauro alla Scuola Germanica di Milano, 11 marzo 2010. In Internet, URL: <http://www.dsmailand.it/public/docs/0001913.pdf>

Consultato nel marzo 2015

G. Pietropolli Charmet, **Non sparate sui nuovi adolescenti. Una generazione denigrata**. Scuola & Giovani. In Internet, URL: [http://www.repubblica.it/2008/11/sezioni/scuola_e_universita/servizi/nuovi-adolescenti/nuovi-adolescenti.html](http://www.repubblica.it/2008/11/sezioni/scuola_e_universita/servizi/nuovi-adolescenti/nuovi-adolescenti/nuovi-adolescenti.html)

Consultato nel febbraio 2015

M. Russo, **I genitori e le nuove frontiere della comunicazione a scuola**, Convegno FoPAGS, Verona, 28 gennaio 2006. In Internet, URL: <http://win.genitoridemocratici.it/docs/russo-vr.pdf>

Consultato nel marzo 2015

E. Spada, **Strategie per migliorare la comunicazione tra genitori e scuola**. In Internet, URL: <http://www.psicologo-milano.it/articoli-psicologici/bambini-e-adolescenti/disturbi-apprendimento/330-problemi-comunicazione-genitori-scuola>

Consultato nel marzo 2015

Il Mago di Oz

There is no place like home

di Francesca Musetti, media educator

Scheda tecnica

Titolo originale: The wizard of Oz

Anno: 1939

Produzione: Metro-Glodwyn-Mayer Stati Uniti

Durata: 101 min

Regia: Victor Fleming

Genere: fantastico

Sinossi

Il film ci racconta una magica avventura che coinvolge Dorothy, una bambina che vive in Kansas con gli zii e il fedele cane Toto. Un giorno, un violentissimo tornado spazza via la sua fattoria portando con sè Dorothy e Toto fino alla fantastica Terra Blu dei Munchkin. La piccola si ritrova in un mondo totalmente diverso, “over the

rainbow”, dove incontra la strega buona del nord che le consiglia di seguire la strada di mattoni gialli fino alla città di smeraldo dove incontrerà il Mago di Oz, l'unico in grado di aiutarla per tornare a casa! Per proteggerla dalla strega cattiva che la perseguiterà durante tutto il cammino, le dona un paio di scarpette magiche rosse. A Dorothy e Toto, durante il tragitto, si uniscono altri bizzarri compagni di viaggio che decideranno di accompagnare la bambina, dato che hanno delle richieste da inoltrare personalmente al Mago: lo Spaventapasseri, infatti, vuole chiedere un cervello. “Un cervello è l'unica cosa che valga la pena possedere a questo mondo, che si sia cornacchie o uomini”; il Boscaiolo di Latta vuole chiedere un cuore. “Io voglio un cuore perché il cervello non basta a farti felice e la felicità è la cosa più bella che esista al mondo” e il Leone Codardo, infine, ha bisogno del coraggio. Nel corso del viaggio

la strana compagnia s'imbatte in creature diverse e bizzarre, il più delle volte mandate dalla malvagia strega dell'est che li segue dalla sua sfera di cristallo. Finalmente giungono alla Città di Smeraldo dove vengono accolti con festeggiamenti e dove, infine, sono accolti dal mago il quale promette loro di esaudire i desideri solo in cambio della scopa della malvagia strega. È così che inizia una nuova piccola avventura che riesce con successo. Al ritorno alla città di Smeraldo i quattro scoprono che in realtà il Mago di Oz altri non è che un vecchio ventriloquo giunto nella terra di Oz con la sua mongolfiera, che un fortissimo colpo di vento aveva disancorato, portandolo fino a quella terra sconosciuta. Il Mago esaudisce, grazie a qualche stratagemma, i desideri dello Spaventapasseri, del Boscaiolo di latta e del Leone. Dorothy invece scopre di aver sempre posseduto gli strumenti necessari per tornare a casa. Le Scarpette d'Argento, infatti, hanno il potere di portarla ovunque. Nel congedarsi da questa terra meravigliosa e dai suoi insoliti abitanti, Dorothy prende in braccio Toto, batte per tre volte uno contro l'altro i tacchi delle Scarpette d'Argento e torna finalmente a casa, dove riabbraccia i suoi zii.



Il film in classe: proposte didattiche

Il Mago di Oz è una storia di amicizia, rispetto, accoglienza e generosità: valori che spetta sia alla famiglia sia alla scuola trasmettere ai bambini fin dalla più tenera età. È una storia ideale da essere trattata in una scuola primaria perché parla di sentimenti e tramite essi apre la porta alla diversità, insegnando allo stesso tempo che amore, saggezza e coraggio sono necessari per aiutarci a vivere in un mondo in cui diversità è sinonimo di valore, di ricchezza.

Per queste ragioni il film consente di sviluppare diversi percorsi scolastici che possono prevedere la semplice scomposizione e ricomposizione della storia al fine di individuare gli elementi della struttura narrativa (situazione iniziale, rottura dell'equilibrio con il ciclone, la protagonista, l'antagonista, gli aiutanti, la situazione finale), o una riflessione su alcune tematiche tramite delle attività. I percorsi che proponiamo sono da proporre a seguito della visione del film.

Attività n. 1: La mappa del "tesoro" (consigliata alle classi terze, quarte e quinte)

Gli studenti divisi in piccoli gruppi disegnano la loro mappa del regno di Oz (che in questo caso sarebbe la scuola), nel tragitto di mattoni gialli dispongono dei tesori nascosti che corrispondono ai valori trovati nel film di cui la maestra ha parlato dopo la visione (amicizia, rispetto, solidarietà,

generosità, etc). Una volta disegnata la mappa e nascosti i tesori, i gruppi si scambiano il lavoro fatto e si mettono alla ricerca dei valori "perduti".

Obiettivi principali:

- sviluppare capacità di analisi e di riflessione critica;
- promuovere il lavoro di gruppo;
- riflettere sul tema dell'amicizia.

Attività n. 2: There is no place like home (consigliata a tutte le classi)

La maestra consegna come lavoro da fare a casa una ricerca: chiedere ai propri genitori e/o nonni cosa vuol dire per loro casa e da dove provengono i loro antenati. La mattina dopo i bambini leggono a voce alta le storie raccontate e, usando una cartina del mondo, si ricostruisce tutti insieme il profilo di provenienza della classe.

Obiettivi principali:

- iniziare a esplorare la geografia del mondo;
- fornire strumenti di ricerca;
- riflettere sul concetto di identità.

Attività n. 3: Saggezza, Amore, Coraggio (consigliata alle classi quarte e quinte)

I bambini vengono divisi in tre gruppi, la maestra mostra loro una scatola al cui interno sono ripiegati tre foglietti con disegnato un cervello e la frase "mi aiuta a distinguere cosa

è giusto e cosa è sbagliato", un cuore con la frase "mi spinge a fare la cosa giusta" e, infine, un leone (per rappresentare il coraggio) con la frase "il coraggio di fare la cosa giusta".

Al via la maestra pesca dalla scatola e legge a voce alta il foglietto, ogni gruppo ha a disposizione 10/15 minuti (si può usare un timer per rendere l'attività più giocosa) per ideare e scrivere delle azioni che corrispondono al valore letto.

Ad esempio: aiutare la mamma, accogliere i miei nuovi amici, perdonare, cercare di seguire i consigli...

Obiettivi principali:

- promuovere il lavoro di gruppo;
- favorire la riflessione intorno ai valori proposti dal film;
- dare il via al dialogo e alla discussione critica.

Per approfondire... alcune curiosità!

- Il costume del leone codardo pesava quasi 50 kg ed era fatto con vero pelo di leone!
- Judy Garland ha dovuto indossare un corsetto per apparire più bambina nel suo ruolo di Dorothy. L'attrice all'epoca aveva già 16 anni.
- La Technicolor degli anni Quaranta richiedeva molte più luci di una normale produzione cinematografica, tant'è che spesso le temperature sul set toccavano i 100 gradi!

La citazione

E ricordati, mio sentimentale amico, un cuore non si giudica solo da quanto tu ami, ma da quanto riesci a farti amare dagli altri.



Sensibilizzare la classe

Per promuovere una socialità inclusiva

di Valentina Pennazio, Università degli studi di Genova

Spesso siamo portati a rifuggire le differenze e a valutare le persone sulla base delle caratteristiche che le rendono più simili a noi. Conseguenza di tale modo di agire non può che essere un “pensiero prevenuto” che si pone come barriera all’emergere di una cultura dell’inclusione alimentando, all’opposto, una cultura rigida, non accogliente, che non lascia spazio alla possibilità di integrare chi, per qualche ragione, appare “diverso” da noi. E così il “socialmente diverso”, l’immigrato o la persona con disabilità (sia essa bambino, ragazzo, adulto o anziano) diventano “oggetto” di pregiudizi che li priva, il più delle volte, sia della possibilità di vivere pienamente relazioni interpersonali soddisfacenti, sia di prendere parte a esperienze comunitarie gratificanti.

L’urgenza di sensibilizzare ed educare precocemente, a partire dall’infanzia, le nuove generazioni ad apprezzare la diversità, a valorizzarla, a considerarla come risorsa e non come limite, a rispettarla incondizionatamente tutte le persone (superando rigidità relazionali e pensiero prevenuto traducendo semplici “belle parole” in un fare concreto), appare in tutta la sua evidenza. Emerge dunque, un necessario impegno etico da parte del docente affinché gli studenti acquisiscano quelle competenze prosociali indispensabili per includere in maniera positiva il cosiddetto “diverso da noi”, sperimentando il valore del rispetto, l’accettazione incondizionata e l’integrazione delle alterità, portatrici di quella implicita diversità che costituisce il tratto comune

dell’appartenenza al genere umano (Savarese - Iannaccone 2010).

Portare in primo piano la diversità, con il motto “la diversità è la norma”, rappresenta una condizione imprescindibile dell’educazione al rispetto e alla convivenza sociale. Questo significa, a livello pratico, fare diventare la diversità (qualunque essa sia), oggetto di discussione e approfondimento in classe al fine di ridurre le paure e le incertezze con le quali, spesso, ci si approccia a essa erroneamente. La diversità dovrebbe assumere sempre di più la valenza di “condizione presente” che non inficia la dignità e l’originalità della persona ma ne esalta la bellezza e la ricchezza, così come dimostrato dai due contributi che seguono. Il primo, quello di Matilda Fagnani mette in evidenza un percorso di riflessione critica sui temi della bellezza riferendosi a una bellezza che nasce e si nutre “nella” e “dalla” diversità di ognuno di noi. Il secondo, quello di Angela Serafina Allegro presenta la realizzazione di una serie di attività, da cui poter trarre spunto per sensibilizzare la classe al tema della diversità contribuendo alla creazione di un clima inclusivo. In entrambi i contributi emerge con forza come l’impegno del docente profuso per un lavoro critico e problematico su queste tematiche non possa che aiutare gli alunni ad acquisire una nuova prospettiva con la quale guardare alla diversità, a scuola e nella società più allargata: quella che fonde insieme, in un unico sguardo inclusivo, diversità, ricchezza e bellezza.

Riflessioni sulla Bellezza

Diversità: la via della Bellezza

Un gufo rosa insegna ad apprezzare la diversità attraverso i valori del rispetto e della tolleranza

di Matilda Fagnani, insegnante di scuola primaria

Cos'è la Bellezza? Sicuramente è vivere apprezzando le particolarità di ognuno che arricchiscono la vita di tutti. Il concorso nazionale "Scienze umane, naturali religiose in dialogo: la via della Bellezza" indetto dal MIUR d'intesa con il "Cortile dei Gentili" ci è sembrata un'occasione preziosa e stimolante per affrontare con i bambini il tema della Bellezza perché questa fa e farà sempre parte della vita di ognuno. Il concorso, a cui la nostra scuola ha partecipato, ispirato alle esperienze e alle attività del Cortile dei Gentili, ha voluto promuovere nell'ambito dei diversi insegnamenti (umanistici e scientifici), la maturazione della consapevolezza dell'importanza culturale, civile, educativa del dialogo tra persone ponendo particolare attenzione alla prevenzione delle contrapposizioni ideologiche.

La Bellezza salverà il mondo...

L'educazione alla bellezza può essere intesa come l'ossatura portante di un rinnovato senso civico, utile per fronteggiare la cultura della disuguaglianza, dell'emarginazione opponendo la conoscenza all'ignoranza, l'attenzione alla superficialità e costruendo così, un'alternativa alla disumanità. L'educazione alla bellezza può agire anche a livello culturale determinando nelle coscienze degli studenti di oggi (e cittadini di domani) il ruolo di "gestori" di un patrimonio d'arte e di cultura conservato in ogni città in cui si cresce e si vive. Un patrimonio spesso ignorato, non valorizzato o addirittura rifiutato perché appartenente a una cultura diversa dalla propria. Si educa alla bellezza attraverso la bellezza.

In accordo con quanto sostiene Elena Ugolini, si può affermare che ogni bambino, ogni ragazzo ha dentro qualcosa che nessuno può oscurare o imprigionare. Quelle esigenze originarie di verità, bellezza e giustizia su cui si può sempre far leva,



spesso sono una risorsa che neanche il bambino sa di avere e che rendono magico e sorprendente il momento della scoperta alla base di tutti i rapporti. Dovremmo allora domandarci, di fronte ai nostri studenti, che cosa li possa attrarre, suscitare curiosità, intercettare quelle domande di vero, bello e buono che ognuno ha dentro di sé, cosa può riaccendere la loro curiosità. Dostoevskij diceva che: «L'umanità può vivere senza la scienza, può vivere senza pane, ma soltanto senza la Bellezza non potrebbe più vivere».

Le iniziali discussioni e riflessioni intraprese con i bambini introno al tema della bellezza rimandavano a una Bellezza considerata come accoglienza, ascolto, empatia nei confronti della natura e delle persone e la via per raggiungerla è stata subito evidente. «La diversità è la

via della Bellezza”: la valorizzazione delle differenze è l'unica via possibile per scoprire e vivere la Bellezza.

Però... come raggiungerla? Cosa fare per vivere in armonia con gli altri e con la natura? La strada più sicura, è l'accettazione della diversità. È una strada, indicata da tutti.

Ce la indica la religione: Dio ama tutti, nessuno è escluso dal suo amore, neppure chi è diverso perché non crede. Ce lo dimostra Gesù quando guarisce il servo di un centurione romano, un non credente. Ce la indica San Francesco che ama e rispetta ogni creatura nella sua diversità. Ce la indica la scienza: la biodiversità

in natura è importante perché ogni essere vivente, anche il più piccolo è indispensabile per la vita del suo ecosistema. Ce la indica la Costituzione quando dice che tutti i cittadini devono essere rispettati. La legge li deve trattare allo stesso modo, anche se parlano lingue diverse, se credono in Dio o no, se sono ricchi o poveri, maschi o femmine, di razza bianca o nera o di altro colore e anche se hanno idee politiche diverse.

Siamo tutti diversi e accettare la diversità dell'altro arricchisce la nostra vita, ma per conoscerci davvero dobbiamo avvicinarci all'altro senza pregiudizi.

La diversità che conduce alla Bellezza

Dopo la riflessione iniziale sulla Bellezza è iniziato un percorso, articolato in diverse attività, che ha coinvolto varie discipline: italiano, arte-immagine, cittadinanza e costituzione, religione e scienze (cfr. tab. 1).

Un gufo rosa fa conoscere la Bellezza della diversità

Il momento conclusivo del percorso è stata l'invenzione di una storia che dimostrasse in modo semplice e immediato come le differenze di ognuno sono preziose per tutti.

Tabella 1

ATTIVITÀ	RIFLESSIONE
Visione del film Azur e Asmar di Michel Ocelot	Riflessione sulle diversità culturali e sugli atteggiamenti sbagliati nel rapporto con l'altro
Lettura della favola "In una notte di temporale" dello scrittore giapponese Yuichi Kimura	Riflessione sui pregiudizi che impediscono la reale conoscenza dell'altro
Lettura e comprensione della storia evangelica del centurione romano e del suo servo	Riflessione sul fatto che spesso lo straniero viene visto come diverso e pericoloso, ma Gesù ci fa capire che nessun uomo è straniero perché siamo tutti figli dello stesso padre
Visione di cartoni animati sulla vita di San Francesco	Riflessione sull'importanza di insegnare ad amare e rispettare ogni creatura nella sua diversità
Lettura, analisi e commento dell'articolo 3 della Costituzione	Riflessione sull'uguaglianza di tutti i cittadini di fronte alla legge
Lettura di testi informativi a carattere scientifico sui vari ecosistemi naturali, in particolare l'ecosistema marino	Riflessione sull'importanza della biodiversità
PRODOTTI	
Testi narrativi e informativi relativi agli argomenti trattati Disegni sugli argomenti trattati utilizzando diverse tecniche: pastelli, pennarelli, acquerelli.	

Il racconto è stato scritto seguendo lo schema della fiaba: situazione iniziale, problema, soluzione del problema e lieto fine. Una volta scelto l'animale protagonista (il gufo) i bambini hanno fatto una ricerca scientifica per conoscere le sue caratteristiche e le sue abitudini. Successivamente lavorando insieme, il gruppo classe ha pensato a una situazione-problema che è stata risolta dal protagonista grazie al suo diverso modo di vivere. Il ruolo dell'insegnante è stato quello di coordinare e di stimolare la discussione (box 1).

turali fattori di arricchimento reciproco.

La vincita del concorso è arrivata inattesa e ci ha regalato un premio importante: un

viaggio nella Bellezza dell'arte classica e contemporanea con la visita ai Musei Vaticani, alla Cappella Sistina e al MAXXI.



Conclusioni

Il percorso interdisciplinare attuato è stato coinvolgente e significativo e ha portato i bambini ad acquisire la consapevolezza che si può realizzare l'integrazione tra i diversi popoli solo eliminando i pregiudizi e riconoscendo le diversità cul-

Risorse

AA.VV., **Sussidiario delle discipline**, Voyager Elmedi

C. Agliocchi - C. Basile - A. Cordova, **Gocce di sole. Testo di religione**, Piemme Scuola, Casale Monferrato (AL) 2011

M. Lodi, **Costituzione. La Legge degli Italiani riscritta per i bambini, per i giovani... per tutti**, Casa delle Arti e del Gioco, Cremona 2008

Box 1

Storia di un gufo e della sua diversità che gli fece scoprire la bellezza

C'era una volta un gufo reale di nome Bubo che era diverso da tutti. Invece di essere bruno-fulvo era rosa come un confetto, ma soprattutto, quello che maggiormente lo differenziava da tutti gli altri gufi della foresta, era il suo insolito modo di comportarsi. Infatti, durante il giorno, mentre tutti dormivano, lui usciva e la notte quando gli altri cacciavano lui dormiva. Questa sua diversità gli causava tanti problemi sia in famiglia che con gli altri uccelli.

I suoi genitori erano molto preoccupati per quelle sue strane abitudini diurne. Ogni sera cercavano di convincerlo a uscire con loro, ma lui non li ascoltava e si addormentava tranquillo.

La sua mamma gli diceva sempre:

"Ma perché non sei un gufo "normale", come tutti gli altri? Con le tue stranezze ci farai morire di crepacuore!"

Il papà aggiungeva arrabbiato:

“Alzati sfaticato!”

Bubo si mortificava e non rispondeva: non voleva farli soffrire, ma proprio non riusciva a cambiare.

Tutti i gufi lo disprezzavano. Quando lo vedevano gli facevano dei versacci, lo deridevano, nessuno voleva giocare con lui ed essergli amico.

Bos, il bulletto della zona, ogni volta che lo incontrava diceva sghignazzando:

“Ecco mister confettino!” e poi aggiungeva minaccioso:

“Vai via, non ti vogliamo con noi, sei troppo strano e ci vergogniamo a farci vedere con te!”

Il povero gufo soffriva molto per essere rifiutato da tutti, era sempre solo ed era molto triste. Non si spiegava perché potessero essere tanto crudeli con lui che non aveva mai fatto niente di male a nessuno. Spesso piangeva e tutte le notti sognava di vivere felice con la sua mamma e il suo papà e di avere tanti amici con cui giocare e divertirsi. Pensava di essere meno importante degli altri, ma quando di giorno volava libero nella luce del sole si sentiva il gufo più fortunato del mondo perché poteva vedere ciò che al buio della notte era invisibile. Restava ore appollaiato su un ramo del suo albero a osservare i molti animali del bosco. Gli piaceva volare sui campi per ammirare i bellissimi colori dei fiori, le farfalle variopinte, le api indaffarate. Osservava estasiato lo spettacolo mozzafiato dell'arcobaleno dopo la pioggia. Restava senza respiro dall'emozione alla vista di un tramonto sul mare. Aveva scoperto la Bellezza e avrebbe tanto desiderato farla conoscere anche agli altri, ma nessuno lo ascoltava.

Un giorno, come al solito, mentre gli altri dormivano lui volava tranquillo nel bosco. Improvvisamente vide due loschi individui aggirarsi fra gli alberi e li sentì che dicevano:

“Allora siamo d'accordo, domani ci vedremo a mezzogiorno, li sorprenderemo nel sonno e li cattureremo tutti!”

Erano due malfattori che volevano rapire tutti i gufi della foresta per venderli a uomini senza scrupoli che usavano gli uccelli per strani esperimenti.

Bubo si precipitò ad avvertire tutti, ma quando li informò di quello che stava per succedere non gli credettero.

Bos deridendolo gli disse:

“Sei sempre più matto! Sparisci!”

Bubo afflitto volò nel suo nido, ma quella notte non riuscì a chiudere occhio per la preoccupazione.

Il mattino dopo quando i gufi tornarono da caccia li supplicò:

“Non andate a dormire o vi cattureranno! Vi prego credetemi!”

Nessuno lo ascoltò e tutti si addormentarono tranquilli.

Puntuali, a mezzogiorno i due malviventi arrivarono e catturarono i gufi, che sorpresi nel sonno, non riuscirono a fuggire. Gli uccelli furono portati in un vecchio casolare abbandonato e rinchiusi in una gabbia.

Bubo che, nascosto tra le foglie di un albero, aveva visto tutto li seguì e decise che li avrebbe aiutati, anche se loro lo avevano sempre maltrattato. Pensò che forse si erano comportati male e non gli avevano creduto perché, abituati a vivere solo di notte, ignoravano la Bellezza del mondo di giorno, non l'avevano mai vista e non potevano immaginarla.

“È difficile capire quello che non si conosce” pensò.

Mentre stava appollaiato su un ramo di fronte alla vecchia fattoria vide uscire i due malviventi e capì che era il momento di agire. Entrò da una finestra, prese la chiave della gabbia che era appesa al muro, aprì la porticina e tutti i gufi volarono via. Erano salvi e sapevano che senza l'aiuto di Bubo avrebbero fatto una brutta fine. Lo ringraziarono e lo portarono in trionfo.

Si pentirono molto del loro comportamento nei suoi confronti e capirono che la sua diversità, che avevano tanto schernito, li aveva salvati da una morte certa.

Bubo era felice e disse a tutti:

“Amici vi voglio far vedere le meraviglie che osservo di giorno e visto che sta per calare la sera vi porterò a osservare il tramonto sul mare.”

Tutti lo seguirono in volo e arrivarono sulla spiaggia mentre il sole si stava tuffando nel mare. Di fronte a quello spettacolo i gufi rimasero senza parole: non avevano mai visto tanta Bellezza.

Da quella esperienza compresero che bisogna conoscere gli altri senza pregiudizi e rispettare la diversità di ognuno perché arricchisce la vita di tutti.

Bubo divenne famoso anche tra gli uomini che impararono, come i gufi, ad apprezzare le differenze.

Tutti capirono che la diversità è una ricchezza e conduce alla bellezza: è solo accettandoci e amandoci per quello che realmente siamo che possiamo vivere in pace e godere della Bellezza del mondo.”

Le rappresentazioni sociali della disabilità nei bambini

La disabilità non mi fa paura

Sensibilizzare i bambini a cogliere la diversità attraverso lo sviluppo del pensiero critico

di **Angela Serafina Allegro, insegnante di scuola primaria**

Le “rappresentazioni sociali”, euristiche della e per la nostra mente, hanno un’importanza fondamentale all’interno della cultura e della società perché, frutto di credenze socialmente condivise, aiutano ad orientarsi nel variegato e complesso mondo circostante. Partendo proprio dalle rappresentazioni sociali della disabilità, in particolar modo indagando gli stereotipi legati alle categorie del deficit e della dipendenza spesso presenti nei bambini, si è pensato di strutturare un percorso esperienziale finalizzato all’acquisizione della capacità di concepire la diversità, quindi la disabilità, come una delle tante e possibili condizioni umane esistenti.

Sensibilizzare la classe alla diversità

Le rappresentazioni sociali costruiscono le concrete relazioni sociali con alcune categorie di soggetti e contribuiscono a modellare la realtà permettendo che questa abbia un ordine (Moscovici 1989, tr. it. 1992). Secondo Ferreira (2007) la differenza viene definita dall’altro e, a sua volta, l’identità che di essa emerge non è quella secondo la quale la disabilità (ad esempio) costituisce un atto differenziatore, ma l’assenza di elementi identitari rispetto all’altro; è un’identità eteronoma e in negativo, escludente e marginalizzante. È dunque una non-identità, dell’insufficienza, della carenza e della mancanza di autonomia.

A partire da tali considerazioni, si è ritenuto importante sensibilizzare gli alunni a una cultura dell’integrazione per allontanar-

li il più possibile dalla stigmatizzazione, coniugando uguaglianza e diversità, come ricomposizione delle differenze, come riconoscimento e valorizzazione di ogni specificità. La diversità è stata valorizzata come risorsa e allontanata dall’idea di “limite” superando così rigidità relazionali e pensieri prevenuti.

La cornice teorica a cui si è fatto riferimento è quella del socio-costruttivismo e del culturalismo. Per Bruner, infatti, la cultura, attraverso le narrazioni, partecipa fortemente alla costruzione dei significati che la persona attribuisce ai vari aspetti del mondo sociale e dà forma alla mente, attraverso il recupero delle dimensioni del contesto e del significato. Il riferimento è a una dimensione intersoggettiva che consente di rievocare di volta in volta, l’apprendimento cooperativo e lo scaffolding.

È indispensabile, quindi, come insegnanti predisporre azioni di-

dattiche finalizzate all’integrazione delle alterità, portatrici di quella implicita diversità che costituisce il tratto comune dell’appartenenza al genere umano.

L’ideazione del progetto

Partendo dalla constatazione che «l’unico modo per imparare è attraverso un incontro» (Buber) è stato predisposto un percorso multisensoriale di educazione alla diversità. Ci si è concentrati specificatamente sulle rappresentazioni sociali della disabilità, veri e propri stereotipi negativi spesso presenti nei bambini e percepiti come minaccia alla propria identità, e si è cercato di far emergere la diversità come una ricchezza. A tale scopo, i bambini sono stati sollecitati a pensare criticamente, a costruire nell’esperienza le loro concezioni piuttosto che riceverle dagli altri (tab. 1).

Il progetto nella sua attuazione pratica

Prima fase

La prima fase è stata avviata attraverso la tecnica del *brainstorming*, per stimolare le idee e le conoscenze pregresse dei bambini sul concetto di diversità. Alla lavagna è stato scritto il termine “diversità” ed è stato chiesto ai bambini di dire cosa venisse loro in mente leggendo quella parola. Sono emerse risposte differenti ma la maggior parte dei bambini ha collegato la parola “diversità” a quelle di “malattia” o “sfortuna”. Sono emersi, in maniera evidente, i misconcetti e i pregiudizi propri dei bambini, e di quanto essi fossero ancorati ad una concezione richiamante il modello medico della disabilità.

Seconda fase

La seconda fase del percorso ha previsto la lettura ai bambini dell'albo illustrato “Mia Sorella è un quadrifoglio” (Masi ni 2012). Si tratta di una storia che ha come protagonista una bambina di nome Viola, a cui nasce una sorellina molto “particolare” di nome Mimosa. Il punto di forza di questo libro è che l'autrice affronta il tema della diversità e della disabilità dal punto di vista di una bambina. Si tratta quindi di una storia pensata per parlare ai bambini di diversità, e in particolar modo di disabilità. È stato quindi, affrontato il tema in questione partendo da una narrazione che ha avuto la funzione di coinvolgere affettivamente ed emotivamente i bambini. Si è cercato poi, di foca-

lizzare l'attenzione dei bambini sul passaggio più significativo del testo:

“Mia sorella non è normale. Lei è speciale. Essere normali vuol dire essere uguali: come i fili d'erba, come i trifogli in un prato. Mia sorella invece è un quadrifoglio. I quadrifogli sono rari e sono diversi. Sono rari perché sono diversi. Sono diversi perché sono rari. Tutti vorrebbero trovarne uno, ma ci riescono in pochi. I quadrifogli portano fortuna. Noi abbiamo la fortuna di averne uno tutto nostro: Mimosa, il quadrifoglio”.

Ai bambini è stato chiesto, infine, di dire in quali momenti della loro vita si sono sentiti o si sentono “fili d'erba” o “trifogli” e quando, invece, si sono percepiti o si percepiscono rari e diversi come “quadrifogli”. La motivazione della classe è stata altissima e lo si è potuto evincere dall'autenticità delle risposte. I bambini si sono sentiti liberi di esprimersi e in questa sede la parola “diversità” è stata arricchita da nuove accezioni, discostandosi dalla connotazione fortemente negativa riscontrata nella prima fase.

Terza fase

La terza fase del percorso ha avuto luogo nella palestra della scuola. Grazie alla squadra “Liguria Calcio Non Vedenti”, che ha collaborato mettendo a disposizione dell'attività il pallone sonoro, i bambini hanno potuto simulare, rigorosamente bendati, una partita di calcio, con la richiesta di rispettare le regole che osservano i giocatori non vedenti durante le partite. Si è optato per la partita di

calcio perché essendo un'attività ludica ha consentito di superare la paura di giocare al buio ponendo come unico obiettivo quello di fare goal, nonostante in quel momento fosse presente un deficit. In conformità con le regole ufficiali del gioco, i bambini sono stati tutelati dalla presenza di una guida “vocale”, il cui ruolo è stato ricoperto a turnazione da ogni bambino. La presenza del ruolo di tale guida, è stata fondamentale, perché ha reso consapevoli i bambini della necessità di aver fiducia nel compagno che li guidava, seppur solo con l'ausilio della voce. Una volta tornati in classe, sono state raccolte a caldo le impressioni dei bambini (fotografia 1).

Quarta fase

L'obiettivo principale della quarta fase è stato quello di mettere i bambini nella condizione di sperimentare la diversità come un *modus vivendi*, dando loro la possibilità di svolgere attività “normali” nonostante in quel momento fossero privati di un senso. Si è voluto ricalcare un po' l'idea delle “cene al buio”, nelle quali persone normodotate, in un ristorante totalmente oscurato, vengono servite da camerieri non vedenti. È stata proposta, quindi, la stessa iniziativa a scuola, adattandola in “formato bambino”. È nata così la “Merenda al buio”, grazie alla quale è stato possibile proporre una visione della disabilità come “condizione tra le tante”, uno “status tra i tanti”. In questo modo si è offerta un'opportunità per rompere gli stereotipi che troppo spesso hanno i

bambini quando si avvicinano ad una persona ritenuta “diversa”. La “Merenda al buio” si è svolta in un’aula della scuola, totalmente oscurata per l’occasione. È stata creata una situazione di buio del tutto artificiale, che normalmente non è possibile avere. A tal proposito è stato fondamentale l’aiuto di alcuni volontari del Club Alpino Italiano (CAI), i quali, con tendaggi appositi, fogli di giornale e altro materiale, hanno allestito l’aula. I bambini sono stati quindi serviti da tre camerieri non vedenti, soci dell’Unione italiana Ciechi di Imperia (che ha sostenuto l’iniziativa) e hanno potuto assaggiare ed odorare cibi nell’oscurità totale. I tre camerieri hanno accolto i bambini trasmettendo loro sicurezza e accompagnandoli in un percorso di intense emozioni, permettendo loro di scoprire in un ambiente totalmente buio le potenzialità dei loro sensi. I bambini hanno sperimentato come la realtà possa essere percepita quando un senso viene a mancare, e come gli altri sensi possano avere funzioni compensatorie. I timori e la paura del buio, durante l’attività, sono stati superati, perché per la prima volta il buio non è stato visto come qualcosa di ostile, dove l’imprevisto è sempre minaccioso, ma è stato riempito, oltre che dai bambini stessi, anche dal suono del violino di un Professore dell’Orchestra Sinfonica di Sanremo. I bambini sono rimasti circa un’ora nel buio totale, e solo nel momento in cui è stata accesa la luce hanno potuto vedere i volti dei camerieri

non vedenti e dei loro cani guida. A questo punto, i bambini hanno posto svariate domande ai camerieri, che hanno interagito piacevolmente.

Quinta fase

Nelle ultime due fasi del percorso si è affrontato il tema delle barriere architettoniche. In particolare, la quinta fase è stata propedeutica a quella finale. Si è pensato di preparare alcune slide da proiettare alla LIM, con le quali spiegare i concetti base delle barriere architettoniche (cosa sono, che cosa comportano nella vita di tutti i giorni, come si superano, chi riguardano). Il protagonista di tali slide è stato Federico, un bambino in carrozzina che ha spiegato i problemi che quotidianamente incontra nella città. I bambini hanno potuto comprendere, in maniera più approfondita, il tema delle barriere architettoniche, identificandosi empaticamente in Federico, che è diventato un ve-

ro e proprio narratore della sua storia. Prima di tale attività è stato necessario però, costruire il significato di barriera architettonica con il gruppo classe, chiedendo ai bambini se avevano mai sentito questa parola e cosa pensavano significasse. La maggior parte dei bambini ha subito attribuito una connotazione positiva al termine “barriera”, poiché lo stesso termine ricordava loro le barriere che costeggiavano il proprio letto quando erano piccoli, impedendogli di cadere. Solo al termine della proiezione delle slide la classe ha capito il vero significato di barriera architettonica, riuscendo anche ad individuare le sette barriere architettoniche (presenza di scale senza l’ascensore, marciapiede senza rampetta per scendere e salire, marciapiede pieno di buche ed ostacoli, un palo o un cestino per rifiuti in mezzo ad un marciapiede, una porta girevole, una pulsantiera o un campanello messo troppo in alto, un’auto posteggiata sul marciapiede) che erano state inserite nell’ultima immagine della presentazione.

Fotografia 1



Sesta fase

La sesta fase di questo percorso ha previsto una passeggiata urbanistica nel centro della città di Imperia alla ricerca e alla scoperta delle barriere architettoniche. I bambini hanno potuto sperimentare il disagio reale di chi deve gestire difficoltà fisiche, ostacoli, o condizioni che richiedano movimenti complessi. Ci si è muniti di bastoni bianchi per non vedenti (*long cane*), due carrozzine, ed un passeggino, si-

mulando situazioni realistiche. Il fine era quello di creare nei bambini una reale consapevolezza, in modo che dessero spazio alla loro immaginazione, prevedendo piccole soluzioni progettuali. I bambini hanno potuto sperimentare concretamente quanto sia difficile anche una semplice passeggiata, se la città è ostile e non attrezzata ad accogliere le persone con le loro vulnerabilità permanenti o temporanee. La fatica e le complicazioni riscontrate, hanno sollecitato nei bambini la ricerca di concrete soluzioni. Dalla ricchezza delle soluzioni proposte dai bambini, è emerso che gli stessi hanno fatto tesoro di quest'uscita, nutrendosi, appunto, dell'esperienza diretta (fotografia 2).

Conclusioni

Come emerso dall'osservazione diretta, e dalle riflessioni dei bambini stessi, tutte le attività sono state accolte con entusiasmo e tanta voglia di imparare e soprattutto di mettersi in gioco. Elementi centrali di tutto il percorso sono stati il dialogo e l'ascolto attraverso la condivisione di idee. Come diceva Rita Levi Montalcini, la materia grigia è l'unica derrata che divisa si moltiplica; i bambini, infatti, condividendo i loro punti di vista, hanno fatto sì che questi si moltiplicassero, e collaborando nelle varie attività, hanno potuto aumentare le loro potenzialità. In tutte le attività del percorso, i bambini hanno dovuto imparare a mettersi nei panni altrui, attivando talvolta reti di discussione, uscen-

do così da schemi preconfezionati. Per la buona riuscita del progetto sono state mobilitate alcune risorse presenti sul territorio; l'apertura al territorio da parte della scuola è stato senz'altro un punto di forza del progetto in quanto ha promosso l'integrazione tra "cantieri sociali" al fine di condividere

un comune orizzonte culturale ed affettivo. Il ruolo dell'insegnante è stato quello di mettere i bambini nella condizione di percepire la diversità come un *modus vivendi*, dando loro la possibilità di sperimentare un altro modo di far parte del sistema sociale: la condizione di diversità.

Fotografia 2



Box 1

Pallone sonoro

Il pallone sonoro per ciechi e ipovedenti, è realizzato in pvc con sonagli interni. Quando il pallone è in movimento, i sonagli emettono un suono che permette di individuarne la sua traiettoria. Lo si usa per il gioco del calcio, il torball e tutti i giochi con palla a terra. Ha un diametro di 21,5 cm e il peso è di 460 gr (le dimensioni e il peso sono simili ai palloni usati nel gioco del calcio dai professionisti). È dotato di normale rimbalzo, che è possibile variare a seconda della sua pressione. La sonorità è molto nitida, tanto da percepirne ogni singola modulazione.

Risorse

M. Buber, **Il principio dialogico e altri saggi**, a cura di A. Poma, San Paolo Edizione Libri 2014

M.A.V. Ferreira, **Prácticas sociales, identica y estratificación: tres vértices de un hecho social, la discapacidad**, in «Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico», vol. 1 (2) (2007), pp. 1-16

B. Masini - S. Junakovic, **Mia Sorella è un quadrifoglio**, Carthusia, Milano 2012
S. Moscovici (1989), **Dalle rappresentazioni collettive alle rappresentazioni sociali: elementi per una storia**, in D. Jodelet (ed.), **Les représentations sociales**, Presses Universitaires de France, pp. 77-102 (tr. it. 1992)



Il Dirigente e l'inclusione

di Laura Fiorini, Dirigente Scolastico

Una componente fondamentale per il raggiungimento del successo formativo di alunni BES per i quali è necessario redigere un PEI (piano educativo individualizzato) o un PDP (piano didattico personalizzato) è la fattiva collaborazione tra i vari attori coinvolti: alunno, personale scolastico, famiglia, specialisti.

A monte, il PAI (Piano Annuale per l'Inclusività) il documento di Istituto che pianifica le varie attività volte all'inclusione di tutti

evidenziando punti di forza e debolezza della scuola.

È comunque la condivisione di obiettivi e metodologie che permette di individuare i percorsi che meglio rispondono alle esigenze dell'alunno sciogliendo anche il nodo delicato e, a volte, controverso della valutazione degli alunni BES. Nella sezione on line alcuni modelli di PEI e PDP utilizzati nelle scuole delle autrici de L'angolo del Dirigente.

Stilare il PAI

Piano inclusione (PAI)

Oltre la normativa: quale il valore pedagogico di questo documento?

di Alessandra Grassi, Dirigente scolastico

A seguito della Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 2013, ogni scuola, a partire dall'anno scolastico 2012/13 si è trovata a stilare il Piano Annuale per l'Inclusività (P.A.I.), parte integrante del P.O.F.; a una prima lettura della normativa molti hanno pensato che si dovesse produrre l'ennesimo documento autoreferenziale utile solo a soddisfare una procedura burocratica richiesta per via gerarchica.

Dopo questo primo impatto, da imputare principalmente al disagio che ogni nuova richiesta comporta, si sono aperti dibattiti e riflessioni, con alcuni contributi di importanti pedagogisti ed esperti che hanno messo in luce le positività di questo documento pur lasciando aperti alcuni interrogativi.

PAI

Per fare chiarezza in merito alle potenzialità del P.A.I. rispetto all'inclusività e al suo rapporto con il P.O.F. il primo passo potrebbe essere indirizzato alla ricerca della definizione di cosa è o dovrebbe essere il P.A.I. stesso; infatti, un errore da evitare è quello che il documento risulti solo una "conta" degli alunni problematici o la ricerca di etichette e casi, senza la previsione contestuale delle azioni necessarie ad affrontare i problemi rilevati, evitando riflessioni critiche sulle modalità educative e di insegnamento.

Troviamo una prima risposta di senso nella Direttiva MIUR che indica il P.A.I. quale strumento programmatico, parte integrante del POF, che individua gli aspetti di forza e di debolezza delle attività inclusive svolte dalla scuola. Saranno

evidenziate nel Piano le risorse professionali e materiali che ciascun Istituto può offrire in tema di diritto universale all'educazione ma, accanto ai punti di forza saranno analizzati anche quelli di debolezza così da poter predisporre per l'anno scolastico successivo una migliore accoglienza degli alunni, con particolare attenzione alle loro fragilità, anche attraverso accordi con soggetti pubblici e del privato sociale. Un'ulteriore risposta sul significato del P.A.I. ci viene offerta dalla Nota Ministeriale 1551 del 27 giugno 2013 che vede il documento quale atto fondante della programmazione didattica, affermando che: «Il P.A.I. non va inteso come un ulteriore adempimento burocratico, bensì come uno strumento che possa contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla

centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi, per creare un contesto dove realizzare concretamente la scuola "per tutti e per ciascuno", sottolineando che non va "interpretato come un piano formativo per gli alunni con bisogni educativi speciali", ma come uno "strumento di progettazione" dell'offerta formativa delle scuole in senso inclusivo». In quest'ottica il P.A.I. deve essere lo sfondo e il fondamento sui quali sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni per una vera educazione inclusiva.

Alla luce di queste precise indicazioni è facile comprendere le tempistiche del P.A.I.: la stesura e l'approvazione collegiale a giugno ne fanno un documento di valutazione ex post, dell'agito nell'anno scolastico

che si conclude, ma anche uno strumento previsionale e di miglioramento per il futuro poiché si richiede che contenga anche una definizione e un'eventuale riprogettazione delle aree di debolezza individuate. Nel mese di settembre, in relazione alle risorse effettivamente assegnate alla scuola il Gruppo di Lavoro per l'Inclusività (G.L.I.), di cui si parlerà in seguito, provvederà a un adattamento del Piano, sulla base del quale il Dirigente scolastico procederà all'assegnazione definitiva delle risorse.

Livelli di inclusività

Per avviarsi in questa direzione, i primi passi da effettuare sono quelli relativi alla valutazione dell'effettiva inclusività di ciascun istituto e delle capacità inclusive dei docenti; si tratta di esplorare sia qualitativamente che quantitativamente il modo di organizzare la scuola e di insegnare, sede per sede, docente per docente, alunno per alunno; solo così la redazione del P.A.I. diviene un'assunzione collegiale di responsabilità in relazione alla sua stesura e alla sua realizzazione, con lo scopo di consentire una riflessione sulle modalità educative e sui metodi di insegnamento adottati per definire scelte basate sull'efficacia dei risultati in termini di comportamento e di apprendimento di tutti gli alunni. Tutte queste componenti sono sempre presenti nello sguardo e nella riflessione di ogni buon insegnante, seppure alcune volte in modo implicito e non forma-

lizzato; la definizione del bisogno e della difficoltà dell'alunno, ai quali il docente è chiamato a rispondere, non può invece prescindere da una descrizione di tutte le componenti che determinano l'insuccesso. Il sistema di classificazione elaborato dall'OMS denominato I.C.F. (Classificazione internazionale del Funzionamento della Disabilità e della salute) rappresenta una guida completa per l'insegnante, nell'analisi di tutti gli aspetti che determinano la difficoltà riscontrata in ambito scolastico rispetto all'alunno e al suo contesto. Per approfondire invece i percorsi di auto-riflessione delle scuole sulla propria azione in termini di inclusione, si segnalano due importanti strumenti di lavoro, entrambi disponibili sul web: il primo strumento è di derivazione inglese ma è disponibile in lingua italiana,

- si tratta dell'*Index per l'inclusione* di Toni Booth e Mel Ainscow;
- il secondo strumento è il software *Quadis* elaborato dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, sperimentato da alcune scuole fin dal 2008 e reperibile gratuitamente al sito <http://www.quadis.it>.

Contenuti del PAI

Sempre nel tentativo di definire il senso del P.A.I. un'altra riflessione è relativa ai suoi contenuti; è opportuno che nel documento siano individuate le modalità di personalizzazione risultate più efficaci in modo da assicurarne la diffusione tra gli insegnanti della scuola,

così da garantire l'unitarietà dell'approccio educativo e didattico dell'istituzione scolastica e la continuità anche in caso di variazione del personale. La stesura del Piano rappresenterà anche una preziosa occasione per inquadrare ciascun percorso educativo e didattico in una cornice metodologica condivisa e strutturata per evitare improvvisazioni, frammentazioni e contraddittorietà degli interventi dei singoli insegnanti o educatori; in questo modo non si incorrerà nel pericolo di scelte approssimate, non documentate o non scientificamente supportate, effettuate da singoli insegnanti che possono compromettere lo sviluppo delle capacità degli allievi. Si potrebbe obiettare che un tale modo di procedere sia in conflitto con la libertà di insegnamento sancita dalla Costituzione, ma non possiamo dimenticare che l'articolo 33 della principale Legge dello Stato non fornisce un via libera assoluto e acritico verso qualsiasi scelta; la libertà metodologica va correttamente intesa come responsabilità di insegnamento: il docente è libero di valutare tra le strategie più efficaci quelle ritenute idonee a garantire il successo di ciascun allievo; non si possono scegliere strade apertamente in contraddizione con quanto previsto dalla letteratura di riferimento e, nel caso di scelte sperimentali non ancora supportate dalla comunità degli esperti, occorre porsi in termini di ricerca-azione: definire la cornice di riferimento teorica in cui effettuare la sperimentazione, i pro-

tocolli, le procedure e gli eventuali enti di controllo e di validazione, così come avviene in campo clinico.

Nel P.A.I. troveranno posto anche i criteri educativi condivisi con le famiglie e con il territorio in merito agli interventi e alle azioni per la personalizzazione. Non si deve dimenticare che la necessità di confezionare un percorso scolastico su misura per lo studente potrebbe presentarsi a qualunque allievo in qualunque momento dell'anno e potrebbe richiedere la collaborazione attiva di tutta la comunità educante; basti pensare, solo per un esempio, alle situazioni di studenti ricoverati o convalescenti che richiedono interventi specifici anche se limitati nel tempo o a studenti che vivono particolari disagi (immigrazione recente, adozione, gravi situazioni familiari...) e a tutto quello che questo comporta in termini di ricaduta sugli apprendimenti. Spingendoci oltre a quanto previsto dalla normativa, in una scuola orientata all'uso

delle tecnologie, potremmo anche pensare il P.A.I. come strumento utile per raccogliere i piani educativi individualizzati e i piani didattici personalizzati in un unico contenitore digitale che ne conservi la memoria nel tempo, come elemento essenziale della documentazione del lavoro scolastico, non più soggetta alle complessità di conservazione dei documenti cartacei.

Attori del PAI

Definito, seppur brevemente, il senso del P.A.I. e delineati i suoi contenuti, vediamo quali sono gli attori del documento e in particolare chi deve curarne la stesura; troviamo i riferimenti sul tema nella Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 che prevede presso ogni scuola l'istituzione del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (G.L.I.); nato sulle ceneri del Gruppo di lavoro sull'Handicap d'Istituto, previsto dall'art. 15 della L. 104 che si occupava esclusivamente di alunni con Certificazione, il G.L.I., allar-

gato a specifiche risorse (funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, assistenti alla comunicazione, docenti disciplinari con esperienza e/o formazione specifica, genitori ed esperti istituzionali o esterni...), assicura all'interno del corpo docente il trasferimento capillare delle informazioni relative agli alunni con Bisogni Educativi Speciali e le azioni di miglioramento intraprese sulle criticità all'interno delle classi. Perciò compiti del G.L.I. sono la rilevazione dei B.E.S. presenti e la documentazione degli interventi didattico-educativi; la consulenza ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi; la rilevazione, il monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola; l'elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con B.E.S., da redigere al termine di ogni anno scolastico.

Dopo aver definito il significato, i contenuti e gli attori del Piano, incontriamo a questo punto del nostro viaggio intorno al P.A.I., i veri destinatari del documento: gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (B.E.S.), le loro famiglie, i docenti e il personale che li hanno in cura; non ci si limita più agli alunni con disabilità, come previsto dalla Legge 517 in poi, ma lo sguardo si allarga alle fragilità nel loro complesso. È un invito a riflettere sul cambio paradigmatico sotteso al concetto di "inclusività" e a come questo debba trovare senso nel P.O.F. (o P.T.O.F. come previsto dalla Legge 107



Orienta i modi dell'insegnamento e della valutazione

Occorre che il modo di insegnare e di valutare cambi, per poter “prendersi cura” delle diverse situazioni, in relazione alle diverse difficoltà. Ecco perché la Nota Ministeriale prot. 1551/2013 definisce il P.A.I. non come un “documento” ma come uno “strumento” che deve contribuire ad «accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati educativi». Senza questo passaggio qualitativo, qualunque riflessione resterebbe sterile poiché a livello di scuola c'è la necessità di riconoscere i sempre più diversificati bisogni educativi specifici e di rispondervi articolando la proposta con elementi di particolarità che arricchiscano e rendano più flessibile la sua offerta formativa. A livello di classi ritroviamo questo concetto nella eterogeneità che le caratterizza non solo a livello di bisogni educativi speciali, ma anche nella consapevolezza, sempre più diffusa tra i docenti, delle normali differenze individuali collegate agli stili cognitivi e alla pluralità delle intelligenze e dei contesti di provenienza. La normalità di ogni alunno è intrisa di elementi di specificità che devono essere accolti per poter essere poi valorizzati; ogni ragazzo ha il diritto di essere riconosciuto per quegli elementi di specificità che lo caratterizzano, ma

del 13 luglio 2015) di cui il P.A.I., come più volte sottolineato, è parte integrante. Possiamo guardare al Dakar Framework for Action, con cui nel 2000, l'UNESCO, ha definito il principio dell'Educazione per tutti (E.F.A. - Education For All) ponendolo come obiettivo dell'azione dei Governi da raggiungere entro il 2015, come documento di riferimento poiché tale scelta costituisce un elemento culturale imprescindibile nel quadro educativo attuale. Il Dakar Framework for Action e i documenti UNESCO a esso collegati, trattano il tema dell'acquisizione, da parte di ciascuna persona, degli elementi fondamentali dell'educazione: «Ogni persona – bambino, ragazzo e adulto – deve poter fruire di opportunità educative specificamente strutturate per incontrare i propri basilari bisogni di educazione. Questi bisogni comprendono tanto i contenuti essenziali dell'apprendimento (dal linguaggio orale e scritto, alla matematica alla capacità di risolvere i problemi) quanto gli strumenti della conoscenza, le competenze, i valori e lo sviluppo delle attitudini, cioè quanto richiesto a un essere umano per sopravvivere, sviluppare in pieno le proprie capacità, vivere e lavorare dignitosamente, partecipare allo sviluppo, migliorare la qualità della propria vita, prendere decisioni informate, continuare ad apprendere» (The Dakar Framework for Action, Art.1). Nel documento di Dakar il termine inglese “needs” corrisponde quindi più al concetto di “diritti” che

a quello di “bisogni”. I “Basic Educational Needs” li citati potrebbero essere concettualmente tradotti con l'espressione italiana “diritti educativi essenziali”; la riflessione ricorda che tali diritti non sono fissi, ma variano con il variare dei bisogni; è quindi compito delle scuole individuare per ogni persona, in ciascuno specifico momento della vita e nelle condizioni in cui oggettivamente essa si trova, quali siano i diritti educativi essenziali, elaborando le più efficaci strategie per raggiungerli.

Il rischio che si può incontrare, soffermandosi solo alla definizione degli Special Educational Needs nelle varie accezioni e senza ampliare l'accoglienza scolastica, è di dar luogo a forme discriminatorie, mantenendo la distinzione tra percorsi comuni e quindi normali e percorsi differenziati e quindi speciali o, ancor peggio di penalizzare alcuni studenti proponendo a tutti programmi semplificati in una ecumenica uguaglianza, con il solo risultato di livellare al basso gli interventi educativi, a scapito delle eccellenze presenti nelle classi; non sono ovviamente queste le risposte corrette perché nelle scuole inclusive gli insegnanti sono tenuti a modificare i loro stili di insegnamento per incontrare la cifra di apprendimento di ciascun allievo. La semplice presenza degli alunni disabili o con disturbi specifici di apprendimento o in difficoltà non basta a costruire una scuola inclusiva; non bastano neppure i piani educativi individualizzati o personalizzati.

soprattutto per «la normalità del fondamentale bisogno di educazione e formazione, che è uguale a quello di ogni altro alunno, perché è il bisogno che tutti abbiamo di uno sviluppo e di una funzionalità il più possibile normale e il più possibile rispondente alle normali richieste dei normali luoghi di vita. Anche nelle situazioni più speciali troviamo dunque molta normalità, o meglio prima di tutto incontriamo la normalità» (Ianes). Il concetto di speciale normalità aiuta a superare anche la visione della specializzazione di ruolo e di funzioni separate e separanti dalla normalità attribuite esclusivamente all'insegnante di sostegno, in favore di un'assunzione sempre più consapevole e preparata delle azioni di supporto da parte di tutti i docenti. La vera qualità dell'integrazione è il risultato di un'esperienza scolastica che si caratterizza per la sua "speciale normalità", e per di una didattica finalizzata alla promozione di tutte le dimensioni della personalità all'interno di una relazione significativa, caratterizzata dalla specificità dell'incoraggiamento, che sappia introdurre più qualità nella quotidianità per tutti; questa accezione metodologica non si deve limitare solo all'insegnamento delle discipline ma va ampliata alla considerazione di tutte le condizioni che consentono l'incremento di sviluppo di ogni alunni. Si tratta di interpretare in modo efficace il tempo della scuola ricercando modalità di insegnamento che intercettino significativamente i bisogni degli alunni; infat-

ti, la consapevolezza dell'eterogeneità delle classi e le obiettive difficoltà derivate dalla loro gestione costituiscono una domanda che chiede di costruire una speciale didattica normale; solo così si potrà realizzare un deciso processo di inclusione che sviluppi, facendoli fecondamente interagire, due fondamentali principi: l'individuazione come adeguamento della proposta culturale alle caratteristiche dei singoli e la socializzazione come considerazione e promozione della dimensione socio-affettiva dell'esperienza scolastica orientata alla crescita della personalità degli alunni.

Un POF inclusivo

Le riflessioni finora proposte pongono il concetto di didattica inclusiva quale percorso fondante di tutto l'agire educativo intenzionale della scuola in quanto la normalità è rappresentata dall'eterogeneità. Possiamo quindi concludere che non è attuabile l'avvio di un processo inclusivo se non a partire dall'accoglienza e dalla valorizzazione delle diversità proprie di ciascun alunno: solo così si vive una cultura dell'inclusione, della corresponsabilità di tutti verso tutti, dell'interesse individuale in sinergia con quello degli altri. Alla luce di queste considerazioni appare evidente che le azioni di presa in carico e di scaffolding non si devono limitare al recupero e al sostegno ma devono essere diffuse, diversificate e devono riguardare ogni aspetto della vita scolastica; perciò l'inte-

ro P.O.F. deve essere necessariamente concepito in ogni sua parte come lo strumento per promuovere l'inclusività.

Quali potrebbero essere allora le sorti del P.A.I. se ogni azione prevista nel P.O.F. fosse pensata e voluta per favorire l'inclusività permeando l'intero agire educativo? Poiché il concetto di inclusione non comporta soltanto il diritto della persona a essere presente in ogni contesto scolastico, ma che tale presenza sia dotata di senso e di significato, consentendo il massimo sviluppo delle proprie potenzialità in ogni momento e rispetto a ogni attività, non è da escludere che qualora una precisa declinazione delle azioni verso l'inclusione fosse talmente radicata e diffusa nel P.O.F. si renda poco significativo o addirittura vano il P.A.I. stesso, poiché completamente integrato in esso.

Se ciò si avverasse ci aiuterebbe a passare da una visione di scuola in cui si confrontano insegnante di sostegno e P.A.I. a una dimensione in cui il rapporto sia tra il sostegno diffuso e il P.O.F. (per usare un'immagine matematica possiamo rifarci all'equazione: *insegnante di sostegno : P.A.I. = sostegno diffuso : P.O.F.*). I movimenti messi in atto dalla recente Riforma che ci obbligano a rivedere i documenti della scuola, con il delicato passaggio dal P.O.F. a P.T.O.F., potrebbero rappresentare un'ottima occasione per avanzare in questa direzione: è una strada possibile, un'occasione da non mancare.

Organizzare l'Inclusione

PDP e PEI

Non modelli, ma “vestiti su misura”

di **Cristina Cuppi**, dirigente scolastica

Nel presente contributo l'autrice districa i principali dubbi sulla compilazione di due fondamentali strumenti per favorire l'inclusione e la personalizzazione della didattica: il PEI e il PDP: quali differenze tra i due documenti?

Quando l'uno e quando l'altro?

Solo adempimenti burocratici o reali strumenti di inclusione?

Disabilità e inclusione scolastica

L'Italia è stata tra i primi paesi a scegliere la via dell'integrazione degli alunni con disabilità in scuole e classi regolari. Il primo importante riconoscimento del diritto allo studio degli alunni con disabilità è avvenuto oltre quarant'anni fa con la L. 118/71 che ha dato il via al superamento delle scuole speciali e delle classi differenziali.

L'art 28 della legge stabiliva che “L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica” e per favorirne l'inserimento dovevano essere assicurati il trasporto, l'accesso agli edifici scolastici (superamento delle barriere architettoniche), l'assistenza durante gli orari scolastici degli alunni più gravi.

Queste prime misure innovative, inserite all'interno di una

legge non specifica per la scuola, sono state in seguito sviluppate e meglio precisate dalla L. 517/77 che ha introdotto l'insegnante specializzato per le attività di sostegno.

La L. 104/92 ha raccolto e integrato gli interventi legislativi successivi alla legge 517/77 divenendo il punto di riferimento normativo per l'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità.

È opportuno conoscere l'evoluzione normativa finalizzata a promuovere e garantire in maniera sempre più capillare il diritto allo studio e il successo formativo di tutti gli alunni, compresi quelli in condizione di disabilità, per comprendere come ogni passaggio lessicale implichi anche un necessario passaggio culturale: il termine “handicap”, ancora presente nella L.104/92, è stato sostituito da quello di “disabilità”;

da “inserimento” nella scuola degli alunni con handicap si è passati ad utilizzare i termini “integrazione e inclusione”.

Questo passaggio ha avuto un particolare impulso dopo la promulgazione della L. 170/2010 che “riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana” (art. 1) e a seguito della *Direttiva del 27 dicembre 2012* riguardante “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”.

La Direttiva ha esteso a tutti gli alunni in difficoltà il diritto al-

la personalizzazione dell'apprendimento e ha richiamato norme già previste nella nostra legislazione scolastica finalizzate a garantire il successo formativo di tutti gli alunni attraverso la valorizzazione delle diversità e la promozione delle potenzialità di ciascuno.

Questo diritto costituzionale, richiamato da tutta la normativa scolastica, e sviluppato in diversi documenti diffusi dal MIUR e denominati "linee guida" quali *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2007, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 2009, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* del 2011, trova la sua sintesi nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo che alla p. 5 recitano: "la scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza".

Dalla prospettiva sanitaria quella sociale

Anche in ambito medico è stato superato l'approccio focalizzato solo sul deficit della perso-

na con disabilità per affermare una concezione della disabilità che individua nel contesto culturale e sociale un fattore rilevante. Si è affermato il concetto di disabilità come formulato nella Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, ratificata dal Parlamento italiano con la Legge 18/2009, secondo cui la disabilità scaturisce dall'interazione fra il deficit di funzionamento della persona e il contesto sociale.

Nel 2001, l'Assemblea Mondiale della Sanità dell'OMS ha approvato la nuova Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (*International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF*). Questo modello di classificazione, definito "bio-psico-sociale", supera l'approccio medico-sanitario, considera la persona nella sua globalità individuando correlazioni tra la condizione di salute con il contesto, pervenendo così ad una definizione di "disabilità" come ad "una condizione di salute in un ambiente sfavorevole". Il contesto ambientale in cui si trova la persona disabile viene considerato determinate in quanto può ostacolare o favorire l'esprimersi delle potenzialità della persona con disabilità.

Una rete per l'inclusione

Oggi nella scuola italiana gli alunni disabili e con altre difficoltà genericamente ricomprese nell'ambito dei Disturbi specifici di Apprendimento (DSA) e/o Bisogni Educativi Speciali

(BES) sono una presenza rilevante e in crescita che presenta molte esperienze positive accanto a situazioni di criticità dovute a scarsa formazione del personale scolastico e alla mancanza di docenti di sostegno specializzati.

La piena inclusione scolastica, anche se è da tempo un fatto culturalmente e normativamente acquisito, richiede un progettualità condivisa, che sappia costruire una "rete per l'inclusione" attraverso il coinvolgimento di tutti coloro che intervengono nel processo formativo dell'alunno: famiglia, UONPIA, neuropsichiatra di riferimento, eventuali terapeuti (logopedista, psicomotricista...), team docente comprensivo dell'insegnante di sostegno, eventuali educatori per l'integrazione scolastica, servizi sociali, senza dimenticare il coinvolgimento del personale ATA.

L'ampiezza degli operatori coinvolti richiede un attento coordinamento da parte del dirigente scolastico per prevenire il rischio di una difformità negli interventi e nelle risposte della scuola.

P.E.I. e P.D.P.

I documenti di pianificazione previsti (PEI per gli alunni con disabilità e PDP per gli alunni con DSA e con Bisogni Educativi Speciali) sono strumenti preziosi per una progettazione fondata sui criteri dell'individualizzazione e della personalizzazione prescritti dalle Indicazioni Nazionali (si veda Zom di Ottobre).

Il Piano Educativo Individualizzato (Pei)

Il PEI viene definito nel DPR 24.02.1994 “il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione [...] è redatto congiuntamente dagli operatori sanitari individuati dalla USL e/o USSL e dal personale insegnante curriculare e di sostegno della scuola e, ove presente, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno”.

IL PEI è redatto all'inizio di ogni anno scolastico e descrive il piano progettuale della *programmazione didattica ed educativa individualizzata* di competenza di tutti i docenti della classe (di cui il docente di sostegno è contitolare). Deve in-

tegrarsi con eventuali progetti extrascolastici di carattere sanitario, sociale e familiare didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione che coinvolgono l'alunno.

Il PEI è, quindi, un documento collettivo frutto di un confronto tra tutte le figure che intervengono nel processo formativo dello studente (docenti, famiglia, operatori sanitari, terapeuti) e che devono saper coordinare e integrare i diversi interventi “in modo da giungere alla redazione conclusiva di un piano educativo che sia correlato alle disabilità dell'alunno stesso, alle sue conseguenti difficoltà e alle potenzialità dell'alunno comunque disponibili”.

La famiglia ha diritto/dovere di partecipare alla formulazione del Profilo Dinamico Funzionale e del PEI, nonché alle loro verifiche (art.12 comma 5 della Legge n. 104/92). Va spesso ricordato il necessario coinvolgimento della famiglia nella stesura del PEI e nella definizione dei possibili interventi

da potenziare o proseguire nei momenti extrascolastici assegnando, ad esempio, ai genitori il compito di sviluppare a casa alcuni obiettivi peculiari come quelli relativi al perseguimento dell'autonomia.

La diagnosi funzionale, redatta dai medici specialisti è il punto di partenza per la redazione del PEI.

È necessario che i docenti siano informati sulle procedure di accertamento della disabilità svolte dalle ASL attraverso le UONPIA (Unità operativa di Neuropsichiatria infantile) che hanno il compito di accertare e certificare lo stato di disabilità (box 1).

Insieme alla lettura attenta della diagnosi funzionale occorre che nel primo periodo di scuola vengano compiute osservazioni e analisi utili alla redazione del Profilo Dinamico Funzionale che è il documento che precede la progettazione educativa individualizzata dell'alunno che descrive i traguardi e il percorso operativo in ordi-

Box 1

- La Diagnosi Funzionale descrive la situazione clinico-funzionale del ragazzo al momento dell'accertamento (qual è la situazione nel qui e ora); deve quindi evidenziare non solo i deficit ma anche le potenzialità (sul piano cognitivo, affettivo-relazionale, sensoriale linguistico, ecc.).
- È un documento dettagliato, redatto dal servizio specialistico che ha in carico il minore e consegnato alla famiglia, che a sua volta lo fa avere alla scuola, sulla base del quale verrà poi predisposto collegialmente il PDF e il PEI.
- Include conseguentemente le informazioni essenziali utili per l'integrazione scolastica, tra cui la specifica del livello di gravità e tipo di disabilità e delle eventuali tipologie di assistenza necessarie, onde consentire alla scuola e all'ente locale l'attribuzione delle risorse necessarie.
- Per gli allievi di primo inserimento a scuola, viene effettuata entro la scadenza delle iscrizioni a gennaio, per gli allievi già inseriti a scuola e inviati al collegio di accertamento in corso d'anno, viene redatta entro fine maggio.
- Viene aggiornata al passaggio di ciclo scolastico (entro la scadenza delle iscrizioni a gennaio) o in qualunque momento vi siano cambiamenti significativi del quadro di base, tali da richiedere modifiche relative alle tipologie di assistenza necessarie (dal *modello di Diagnosi Funzionale della Regione Lombardia*).

ne allo sviluppo delle competenze, alla conquista dell'autonomia e alla maturazione, in considerazione delle effettive potenzialità dell'alunno e dei programmi didattici del rispettivo grado di scuola.

Un aspetto molto delicato è la valutazione che deve essere rapportata al PEI e considerata come valutazione dei processi e non solo come valutazione della performance. La valutazione deve tener conto del percorso svolto dall'alunno rispetto alla sua situazione iniziale; l'attenzione va posta sul progresso individuale e non sul "livello standard" di riferimento per il resto della classe. Ha inoltre una funzione di regolazione continua dei processi di

insegnamento/apprendimento finalizzata all'adeguamento dei percorsi sulla base delle caratteristiche individuali.

La valutazione deve descrivere le competenze acquisite dagli alunni diversamente abili, precisando anche in quale situazione, ambiente, contesto tali competenze possono esplicarsi.

IL PDP per gli alunni DSA

La recente normativa scolastica ha precisato nel dettaglio le finalità del Piano Didattico Personalizzato per alunni DSA e modalità di redazione del documento.

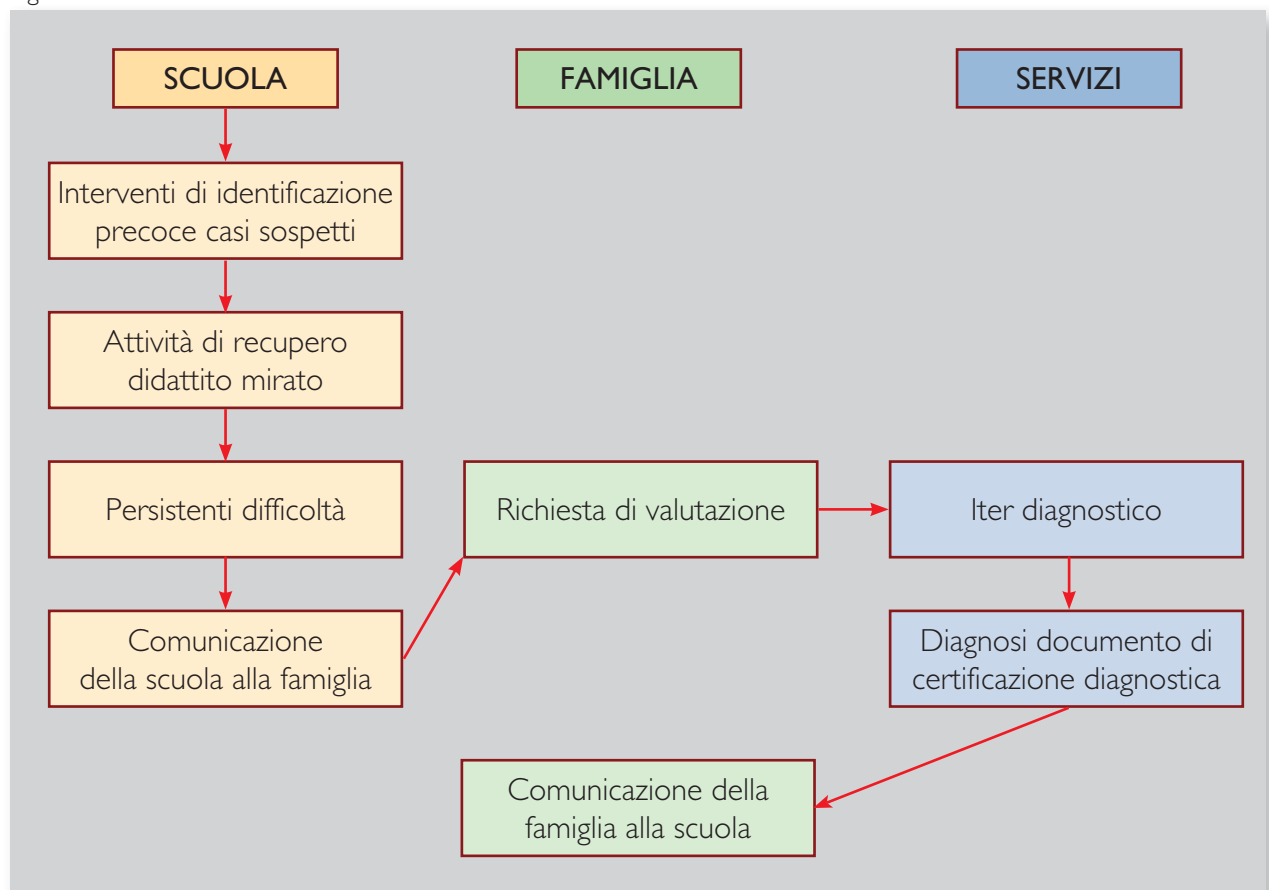
Il PDP è redatto dai docenti di classe, sulla base della diagnosi degli specialisti e delle osservazioni compiute e deve esse-

re «articolato per le discipline coinvolte dal disturbo. Il documento dovrà contenere almeno le seguenti voci,

- dati anagrafici dell'alunno;
- tipologia di disturbo;
- attività didattiche individualizzate;
- attività didattiche personalizzate;
- strumenti compensativi utilizzati;
- misure dispensative adottate;
- forme di verifica e valutazione personalizzate.

Sulla base di tale documentazione, nei limiti della normativa vigente, vengono predisposte le modalità delle prove e delle verifiche in corso d'anno o a fine Ciclo» (*Linee guida DSA - 2011*) (fig. 1).

Figura 1



Il PDP è uno strumento di pianificazione e intervento didattico per gli alunni con DSA, ma anche di “alleanza educativa” con la famiglia e che può facilitare la condivisione di prassi e linguaggi comuni fra la scuola, la famiglia e i terapeuti dei servizi di diagnosi e di trattamento.

“Particolare importanza riveste, nel contesto finora analizzato, il rapporto con le famiglie degli alunni con DSA. Esse, in particolare nel primo periodo di approccio dei figli con la scuola primaria, sono poste di fronte a incertezza recata per lo più da difficoltà inattese, che rischiano di compromettere il sereno svolgimento dell’iter scolastico da parte dei loro figli. Necessitano pertanto di essere opportunamente guidate alla conoscenza del problema non solo in ordine ai possibili sviluppi dell’esperienza scolastica, ma anche informate con professionalità e costanza sulle strategie didattiche che di volta in volta la scuola progetta per un apprendimento quanto più possibile sereno e inclusivo, sulle verifiche e sui risultati attesi e ottenuti, su possibili ricalibrature dei percorsi posti in essere” (*Linee guida*, p. 25). È quindi di fondamentale importanza che i docenti conoscano, e sappiano riconoscere precocemente, le caratteristiche dei singoli disturbi di apprendimento e siano in grado di adattare le misure compensative e dispensative ai peculiari stili di apprendimento dello studente. La Direttiva *Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione*



territoriale per l’inclusione scolastica (Miur dicembre 2012) precisa ambiti e interventi per gli alunni che rientrano nell’area delle difficoltà di apprendimento e/o dello svantaggio scolastico e manifestano Bisogni Educativi Speciali (BES). In ogni classe ci sono alunni necessitano di interventi personalizzati per cause diverse: disabilità diagnosticate e certificate, disturbi evolutivi specifici certificati e non (disturbi specifici dell’apprendimento, deficit del linguaggio, dell’attenzione, dell’iperattività, ritardo mentale lieve, ritardo maturativo, altre tipologie di deficit o disturbo, quali la sindrome di Asperger, non altrimenti certificate), svantaggio socio-economico, linguistico, culturale. Questi “nuovi bisogni” richiedono un ripensamento dell’intero modello organizzativo di gestione del processo di integrazione scolastica e di presa in carico degli alunni con difficoltà da parte dei docenti a partire dalla valorizzazione della funzione del docente per il sostegno, quale risorsa aggiuntiva assegnata a tutta la classe. La direttiva e le successive circolari ministeriali hanno for-

nito utili chiarimenti sul Piano Didattico Personalizzato come strumento “che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare – secondo un’elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata – le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti. In questa nuova e più ampia ottica, il Piano Didattico Personalizzato non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico strumentale” (*Circolare Ministeriale* n. 8 del 6 marzo 2013, Prot. 561). On line tra i materiali di approfondimento troviamo:

- Procedura per l’individuazione di alunni BES.

Thinglink

di Angela Fumasoni, insegnante di scuola primaria

<http://www.thinglink.com>



Descrizione

ThingLink è un'applicazione 2.0 che consente di applicare **hotspot** alle immagini, rendendole dinamiche. Semplice e intuitiva, in pochi passi si possono ottenere immagini interattive con link interni da condividere o incorporare in un sito web o blog.

Specifiche tecniche

Il funzionamento è davvero molto semplice: dopo l'**upload** di un'immagine, cliccando

un qualunque punto comparirà un'icona che indica il punto dove si potranno inserire immagini, link e video. Le immagini realizzate si potranno poi condividere o incorporare in un sito web o blog.

Il servizio mette a disposizione un sistema di statistiche sulle immagini tracciando il numero di visualizzazioni, il numero di click e il numero di volte che si è avuto accesso alle annotazioni.

Al suo interno è presente l'archivio pubblico delle immagini create degli utenti al quale attingere inserendo il proprio commento. I servizi integrabili con *ThingLink* sono davvero tanti e

comprendono YouTube, Vimeo, Google Drive, Facebook, Twitter, Flickr e SoundCloud. *ThingLink* supporta inoltre le piattaforme di apprendimento Edmodo e Schoology.

Registrazione

Il login può essere fatto con account Google, Facebook, Twitter oppure tramite e-mail e password. Ci si può registrare come docente o studente. Con *ThingLink EDU* free ogni insegnante può utilizzare strumenti di tagging di base aggiungendo 100 studenti. La versione Premium offre diverse funzionalità in più fra le quali l'integrazione con Google Drive. È però necessario avere partita Iva per i paesi UE. C'è anche l'opzione di registrazione per l'intera scuola. La registrazione come studente avviene tramite e-mail o codice.

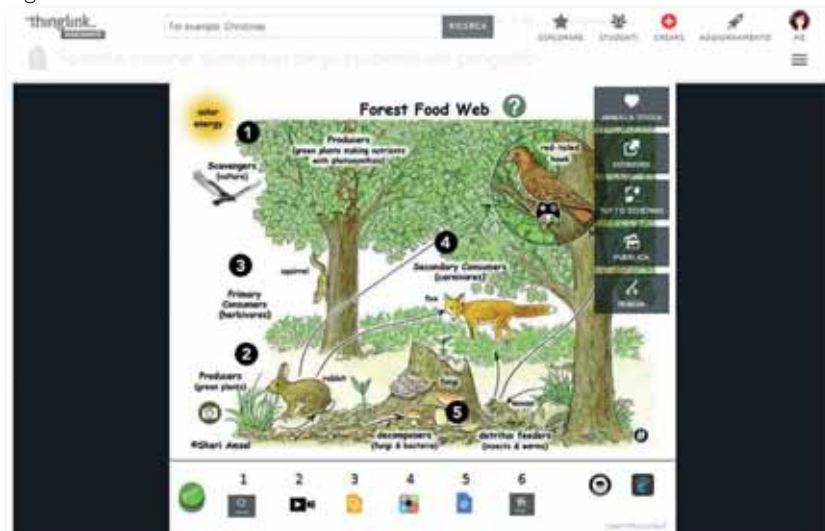
Lingua dell'interfaccia

L'interfaccia di lavoro è in lingua inglese.

Costo

ThingLink e *ThingLink EDU* sono in versione free oppure in abbonamento annuale Premium a basso costo.

Figura 1 -



Presenza di pubblicità

Non presenta pubblicità. Nella versione Premium è possibile togliere il logo.

Tutorial

Il servizio è ricchissimo di tutorial con forum, FAQ, blog, istruzioni per insegnanti, materiale per sviluppatori.

Specifiche didattiche

Funzione

ThingLink è un tool per la realizzazione di immagini interattive con punti caldi multimediali.

È accessibile dal web, da smartphone e tablet con opzioni leggermente diverse.

Cliccando su “create” si possono aggiungere immagini dall’archivio personale, dal web, dal proprio profilo Facebook, da Flickr oppure accedendo alla fotocamera. Gli utenti possono creare più hotspot, sulle parti specifiche di un’immagine, rappresentati da un’icona da scegliere fra quelle dell’archivio oppure da personalizzare nella versione Premium; in ogni punto caldo si possono inserire testo, link e media (immagine, video della galleria o da YouTube e, nella versione mobile, video realizzati al momento). Sui device si possono aggiungere risorse audio anche registrate in tempo reale attraverso Soundcloud.

Ogni insegnante può creare il gruppo studenti (100 per la versione free) e inserire nel canale condiviso tutto il materiale prodotto. Gli studenti, anche attraverso i device, possono visualizzare e copiare le immagini per apportare le modifiche, oppure crearne una nuova da

condividere. L’insegnante può commentare le immagini degli studenti e ricondividerle con le relative modifiche.

Usi didattici

ThingLink è ampiamente integrabile con la didattica “flip-ped”; è utilizzabile in tutte le tre fasi degli EAS:

- nella fase preparatoria l’insegnante può proporre un’immagine *ThingLink* con l’integrazione di video stimolo inerenti l’argomento;
- nella fase operatoria gli studenti utilizzeranno *ThingLink* per la consultazione delle risorse e per la realizzazione dell’artefatto con un’immagine dinamica sull’argomento;
- nella fase ristrutturativa attraverso un’immagine si possono raccogliere i prodotti multimediali realizzati.

ThingLink per la didattica può avere vari utilizzi: l’immagine può essere scandagliata in tutte le sue parti pertanto è perfetta per l’osservazione di un quadro, di un monumento, di un luogo, per creare mappe arricchite generando un’infografica, non statica, in pochi semplici passaggi.

Può essere impiegata per la costruzione di un percorso o itinerario inserendo i punti caldi in ogni tappa, oppure per una caccia al tesoro con elementi a sorpresa.

Con *ThingLink* si possono ottenere delle immagini accattivanti con i più svariati impieghi, uno dei quali può essere quello dell’aggiunta di dialoghi dando voce ai personaggi di una storia illustrata in sequenza (*storytelling*) registran-

do i suoni e condividendoli con Soundcloud. Partendo da un personaggio dei cartoni animati si può aggiungere la didascalia e il file audio.

Sfruttando le potenzialità delle immagini, si possono costruire dei giochi di percezione visiva attraverso l’impiego di illustrazioni con piccoli dettagli oppure dei giochi di localizzazione di “oggetti” nell’ambito geografico (ambiente montagna, mare, lago...). L’abbinamento immagine-parola-suono può generare un vocabolario interattivo per l’insegnamento della lingua straniera o della lingua italiana come L2.

Usando immagini aumentate l’insegnante può focalizzare concetti o definizioni (es. associazione quadrilateri alla loro definizione...) oppure inserire una webquest con domande mirate.

ThingLink può pertanto essere considerata un’applicazione flessibile e originale, dal facile impiego per docenti e studenti che offre risultati sorprendenti.

Risorse web

Alcuni esempi

<https://goo.gl/9t4Qb3>
<https://goo.gl/YUNG13>
<https://goo.gl/H60aUo>
<https://goo.gl/HR8Pmc>

Tutorial

<https://goo.gl/tBNeu2>
<https://goo.gl/HEup5y>

Glossario

Hotspot: punto caldo, cliccabile, collegato a un link.

Upload: operazione consistente nel trasferire un file dal proprio computer a un computer remoto.

Educazione musicale a scuola

di Renza Cerri, Università degli studi di Genova

Questo editoriale sarà forse insolitamente breve, perché su un tema come quello dell'educazione musicale a scuola – che può accadere sia affrontato indifferentemente con tecnicismo, didatticismo, sufficienza, difficoltà, senso d'inadeguatezza o piglio rivoluzionario – preferisco lasciare spazio ai contributi che aiutano a metterne a fuoco le molteplici sfaccettature e a una bibliografia (Musso) che oltre alle dimensioni didattiche invita anche a prestare attenzione a quelle diffusamente culturali, per la vita dell'insegnante prima che per la sua professione.

Per una triste tradizione, contraddittoria rispetto alla cultura popolare della nazione, nella scuola italiana la musica, come l'arte e in genere le forme di espressività che non mettono (apparentemente) in primo piano gli apprendimenti di tipo intellettuale (i "sapere" in senso stretto), è sempre stata un po' "Cenerentola", salvo i casi d'insegnanti appassionati, di situazioni particolari o di progetti finanziati.

Le Indicazioni Nazionali assegnano all'educazione musicale cinque funzioni: linguistico-comunicativa, emotivo-affettiva, identitaria e interculturale, relazionale, critico-estetica. Non pare poco, tenuto conto anche della sottolineatura circa l'interazione della musica con tutte le arti e gli ambiti del sapere. Il "potenziamento" dell'intero settore espressivo, in cui è compresa la "pratica e la cultura musicale", formulato nel documento ministeriale sulla Buona Scuola, riguarda le competenze acquisibili, l'impostazione sinergica del curriculum nella logica della formazione integrale della persona, la formazione dei docenti, la continuità orizzontale e verticale delle esperienze.

*La strada è molta, l'obiettivo alto, è necessario per un verso affidarsi a docenti specificamente preparati, per altro a dare spazio e vigore all'universalità di un linguaggio che accomuna davvero chi insegna e chi apprende. Infatti, l'apprendimento musicale è innanzitutto emersione di un'esperienza vitale propria dell'umano. Afferma Stefano Bollani che si tratta di «riconoscere qualcosa che è dentro di noi» e risuona; in una lettera al Maestro Sinopoli il filosofo Aldo Giorgio Galgani lo ringrazia per «il valore cognitivo delle emozioni [...] **la musica è un modo di pensare e ci cambia la vita**» e Barenboim parla di «orecchio pensante» asserendo che è una necessità fondamentale dal punto di vista formativo svilupparne l'intelligenza.*

I contributi che seguono intendono aprire piste di riflessione in merito, tutti – scritti da insegnanti o da specialisti – seguono il filo dei testimoni citati. C'è lo sguardo del ricercatore, dei musicisti che lavorano anche con la scuola, del compositore, dell'insegnante. Con modalità differenti emergono alcune "chiavi" importanti: gli aspetti progettuali, di condivisione, di interazione e trasversalità cui la scuola è chiamata (Nuti); i processi cognitivi ed emotivi che si attivano e che richiedono attenzione cooperante e trasversale da parte di tutti i docenti (Guerci - Giovini); le enormi potenzialità che l'educazione musicale offre a un processo didattico di continuità e di sviluppo delle capacità relazionali, della condivisione di regole e percorsi (Bessone) e allo sviluppo di competenze che vanno ben oltre l'ascolto, dando forma ed energia a potenzialità fruibili in tanti contesti (Giacometti). Diceva Abbado che quello della musica è un tempo soggettivo: un buon incipit per la scuola attenta a ciascuno e a tutti.

Nuove prospettive per l'educazione musicale in Italia

La Buona Scuola, movimento e istituzione

di G. Nuti, Università della Valle d'Aosta/Université de la Vallée d'Aoste

La pratica musicale diffusa: fondamenti scientifici e realtà in evoluzione

Nel panorama dell'istruzione pubblica in Italia negli ultimi quarant'anni si è consumato un movimento attorno all'istruzione musicale dapprima silenzioso, poi in modo via via più imponente. Tutto è nato da una crisi dell'accademismo ottocentesco legato ai conservatori, sedicenti fucine di talenti – l'1% della popolazione scolastica – e in realtà sterminatori di centinaia di migliaia di giovani desiderosi di esprimersi attraverso la musica ma “poco portati” secondo i guru dell'arte dei suoni. Di fronte al mutamento repentino dei gusti, degli stili cognitivi, dei paesaggi sonori circostanti che svuotava le sale da concerto, impoveriva le stagioni musicali più prestigiose e determinava un calo progressivo degli sbocchi occupazionali.

Ma una fronda di pedagogisti, studiosi e musicisti ha iniziato a promuovere il valore dell'espressività corporeo-sonoro-musicale come strumento fondamentale per la crescita dell'individuo e per il benessere sociale e personale di ciascun cittadino contemporaneo, recuperando una dimensione della musica che molte civiltà extraeuropee conservano come parte imprescindibile della comunicazione umana, al pari del linguaggio.

A rafforzare questa posizione si sono moltiplicati gli studi scientifici: dal riconoscimento di una mente musicale (Gardner 1987) alle teorie psico-dinamiche fondate su ricerche di infant observation Daniel sulla relazione madre-bambino e sulla capitale importanza rivestita dalla

fase di scambio vocalico prelinguistico fatto di lallazione e baby talk (Stern, 1998). Qui non solo si individuano le matrici dell'affettività intersoggettiva, ma si dimostra che la cognizione del tempo passa prima per esperienze di scambio più simili al canto che non al verbo e solo successivamente attraverso gli stati del corpo nello spazio. Insomma, prima l'uomo si riconosce reciprocamente e si ama attraverso la musica, poi impara a parlare...

A ciò si aggiungono le conquiste etnomusicologiche (Schneider 1970) e antropologiche (Merriam 1964; Rouget 1986) che celebrano l'universalità della musica sulle funzionalità che riveste attorno a momenti chiave della vita di ogni comunità, nell'esistenza di ogni singolo individuo: la nascita, la morte, la delicata transizione verso la vita adulta, le unioni, le solitudini inconsolabili.

L'ultima frontiera dalla quale possiamo ricevere conferme, non rivoluzioni concettuali, è quella delle neuroscienze, dove si celebra l'attività musicale, soprattutto pratica, come un poderoso dinamizzante musicale (Pinker 1997; Peretz e Zatorre 2005), come una delle attività più complete capaci di armonizzare la relazione mente-corpo, di sviluppare competenze linguistiche in modo più evoluto e precoce, di rendere adattiva e flessibile la mente alle modifiche dell'ambiente antropico circostante. Gruhn e Rauscher (2007) sostengono in generale una relazione diretta tra musica e apprendimento registrando cambiamenti in termini di rafforzamento anatomico-funzionale a vantaggio di molte aree cerebrali. Numerose sono le evidenze sull'impatto che possono avere attività musicali in contesti scolastici in particolar modo per favorire lo sviluppo

cognitivo e prosociale di bambini a rischio (Portowitz *et alii* 2009)

Queste posizioni avanguardiste degli studiosi sono corse quasi parallele con fenomeni concreti che hanno avuto un impatto significativo sulla vita quotidiana dei cittadini italiani come la nascita, dapprima sporadica e sotto pelle, poi impetuosa delle scuole medie a indirizzo musicale che sono tracciate in ogni regione d'Italia senza mortificare le libere iniziative private anzi, creando reti dalle quali sono nate innumerevoli manifestazioni, rassegne musicali, concorsi di interpretazione musicale, iniziative editoriali, eventi e iniziative di sensibilizzazione alla pratica della musica secondo un'accezione – finalmente – popolare e non elitaria. A ciò si aggiunge una sostanziale tenuta delle realtà bandistiche e corali, patrimonio della civiltà musicale italiana da almeno due secoli.

Fino a questi anni, nelle scuole di ogni ordine e grado, la musica era relegata all'estrema periferia di ogni tempio della conoscenza: la scuola media inferiore ospitava due tristissime ore di educazione musicale tenute da docenti delegittimati da una scarsa considerazione da parte degli alfieri delle discipline "fondamentali" e indeboliti da una scarsa preparazione didattica, figlia di un reclutamento selvaggio fatto a colpi di sanatorie nei primi anni '80. Nelle scuole primarie l'educazione alla musica e al suono è stata generalmente trascurata se non quando, per cultura personale di qualche insegnante, sono nate ini-

ziative formative tanto virtuose quanto isolate. Queste poche realtà impegnate contro corrente hanno trovato sponda, sostegno e promozione nell'associazionismo, in particolare nella SIEM, Società Italiana per l'Educazione Musicale che ha, con i suoi corsi estivi e le iniziative territoriali, formato migliaia di docenti dispersi lungo lo stivale e purtroppo lasciati soli a combattere contro tanti mulini a vento.

La Buona Scuola: un'opportunità da non perdere

Lo scenario odierno così ricco di offerta musicale è a un punto cruciale: lo sviluppo esponenziale di cui abbiamo parlato unito all'evoluzione tecnologica ed estetica dei sistemi di comunicazione che moltiplica e rinnova le forme della musica applicata racchiude in sé grandi chances e molti rischi.

La legge 107/2015 chiamata "La Buona Scuola" rappresenta un bivio per l'educazione musicale in Italia che potrebbe portare un grande movimento sociale e culturale a istituzionalizzarsi perdendo il vitalismo che ha caratterizzato questo processo entropico di consapevolezza del valore della musica per l'educazione e la vita quotidiana di tutti gli uomini; al contrario potrebbe rendere sistematico ciò che è nato in modo casuale conciliando energia di rinnovamento e confrontabilità, capillarità di intervento e qualità dei risultati evidente e diffusa.



Lavoriamo per la seconda ipotesi.

La legge sancisce principi che non possono restare lettera morta nelle mani del governo, ma questi deve, attraverso i decreti attuativi, compiere passi coerenti e coraggiosi per non vanificare quanto giuridicamente affermato con un atto di primo livello dal Parlamento.

Va detto, lasciata da parte ogni polemica sugli aspetti più spinosi, che per una volta in Italia il legislatore e i territori si sono mossi insieme secondo uno spirito condiviso e un unico obiettivo culturale: recuperare la centralità della musica per uno dei popoli più musicali del mondo.

La sfida per le scuole secondarie è in prima istanza di creare filiere curriculari interconnesse, dinamiche e coerenti tra cicli di studi specializzati, consolidando una rete di azioni didattiche coordinate per la promozione della pratica musicale collettiva, diffusa e accessibile a tutti. Dunque è da evitare la prospettiva che l'istituzionalizzazione coincida con l'adesione di tutto il sistema a un modello autoalimentato a collo d'imbuto dove le primarie alimentano le secondarie di primo grado a indirizzo musicale e queste ultime assicurano ai licei musicali l'utenza sufficiente per sopravvivere al solo scopo di intercettare, selezionare ed esaltare le eccellenze da mandare, finalmente, alle istituzioni di alta formazione: sarebbe anacronistico e fallimentare, il futuro è nella conoscenza diffusa, non nella coltivazione dei talenti i quali, peraltro, non sarebbero certo soffocati in un ambiente inclusivo, ma accolti come portatori di differenze al pari di tutti coloro che impareranno a praticare la musica e a suonare uno strumento insieme a loro.

In seconda battuta, sebbene non meno importante, vanno fecondate di musicalità le discipline forti, cogliendo quanto di sonoro s'insinui tra le maglie delle scienze matematiche come delle lettere e della filosofia: la partita si gioca primariamente nella valorizzazione delle competenze informali e non formali possedute dagli insegnanti di italiano, scienze, storia ecc... (Nuti 2009). Nel sensibilizzarli affinché non accostino saperi, ma li fondino in una lettura multiprospettica che permetta d'incarnare la conoscenza, di farla trasudare dai pori, renderla tangibile, gustabile, odorosa e ricca di suoni evocativi e profondi.

Buona musica nella scuola primaria

La scuola primaria entra per la prima volta in un curriculum di studi musicali verticalizzato, sebbene, come già accennato, l'educazione musicale abbia fatto ufficialmente capolino nel lontano 1969 (Catarsi 1999). Anche nella primaria in questi anni si sono sviluppati progetti di educazione musicale tenuti da esperti, atelieristi, musicisti diplomati in cerca di nuovi sbocchi lavorativi senza un governo strutturato del fenomeno né tantomeno una sua valorizzazione e messa a sistema. Spesso è toccato al territorio esprimere professionalità e idee più o meno innovative ed efficaci mentre la scuola si è limitata ad accogliere e qualche volta a finanziare l'iniziativa, più con l'atteggiamento della delega che dell'integrazione all'interno di una programmazione didattica organica (Nuti 2004).

Il comma 20 dell'art. n. 1 della legge 107/2015 afferma che nella scuola primaria possano essere utilizzati, «nell'ambito delle risorse di organico disponibili, docenti abilitati all'insegnamento per la scuola primaria in possesso di competenze certificate, nonché docenti abilitati all'insegnamento anche per altri gradi di istruzione in qualità di specialisti ai quali è assicurata una specifica formazione nell'ambito del Piano nazionale di cui al comma 124». Nel comma citato, si sancisce, dopo molti anni, il principio della formazione in servizio obbligatoria, permanente e strutturale: svolta epocale che si attendeva da molto tempo e sulla quale sarà indispensabile riflettere per non ripetere gli errori del passato.

Dunque, prima ancora che sui contenuti, si indica una modalità di reclutamento del personale dedicato alla formazione musicale precoce all'insegna della eterogeneità: insegnanti curriculari con competenze maturate a latere rispetto al *cursus studiorum* pertinente alla professione esercitata lavoreranno con docenti abilitati delle scuole secondarie nelle classi A077 A032, dunque insegnanti di strumento, magari ancora in attività concertistica. A completare il quadro, gli insegnanti di educazione musicale nelle secondarie di primo grado: con più esperienza didattica maturata sul campo per gruppi di allievi e una concezione della pratica strumentale tesa verso

la costruzione di rudimenti funzionali ad attività di respiro corto, che raramente travalicano i muri perimetrali dell'edificio scolastico. Crediamo comunque che l'eterogeneità rappresenti una risorsa e non un limite, a condizione che si riesca a costruire un vocabolario comune, si condividano macro obiettivi, sistemi di valutazione e si doti ciascuno di una cassetta di attrezzi didattici e metodologici confrontabili, scientificamente validati ed efficaci. In un contesto come quello descritto, individuamo tre strade praticabili.

Tre indicazioni possibili

Il primo passaggio è pianificare la formazione degli insegnanti specializzati smantellando una rappresentazione della formazione permanente in cui l'insegnante esperto si cala dall'olimpico della conoscenza accademica, pronuncia l'oracolo, ipnotizza (ovvero sopisce) gli astanti e si diletta. Si deve promuovere invece un modello di tipo laboratoriale, dove un facilitatore di processi formativi affianca gli insegnanti "in situazione", apre degli spazi di riflessione, trasforma l'esperienza in apprendimenti consolidati, in competenze trasferibili ma non si pone mai frontalmente. Il grande bagaglio di competenze di cui sono portatori gli insegnanti strutturati devono circolare insieme a quelle degli esperti specializzati con un approccio peer to peer, con osservazioni reciproche, testimonianze e narrazioni attraverso le quali tutti sono incarnazione di differenze feconde e portatori di cambiamento positivo (Bruscaglioni 2005). Un approccio di questo tipo sedimenta una cultura della cooperazione che può alimentare la vita quotidiana della scuola ben oltre la fase della formazione. A proposito di questo, è improbabile riuscire, come la legge recita, a sviluppare il metodo cooperativo" a beneficio degli allievi se gli insegnanti non adottano un analogo approccio. Si dirà che nella primaria questo è un fatto consolidato: non lo è per le discipline deboli, quelle che in fase di programmazione d'inizio d'anno sono scartate dai più e affidate all'esclusiva cura delle ultime colleghe reclutate di recente.

Il secondo campo è quello relativo ai contenuti e alle modalità di proposizione dell'educazione musicale. Diventa più facile nella scuola primaria, rispetto agli ordini scolastici successivi,

salvaguardare il valore transdisciplinare dell'espressività musicale: lo sviluppo delle motricità armoniche, di quelle fini, l'acquisizione di capacità di orientamento visuo-spaziale, il riconoscimento degli stati affettivo-emotivi, la coltivazione della relazione tra esperienze laboratoriali/costruttive e competenze logico-matematiche, l'individuazione e la frequentazione di campi simbolici e di strutture narrative di sé e delle proprie esperienze sono tutti obiettivi raggiungibili anche grazie alla pratica musicale. Tutto questo è possibile solo se non s'irreggimenta il gruppo verso la mera riproduzione di brani corali o polistrumentali predeterminati, codificati e imposti, ma si lascia spazio a pratiche di improvvisazione e di composizione di gruppo, dove il docente guida, con discrezione e autorevolezza insieme, un processo di autodeterminazione e di progressiva presa di coscienza. Solo così si matura la consapevolezza del fatto che perseguire un risultato musicale collettivo eufonico, formalmente compiuto, equilibrato nelle relazioni tra pieni e vuoti, tra dinamiche tensive e distensive, tra colori e ombre, attraversato da un filo rosso di energia vitale è un punto di arrivo da conquistare insieme da protagonisti e non da comparse. Un itinerario paziente, percorso per tentativi ed errori, per negoziazioni tra pari, per conflitti e riconciliazioni, per integrazioni tra differenze porta ciascun bambino e il gruppo insieme a nutrirsi di musica.

Dall'altro fronte si deve esplorare ogni disciplina alla scoperta della sua anima musicale: indagando nei fonosimbolismi delle parole (Dogana), cercando di strappare significati ulteriori nascosti tra dentali, palatali e fricative, misurando le distanze e i volumi con le note invece che col metro, indagando sui ritmi di vita di una donna dell'Antica Roma e del proprio compagno guerriero, scoprendo come è musicale un'eruzione vulcanica con le sue deflagrazioni e le invasive, gorgoglianti colate laviche. Evitando le banalità: i cinguettii, i ruscelli e i ruggiti, si trovano nei giochi didattici, nei libri per bambini ben prima dell'età scolare. Abituamoli a cercare l'inusuale, il particolare recondito, il dettaglio affascinante quanto trascurato.

Terza e ultima dimensione è quella dell'osmosi con il territorio: nella legge si parla di "apri-

re la comunità scolastica al territorio con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali”; più avanti quando si esprime la finalità di potenziare le competenze nella pratica e nella cultura musicali, nelle arti, nel cinema ecc., si precisa “anche mediante il coinvolgimento dei musei e degli altri istituti pubblici e privati operanti in tali settori”. Infine, si auspica che, nei periodi di sospensione dell’attività didattica, le scuole con le realtà associative del territorio e del terzo settore, promuovano attività educative, ricreative, culturali, artistiche e sportive da svolgere presso gli edifici scolastici.

La confrontabilità tra progetti diversi realizzati in situazioni variegata è un’esigenza diffusa ed è figlia di un bisogno di economizzare le risorse economiche pubbliche e di programmare il futuro su basi certe; dall’altra questa attenzione permette di legittimare interventi sull’educazione della persona alla musica e in generale alle arti espressive validandone i risultati su parametri extramusicali, riconoscibili da uomini di qualunque latitudine o continente. Le peculiarità che uno specifico contesto antropico e paesistico esprimono devono tuttavia fare parte del bagaglio educativo di ciascun bambino: non appiattimento né omologazione, ma una crescita immersa nelle tradizioni, nelle storie e nelle materie prime

di cui è colorato il paesaggio circostante. Questo anche per chi proviene da terre diverse, perché devono trovare radici nuove e sentirsi accolti in una comunità riconoscibile e coerente. Non basta quindi ospitare a scuola iniziative musicali, corsi e spettacoli come espressione del territorio: è necessario che la scuola si lasci coinvolgere e cambiare da eventi di strada, dove crescono maestri umili, cultori del pensiero divergente, portatori di letture della realtà colme di concretezza e di saggezza terragna e offra le sue capacità di riflessione sistematizzazione e trasferibilità dei saperi per esaltare le esperienze informali senza comprometterne la freschezza.



Risorse

- M. Brusciaglioni, **Per una formazione vitalizzante. Strumenti professionali**, FrancoAngeli, 2005 Milano
- E. Catarsi, **L’asilo e la scuola dell’infanzia. Storia della scuola «Materna» e dei suoi programmi dall’Ottocento ai giorni nostri**, La Nuova Italia, Firenze 1999
- H. Gardner, **Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza**, Feltrinelli, Milano 1987, 2002
- M. Imberty, **La musica e il bambino**, in **Enciclopedia della Musica**, Einaudi, Torino 2002, pp. 477-495
- A.P. Merriam, **The Anthropology of Music**, Northwestern University Press, 1 dic. 1964
- I. Peretz - R.J. Zatorre, **Brain organization for music processing**, in «Annu. Rev. Psychol», 56 (2005), pp. 89-114
- S. Pinker, **How the Mind Works**, Norton and Company, New York 1997
- A. Portowitz - O. Lichtenstein - L. Egorova - E. Brand, **Underlying mechanisms linking music education and cognitive modifiability**, in «Research Studies in Music Education», december 2009, vol. 31, n. 2, pp. 107-128
- F. Rauscher - W. Gruhn, **Neurosciences in Music Pedagogy**, Nova Science 2007
- G. Rouget, **Musica e trance: i rapporti fra la musica e i fenomeni di possessione**, Einaudi, Torino 1986
- M. Schneider, **Il significato della musica**, intr. di E. Zolla, Rusconi, Milano 1970
- D.N. Stern - L. Biocca Marghieri - A. Biocca, **Il mondo interpersonale del bambino**, Bollati Boringhieri, Torino 1998

Problematiche della didattica musicale nella Scuola Primaria

di Elsa Guerci e Marco Giovini, Associazione Culturale Elicona

Prendiamo le mosse da un'intelligente osservazione di Daniel Pennac: «Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia»¹. Anche alla luce di tale prospettiva, non appare eccessivo asserire che uno dei compiti basilari, forse il più importante, di un docente in generale della Scuola Primaria (ma non solo), qualunque sia la materia insegnata, consista nel trovare e nell'essere capace d'impiegare in modo appropriato, al momento giusto, il diapason opportuno per accordare "la classe", creando gradualmente in essa l'«armonia sinfonica» indispensabile per stabilire forti legami unitari fra gli allievi, in modo ch'essi possano lavorare/crescere (divertendosi) tutti insieme in maniera pedagogicamente costruttiva.

A tal scopo, un insegnante attento deve essere in grado di "diversificare" il proprio sguardo, per rimetterlo di volta in volta a fuoco grazie a una sorta di metaforico strabismo valutativo, al tempo stesso sintetico e analitico: egli deve infatti saper osservare tanto, in un colpo d'occhio panoramico, la totalità organica degli allievi che compongono la classe, quanto, tramite serie di inquadrature in primo (e primissimo) piano, i singoli elementi del gruppo a uno a uno, al fine di rilevare, "illuminare" e rispettare adeguatamente propensioni, attitudini e difficoltà individuali; il tutto per favorire lo "star bene in classe".

¹ Così in *Diario di scuola*, Milano 2008, p. 107 (ed. orig. Chagrin d'école, Paris 2007)

Questo processo cognitivo-esperienziale collettivo, che coinvolge le vicendevoli dinamiche relazionali fra allievo/i e insegnante/i, richiede – com'è ovvio – un lasso temporale variabile ma, in linea di massima, non esiguo o frettolosamente compendiabile: il rapporto con una classe di alunni prevede un palinsesto progettuale ad ampia arcata che comporta e sottende una "cronologia" attuativa tutt'altro che a breve respiro, sommaria o semplificabile. Non a caso i bambini della Scuola Primaria trascorrono quotidianamente parecchie ore di fronte (o di fianco) all'insegnante, in un lungo processo d'impulso formativo e d'apprendimento comunicativo basato ab initio in itinere proprio sulla fenomenologia dell'ascolto. Un ascolto che va qui e d'ora innanzi inteso come predisposizione empatica e perspicace apertura cognitiva nei confronti dell'altro da entrambi i lati: da parte dell'insegnante verso l'allievo e dell'allievo verso l'insegnante, cui spetta la costante mansione interlocutoria di stimolare, quasi di fomentare la curiosità del giovane².

Del resto, l'ascolto, nella sua insita dialettica fra intento comunicativo e condizione/predisposizione ricettiva, presuppone necessariamente la presenza d'una voce. In realtà ogni insegnante, così come ciascun allievo, è in sé una voce che, per citare Calvino, «viene certamente da una persona, unica, irripetibile come ogni persona, però una voce non è una persona, è qualcosa

² Cfr. quanto asserito da P. K. Feyerabend in *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza* (pref. di G. Giorello, Milano 2003 [1975¹], p. 154): «L'insegnamento deve fondarsi sulla curiosità e non sul comando e il docente è chiamato a stimolare questa curiosità e non a fondarsi su un metodo fisso. La spontaneità regna suprema, nel pensiero (percezione) oltre che nell'azione»



di sospeso nell'aria, staccato dalla solidità delle cose. Anche la voce è unica e irripetibile, ma forse in un altro modo da quello della persona: potrebbero, voce e persona non assomigliarsi. Oppure assomigliarsi in un modo segreto, che non si vede a prima vista: la voce potrebbe essere l'equivalente di quanto la persona ha di più nascosto e di più vero»³. L'esistenza umana si manifesta, sul piano della comunicazione interpersonale, attraverso l'espressione d'una vocalità linguisticamente connotata e, quindi, proprio questa funzione semantica della meccanica fonatoria risulta essenziale per relazionarsi. Il che, se vale in ogni frangente e circostanza della vita, assume un valore fondamentale nell'ambito della didattica in generale e in particolare in quella musicale in cui rivesta un indispensabile ruolo centrale la figura del maestro di coro.

Alla luce della nostra ventennale esperienza nel campo della didattica musicale nelle Scuole Primarie, ci permettiamo in questa sede di porre l'accento su quanto la realizzazione di qualsiasi

si finalità programmatica del genere, nella sua prassi attuativa, non possa che richiedere gioco-forza una stretta, congrua e concorde collaborazione fra il corpo docente della struttura scolastica e il *team* prescelto di esperti esterni, in ogni fase sia di pianificazione preliminare sia di compimento esecutivo. Insorgono naturalmente problematiche gestionali che si debbono affrontare con pragmatismo da subito, anzi, in previdente anticipo e che riguardano i dinamismi di contatto, di confronto, nonché, in ultima istanza, di cooperazione fra i bambini coinvolti, le insegnanti di sezione e gli addetti esterni: se è indubbio che l'unanime aggregazione unitaria della classe agevola e ottimizza l'attività del maestro di musica, è altrettanto vero che un serio e competente impegno da parte di quest'ultimo per conseguire un maggior livello di coesione sul piano specifico della "coralità" può a sua volta incrementare l'unità "di squadra" della stessa classe nella sua globalità.

In questo senso il rapporto collaborativo fra il corpo docente e i qualificati operatori esterni presenta una fenomenologia relazionale dai

³ Cfr. *Un re in ascolto*, in *Sotto il sole giaguaro*, Milano 1986, p. 81

meccanismi preparatori assai complessi: qualsiasi iniziativa didattico-formativa, che coinvolga professionisti indipendenti dalla struttura scolastica organizzatrice, comporta necessariamente un disegno prestabilito che implichi, sia di partenza sia nel corso dello svolgimento delle diverse attività, una coerenza collegiale d'intenti fra gli insegnanti e soprattutto un'indispensabile co-progettualità propedeutica fra i vari soggetti partecipanti. E per co-progettare ponderatamente occorrono non solo la versatile disponibilità del maestro di coro nei confronti del corpo docente, ma anche la regolare e stabile collaborazione inter-disciplinare fra gli insegnanti, che sono al contempo tenuti a riconoscere e a convalidare la professionalità dell'operatore esterno, al quale non possono pretendere di sostituirsi o di sovrapporsi nella prassi didattica per ragioni personali. Ricordiamolo bene: il fatto che una persona sia intonata e ami la musica non significa che sappia insegnarla o (tanto meno) che sia in grado di dirigere un coro, per quanto in buona fede possa illudersi del contrario.

Inoltre, proprio la co-progettazione può permettere d'includere il pianificato programma di lavoro corale all'interno della programmazione annuale di classe nei suoi traguardi di sviluppo delle competenze e negli obiettivi d'apprendimento, sintonizzandolo sulla linea d'onda tematica prescelta dal corpo degli insegnanti per l'anno in corso, di modo tale che gli allievi seguano un percorso scolastico finalizzato a legare fra loro il più possibile in maniera sinergica le varie materie disciplinari.

Indispensabile è dunque insistere nel ribadire quanto sia importante ed educativo riuscire a inserire nel percorso formativo della Scuola Primaria il canto corale.

Il coro è difatti al tempo stesso un'*équipe* compatta e un "circolo virtuoso" la cui regola di fondo è quella, metaforica e non, dell'«affiatamento»: ogni bambino scopre, afferma e integra se stesso in mezzo e grazie agli altri, in un mutuo riconoscimento reciproco; in tal modo, tramite l'ascolto dei compagni combinato al proprio esercizio vocale, egli può educare l'orecchio e imparare *ad artem* l'impiego della voce. Cionondimeno, mediante l'apprendimento riflessivo, interlocutorio, critico e alla fine mnemonico dei canti impa-

rati e "messi in comune" coi compagni come un patrimonio condiviso, gli alunni acquisiscono un più profondo e radicato senso d'appartenenza collettiva al gruppo, alla classe, quindi alla scuola, poi al paese e da ultimo all'orizzonte culturale in cui vivono o in cui debbono integrarsi. Tanto più che la ricerca, la riscoperta e lo studio di canti tradizionali, popolari ed esteri, possono offrire a tutti la possibilità concreta di conoscere la macro- e la microstoria locale e/o internazionale nonché la dimensione civile e la prospettiva geografica dei paesi chiamati di volta in volta in causa. Ecco dunque perché si rende essenziale una coesa, unanime e fattiva co-progettazione e collaborazione operativa fra personale docente organico e operatori esterni, esperti nella didattica musicale infantile.

Pertanto riteniamo in definitiva cruciale che il "progetto coro" rientri e s'armonizzi più efficacemente in un percorso pluriennale, perché soltanto la continuità formativa a lungo termine garantisce il conseguimento dei risultati previsti o ipotizzabili. Il coronamento conclusivo di tale tragitto didattico ad ampio raggio temporale può e, nei nostri auspici più fiduciosi, deve diventare la costituzione del "coro scolastico", inclusivo di tutte le sezioni del plesso, qualora, da un lato, le condizionanti premesse contestuali, dall'altro, le contingenze e i vincoli materiali lo consentano, in un'idea d'approccio paideutico all'insegna della suggestione metodologica già montessoriana della divisione della scuola per classi di fasce d'età mista.



Il ruolo della musica nella continuità didattica

di Vittoria Bessone, insegnante di Musica presso l'Istituto Comprensivo di Riva Ligure e San Lorenzo al mare

La musica è una disciplina che affonda le sue radici nella profondità ancestrale dell'individuo sia sul piano ontologico sia su quello storico individuale: ognuno di noi è portatore di un paesaggio sonoro intimo e personale che costituisce un dna sensoriale sulla base del quale andrà costruendosi nel tempo un personale background familiare.

L'interazione di tale vissuto con le proposte culturali dell'ambiente circostante contribuisce allo sviluppo di un percorso ricco di stimoli, di curiosità, di scambi e di confronti che nel tempo porterà alla costruzione del proprio mondo affettivo ed espressivo in una parola contribuirà alla costruzione della personalità individuale. Non vi può essere esperienza umana che precinda dall'essere homo sonorus ovvero dall'essere creature che nascono e si sviluppano in un universo vibrante e ritmico che ci condiziona nel bene e nel male. Dal ventre materno in avanti il legame con la vita passa attraverso un linguaggio sonoro che non parla solo ai nostri sensi ma sempre più alla nostra anima e alla nostra mente.

Il problema è diventarne consapevoli ed è in questa direzione che la scuola è l'opportunità più preziosa e irripetibile per compiere un cammino cognitivo che fornisca strumenti e luoghi di esperienza, di approfondimento, di sperimentazione dell'universo sonoro per accedere a un canale linguistico che non passi obbligatoriamente attraverso il filtro verbale/razionale.

La preziosità della musica nell'intervento didattico sta dunque nell'essere uno strumento di comunicazione universale e soprattutto nella sua versatilità infinita, modulabile in modo progressivo dal semplice al complesso in armonia con le

capacità operatorie e le aspettative dei protagonisti del setting didattico.

Non solo: la natura maieutica del linguaggio sonoro e della musica rende possibile anche un cammino interiore che porta a elaborare contenuti emozionali, spesso inconsci, che attraverso il gesto sonoro trovano la luce e finalmente anche un luogo di ascolto, di accoglienza che infonde loro senso in modo gratificante, perché finalmente riconosciuti e valorizzati.

Il punto di partenza: creare il gruppo

La musica permette di lavorare a classi e istituti aperti grazie al fatto che porta con sé due vantaggi: il primo è che chi la ama si sente in modo naturale facente parte di una comunità solidale, trasversale all'età, alla condizione sociale o culturale, mentre il secondo è che la sua logica esecutiva o attuativa si basa sulla pratica della collaborazione, dell'ascolto reciproco e della partecipazione responsabile.

Anche gli allievi più piccoli con facili giochi strumentali, ad esempio, comprendono ben presto la necessità di modulare la loro attenzione e il loro naturale egocentrismo per favorire un prodotto sonoro più piacevole che si tratti di un ritmo percussivo o di una melodia. Nella mia esperienza, più piccoli sono gli allievi più questa ricerca di ordine e di armonia sonora è istintiva perché rassicurante.

Ecco allora che il primo obiettivo, quando si lavora a classi aperte, sarà quello di creare l'identità di gruppo facendola costruire dagli allievi stessi attraverso giochi e situazioni sonore con l'obiettivo di conoscersi e abbattere imbarazzi e



diffidenze: indispensabile è far comprendere che non vi è e non vi deve essere giudizio, che ogni contributo è prezioso e indispensabile perché ogni suono è parte dell'armonia del tutto, che ogni ruolo o parte anche la più piccola è essenziale nella logica del racconto.

In questa fase è esiziale porre l'accento sull'ascolto, non solo inteso come percezione dei suoni ma come atteggiamento operativo, come spazio vuoto che permette riflessione e attenzione:

- ascolto come osservazione: giochi di imitazione, giochi a specchio, giochi a botta e risposta, giochi di riconoscimento ritmico-timbrico;

- ascolto come scambio di percezioni, sensazioni ed emozioni: giochi di timbri, ritmi vocali e strumentali per creare atmosfere su improvvisazione;

- ascolto come gesto creativo: giochi di musica e movimento, musica e disegno, musica e parola.

Far precedere le attività orchestrali o teatrali da esperienze di questo tipo rafforza il senso di appartenenza e fa scoprire ai discenti il piacere di un confronto non competitivo in cui l'ascolto, ora selettivo, ora d'insieme, sinergico e intelligente affina le capacità di analisi e di sintesi nello sforzo sincretico di un obiettivo superiore motivante, creativo e ricreativo. Individualità e gruppo si fondono e si rigenerano vicendevolmente in un continuo scambio di ruoli senza che la definitezza dell'uno giochi a discapito dell'equilibrio

dell'altro e viceversa: una base identitaria e formativa che riequilibra le differenze di età e di itinerari personali e didattici.

I percorsi

Non tutti i percorsi all'interno del gruppo sono lineari. Prima di tutto sul piano delle competenze strettamente musicali e poi su quello dell'apprendimento: diverse le età, diverso l'approccio alla relazione didattica con insegnanti e contenuti.

Come in un viaggio per alcuni le tappe a volte sono di difficile conquista: in una società iperstimolante, dove prevalgono modelli edonistici che mettono in risalto il successo come risultato di un colpo di fortuna piuttosto che l'esito di una faticosa conquista, tutto ciò che implica uno sforzo che sia di riflessione che sia di silenzio o che sia di rinuncia è guardato con diffidenza e a volte con vera irritazione.

Il gruppo in questo caso diventa un contenitore nel quale ciò che si manifesta come disordine nel comportamento, come insofferenza alle regole, come difficoltà di comunicazione, come paura della relazione, come difficoltà di apprendimento viene osservato e, secondo il gioco del "Se fossi io al posto tuo?", elaborato insieme per imparare a interagire in modo empatico.

La critica, il dubbio e la difficoltà come luogo di crisi sono accettabili laddove ognuno sa di poter

sbagliare senza essere escluso o giudicato in modo inappellabile e anzi l'errore diventa un'opportunità di chiarimento, di potenziamento per tutti. Anche la diversa preparazione sul piano musicale deve essere presentata più come una risorsa che come un limite: ci sono bambini che provengono da classi che non hanno fatto quasi nulla in ambito musicale e altri che invece vantano studi vocali o strumentali, anche privati, di livello avanzato.

La musica, però, offre percorsi che permettono validi e facili incroci e intrecci anche delle esperienze più diverse: importante è far capire ai ragazzi e soprattutto alle famiglie che è proprio nella partecipazione gratuita e generosa all'attività del gruppo e nell'appagante consapevolezza di aver attivamente contribuito al suo successo e a quello del progetto, quale che sia, che è racchiuso un momento educativo di inestimabile valore.

Il punto di arrivo: un mosaico di esperienze musicali e non solo

Tra le esperienze più significative e complete che si possano offrire ai ragazzi vi è senz'altro quella del teatro.

Ogni anno, per sette anni, abbiamo allestito uno spettacolo teatrale talora su sceneggiatura rielaborata e adattata di testi come la Tempesta di Shakespeare, Il Piccolo Principe di Saint Exupéry piuttosto che il Don Chichotte della Mancina di Cervantes oppure originali come Sognando, spettacolo di mimo e musica, o Le cose importanti, sulla Shoah, a coronamento di un laboratorio teatrale/ musicale annuale a cui partecipavano gruppi diversi, di diversi plessi: ciascuno con un suo ruolo ben preciso.

Come in un mosaico nello spettacolo finale ogni tessera aveva il suo posto: in sede, sia nella scuola primaria sia in quella secondaria di I grado si formavano gli attori, i cantanti solisti, un coro e un corpo di ballo, la scuola secondaria di I grado di San Lorenzo al mare istruiva l'orchestra dal vivo di flauti e percussioni mentre la scuola primaria di Cipressa lavorava su danze, canti e flauto. Il tutto con la guida di un attore professionista e l'apporto di maestre e professori che io avevo il compito di super-

visionare e coordinare anche con periodici interventi diretti di impostazione e controllo sui gruppi.

Lavoro molto complesso e in qualche caso complicato visto che in scena ruotavano numerosi gruppi ma quale impegno, quale passione vibrava nell'aria quando insieme, dai più piccoli ai più grandi, si sperimentavano gesti, suoni, parole, espressioni verbali o canore, strumentali, ritmi, immaginando e studiando, per renderlo più credibile, più coinvolgente, il proprio intervento nella storia, affrontando le proprie paure e le proprie emozioni a volte con un sorriso o con una risata a volte con una lacrima. Un caleidoscopio di emozioni che non ha lasciato nessuno indifferente: regolarmente il ritmo di lavoro andava crescendo fino al coinvolgimento di tutta la scuola che pochi giorni prima dello spettacolo risuonava di voci e strumenti.

Come in una officina artigianale c'era chi lavorava agli oggetti di scena, chi ai costumi, chi ripassava i dialoghi e chi provava le danze o i canti. Abbiamo in questo modo aggirato la difficoltà di essere una scuola che si articola su tanti plessi, allo scopo di offrire al maggior numero di allievi una stessa offerta formativa. Con una collaborazione attiva, scevra di protagonismi inutili, al servizio di un obiettivo comune, mettendo a disposizione di tutti le nostre abilità e le nostre risorse, in uno sforzo costante di leale confronto, siamo riusciti nell'intento di fornire ai ragazzi spazi e tempi di un divenire espressivo personale in una storia comune, un'appartenenza che ha reso possibile un percorso formativo per tutti, insegnanti e allievi.

Nessuno è arrivato alla fine uguale a come era partito: non importa l'età e non importa il ruolo istituzionale, è nel cammino comune che ciascuno costruisce un nuovo ordine, modifica il suo pensiero, impara a guardarsi attraverso lo sguardo degli altri, comprende di avere risorse che non conosceva, debolezze che ignorava, gusti nuovi e nuove passioni che aprono prospettive diverse, nuovi interessi che aiutano a capire chi si è e chi si vorrà essere o diventare.

Nuove tessere di un mosaico, questa volta interiore, che va rappresentando orizzonti inaspettati verso i quali vale la pena dirigersi per scoprire nuove parti di noi.

Comporre musica con bambini e ragazzi

*Dentro e fuori la scuola**

di Antonio Giacometti, Compositore e didatta

Quale metodologia e che insegnante?

Al centro di ogni strategia educativa devono sempre collocarsi la fantasia degli alunni e la loro volontà di convertirla in comunicazione artistica, libera e immediata, ma pure consapevole dei mezzi che impiega. Si tratta quindi di articolare unità e moduli didattici che, a partire dalle capacità inventive degli allievi, siano in grado di potenziarle e di finalizzarle, muovendosi lungo tre fondamentali direttrici metodologiche:

- *approccio multimediale;*
- *ricerca attiva (esplorazione sonora);*
- *identificazione e produzione simbolica.*

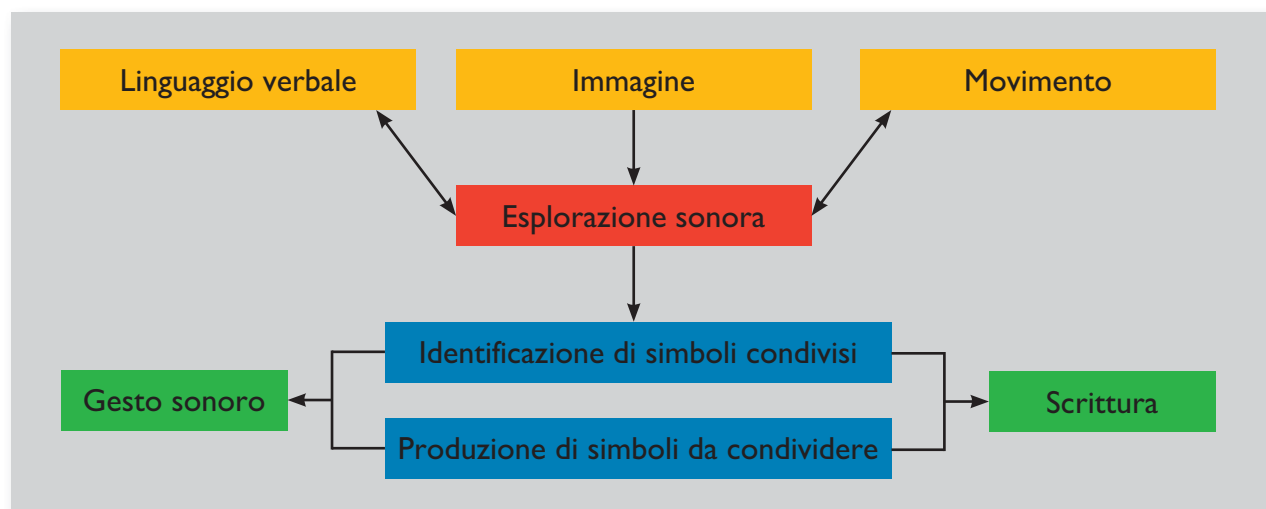
Come evidenzia lo schema seguente, l'idea è quella di creare un "circolo espressivo" che ab-

bia al centro l'esplorazione sonora, eventualmente stimolata da diversi ambiti extramusicali (parola – immagine – gesto), ai quali potrà poi riagganciarsi sotto forma di linguaggio simbolico condiviso, in grado di rappresentare l'extramusicale attraverso *tòpoi* realizzati per via analogica o metaforica¹ (fig. 1).

Un circolo "aperto", in quanto non limita gli allievi a identificare le reti simboliche riconosciute dalla cultura di appartenenza e a impiegarle ai fini di comunicazione espressiva, ma li invita a produrne di proprie e a condividerne i significati all'interno del gruppo, sperimentando così attivamente la natura connotativa del linguag-

¹ Su questa metodologia si è sostanzialmente basato il progetto Insegnare la musica giocando al teatro, una sperimentazione multidisciplinare ideata e condotta dallo scrivente in una scuola elementare bresciana nel 2007 ed insignita del Premio Abbiati per la Scuola nel 2008 (cfr. l'ampio articolo esplicativo, apparso in «Musica Domani. Trimestrale di cultura e pedagogia musicale», 151 (giugno 2009), EDT, Torino, pp. 6-10

* L'articolo è una parte rielaborata per gli obiettivi di questo ZOOM di una relazione presentata al DAMS di Bologna l'11 aprile 2013 per la Giornata di Studi "Quali prospettive per la didattica della composizione e dei processi creativi e sonori"



gio musicale, fondata su un sistema nucleare di relazioni intercategoriale (fra ritmica, dinamica, densità sonora, massa timbrica ecc.), aperto ai suoi confini a «strutture di pensiero, di azione, di prassi, di comportamenti motori» (De Natale, p. 25).

Da *gioco di regole* la composizione si trasforma così in un *gioco di simboli*, all'interno del quale i rapporti fra aspettativa e mancato appagamento, fra ovvietà e originalità, fra pensiero convergente e pensiero divergente, possono dar vita e corpo sonoro a quelli che Piatti e Strobino hanno felicemente battezzato col termine *spaesamenti*, «a descrivere quella che è forse la funzione primaria di tutte le arti: suscitare stupore e meraviglia» (Piatti - Strobino 2011).

Per riassumere e per meglio chiarire, il percorso metodologico proposto parte dalla sollecitazione delle *motivazioni* degli allievi all'esercizio della creatività musicale, in base alla convinzione che, come diceva Samuel Beckett, «non ci sono simboli dove non c'è l'intenzione». Da questo punto di partenza, che può anche collocarsi nei territori dell'extramusicale, il lavoro didattico s'irradia da una parte verso l'acquisizione dei materiali e delle strutture sonore necessari alla produzione di senso (esplorazione-improvvisazione), dall'altra verso il consolidamento delle reti concettuali che permetteranno ai ragazzi d'impiegare quelle strutture e quei materiali in contesti diversi da quelli in cui li hanno scoperti e di riconoscerne portata simbolica e funzioni architettoniche in opere d'autore proposte all'ascolto (riflessione e concettualizzazione). Non s'insegnano "regole" per comporre, contingenti e mutevoli, ma si promuove l'acquisizione di strutture di pensiero compositivo adattabili a contesti diversi, anche a quelli in cui quelle stesse "regole" si sono prodotte, sforzandosi «di distinguere ciò che nella musica è frutto di convenzioni, suscettibili di essere insegnate, e ciò che nel musicista accresce le attitudini, suscettibili di essere educate» (Delalande 1978).

Appare però evidente che una simile impostazione metodologica mal si coniugherà con una figura docente generica e di stampo normativo o anche semplicemente trasmissivo. È invece necessario un docente competente nel settore specifico della composizione, creativo, divergente

e, soprattutto, incline a "mettere le mani" nella materia sonora insieme ai propri bambini e ragazzi, guidandoli, senza invaderne lo spazio di ricerca e di ri-elaborazione, e aiutandoli a valutare di volta in volta ciò che stanno facendo, sulla base non dei gusti personali, ma della coerenza costruttiva, dell'adeguatezza al progetto espressivo. Un insegnante motivato e collaborativo, con un'idea "aperta" di ciò che significhi oggi comporre, sia dal punto di vista poetico ed estetico, sia da quello educativo, e che sappia intuire la portata del suo ruolo dentro e, come vedremo, anche fuori dalle mura scolastiche.

Sul significato del comporre nello spazio scolastico

Penso che l'insegnamento della composizione, nei termini metodologici fin qui tracciati, possa ricoprire nella scuola italiana la funzione che una studiosa come Gertrud Meyer-Denkman aveva già tracciato all'inizio degli anni '70, cioè quella di gettare un ponte fra categorie didattiche di tipo *produttivo* e *riflessivo*. Ciò equivale a dire che, mentre nella scuola dell'infanzia l'atto compositivo globalizzato e sinestesico potrà condurre i bambini all'appropriazione, quasi "per contatto" delle strutture timbriche, ritmiche, armoniche e melodiche proprie della musica, nella scuola primaria la ricerca e l'esplorazione dei materiali sonori potrà venire organizzata secondo principi costruttivi di tipo *universale* e *transdisciplinare*, che diventeranno preziosi criteri di analisi, decodifica e comprensione dei diversi linguaggi espressivi fra loro integrati. Più a fondo si potrà poi andare nelle secondarie inferiori, dove le prime analisi di brani appartenenti alla più vasta letteratura colta, popolare ed etnica potranno essere affrontate sia come verifica di quanto precedentemente prodotto sulla base di analoghi materiali e principi, sia come momento di ricerca di strutture e forme da mettere a disposizione di un futuro progetto espressivo.

Calando un velo pietoso sull'assenza della disciplina "musica" nelle scuole secondarie superiori in generale, rimane da verificare se e come la disciplina "Teoria, analisi e composizione", attivata nei novelli Licei musicali del nostro paese, riuscirà a integrare i due aspetti complementari

dell'attività compositiva e della riflessione analitica secondo modalità rispettose del livello cognitivo e critico degli adolescenti.

Convinto di tutto ciò, non posso d'altronde esimersi dal ricordare che esiste in realtà una sola ragione, oggi, per insegnare a comporre proprio in uno spazio preposto all'educazione come la scuola e questa ragione si chiama, forse con termine abusato, ma quantomai pertinente, "espressione estetica del sé". Dare ai bambini e ai ragazzi i mezzi e le conoscenze per esprimersi in prima persona o all'interno di un gruppo solido e affiatato vuol dire rendergli la vita migliore, abituarli a esternare e a condividere conflitti, paure, affetti e visioni del mondo.

Sul significato del comporre nello spazio sociale

La musica d'insieme per bambini e ragazzi è di primaria importanza nel quadro di un progetto educativo incentrato sulla creatività e sull'espressione artistica.

Affidare l'ideazione e la realizzazione di esperienze compositive al mero (e troppo spesso risicatissimo) tempo scolastico, significa sottrarle alla necessaria continuità, ma, soprattutto, staccare la spina dell'entusiasmo e della motivazione, col rischio di dover ripristinare l'alimentazione quando, magari, al gruppo o al singolo allievo è passata la voglia. L'idea di prolungare l'attività dal contesto scolastico a quello socio-culturale di appartenenza (famiglia, quartiere, comunità ecc.) non ha però nulla a che vedere con l'utilizzo domestico del computer a scopo compositivo, come possibilità di una pratica creativa autonoma che si colloca a metà strada fra la ricezione e la produzione, consentendo la manipolazione diretta di unità sonore concrete (Piatti - Strombino 2013). Questo può costituire, diciamo, l'aspetto "divulgativo" del significato del comporre, che va tra l'altro sorvegliato perché rischia di diventare meccanico e ripetitivo, sviluppando solo categorie di pensiero musicale elementari. Portare la composizione fuori dalla scuola è ben altra cosa: è stimolo al lavoro di gruppo, alla risoluzione collettiva di problemi costruttivi, è coinvolgimento dei nuclei famigliari, presenza nelle sale da concerto dove si

esegue musica nuova, per confrontarsi e capire, è incontro coi compositori più giovani, di varie tendenze, generi e stili, è organizzazione di piccole reti di presentazione pubblica del lavoro dei ragazzi, in modo da misurare subito l'adeguatezza dei progetti alla comunicazione estetica.

Naturalmente, la *conditio sine qua non* perché tutto ciò possa aver luogo, è la presenza di un insegnante/compositore che abbia capito fino in fondo quale può e deve essere il proprio ruolo nella crescita degli alunni a lui affidati e che sia di conseguenza disponibile a donare un po' del suo tempo a questa importante causa. Condizione da non dare certo per scontata.

Valutazione, sì, ma come e di che cosa?

Alla luce del quadro d'insieme fin qui delineato, i criteri di valutazione delle esperienze compositive in ambiti di apprendimento non specialistici dovrebbero riguardare, più che il prodotto musicale in sé, l'efficacia del percorso didattico nel promuovere atteggiamenti creativi consapevoli, innescando continui *feedback* fra il livello della costruzione *con* i simboli (composizione) e quello della riflessione *sui* simboli (analisi). Ciò equivale a riconoscere, ancora con John Paynter, che non solo «dobbiamo tener conto del modo in cui ciascun fattore è stato messo al servizio dell'idea generale del pezzo» (Paynter 1986), ma che, in quanto educatori, «dovremmo [...] riconoscere che la cosa più importante che la valutazione può fornire a un giovane è il riflettere a se stessi le proprie conquiste personali e mostrare come il lavoro si ponga in rapporto al lavoro di altri: altri artisti, altri pensatori, altri compositori»².

Inoltre, il forte accento che si è voluto conferire alle attività di sperimentazione e di ricerca sonora come fondamento di ogni produzione creativa in musica, richiede senz'altro l'assunzione di criteri valutativi in cui i normali parametri di novità, esattezza, utilità, efficacia e qualità tendono a sfumare, facendosi quantomeno momentanei, non definitivi, mentre si rende necessario il ricorso a un'estetica dell'imperfezione «nel valutare un'attività che è essenzialmente cercante, in cui la mu-

² *Ibi*, p. 345

sica deve saper trovare la propria direzione strada facendo, assumendo rischi e spingendosi verso luoghi musicalmente ignoti» (Sparti).

Alcune conclusioni ... in progress

Cercando, in sede conclusiva, di sintetizzare al meglio l'iter didattico tracciato in queste poche pagine, possiamo innanzitutto dire che l'introduzione della prassi compositiva nell'educazione musicale di base non dovrebbe costituire un mero *optional* da attivare in casi particolari, attribuendogli una sorta di "specialismo implicito" che va affrontato con metodologie separate. Al contrario, le teorie pedagogiche e le esperienze didattiche dell'ultimo mezzo secolo hanno dimostrato che il comporre, inteso come esercizio di creatività controllata e consapevole, tende a informare di sé tutto il processo educativo musicale, ormai inteso come *creativo*, *attivo* e *partecipativo*, sia sul versante pratico-esecutivo (come ri-creazione dell'evento sonoro), sia su quello più astrattamente cognitivo (come apprendimento-elaborazione dei concetti chiave per la comprensione del linguaggio musicale). In tal senso, l'aspetto performativo e le aperture linguistiche di tanta musica contemporanea hanno offerto, già a partire dai primi anni '70, un fertile terreno d'intesa con le pedagogie attive che si stavano allora sviluppando. L'idea nucleare è che la composizione non si debba necessariamente servire della sola scrittura tradizionale e che, a un livello primario, abbia più a vedere con l'organizzazione di materiali sonori ricavati da un lavoro di esplorazione e di manipolazione diretta che non con l'apprendimento di linguaggi storicamente codificati. Un'organizzazione che si muove per categorie molto generali e per lo più attinenti alla percezione (omogeneità/contrasto, continuità/discontinuità, figura/sfondo ecc.), che nei bambini e nei ragazzi va sviluppata attraverso la partecipazione diretta alla costruzione degli eventi e l'attribuzione di un senso condiviso. Quanto poi questo stadio dell'organizzazione compositiva, insieme alla ricerca e all'invenzione di *pitch collections* ("riserve sonore") capaci di connotare più in profondità le costruzioni sonore di un ragazzino o di un gruppo-classe, possa produrre risultati estetici



apprezzabili o trasformarsi in un valido paradigma analitico per la comprensione delle opere d'autore, dipende molto dalle competenze e dal coinvolgimento dei docenti preposti al buon funzionamento del processo didattico.

Non ci si stancherà mai di ripetere che per raggiungere questo obiettivo è necessaria una struttura formativa dei giovani compositori che non sia schiava di antichi pregiudizi verso la didattica musicale e che non abbia un'idea chiusa e settoriale di ciò che significhi "composizione" oggi, coi suoi carichi informatici, multimediali e multietnici. Una struttura formativa (si chiami Conservatorio o Università) che si faccia delle domande e che porti i compositori del futuro a farsene altrettante, non ultima quella relativa alle differenze sostanziali fra il mettere le proprie competenze a disposizione solo di se stessi e il rimetterle in gioco anche per la crescita degli altri. Imparare a insegnare, come scelta professionale della propria vita, vale anche per i compositori, perché se è vero che in Italia non esiste una disciplina nella scuola primaria e secondaria denominata esplicitamente "Composizione", è pur vero che, quando s'insegna veramente musica, la composizione è (dapper) tutto.

Bibliografia ragionata di ZOOM

a cura di Marta Musso, Università degli studi di Genova

Bibliografia generale

- C. Abbado, *Musica sopra Berlino. Conversazione con Lidia Bramani*, Bompiani, Bologna 1997
- D. Barenboim, *La musica sveglia il tempo*, Feltrinelli, Milano 2007
- S. Bollani, *Parliamo di musica*, Mondadori, Milano 2013
- A.G. Galgani, *Anima e esattezza. Giuseppe Sinopoli*, in G. Sinopoli - P. Bria - S. Cappelletto, *Wagner o la musica degli affetti*, FrancoAngeli, Milano 2002, p. 85
- H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987, 2002
- M. Imberty, *La musica e il bambino*, in *Enciclopedia della Musica*, Einaudi, Torino 2002, pp. 477-495
- A.P. Merriam, *The Anthropology of Music*, Northwestern University Press, 1 dic. 1964
- I. Peretz - R.J. Zatorre, Brain organization for music processing, in «Annu. Rev. Psychol», 56 (2005), pp. 89-114
- S. Pinker, *How the Mind Works*, Norton and Company, New York 1997
- A. Portowitz - O. Lichtenstein - L. Egorova - E. Brand, *Underlying mechanisms linking music education and cognitive modifiability*, in «Research Studies in Music Education», december 2009, vol. 31, n. 2, pp. 107-128
- F. Rauscher - W. Gruhn, *Neurosciences in Music Pedagogy*, Nova Science 2007
- G. Rouget, *Musica e trance: i rapporti fra la musica e i fenomeni di possessione*, Einaudi, Torino 1986
- M. Schneider, *Il significato della musica*, intr. di E. Zolla, Rusconi, Milano 1970
- D.N. Stern - L. Biocca Marghieri - A. Biocca, *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1998

Educazione musicale nella scuola primaria

- C. Abbado, *La casa dei suoni*, Babalibri, Milano 2007
- R. Albarea, *Scuola primaria e educazione musicale in Europa. Comparazione di curricula e implicazioni interculturali*, FrancoAngeli, Milano 1996

- A. Anceschi, «Ludus» in musica. Giochi per l'attività didattica nella scuola primaria, Carocci, Roma 2007
- M. Baroni, *Suoni e significati. Musica e attività espressive nella scuola*, Edt, Torino 1997
- F. Franco - A. Pelassa, *Musical-mente: Attività interdisciplinari di educazione musicale nella scuola primaria*, Erickson, Gardolo (Tn) 2014
- M. Piatti - E. Strobino, *Musicascuola. Riflessioni e proposte per la scuola dell'infanzia e primaria*, Edizioni ETS, Pisa 2013

Didattica dell'educazione musicale

- M. Biasutti, *Creare musica a scuola. Elementi di didattica per la scuola primaria*, Pensa Multimedia, Lecce 2006
- M. Biasutti, *Elementi di didattica della musica. Strumenti per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma 2015
- M. Biasutti - A. Marzano, *Insegnare musica nella scuola primaria*, Pensa Editore, Lecce 2008

Educazione musicale e formazione della persona

- L. Ballabio - G. Fabbri - F. Senese (a cura di), *Come un'orchestra*, FrancoAngeli, Milano 2010
- A. Carocchia - A. Dall'Arche, *Quando la musica cambia la vita: conoscere e interagire con "El Sistema" Abreu*, Aracne Editrice, Roma 2014
- Ph. Gosset, *To maintain a music culture, we must teach it*, in «Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica», III, 2013, pp. 13-15
- G. Nuti, *Musica pratica*, FrancoAngeli, Milano 2011
- G. Pagannone, *Le funzioni formative della musica*, in «Musica, Ricerca e Didattica», a cura di A. Nuzzaci e G. Pagannone, Pensa Multimedia, Lecce 2008, pp. 113-156
- A. Radaelli, *La musica salva la vita*, Feltrinelli, Milano 2012

J. Tafuri, *L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, EDT, Torino 1995

J. Tafuri, *Nascere musicali. Percorsi per educatori e genitori*, EDT, Torino 2007

Cultura e musica (testimonianze)

C. Abbado, *Musica sopra Berlino. Conversazione con Lidia Bramani*, Bompiani, Bologna 1997

D. Barenboim, *La musica sveglia il tempo*, Feltrinelli, Milano 2007

D. Barenboim, *La musica è un tutto. Etica ed estetica*, Feltrinelli, Milano 2012

D. Barenboim - E.W. Said, *Paralleli e paradossi. Pensieri sulla musica, la politica e la società*, Il Saggiatore, Milano 2015

S. Bollani, *Parliamo di musica*, Mondadori, Milano 2013

R. Chailly, *Il segreto è nelle pause*, Rizzoli, Milano 2015

Sitografia

In Internet, URL: http://www.atuttascuola.it/scuola/materiali_di_musica.htm

In Internet, URL: http://www.risorsendidattiche.net/scuola_primaria/musica

In Internet, URL: <http://fundamusical.org.ve>

In Internet, URL: <http://labuonascuola.gov.it>

In Internet, URL: <http://www.edisonchangethemusic.it>

In Internet, URL: <http://www.latecadidattica.it/musica2>

In Internet, URL: <http://www.edscuola.it>

In Internet, URL: <http://www.federculture.it>

In Internet, URL: <http://www.giuntiscuola.it>

In Internet, URL: <http://www.sistemaitalia.eu>

In Internet, URL: <http://www.mus-e.it>

In Internet, URL: <http://www.siem-online.it>



La Buona Scuola e la disabilità

di Roberta Cadenazzi, Libera Università di Bolzano

La legge n.107/2015 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”, composta da un solo articolo strutturato in 212 commi, pubblicata in G.U. il 15 luglio ed entrata in vigore il giorno successivo, revisiona parecchi aspetti della scuola italiana e si affida a una serie di decreti attuativi per la realizzazione dell’inclusività e del diritto allo studio per gli studenti disabili.

Le disposizioni sull’inclusività

Il comma 181 della l. n. 107/15 contiene la parte più corposa dedicata agli studenti disabili e va letto in combinato con il comma 180. Quest’ultimo dispone che entro 18 mesi, con una serie di decreti legislativi, si provvederà al riordino, alla semplificazione e codificazione delle disposizioni legislative in materia di istruzione secondo principi e criteri direttivi il cui contenuto viene esplicitato nel comma 181. Tale comma impegna il Governo a legiferare secondo il criterio che prevede la “... promozione dell’inclusione scolastica degli studenti

con disabilità e riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione...” su una serie di ambiti per garantire il diritto allo studio e all’inclusione agli studenti disabili. Il primo ambito di intervento prevede la ridefinizione del ruolo dei docenti di sostegno attraverso la determinazione di percorsi di formazione universitaria dedicati. L’attuale percorso, secondo il D.M. n. 249/2010 e il successivo D.M. n. 30/2011, prevede l’attivazione di un corso di 60 CFU, presso un ateneo universitario, da svolgersi in non meno di otto mesi, dopo una selezione iniziale, a cui partecipa chi già possiede l’abilitazione all’insegnamento. Il nuovo percorso di formazione per divenire docente di sostegno mira a una maggiore valorizzazione e qualificazione per tale ruolo. La L. n.107/2015 al comma 110 aggiunge anche che a partire dal prossimo concorso verranno banditi posti per i docenti di sostegno, divisi per i vari ordini di scuola, a cui accederanno solo i candidati in possesso del titolo di specializzazione per le attività di sostegno. Il secondo ambito indica che il Governo dovrà legiferare per rivedere i criteri di inse-

ramento nei ruoli per il sostegno al fine di garantire la continuità del diritto allo studio e rendere possibile allo studente disabile fruire dello stesso insegnante per l’intero ordine o grado di istruzione. Il terzo ambito, su cui la delega prevede si legiferi, riguarda “l’individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali, tenuto conto dei diversi livelli di competenza istituzionale” per cui sarà necessario individuare i servizi di base che, in ambito scolastico sanitario e sociale, dovranno essere forniti ai ragazzi disabili da parte delle istituzioni secondo i loro differenti livelli. Attualmente, la L. n. 56/2014 ha soppresso le competenze delle Province che per gli studenti disabili della scuola secondaria superiore, fornivano, quale servizio di supporto organizzativo all’istruzione, il trasporto scolastico e ha assegnato alle Regioni il compito di redistribuirle alle Città metropolitane e ad altri enti, ma non tutte hanno ancora provveduto.

Nel quarto punto della delega all’esecutivo si stabilisce l’adozione di indicatori per l’autovalutazione e la valutazione dell’inclusione scolastica capa-

ci in futuro di caratterizzare la qualità dell'istruzione di ogni scuola passando per il Piano dell'Offerta Formativa nonché la scrittura del RAV finalizzate a sostenere un eventuale Piano di miglioramento in merito. Nel successivo quinto punto si ammette la revisione di modalità e criteri relativi alla certificazione di chi si trova in condizione di disabilità per individuare le abilità residue e svilupparle sulla base di un percorso che abbracci tutta la vita del disabile compreso il periodo scolastico e il conseguente inserimento lavorativo. A tal proposito si raccomanda che i percorsi di sviluppo delle abilità residue vengano elaborati da "... tutti gli specialisti di strutture pubbliche, private o convenzionate che seguono gli alunni riconosciuti disabili...", che partecipano ai gruppi di lavoro per l'integrazione e l'inclusione o agli incontri informali" compresa la scuola così da rendere concreta la moderna concezione di inclusività che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale e individua i bisogni degli studenti ponendo attenzione a motivi fisici, biologici, fisiologici o anche psicologici e sociali. A seguito di questa nuova concezione dell'inclusione scolastica il punto 6 prevede una revisione e razionalizzazione degli organismi, (es. CTS, CTI, ecc.) operanti a livello territoriale, per il supporto all'inclusione. I seguenti punti 7 e 8, introducono la formazione obbligatoria:

- del personale scolastico sull'inclusione degli studenti

disabili: iniziale, per i docenti neoimmessi e in servizio, per i dirigenti scolastici e il resto del personale docente sia sugli aspetti organizzativi che pedagogico-didattici;

- per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario in servizio, calibrata secondo le specifiche competenze, sugli aspetti organizzativi ed educativo relazionali e sull'assistenza riguardo al processo di integrazione scolastica.

La formazione così diffusa si basa sul principio che l'inclusione non può essere delegata alle sole figure specialistiche, ma deve essere una responsabilità che coinvolge tutto il corpo docente che non docente. Infine, il punto 9 prevede di legiferare affinché venga garantita l'istruzione domiciliare per "... i minori handicappati soggetti all'obbligo scolastico, temporaneamente impediti per motivi di salute a frequentare la scuola..." come già indicato nel comma 9 dell'art.12 della L. n. 104/1992 e sistematizzato nel Vademecum per l'i-

struzione domiciliare del 2003. La L. n. 107/2015, contiene anche altri commi sulla disabilità. Il comma n. 24 afferma che "L'insegnamento delle materie scolastiche agli studenti con disabilità è assicurato anche attraverso il riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione". Perciò, saranno le scuole, nell'ambito dell'autonomia organizzativa, che dovranno farsi carico di strutturare le attività didattiche, in modo differente, per garantire allo studente disabile una formazione individualizzata e personale adeguata allo sviluppo delle sue competenze residue. Infine, il comma 84 autorizza il DS, nell'ambito dell'organico dell'autonomia assegnato e delle risorse disponibili, a diminuire il numero di studenti per classe rispetto a quanto previsto dalla normativa vigente con il d.p.r. n. 81/09 per migliorare la qualità didattica anche relativamente alle esigenze formative degli alunni con disabilità.

Conclusione

A conclusione di questa panoramica sulle nuove disposizioni approvate con la L. n. 107/15 verso gli studenti disabili, giova ricordare che le Federazioni delle associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, già da tempo hanno presentato una proposta di legge, attualmente ferma alla Camera (A.C. 2444), in cui si rispecchiano le disposizioni sopra menzionate e che potrebbero essere riprese nei futuri decreti legislativi.

