

Area tematica	Autore	Titolo	Pagina	Leggi nel Pdf	Leggi nel Web
Editoriali	Rosci Manuela	Un contratto non firmato	1	Leggi	Leggi
Inclusione Scolastica	De Angelis Giovanna	Dal dono al talento	1	Leggi	Leggi
Formazione	Molino Patrizia	La formazione significativa	1	Leggi	Leggi
Formazione	Corazza Priscilla	Compiti di realtà per insegnanti significativi	1	Leggi	Leggi
Formazione	Tani Stefania	Dall'allievo sapiente, all'allievo competente	1	Leggi	Leggi
Formazione	Nicoli Giuseppina	Pensare, agire, essere	1	Leggi	Leggi
L'intervista	Riccardi Barbara	L'Arte in Cattedra	1	Leggi	Leggi
Scuola & Tecnologia	Rago Giuseppe	I MOOCs	1	Leggi	Leggi
Inclusione Scolastica	Pettinari Francesco	Una cucina "speciale"	1	Leggi	Leggi
Formazione	Brancaccio Paola	La scrittura autobiografica	1	Leggi	Leggi
Formazione	Sammarco Loredana	La sfida quotidiana	1	Leggi	Leggi
Formazione	Ercoli Erika	Il viaggio della formazione	1	Leggi	Leggi
Formazione	Agnese Mariella	La formazione degli insegnanti	1	Leggi	Leggi
Oltre a noi...	Bono Liliana	Maestra, non sono capace!	1	Leggi	Leggi
Inclusione Scolastica	Presutti Serenella	Docenti resilienti, competenti ed empatici	1	Leggi	Leggi
Didattica Laboratoriale	Sgarioto Antonella	Quale operazione userò oggi?	1	Leggi	Leggi
Didattica Laboratoriale	Ventre Angela	La frontiera delle competenze	1	Leggi	Leggi
Didattica Laboratoriale	Proietti Michela	La frase va in scena	1	Leggi	Leggi
Didattica Laboratoriale	Miduri Maria Chiara	Fiori di uno stesso giardino	1	Leggi	Leggi
Orizzonte scuola	Pellegrino Marco	Libri di "testa"	2	Leggi	Leggi
Orizzonte scuola	Ruggiero Patrizia	Counseling e scuola	2	Leggi	Leggi
Orizzonte scuola	Calcagni Maria	Tra realtà e illusione	2	Leggi	Leggi

Un contratto non firmato

Rompere gli schemi per andare oltre

Editoriali - di Rosci Manuela

La formazione dei docenti è certamente un aspetto importante della professione e lo è ancora di più quando è un docente a ricoprire il ruolo del formatore. Da anni mi trovo coinvolta in questo duplice ruolo: docente in classe, docente/formatore nei corsi per insegnanti. L'incontro con i colleghi in un contesto di apprendimento definito -il corso di formazione scelto- arricchisce e sollecita continue riflessioni che mi spingono a formulare nuove ipotesi e risposte a seguito delle domande poste. Ma forse ancora più delle domande, sono i dubbi e le resistenze dei corsisti (più che naturali) ad offrire lo spunto per spingermi oltre le convinzioni già acquisite. Nella ricerca di dare testimonianza della bontà di quanto proposto, dell'efficacia e della convenienza pedagogica riscontrata, è ovvio che ci si imbatte continuamente in tesi illustri e nell'esperienza di quanti, come noi, credono nella scuola come esperienza arricchente per la vita di una persona.

Non so se imputare al caso o alla legge dell'attrazione, ma durante il percorso di approfondimento e ricerca del materiale più consona per sostanziare la proposta formativa, mi imbatto continuamente in affermazioni più antiche e anche più recenti, che confermano quanto vado condividendo nei percorsi di formazione su "Didattica per competenze" nati dalla collaborazione di GIUNTI Scuola con noi di Sysform. Alcuni aspetti, tuttavia, diventano in momenti particolari davvero pressanti, ti costringono a prenderli sempre più in considerazione, come ad esempio il **tema del contratto didattico**. *"In una situazione d'insegnamento, preparata e realizzata da un insegnante, l'allievo ha generalmente il compito di risolvere un problema (matematico) che gli è presentato, ma l'accesso a questo compito si fa attraverso un'interpretazione delle domande poste, delle informazioni fornite, degli obblighi imposti che sono costanti del modo di insegnare del maestro. Queste abitudini (specifiche) del maestro attese dall'allievo ed i comportamenti dell'allievo attesi dal docente costituiscono il contratto didattico"* (Brousseau, 1986). Come afferma il prof. Bruno D'Amore spesso queste "attese" non sono dovute ad accordi espliciti, imposti dalla scuola o dagli insegnanti o concordati con gli allievi, ma alla concezione della scuola, della matematica (ma non solo!), alla ripetizione di modalità. Significa che all'interno della classe avviene quella comunicazione particolare che si sostanzia **nella convinzione dell'allievo di cercare di capire cosa vuole il docente**, e da parte dell'insegnante di attendersi una risposta congrua da parte dell'allievo. Il risultato spesso diventa deludente per entrambi, in quanto le due parti non riescono a soddisfare il presunto volere dell'altro, dando vita a una relazione che per l'allievo si basa più su "devo capire cosa vuole che io risponda" piuttosto che su "ho compreso qualcosa di nuovo su me stesso", che risulterebbe essere invece il vero interesse dell'insegnante. E quando per puro caso, o meglio per scelta pedagogica, la proposta didattica cerca di sviluppare un atteggiamento critico (pensa con la tua testa!), l'atteggiamento prevalente degli alunni è di dare la risposta che sembra funzionare meglio allo scopo (riuscire a prendere un voto positivo), senza soffermarsi a riflettere se quello che il docente sta chiedendo ha un qualche senso o se si possa esprimere un parere diverso da quello "previsto". Sembra scattare un imperativo categorico: primo, risolvere a qualsiasi costo il compito dando una risposta che si avvicini il più possibile al risultato, dare quella giusta! Inoltre, il contratto didattico stipulato in maniera implicita e rinforzato dall'esperienza scolastica (si fa sempre nello stesso modo), prevede che **ogni prova proposta abbia una (spesso: una sola) soluzione** (Baruk, 1985; D'Amore, 1993a e 1993b e 1999).

Lo sforzo per tirarli fuori dai pasticci causati da una scontata idea di scuola (quella che si fa riempiendo le pagine dei quaderni e che cerca una risposta sola per ogni problema posto) richiede un utilizzo diverso della nostra testa, non più occupata nella risoluzione di problemi convenzionali, ma impiegata nel pensare diversamente.

Una domanda sorge spontanea: **ripetere lo stesso esercizio, serve?**

Il rischio di scegliere la sola strada della ripetizione per consolidare le abilità degli allievi è molto presente, sulla base della convinzione che l'acquisizione di abilità richiede allenamento. L'esposizione dunque allo stesso esercizio o similari dovrebbe creare quella familiarità con il compito che comporterebbe il vantaggio di saper risolvere l'esercizio. Purtroppo la ripetizione dello stesso procedimento risolutivo non produce solo vantaggi, a volte sviluppa una sorta di meccanicità che gli alunni applicano senza rimettere in discussione il loro sapere e il loro saper fare. Sappiamo quanto sia diffusa la presenza di alunni che procedono con il solo intento di automatizzare gli apprendimenti, senza cercare altre vie, senza porsi con l'atteggiamento di chi "cerca" una soluzione più appropriata. Allora è necessario creare situazioni apprendimentali in cui proporre variazioni, con l'intento di ampliare la capacità risolutiva e creativa dell'allievo.

"L'importanza oggi riconosciuta del contratto didattico nell'insegnamento-apprendimento della matematica suggerisce che è bene che gli insegnanti si chiedano (nel momento in cui propongono una attività da svolgere) cosa i loro allievi possono aspettarsi di dover fare, e soprattutto prestino attenzione ai comportamenti dei loro allievi per individuare la possibile prevalenza di atteggiamenti del tipo "cosa devo fare per soddisfare l'insegnante", a prescindere dal contenuto e dalla logica interna della prestazione richiesta. E' anche bene che l'insegnante imposti con la massima chiarezza il rapporto contrattuale con i propri allievi, anche attraverso discussioni su cosa gli allievi si aspettano di dover fare nelle diverse circostanze e chiarimenti sulla varietà di comportamenti utili per affrontare i compiti più complessi (ricordare, applicare, esplorare, ecc.)" (Paolo Boero- www.dima.unige.it/~boero/).

Estendo questo pensiero a molte delle attività didattiche, tra queste l'apprendimento della grammatica italiana fin dalla scuola primaria. La necessità è di svincolare l'allievo da sterili meccanismi di semplice acquisizione della regola a favore del riconoscimento della grammatica come strumento per riflettere su come si organizza il pensiero, per utilizzare da subito le conoscenze come ingrediente fondamentale per raggiungere la competenza, ad esempio, in COMUNICARE NELLA LINGUA MADRE.

Si tratta allora non tanto di percorrere la strada dell'allenamento (ripetizione di esercizi per acquisire la regola) ma di **utilizzare gli esempi per ragionarci su, per dedurre come e perché alcune parole "funzionano" diversamente** e quale potrebbe essere il "motore" che traina tutta la riflessione, come ricorda la collega Michela Proietti nel suo articolo, in questo numero. Non voglio snobbare gli esercizi ma utilizzarli come occasione per farsi domande, per acquisire consapevolezza di come ognuno si pone di fronte alla ricerca di soluzioni. Dopo la fase di ragionamento collettivo (che parte da ipotesi personali), trovo utile dare agli alunni, in piccoli gruppi, di approfondire un argomento specifico (vedi gli avverbi, il verbo, il nome ...) con il compito di individuare il modo migliore per presentarlo agli altri e aiutarli a comprendere meglio la funzione delle parole in una frase. Il lavoro di comprensione e poi di spiegazione all'altro impegna ognuno a cercare di andare a fondo della questione prima di affrontare i compagni che, con le loro domande e soprattutto con le loro risposte errate, obbligano a scoprire nuovi modi per spiegare e aiutare gli altri. Scopo del lavoro: essere capaci tutti di affrontare l'analisi grammaticale della frase, impegnandosi a trovare le strategie migliori.

Il contenuto non si perde, le abilità si coltivano, le competenze gradualmente si costruiscono, sia disciplinari sia trasversali, quelle che siamo chiamati a certificare in classe quinta della scuola primaria e al termine del percorso di scuola secondaria di primo grado (e anche al termine del biennio della secondaria di secondo grado). Così anche l'analisi grammaticale diventa "un problema" da comprendere e risolvere e non un semplice "esercizio" da replicare. Ciò vale anche per la matematica che sembra essere affrontata più con esercizi che con problemi: **la necessità è quella di creare situazioni apprendimentali non tanto addestrative quanto strategiche, di ricerca "vera" di soluzioni possibili**.

Il contratto si esplicita: non cerchiamo di sviluppare consensi ma persone libere di pensare con la propria testa.

Manuela Rosci

Dal dono al talento

Il riconoscimento della plusdotazione

Inclusione Scolastica - di De Angelis Giovanna



"L'intelligenza non è solo quello che i test misurano, è anche quello che sfugge loro" - Edgard Morin

Catalogare, diagnosticare, incasellare, etichettare gli alunni in contenitori precostituiti sembrano, a volte, attività preferite di una certa classe insegnante che difficilmente mette in discussione il proprio modo di insegnare, operare, rapportarsi con i propri alunni, flettersi verso di loro, per coglierne differenze, peculiarità e attitudini da sviluppare. Le persone umane sono sorprendenti, mai prestabilite o inchiodate in un ruolo invalicabile. Nessuno è mai **"normale in tutto"**, **"disabile in tutto"** o **"superdotato in tutto"**. Spesso, persino diagnosi ben fatte tradiscono i reali contenuti dei barattoli ed è per questo che, a livello pedagogico e normativo, è fuor di dubbio che è compito della scuola, unica istituzione preposta alla promozione dello sviluppo integrale della persona per il pieno raggiungimento del successo formativo, come prescritto dall'art. 3 della Costituzione Italiana, sia quello di cogliere in ciascuno la singolarità e la specificità, in un'ottica di globalità e integralità. **La semplice somma di tutte le parti non è sufficiente a garantire il tutto della persona.**

Ma chi sono i soggetti ad alto potenziale?

Il termine **potenziale** indica un'area di sviluppo posseduta da tutti, secondo caratteristiche individuali di natura biologica, che si attiva grazie alle stimolazioni del contesto (famiglia, scuola, pari, contesto socioculturale, ecc.) e che consente a ciascuno di sviluppare abilità specifiche. La quantità e la qualità delle stimolazioni e delle esperienze offerte dai contesti di crescita consentono o meno di realizzare le potenzialità individuali. I soggetti ad alto potenziale sono individui dotati di possibilità di sviluppo superiori alla media. Queste possono riferirsi ad ambiti molto diversi tra loro: scolastico, artistico, motorio e socio-emotivo, ecc.; anche se molto spesso la definizione e i programmi di potenziamento si riferiscono al solo ambito cognitivo (LabTalento, 2013).

Quanti talenti, ogni giorno, all'interno delle nostre scuole, non vengono coltivati per l'incapacità di rendersi conto che, forse, sappiamo poco sull'argomento plusdotazione, sul suo riconoscimento e sulle difficoltà degli alunni di essere compresi e pienamente valorizzati da noi? Quanto potenziale viene sciupato, mortificato, lasciato lì ad aspettare, con la convinzione erronea che "se il ragazzo è intelligente, può attendere il resto della classe e dei compagni?". Niente di più **falso: ciò che non viene adeguatamente stimolato e promosso, non potrà più vedere la luce.** Direi che gli insegnanti hanno una grossa responsabilità in termini di promozione di menti brillanti, di valorizzazione delle eccellenze, che spesso vengono confuse con chi prende 10 a scuola. Il bravo studente non necessariamente è un plusdotato, ma solo un soggetto che ha ben compreso come adattarsi alle richieste degli insegnanti e dell'istituzione scolastica ed è dotato di motivazione, determinazione e volontà nello studio.

Il termine **gifted=dono**, che considero appropriato e calzante, racchiude in sé la capacità, l'attitudine ancora allo stato iniziale, potenziale, di un **talento**, che diventerà tale, solo nel momento in cui troverà la sua realizzazione e la sua piena espressione.

Ma i numeri cosa ci indicano? Una realtà molto più grande di quanto pensiamo. Tra alunni ad alto ed altissimo potenziale intellettivo la percentuale è del 2-5%. In pratica 1 alunno ogni 25, cioè in media uno per classe. Non solo, si stima che circa 2/3 dei bambini plusdotati incontra difficoltà nel sistema scolastico e che il numero dei bambini depressi superdotati è significativamente maggiore rispetto ai bambini depressi mediamente dotati.

In Italia purtroppo siamo ancora carenti nell'ambito normativo e non abbiamo, come nel resto d'Europa, una legislazione specifica sulla plusdotazione. Quando venne stilata la normativa sui BES, sembrava finalmente che le richieste dei tanti specialisti, insegnanti universitari, genitori incompresi fosse finalmente stata accolta, ma le successive circolari specificarono nuovamente che ci si riferiva allo "svantaggio" in tutte le sue molteplici accezioni.

Esistono comunque degli elementi che possono aiutare gli insegnanti nell'individuazione degli alunni plusdotati come:

- la precocità**: imparano a leggere molto presto;
- gli interessi**: manifestano infatti un grande interesse per enciclopedie e dizionari e si pongono domande sull'origine dell'universo o dell'uomo, cambiando hobbies di frequente, una volta esaurito l'argomento di interesse;
- le amicizie**: di norma hanno amici più grandi di età;
- la concentrazione**, prolungata e protratta su qualcosa o qualcuno tale da farli sembrare in un altro mondo;
- la capacità di giudizio**, acuta e pertinente;
- la sensibilità**, estrema, soprattutto nei confronti dell'ingiustizia, anche se non vissuta in prima persona.

A scuola questi alunni vengono frequentemente etichettati come iperattivi o ADHD, poiché **le attività di routine scolastica o di manutenzione di sé e dei propri oggetti** vengono **considerate di scarso interesse e demotivanti**. Per questo non è improbabile che rinvivino il periodo da trascorrere a scuola, obbligatorio seppur inutile, con **attività di disturbo** che coinvolgono anche i compagni. E' possibile che siano tacciati di maleducazione, insubordinazione, in quanto **apertamente polemici**, o di indisciplina. Sono rimproverati perché non si impegnano molto o potrebbero fare di più, visto che nelle nostre scuole l'impegno e la fatica vengano premiati, e non il risultato raggiunto, anche se buono.

Ho incrociato sulla mia strada di insegnante e genitore alcuni bambini plusdotati, sul riconoscimento dei quali ho avuto la fortuna di approfondire i miei studi frequentando un Corso di Perfezionamento presso l'Università di Bergamo, sotto la guida del Prof. Bertagna e svariati interventi divulgativi promossi dall'Università di Pavia con la Prof.essa Zanetti. Non da ultimo, di grande aiuto è stato il supporto fornitomi dalla Dott.essa Federica Mormando che mi ha aperto un mondo e una realtà di cui, in parte, ignoravo l'esistenza.

In tutti questi anni ho sicuramente interiorizzato un concetto: le teorie e le metodologie didattiche rientranti nell'attivismo, nel costruttivismo, nel metodo Montessori, in quello di Feuerstein, Steiner e nell'attualissima didattica per competenze, rappresentano validi strumenti per sollecitare, stimolare, rendere parte attiva del processo di insegnamento-apprendimento qualsiasi alunno. Nonostante i limiti di queste, l'importante è riconoscere i bisogni diversificati e molteplici dei nostri alunni, anche di quelli ad alto ed altissimo potenziale intellettivo.

Personalmente mi sento responsabile nel riconoscimento dei doni di ciascuno dei miei alunni, nei confronti dei quali sento forte il dovere di contribuire a trasformarli in talenti affinché si realizzi finalmente **la funzione crestica**.

Giovanna De Angelis, docente IC Fara Sabina (Ri)

Bibliografia:

Mormando, F. "I bambini ad altissimo potenziale intellettivo", Erickson
Zanetti, M.A., (2017) Bambini e ragazzi ad alto potenziale, . Una guida per educatori e famiglie, Carocci

Step-net onlus Associazione italiana genitori bambini plusdotati e Fondazione Eris onlus

La formazione significativa

Gli strumenti di un docente "competente"

Formazione - di Molino Patrizia



Il corso di formazione mi ha dato modo di riflettere, valutare e maturare una maggiore consapevolezza delle situazioni educative e didattiche. Ho imparato che **è fondamentale revisionare costantemente il proprio operato con un processo di autocritica continuo ed essere flessibile nella metodologia didattica-educativa.**

Nel concreto ho avuto la possibilità di sperimentare e organizzare meglio i momenti d'apprendimento degli studenti, mi riferisco all'elaborazione di un "compito significativo" in cui ho applicato sistematicamente la didattica per competenze, dapprima scegliendo quali competenze attivare e quali traguardi disciplinari e trasversali e poi attraverso le descrizioni dettagliate della consegna operativa, delle fasi di lavoro, delle modalità e dei tempi; mi sono resa conto di quanto sia importante adottare (a volte lo diamo per scontato e lo sottovalutiamo) un linguaggio il più semplice e chiaro possibile per comunicare l'attività agli studenti e quanto sia **essenziale stabilire in anticipo i tempi e le fasi di lavoro.**

Dal canto loro, gli studenti hanno avuto modo di approcciare il loro lavoro attraverso l'apprendimento cooperativo e i gruppi d'aiuto (tra compagni), aprendo spazi alla scoperta e alla risoluzione di problemi per realizzare il "compito significativo" in

cui il saper fare trova la sua applicazione.

Un intento che mi pare imprescindibile (come sottolineato più volte nel corso di formazione), da qui in avanti, sarà senz'altro **sviluppare l'autonomia degli alunni attraverso un loro coinvolgimento attivo**, poiché non è più sufficiente fornire ai ragazzi una serie di nozioni e conoscenze ma è necessario far crescere il loro potenziale cognitivo, lo spirito d'iniziativa e la responsabilità nell'affrontare le situazioni problematiche elaborando autonomamente le soluzioni.

Altro intento riguarda la rubrica di valutazione: questo strumento costituisce una riflessione su un insieme di comportamenti da mettere in atto per attivare le competenze degli alunni e mi offre la possibilità di revisionare e modificare opportunamente alcune pratiche d'insegnamento. Le maggiori difficoltà sono concentrate sulla scarsità del tempo a disposizione in ogni classe (due ore settimanali); lo dico con la consapevolezza di essere scontata e banale ma purtroppo l'elemento tempo incide e condiziona pesantemente la didattica.

Ho osservato che spesso alcuni alunni hanno la difficoltà di memorizzare le diverse fasi di un compito.

Vorrei mettere in atto nuove strategie per migliorare gli aspetti più difficoltosi sopra descritti, inoltre utilizzerò il racconto degli alunni attraverso l'autobiografia cognitiva perché mi permette di ascoltare le loro impressioni, i punti di forza o di debolezza, i loro suggerimenti e apportare conseguentemente modifiche atte a migliorare la proposta didattica.

Patrizia Molino, docente IC Casalbianco - Roma

Compiti di realtà per insegnanti significativi

Autobiografia di un percorso di formazione sulla "Didattica per competenze"

Formazione - di Corazza Priscilla



Nella mia scuola ho partecipato al corso di aggiornamento "Didattica per competenze", organizzato dalla Giunti in collaborazione con l'associazione Sysform, iscrivendomi proprio all'ultimo momento: sono contenta di averlo fatto. Frequentando questo corso ho capito, come ormai, sia entrata in un "ciclo vitale di crescita culturale e personale" che non potrà più avere fine (mi si consenta, per fortuna o sfortuna che dir si voglia). Infatti, da questo "percorso di formazione" ho tratto una pluralità di informazioni personali e didattiche che continueranno ad essere preziose per il mio essere insegnante.

Dal punto di vista personale e didattico ho rafforzato la mia convinzione, che è importante lavorare con una **didattica basata sulle competenze** "lontana da una didattica legata ai vecchi programmi (Parravani)".

Ho riflettuto come ormai il "lavoro del docente" coinvolga tanti aspetti importanti che vanno dalle competenze culturali e didattiche, dalla responsabilità educativa, alla consapevolezza professionale e alla formazione e aggiornamento continui, fino a quello che M.Baldacci definisce "**il pensiero riflessivo**", che diventa un'attitudine generale di vita. La collega Carpi Anita cita il pensiero riflessivo riferendosi "al bambino che nella didattica laboratoriale ha la possibilità di imparare attraverso un atteggiamento mentale diverso, in cui si impara a porsi domande, a cercare soluzioni, a prevedere conseguenze, a riflettere costantemente, prima, durante e dopo qualsiasi attività, a diventare, quindi, sempre più competenti e autonomi. Quando ho letto questa frase, non l'ho vista rivolta solo agli alunni, ma anche al mio essere insegnante, perché sono sempre più convinta che ho un impegno serio verso di loro. Anche spiegare ai genitori questo cambiamento ritengo sia un aspetto importante; non si parla più di programmi ministeriali, ma di una didattica che porta i bambini ad essere capaci di fare.

Da questo corso ho capito ancor di più come "non perdo tempo" quando, tutti i lunedì mattina, chiedo ai miei piccoli alunni di raccontarmi come hanno trascorso il loro fine settimana. Ognuno di loro diventa protagonista di uno spazio; devono esporre una parte di loro, devono saper ascoltare l'altro.

Nel mio insegnamento ogni giorno cerco di riportare i miei alunni, anche se piccoli, alle loro esperienze quotidiane di vita per cercare di farli riflettere di continuo, per far loro capire che non apprendono solo da quello che dice la maestra, ma anche dai racconti dei compagni, dalle storie raccontate dai nonni, dal consiglio del compagno, dal buongiorno detto entrando in classe, dal sorriso condiviso con un compagno che magari è triste per un qualsiasi motivo. Anche se i miei alunni sono piccoli penso che "educarli" fin da ora ad un'attività di riflessione sia un investimento che, piano piano, nel tempo e per gradi, porterà i suoi frutti.

Questo corso ha confermato la mia convinzione che il gruppo classe, attraverso il continuo rapporto di apprendimento-insegnamento, vive una condizione di dinamicità continua basata sull'unicità personale e sul

rispetto delle differenze reciproche. Inoltre, "la didattica per competenze" ha richiamato in me l'interesse, già acceso lo scorso anno, sulla differenza tra valutazione sommativa e valutazione formativa, nella quale l'errore è considerato come un "indicatore", perdendo la sua accezione negativa.

La valutazione in ambito scolastico ricopre sempre un ruolo fondamentale ed è "campo di accese battaglie" perché noi insegnanti ci troviamo burocraticamente costretti a quantificare (con un numero) un lavoro che racchiude invece un percorso evolutivo. Questa associazione mi viene in mente perché, etimologicamente, essere competenti significa (più o meno), "essere appropriati o congrui" perciò, di fatto, una competenza non è misurabile, ma può essere "riconosciuta" (infatti parliamo di livelli), prendendo in considerazione tutta una serie di risorse attivate per l'agire in modo competente.

La valutazione delle competenze necessita di un'attività di riflessione, autoriflessione, analisi, sia da parte di chi la osserva, sia da parte di chi la esegue, per capire se la competenza sia stata raggiunta e, se sì, in che misura. È proprio nella fase dell'analisi che sto trovando le maggiori difficoltà. Penso di essere in grado di strutturare un'unità di apprendimento, con la descrizione dei traguardi, degli obiettivi di apprendimento ecc, ma la mia difficoltà consiste nel dover formulare una rubrica di valutazione.

Quello che farò successivamente è documentarmi, anche attraverso bibliografie adeguate, su ciò. La prof.ssa Franca Da Re ha pubblicato diversi articoli sulla didattica per competenze e sulle rubriche di valutazione, perciò inizierò leggendo quelle (nonché gli articoli pubblicati sulla rivista "La Scuola Possibile" di Sysform). Un secondo passo sarà realizzare, nel secondo quadrimestre, almeno un'unità di apprendimento (per libera scelta personale e non perché costretta dall'anno di prova o per qualche compito da assolvere).

Vorrei applicare concretamente quello che fino ad ora ho studiato per il piacere di farlo e non per dovere, avendone rilevato i risultati positivi. Infine, un terzo passo sarà documentare concretamente tutto quello che faccio, perché è un lato della mia professione che trascuro molto. **Questo corso mi ha fatto capire come la documentazione è un aspetto importantissimo perché ci permette di riflettere sul nostro lavoro e sul nostro operato.** Creare una traccia, uno storico, mi aiuterà a migliorare le cose che faccio e che farò.

Priscilla Corazza, psicologa, Homework tutor DSA, docente IC Casalbianco, Roma

Dall'allievo sapiente, all'allievo competente

L'elaborazione di un percorso significativo

Formazione - di Tani Stefania



Il corso sulla "Didattica per competenze", tenuto dall'Associazione Sysform per conto di Giunti Scuola, mi ha stimolato a ripensare al mio metodo di verifica e di valutazione, e alla luce di questo, anche a rivedere le modalità didattiche da usare nella prassi quotidiana.

Non è stato così semplice entrare in una nuova ottica di idee che mi ha richiesto di distinguere tra conoscenze, abilità e competenze, e di conseguenza, di imparare a costruire delle rubriche valutative da applicare all'attività didattica.

Progettare percorsi didattici funzionali al perseguimento di traguardi di competenza: significa capovolgere l'usuale azione didattica che ha sempre avuto come punto di partenza i contenuti disciplinari e le conoscenze. Il mio compito è di creare situazioni che permettano all'alunno di costruire le proprie competenze a partire da esse, di creare ambienti di apprendimento con un'elaborazione attiva del sapere: il compito è il mezzo per attivare la competenza.

Per costruire un percorso significativo non parto dall'argomento dell'unità, ma dalle competenze che voglio attivare.

Per far conseguire competenze ai nostri allievi, dobbiamo offrir loro occasioni diverse di apprendimento, come i compiti realizzati in contesto vero o verosimile e in situazioni di esperienza, che implicino la

mobilitazione di saperi provenienti da campi disciplinari differenti, la capacità di organizzare il pensiero, fare ipotesi, collaborare, realizzare un prodotto materiale o immateriale.

Il percorso deve impegnare gli alunni nella risoluzione di una situazione problematica grazie alla messa in campo **in maniera non ripetitiva e banale** di quanto appreso nel percorso didattico, sollecitando e valorizzando le conoscenze, le abilità apprese e le caratteristiche personali.

La realizzazione del compito deve consentire di esprimere un giudizio "predittivo" riguardo a ciò che gli alunni sarebbero capaci di fare qualora si trovassero in un contesto reale.

Attraverso i COMPITI SIGNIFICATIVI non si mobilita solo ciò che si sa, ma si acquisiscono nuove conoscenze:

progettare un percorso che, partendo dalla valorizzazione dell'apprendimento centrato sull'esperienza, offra agli alunni gli strumenti per **sviluppare competenze chiave utili nella vita adulta**, dando senso a ciò che apprendono; si favorisce la mentalità del **lavoro di gruppo**, che costituisce ormai la predominante modalità operativa; abitua ad una **mentalità critica**, anche mediante la riflessione sulle proprie capacità; favorisce il confronto fra l'istituzione scolastica e la realtà lavorativa e produttiva; contribuisce a sviluppare il **senso di appartenenza**; si potenzia il senso di responsabilità, rispetto degli impegni, alla ricerca di nuove soluzioni, alla revisione dei propri giudizi, alla modificazione dei propri comportamenti.

In un percorso significativo il ruolo del docente è quello dell'osservatore che rileva come gli alunni riescono autonomamente ad utilizzare ciò che sanno, ciò che sanno fare, le loro risorse interne ed esterne: **si passa così dall'allievo sapiente, all'allievo competente.**

Stefania Tani, insegnante di sostegno, I.C. Casalbianco, Roma



Il percorso di formazione sulla "Didattica per Competenze", straordinariamente interessante, attuale e attuabile, mi ha permesso di riflettere e mettere a fuoco **la differenza tra Unità Didattica e Unità di Apprendimento**: la prima centrata su obiettivi e sull'azione del docente, che parte da un obiettivo e attraverso mediatori diversi si propone di conseguire conoscenze e abilità; la seconda è centrata sulle competenze e sull'azione autonoma degli allievi; **si parte dalle competenze degli alunni e attraverso la realizzazione di un prodotto si propone di conseguire nuove competenze**. In ambedue le unità si verifica e si valuta ma nella seconda, attraverso l'analisi del processo, si valutano le competenze complessive. Pertanto ritengo di dovermi concentrare e di dover attuare sempre più le attività di gruppo, condotte dagli studenti e supportate e mediate dall'insegnante.

Riflettendo su questa differenza, voglio concentrarmi, con un linguaggio accessibile, comprensibile, semplice e concreto, sulla "**consegna**" da fornire agli studenti, che si attiveranno e realizzeranno un prodotto nei tempi e nei modi definiti, tenendo anche presenti i criteri di valutazione.

Il mio compito, dal titolo "Io e il mondo intorno a me: l'autunno", è stato un successo perché ho provato a non ripetere lo stesso contenuto eseguito negli anni precedenti con le stesse modalità tradizionali; **ho tenuto conto di quanto gli alunni già sapessero e non ho preteso di partire daccapo. Questi accorgimenti in realtà mi hanno permesso di risparmiare anche molto tempo.**

Anche il sodalizio e l'accordo con la collega mi hanno permesso di capitalizzare le attività che i miei alunni hanno condotto in contesti diversi (Scienze: osservazione della trasformazione dell'ambiente, degli alberi, delle forme delle foglie, dei percorsi autunnali; Geografia; Matematica: la statistica sul tempo autunnale, sui frutti tipici di questo periodo e sulle situazioni problematiche con elementi autunnali).

Tutto è nato dall'interesse per l'"ambiente", grazie alle quotidiane uscite ricreative (20 minuti) nel cortile della nostra Sede "A. Nuzzo". Si osservava, si discuteva, si raccoglievano elementi naturali, si formulavano domande, perché i miei bambini volevano realizzare, utilizzando tutto ciò che sapevano, osservavano, valutavano, un elaborato finale.

E' nato un ricchissimo cartellone autunnale. Io ho creato piccoli gruppi (4/5 bambini) in aula e ho disposto gli arredi, per favorire l'interdipendenza positiva, lo scambio e la collaborazione. **Alla fine, avendo gli alunni creato questo apprendimento, ho chiesto loro di riflettere su ciò che avevano realizzato e imparato e di raccontare quali erano stati gli aspetti più interessanti e se c'erano state difficoltà**; hanno descritto le varie fasi di lavoro, evidenziando quello che si poteva fare meglio; ma il risultato migliore è stata l'espressione di un bambino che ha detto: "Maestra, ma io sapevo tante cose sull'autunno, non me le hai dette tu! Me le hai confermate e fatto toccare con mano, semplicemente". Le mie difficoltà rimangono ancora i "tempi". **Vorrei migliorarli, essere più concentrata sull'azione autonoma degli allievi, per non ricadere nell'essere un "docente tradizionale di sempre".**

Giuseppina Nicoli, docente IC Casalbianco, Roma

L'Arte in Cattedra

La Biennale dei Licei Artistici a Palazzo Venezia

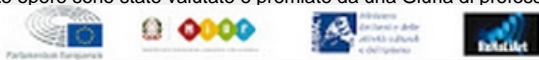
L'intervista - di Riccardi Barbara

Il Polo Museale del Lazio ha ospitato l'Evento della Biennale dei Licei Artistici a Palazzo Venezia dal 15 dicembre al 15 gennaio 2017. La Biennale è stata promossa dalla Rete Nazionale dei Licei Artistici Italiani, grazie all'organizzazione del Liceo Artistico "Enzo Rossi" di Roma e dello stesso Polo Museale, in collaborazione con il Capofila del Progetto, il Liceo Artistico "Porta Romana" di Firenze.

La Biennale si è svolta nell'ambito del Progetto "Arte in cattedra", finanziato dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti del MIUR.

Si tratta di un'esposizione dedicata ai lavori degli studenti delle Scuole d'arte italiane e straniere, ispirati al tema del Gioco. Una sala è stata dedicata ai "Maestri", ovvero ad artisti di chiara fama che hanno insegnato nei Licei Artistici e negli Istituti d'Arte italiani: in questa edizione i "Maestri" sono stati Libero Andreotti e Giovanni Dragoni.

Le opere sono state valutate e premiate da una Giuria di professionisti del campo; l'opera vincitrice è stata realizzata dalle studentesse e dagli studenti del Liceo "De Nittis-Pascali" di Bari, una riflessione sul gioco negato a troppe bambine e bambini migranti.



1ª BIENNALE
DEI LICEI ARTISTICI ITALIANI
MOSTRA - CONCORSO 2016 "IL GIOCO"



INAUGURAZIONE
15 Dicembre 2016
Ore 11,00

Palazzo Venezia - Roma
15 Dicembre 2016 - 15 Gennaio 2017

Questa manifestazione è nata con l'intento di coinvolgere, stimolare e valorizzare le energie creative degli allievi; è stata un "incubatore" di creatività e innovazione, uno spazio di interazione e partecipazione con seminari dedicati alla promozione dell'Arte contemporanea ed europea, alle espressioni culturali giovanili, alle azioni di contrasto al degrado urbano, al fine di aiutare i giovani a capire la società e la cultura contemporanea, promuovendo in tal modo forme di cittadinanza attiva e di dialogo interculturale.

Per conoscere il dietro le quinte di questo Progetto di alto spessore culturale e sociale sentiamo direttamente il Responsabile dei rapporti con Enti ed Istituzioni, il Prof.re Alessandro Reale del Liceo Artistico "E. Rossi" Fiduciario della Sede Distaccata - Casa Circondariale Femminile Rebibbia -.

1. Quando e perché è nata l'idea di questo progetto?

Il percorso della Biennale inizia all'interno del progetto "Arte in cattedra", promosso dalla Rete Nazionale dei Licei Artistici e fortemente sostenuto dal MIUR; è nato per creare momenti di confronto e stimolo ai ragazzi che stanno seguendo un percorso artistico ed inoltre per valorizzare le energie espresse dagli allievi dei diversi indirizzi del Liceo Artistico. A Palazzo Venezia sono state esposte le opere degli studenti di novanta licei artistici italiani, appositamente selezionate dal Comitato Tecnico Scientifico, insieme ai lavori di studenti spagnoli, inglesi, francesi, cinesi, coreani ed estoni provenienti dai licei di Barcellona, Londra, Parigi, Pechino, Seul e Tartu. Una Giuria, composta da Claudio Strinati, Antonio Natali, Piero Pizzi Cannella, Cristina Comencini e Ennio Peres, ha selezionato i lavori premiati.

2. Quali sono le aspettative, i risultati raggiunti e le soddisfazioni avute?

Il risultato raggiunto consiste nell'aver valorizzato l'aspetto comunicativo ed espressivo di un linguaggio fondamentale e dalle caratteristiche universali come quello dell'arte, attraverso momenti di confronto che hanno permesso la condivisione di idee e di nuove opportunità creative permeate di qualità e bellezza.

3. Come questo Progetto è collegabile alle Nuove Indicazioni Nazionali?

*I risultati formativi raggiunti in relazione alle Nuove Indicazioni Nazionali si possono sintetizzare nelle seguenti voci: **cittadinanza; competenze sociali e civiche; successo formativo ;tecnologie digitali.***

4. Quali sono le prossime progettualità che state per mettere in campo?

Come prima cosa il Progetto "Gusto Mediterraneo": le vie del cibo tra oriente e occidente. Il Design culinario in Francia ed in Italia verrà presentato alla fine del mese di aprile 2017 a Palazzo Venezia, in collaborazione con le scuole di Parigi e con l'alberghiero "Tor Carbone".

A seguire c'è il Progetto "Erasmus Plus" sulla moda, dal titolo "Fashion e Performance", sviluppato con scuole provenienti da Francia, Spagna, Italia, Gran Bretagna, Germania, Portogallo. Proseguiremo con il Progetto "Letteratura e Arte", in collaborazione con le scuole dell'Estonia.

Infine verranno organizzate mostre con opere artistiche realizzate da detenuti e detenute attraverso esposizioni itineranti in collaborazione con la Casa Circondariale Femminile Rebibbia, il Nuovo Complesso Rebibbia e le Biblioteche di Roma; la prima esposizione ci sarà nel mese di aprile, presso la Biblioteca Marconi.

5. Essere docente o fare il docente: in quale delle due affermazioni si ritrova?

Essere docente vuol dire fare il docente. Ciò che l'insegnante deve trasmettere non sono solo i contenuti ma le modalità per l'apprendimento, il metodo; deve guidare gli alunni alla ricerca, in un sistema di interazione positiva.

In questo modo si può promuovere e valorizzare l'Arte e la Cultura a Roma e nel Lazio, puntando i fari sui talenti dei giovani che diventeranno artisti di professione; il Museo diventa una palestra in cui esercitare la propria creatività, un luogo sempre aperto e pronto ad accoglierli per proporre qualcosa di nuovo e di importante e per sperimentarsi e sperimentare nuovi lavori e nuove forme di Arte, anche considerando l'Alternanza/Scuola lavoro. L'Italia che si mostra e fa vedere al mondo le sue opere, iniziando dalle Scuole, in un percorso di crescita e formazione innovativo.

Barbara Riccardi, docente I.C. Padre Semeria di Roma, Counselor della Gestalt Psicosociale e Giornalista pubblicista

I MOOCs

Opportunità di formazione digitale per gli insegnanti

Scuola & Tecnologia - di Rago Giuseppe



Le nuove tecnologie stanno portando tutti ad un radicale cambiamento di abitudini anche in termini formativi. E così si delineano sempre con maggiore frequenza situazioni nuove, all'interno delle quali, in un connubio perfetto, i concetti di multimedialità e didattica fanno da cornice a quello che potremmo definire il rinnovato impianto formativo, sempre più rafforzato e integrato dal digitale e dalla connessione web nella promozione delle Open Educational Resources (OER): le risorse didattiche online in accesso aperto già auspiccate nel forum UNESCO del 2002.

Sullo sfondo delle politiche per l'apprendimento permanente, avvolta dalla rapidità dei cambiamenti sociali, ritroviamo un'innovazione che facilita la partecipazione alla rete di conoscenza e che è strumento di produzione e di diffusione dei contenuti codificati attraverso nuovi linguaggi, multimediali e interattivi; questi ultimi, a loro volta, accrescono il libero accesso alle risorse digitali formative ed educative, incentivandone la modalità di rielaborazione e di condivisione anche in contesti informali dell'apprendimento.

In questo scenario, coerentemente agli apprezzabili miglioramenti pedagogici, è emersa la pratica sinergica dei **Massive Open Online Courses** (MOOCs) che, dopo il successo ottenuto in tutta Europa, starebbero entusiasmando anche i docenti italiani. Pensati per una formazione gratuita e a distanza, i nuovi corsi, organizzati anche da prestigiosi atenei e reti universitarie, si presentano sul web rinnovati in un coinvolgente approccio, capace di suscitare interesse positivo con ricadute nel potenziamento delle competenze digitali e pedagogiche previste, sulla scorta delle indicazioni UE del **lifelong learning**, anche dal Piano Nazionale Scuola Digitale.

Si tratta di percorsi formativi gratuiti (**open**), progettati per essere raggiunti e fruiti da un gran numero (**massive**) di partecipanti, che possono consultare, (**on line**) da qualunque parte del mondo, con una connessione a Internet e un dispositivo pc, tablet o smartphone dotato di browser per la navigazione, i materiali (generalmente videolezioni) proposti nella **classroom virtuale** dal team di docenti ed e-tutors, che guidano l'esperienza di formazione, ben definita e corredata da strumenti d'apprendimento collaborativi come forum tematici di discussione, quiz di verifica interattivi per l'autoverifica e l'approfondimento, **chat, wiki e spazi cloud** (repository di consegne programmate in attività di project

work).

L'esperienza del MOOC è per certi versi una sfida formativa dalla doppia valenza: se da una parte il corsista si arricchisce con nuovi saperi e nuove conoscenze legate alla tematica affrontata dal corso, dall'altra vive, esplora e rafforza attraverso l'aula virtuale quelle competenze digitali (e spesso anche della comunicazione nelle lingue straniere) necessarie oggi, in una società della conoscenza, per la realizzazione dell'individuo, della cittadinanza attiva e della coesione sociale.

Per approcciarsi e vivere l'esperienza formativa del MOOC, insegnanti ed educatori possono visitare, ad esempio, la sezione **MOOCs For Teachers** del portale POK del Politecnico di Milano [pok.polimi.it] o ancora scegliere un percorso tra i tanti proposti dal **network EduOpen** [eduopen.org], una piattaforma che vede consorziati prestigiosi atenei italiani e centri di ricerca per un progetto straordinario finanziato dal MIUR e finalizzato a coprire i gap formativi.

I **free online course** non mancano neppure sulla piattaforma MOOC FutureLearn [futurelearn.com] che con la categoria Teaching&Studying è pronta ad offrire interessanti attività promosse da università, istituti e fondazioni del Regno Unito per conoscere e scoprire nuove pratiche pedagogiche attente all'inclusione e ai futuri scenari di classe. Al termine del corso, nell'ambito del riconoscimento delle competenze acquisite, il corsista, le cui attività sono state monitorate e valutate attraverso la piattaforma e-learning di supporto, può richiedere, in alcuni casi dopo aver versato un contributo per la gestione dei servizi di segreteria, un attestato di partecipazione. **Gratuito invece è il rilascio dell'open badge, un micro-attestato digitale che al pari del classico certificato stampabile, riconosce l'attività svolta e le competenze acquisite con il MOOC.** Il badge, che richiama uno standard internazionale, altro non è che un'immagine alla quale l'organizzazione promotrice del percorso formativo assegna metadati (tempi, modalità, articolazioni, attività), che raccontano l'esperienza e la competenza della persona che lo ottiene, lo esibisce e lo archivia, come l'insegnante, nel proprio portfolio, istituito con il piano di formazione 2016-2019 recentemente avviato dal MIUR per sviluppare e sostenere una scuola migliore.

È alla luce di tutto questo che l'assetto formativo del MOOC deve essere diffuso e promosso tra quanti operano nel mondo scolastico, formativo ed educativo: **si configura in esso l'azione e lo strumento di riferimento per il perseguimento, a livello europeo, degli obiettivi di digital literacy and improve.**

Giuseppe Rago, docente incaricato presso l'Università di Foggia ed esperto di didattica digitale

Una cucina "speciale"

Il piatto dell'Inclusione è pronto in tavola

Inclusione Scolastica - di Pettinari Francesco



- Manca l'aceto e il pepe rosa in questa scatola.
- In quest'altra non ci sono l'olio e l'aceto, caspita!
- Tra i secondi è sparito il maiale, eppure, giuro che ieri c'era.

No, non siamo nella dispensa di un ristorante stellato. Siamo a scuola, nella seconda ora del giovedì e sta per cominciare la lezione di inglese.

È da almeno tre settimane che stiamo preparando questa attività nei minimi dettagli, ma ci troviamo sempre a dover rincorrere il tempo con il fiato sul collo. Davanti a noi, sul tavolo in fondo, ci sono otto ciotole di cartone con dentro una ventina di tesserine plastificate con le immagini dei cibi più disparati. Sono tutti, o quasi, gli ingredienti necessari per cucinare sei gustose ricette, tre primi e tre secondi per l'esattezza.

Romina ricontrolla per l'ennesima volta che ci sia tutto il materiale, ha gli occhi stanchi, quattro ore di sonno e una nottata alle spalle passata a incollare pezzettini infiniti di velcro sui piatti plastificati.

Nicola, mentre entravo, mi ha detto: - Prof, il punto "edoardesco"! -ammiccando alle regole del gioco che sta per iniziare e che abbiamo affisso sulla porta il giorno prima proprio per incuriosirli di più. In classe si è creato un clima di trepidante attesa e alcuni ragazzi, scaltri più degli altri, si sono persino portati avanti con il lavoro; sanno che ogni squadra, durante la "gara" di cucina, potrà ottenere il "punto edoardesco" soltanto se Edoardo pronuncerà in inglese alcuni ingredienti e, già dal giorno prima, hanno fatto qualche prova generale tra la ricreazione e i cambi d'ora, gli hanno chiesto di ripetere "apple", "oil", "tomato" ed Andrea, con spavalda sicurezza, è certo di riuscire a conquistare tutti questi punti.

Clara, la collega di inglese, inizia la lezione leggendo la lista degli ingredienti che i ragazzi dovranno imparare a memoria e che serviranno per la gara che avrà inizio subito dopo. Segue un breve esercizio di traduzione e, poi, mentre sento i ragazzi ripetere tra di loro "vinegar", "pepper", "bacon", consegniamo agli chef designati gli strumenti del mestiere, le ricette e un bel cappello bianco da calzare sulla testa, disponiamo le squadre in fila indiana davanti ai tavoli imbanditi e ripetiamo le regole: lo chef chiederà ai cinque cuochi della sua cucina, uno alla volta, un ingrediente in inglese, il cuoco interrogato dovrà consegnargli l'ingrediente richiesto, scegliendo quello giusto tra i tanti inseriti nella scatola di cartone e poi dovrà attaccarlo sul piatto che ha davanti. Se non riuscirà a riconoscere l'ingrediente, la ricetta resterà incompleta e si passerà al cuoco successivo per l'ingrediente seguente. A vincere sarà la squadra che avrà completato per prima le sei portate, tra primi e secondi, nel modo più corretto possibile. Ma, come già anticipato, sul tavolo ogni squadra troverà anche due cibi reali, sono quelli che dovrà pronunciare Edoardo e che daranno la possibilità di guadagnare ben due punti in più.

Pronti, partenza, via!

I piatti, dopo un'iniziale confusione nelle "cucine", cominciano a venir fuori; c'è il gruppo che va più veloce, quello che un po' bara, che suggerisce al cuoco qualche parola più difficile, il gruppo che procede con calma e precisione, quello più irruento e pasticciatore; poi arrivano, scaglionati, i vari chef per far pronunciare ad Edoardo l'ingrediente "speciale" che hanno in mano.

A volte istantaneamente, altre dopo 3-4 ripetizioni o 2-3 minuti, Edoardo comunque non delude mai, nomina in inglese tutti i cibi che i compagni gli mettono in mano e che gli ripetono in coro, individualmente, sillabando bene la parola, convincendolo con un abbraccio o una pacca sulle spalle; **uno dopo l'altro arrivano "TATTOO" (tomato), "EEEMON" (lemon), "ORAAA" (orange), "GAAALI" (garlic), "ENNETTE" (pennette) "PIII" (pear).**

Gli chef stanno per completare il menù con i loro prelibati piatti di fogli plastificati e velcro; i cuochi eseguono, alternandosi sempre più velocemente; manca improvvisamente qualche ingrediente nella ciotola di cartone che aggiungiamo all'ultimo istante con la penna, fino a quando la prima squadra arriva, trionfante, pronta a presentare le sei portate, tutte ben disposte sul banco come fosse davvero una bella e colorata tavola imbandita.

A distanza di una manciata di minuti arriva anche la chef Rebecca, seguita dallo chef Nicola e dallo chef Omar.

I prof controllano che le pietanze corrispondano alle ricette consegnate: è il nostro assaggio finale a farci sentire un po' i "Carlo Cracco" della situazione.

Due squadre sono pressoché alla pari, ci sarà uno spareggio finale per decretare lo chef vincitore. Occorre improvvisare, non avevamo pensato al pari merito e, si sa, su questi aspetti, gli alunni sono inflessibili più che mai, il "tarallucci e vino" non è consentito. Penso che Edoardo potrà essere l'elemento determinante del match finale, colui che decreterà lo chef vincente. Ma come? Ogni squadra avrà tre tentativi per far dire a Edoardo un nuovo alimento in inglese, una noce, WALNUT, proprio quella che Romina ha ora tra le mani.

Ci prova Andrea, uno dei cuochi della prima squadra, e dopo qualche tentativo ci riesce. Segue l'avversario, Antonio, e anche lui centra il punto dal dischetto. Si andrà avanti con altri ingredienti, come nelle migliori finali di calcio quando si disputa la vittoria ai rigori. Tiriamo fuori una patata e questa volta si fa avanti Alberto e ci prova: POTATO, lo ripete più volte, ma senza troppa convinzione.

Rigore fallito, la palla non entra in rete. Ora è il turno di Alessandra che sente la vittoria tra le mani, con pazienza e voce calma ripete l'arcana parola, il mantra segreto che rimane lì, sospeso in aria, per qualche interminabile secondo, fino a quando la parola carambola dritta in rete ed Edoardo prorompe in un chiaro e inconfondibile "TATTOO", che decreta in modo incontestabile l'agognata vittoria per la squadra della chef Alessandra.

Edoardo ha deciso le sorti di un semplice gioco, la sua presenza è stata determinante, senza il suo contributo le squadre non avrebbero potuto vincere.

Anche questa è l'inclusione, ossia sentirsi parte importante di un gruppo, qualcuno senza il quale non si può fare punto, non si può segnare, qualcuno grazie al quale si può far goal.



Francesco Pettinari, insegnante di sostegno, I.C. "Morosini Manara" di Milano

La scrittura autobiografica

Uno strumento di educazione attiva nella scuola

Formazione - di Brancaccio Paola



Nel percorso formativo tenuto dall'Associazione Sysform per conto di Giunti Scuola sulla "Didattica per competenze", la presenza di professionalità a vari livelli di esperienza è stata una risorsa per me. La diversità dei partecipanti (scuola primaria e scuola secondaria) è stata quindi uno dei punti di forza del lavoro, in piena coerenza con la linea etica espressa dal corso: una continua riflessione e un continuo confronto (osservazione di ciò che accade nel qui e ora). Ho trovato colleghi motivati a scoprire altro sulla formazione, disponibili a una partecipazione attiva, a mettersi in gioco e a riflettere sull'esperienza. Anche il lavoro di gruppo ha rappresentato un'occasione di riflessione.

La struttura del corso è stata molto articolata: **si è attivato un confronto all'interno di un modello formativo nel quale l'aspetto informativo è sempre stato collegato**; abbiamo parlato di progettazione, per riconoscere le varie azioni; non abbiamo parlato di comunicazione, se non partendo dall'esame di realtà e quindi dalla nostra comunicazione, attraverso esercitazioni ad hoc; non abbiamo teorizzato su metodologie ma costruito ambienti metodologici diversificati ed analizzato la loro natura e struttura.

A scuola ho cominciato a lavorare per "competenze", ottenendo buoni risultati, ma vorrei che ciò che io faccio all'interno della mia "nicchia" venisse condiviso con i colleghi.

lo ho cominciato, prima di questo corso, ad attuare una didattica che potrei definire "operativa" (o di ricerca-azione), secondo lo schema "problematizza-ricerca-risolvi-presenta".

Sono i ragazzi ad AGIRE; io sono un semplice facilitatore e alla fine auspico sempre un lavoro che abbia delle caratteristiche soggettive del gruppo che lo svolge. Questo corso mi ha dato la conferma che sto agendo in modo corretto: proporre un lavoro personale gratifica me e i miei alunni, comincia a far uscire quel pensiero che afferma **"Io sono io, tu sei diverso da me, ma insieme vogliamo arrivare allo stesso punto: collaboriamo mettendo insieme le nostre capacità?"** Ho capito, ma già lo presumevo, che noi docenti abbiamo bisogno di uno scambio reciproco, non solo all'interno del Consiglio di Classe; abbiamo bisogno di altro tempo per raccontarci ciò che ognuno fa o progetta di fare, in incontri che dovrebbero essere verticali, in modo da avere un cammino comune dalla prima elementare alla terza media. Questo contribuirebbe sicuramente a costruire una didattica più vicina ai ragazzi, una didattica dinamica, un percorso che possa essere variato in base alle necessità degli allievi. Vorrei che fosse realizzabile, per noi delle medie, una programmazione trasversale. Le UDA sono complesse, hanno tante sfaccettature, necessitano, secondo me, di un aspetto più "pratico". Qui abbiamo visto cosa si deve fare, mi piacerebbe, in un secondo corso, farlo.

Paola Brancaccio, docente IC Casalbianco, Roma

La sfida quotidiana

Il valore delle "sorprese" nella pratica dell'insegnamento

Formazione - di Sammarco Loredana



L'esperienza vissuta ed affrontata insieme all'interno del percorso formativo sulla "Didattica per Competenze", tenuto dall'Associazione Sysform per conto di Giunti Scuola, è stata una validissima occasione per tornare a riflettere in gruppo e a saggiare quanto, **noi docenti, abbiamo bisogno di incontrarci non soltanto nell'ambito di riunioni**, attanagliati dall'aspetto burocratico, o in meri momenti di comunicazioni troppo rapide e frettolose, ma anche in occasioni di scambio reciproco, **per raccontarci quello che ciascuno attua quotidianamente e per entrare in un confronto che non sia "schiacciante"**, bensì arricchente, propositivo, in cui ciascuno possa apportare il proprio fondamentale contributo.

Cosa ho messo a fuoco? Cosa sto mettendo a fuoco? Innanzitutto il fatto di rendere l'azione didattica ancora più AZIONE, cioè comunicazione, insegnamento non statico, ma proposta che si muove, si offre agli alunni, con chiarezza, semplicità, metodo, semplificazione, però ritoccabile, "riscrivibile", che faccia da stimolo; proposta che può essere ripresa da punti di partenza differenti, poiché si costruisce mentre si attua, si completa con l'apporto di tutti gli attori presenti ogni giorno in classe.

Cerco di chiarire il mio pensiero: i formatori in un incontro ci hanno aiutati a rimettere mano ai compiti significativi per migliorarli, per ricomporre alcuni particolari, rendendoli più "vissuti" da noi; quello che considero importante e fondamentale per me è non confezionare i piani di lavoro/le programmazioni, come fossero operazioni "ingessate",

ma presentare una costruzione che sia "in divenire", giacché **lo stesso entrare in aula, ogni mattina, è un DIVENIRE**, caratterizzato da tanti fattori che ci mettono di fronte a quel giusto punto di difficoltà, o forse è meglio dire di sfida, per cui la lezione spesso non risulta come ce l'aspettavamo...E meno male! Significa che c'è un "salutare" margine per modificare l'azione (l'opera), appunto per renderla viva, "non arrivata", in fieri.

I nostri alunni costituiscono sane provocazioni che inducono a correggere, rivisitare, rinnovare strategie, metodi, interventi didattici, proposte. Se oggi ciò che devo suscitare e far scaturire sono le COMPETENZE (domani probabilmente la dicitura cambierà, ancora una volta!), voglio starci davanti ed imparare a promuoverle e questo Corso me ne ha offerto l'opportunità.

Il punto avvincente è che posso attuare ciò con il desiderio di migliorare e acquisire via via più padronanza, ma senza pretesa, perché ciò che ci/mi potrebbe ingabbiare è appunto l'ansia del "risultato giusto" ad ogni costo, **mentre il particolare che "non torna", il più delle volte, è il punto buono della ri-partenza.**

Ho vissuto momenti costruttivi quando mi sono fermata a riflettere con i miei alunni sui compiti significativi, quando li ho invitati ad intervenire nella compilazione delle schede per il Corso.

Nella teoria trovo chiarezza nel definire e individuare competenze e profili delle stesse, traguardi, evidenze, elementi da valutare e descrizione dei livelli di padronanza rispetto a compiti reali ecc.; nella pratica mi pare ci sia ancora una "scollatura", ossia non riesco ad impostare tutta la didattica in questo modo e non sempre riscontro una condivisione con gli altri di questa modalità di progettazione.

Resta un desiderio: costruire/realizzare un Piano di lavoro per Unità di Apprendimento insieme ad altri docenti, insieme ai colleghi. Mi interesserebbe una costruzione trasversale, effettuata nel e con il tempo, non improvvisata, non simulata. Vorrei costruire a più mani il Piano annuale nell'ambito del Consiglio di Classe, vorrei dar vita a compiti significativi che coinvolgano più discipline in un agire partecipato, affinché le Competenze divengano oggetto osservabile e sperimentabile per tutto il team dei docenti e la Valutazione sia un processo più collegiale possibile e non, come per lo più capita, una somma di tante individuali valutazioni. Vorrei "capire" e "praticare" un po' di più questo aspetto del lavoro.

Loredana Sammarco, docente IC Casalbianco - Roma

Il viaggio della formazione

Un'occasione per arricchire il bagaglio del docente

Formazione - di Ercoli Erika



Il viaggio formativo intrapreso, avente come meta l'approfondimento delle competenze, ha preso avvio dalla definizione delle otto competenze chiave europee. Si è poi passati all'identificazione dei traguardi disciplinari per ogni materia, con un'analisi molto attenta di quali dei traguardi specifici per ogni singola disciplina potessero essere considerati trasversali e quali competenze europee fossero volti a sviluppare.

La riflessione relativa alla **trasversalità dei traguardi disciplinari** mi ha sicuramente spinto a riflettere sulla necessità di organizzare attività didattiche il più possibile trasversali, per lo sviluppo delle diverse competenze dei singoli alunni, coinvolgendo anche i colleghi, a volte, meno predisposti ad un lavoro di questo tipo. Una volta completato lo studio della parte teorica, è stato molto importante ed interessante mettersi "alla prova", sperimentare con i ragazzi l'assegnazione e la realizzazione di un compito di realtà.

Questa attività mi ha fornito un altro spunto importante di riflessione sulla modalità di spiegazione dell'attività da svolgere agli alunni: bisogna **indicare con chiarezza i tempi, le modalità di svolgimento del lavoro**, dividendo l'attività assegnata in fasi, rendendo l'attività stessa più chiara; sapere cosa fare, avere le giuste direttive sulla modalità di realizzazione del prodotto. L'ausilio di una mappa mentale ha reso più semplice e chiaro il progetto e la finalità del lavoro, evidenziando i rapporti di interdisciplinarietà tra le varie materie scolastiche.

In questo percorso sulle competenze si è arrivati poi alla definizione delle "**evidenze**", necessarie per valutare il livello di competenza raggiunto dai discenti. Gli alunni hanno mostrato grande interesse nello svolgimento del compito di realtà proposto, che consisteva nella realizzazione di un fumetto. Ognuno di loro ha messo in gioco le proprie abilità, misurandosi in modo costruttivo con gli altri; ognuno si è sentito parte di un grande mosaico, di cui ognuno ha rappresentato una piccola indispensabile tessera. Basta solo che una piccola tessera salti, o si perda, per rendere il lavoro vano, incompleto: **solo dove ognuno trova una collocazione precisa si raggiunge un obiettivo certo.**

Ho trovato il percorso fornito molto chiaro, ritengo che, a volte, nella scuola secondaria di primo grado, i tempi necessari per lo svolgimento di diversi "compiti significativi" risultino troppo restrittivi. Tutte le tematiche affrontate nel corso sono risultate molto chiare anche grazie al materiale allegato ad ogni lezione svolta. Ogni giorno vado in classe con l'idea di diventare un'insegnante e una persona migliore e sicuramente imparo sempre qualcosa di nuovo da quelli che credo siano elementi indispensabili alla nostra crescita professionale e umana: gli alunni.

Erika Ercoli, docente IC Casalbianco - Roma

La formazione degli insegnanti

Un processo continuo e necessario

Formazione - di Agnese Mariella



Oggigiorno, la formazione è ritenuta molto importante in qualsiasi ambito lavorativo e questo rappresenta sicuramente un segno di maturazione sociale e di una professionalità in crescita.

Nello specifico, quando si parla d'insegnamento, la formazione è una questione essenziale: io sono molto appassionata a tutto ciò che concerne metodologie, pratiche, processi didattici e leggo sempre con entusiasmo libri, resoconti, articoli che mi aggiornino in tal senso e che mi permettano di sperimentare nuove prassi da poter realizzare con i miei alunni.

La professione dell'insegnante richiede tempo, dedizione, passione, impegno e implica di fatto una crescita professionale e personale continua e costante, poiché le competenze che deve avere un docente sono tantissime ed in continua evoluzione. **Ogni giorno ci si mette in discussione, ci si interroga rivedendo le proprie strutture mentali, le proprie idee, le metodologie e le strategie messe in atto**, adattandole così ai diversi contesti, alle

nuove situazioni e alle esigenze degli alunni, affinché si trovi il meccanismo giusto che inneschi l'ingranaggio dell'apprendimento.

Fatta tale premessa, devo dire che la mia partecipazione al corso di formazione "Didattica per Competenze", tenuto dall'Associazione Sysform per conto di Giunti Scuola, è stata davvero una preziosa occasione di crescita non soltanto sul piano professionale ma anche su quello relazionale, poiché mi ha offerto un ampio ventaglio di possibilità e di scambi di esperienze, confermandomi la necessità e l'importanza del confronto diretto di opinioni con le altre colleghe che hanno partecipato allo stesso percorso.

Partendo dal presupposto che la "Didattica per Competenze" poggia su un piano metodologico differente d'insegnamento, **occorre promuovere una pratica formativa che preveda l'uso di metodi che coinvolgono le attività degli alunni nell'affrontare questioni e problemi di natura applicativa** (alla propria vita, alle altre discipline, alla vita sociale...), sia nell'introdurre gli aspetti fondamentali delle conoscenze e delle abilità, sia nel padroneggiarli.

Riflettendo sull'esperienza di tale percorso, ho maggiormente percepito come gli alunni, sia come singoli che in gruppi, passano dal tipico processo di insegnamento/apprendimento tradizionale e trasmissivo (fatto di spiegazione, esercitazione, studio individuale, ripetizione dei contenuti) ad un sapere riflessivo, tipico dell'apprendimento per problemi (che elabora ipotesi, teorie, modelli, a partire dall'esperienza).

Tale metodo adotta un criterio di ragionevole gradualità che, pertanto, permette all'insegnante di mettersi alla prova e di correggersi tramite un autonomo percorso di sperimentazione per rendere più efficace il suo operato.

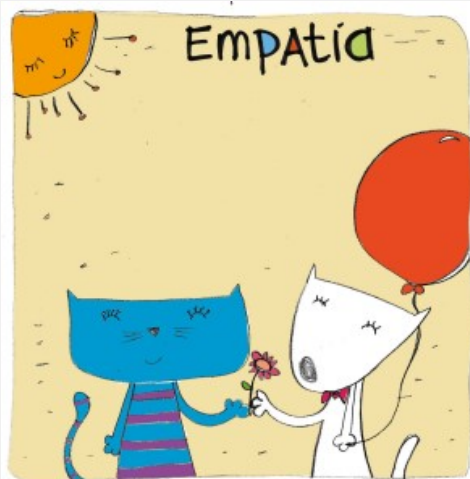
L'Unità di Apprendimento" vera e propria ha carattere interdisciplinare e presuppone la progettazione e la gestione congiunta da parte del team docente: progettazione e gestione che, talvolta, sono risultate maggiormente onerose dal punto di vista del tempo e delle energie, specialmente con gli alunni con DSA e con BES. Nonostante la mia esperienza, sento di dover consolidare maggiormente le competenze per costruire processi più collaborativi e più attivi tra gli alunni.

Mariella Agnese, docente IC Casalbianco - Roma

Maestra, non sono capace!

Sviluppare l'empatia nella scuola delle competenze

Oltre a noi... - di Bono Liliana



Pensavo di dover insegnare come si fa, questo per molto tempo.

Certo che molte volte è esattamente la seconda cosa importante da fare.

La prima è trasmettere empatia, per me.

Non sei capace? Neanche io. Adesso vediamo un po' come si può fare.

Una piccola rivoluzione e l'alunno va tranquillo, e la maestra anche.

Molte volte infatti anche io non sono capace, se lo sono significa soltanto che ho imparato prima.

Ma prima di tutto, conosco quella sensazione di ansia, quella paura di non essere all'altezza.

A scuola come nella vita.

In realtà multietniche, capita spesso che l'insegnante non sia capace, ad esempio di capire quello che sta dicendo il piccolo al terzo banco.

Magari alcune cose al momento non possiamo ancora impararle. Ammettiamolo!

Servono empatia e giusta tempistica.

Io ho bisogno di questa sorta di complicità con i bambini e i bambini ne hanno bisogno con me.

E' un cominciare rilassati, un camminare insieme.

Non so se l'empatia rientri nelle competenze, ma penso che in qualche modo le comprenda.

Cittadinanza senza empatia mi sembra convivenza tra robot in un deserto.

Lingue straniere senza empatia? Bah, io non le imparerei mai.

Si potrebbe obiettare che non tutti la posseggano o la sappiano trasmettere.

Allora torniamo al titolo.

Maestra, non sono capace!

Si possono imparare i sentimenti? Ovviamente sì, perché sono universali. A volte sono nascosti, specialmente sotto strati di ansie e di competitività.

Ecco a che cosa serve l'empatia in classe (anche fuori dalla classe).

Imparare i sentimenti vuol solo dire togliere quello che ostacola il nostro sentire, e come risultato essere fluidi nell'osservare e nell'apprendere.

L'ansia di dovere imparare, di non essere capace, non dà molti buoni frutti anche se può dare come risultato dei buoni robot.

Alla fine poi il contenuto dell'insegnamento non è nemmeno fondamentale, e in molti casi va perso o sbriciolato nelle ans(i)e della vita.

È l'atto dell'insegnamento/apprendimento che conta, e proprio per mezzo dell'empatia questo atto diviene efficace.

Il contrario di essa, cioè l'antipatia, genera di solito un apprendimento "in negativo" (Ecco come non voglio fare, non voglio essere).

Diceva un saggio uomo, "Imparare è la sola cosa che meriti di essere imparata".

Vedo spesso forti incentivazioni alla competitività fra i banchi di scuola, esortazioni a "fare come lui/lei", comparazioni e giudizi continui.

A volte anche io lo faccio, lo ammetto, ma non molte volte.

Crede che questo tipo di atteggiamento stimoli la disistima.

Mi colpiscono molto le "persone dieci e lode", che sembrano aspettarsi sempre il massimo assoluto da tutti e da loro stesse.

Io il massimo assoluto non so nemmeno se esista, ma di una cosa sono convinta, e cioè che quasi sempre ognuno di noi fa il massimo, per quanto ne è capace e ne sa.

Bambini compresi, bambini soprattutto.

Crede sia empaticamente molto importante far capire che ci accorgiamo del loro "mettercela tutta", e che ci piace, indipendentemente dai risultati, con buonissima pace di tutte le valutazioni, i test, le prove di verifica, le schede di valutazione e le prove Invalsi.

Liliana Bono, docente di scuola primaria, Istituto "G. Parini", Torino

Docenti resilienti, competenti ed empatici

Diventare "supereroi" per salvare se stessi e gli altri

Inclusione Scolastica - di Presutti Serenella



Molto spesso in questi ultimi anni nel ruolo di Dirigente scolastico mi sono imbattuta in problemi di **"tenuta emotiva"** nell'ambito del contesto scolastico, dove per *tenuta emotiva* si intende la capacità di identificare, affrontare e trovare soluzioni a problemi complessi con implicazioni emotive ed affettive delle persone che nella scuola ci vivono e/o ci lavorano.

Problematiche di questo tipo sono riconducibili a tutti gli episodi identificati come bullismo, per esempio, che riguardano direttamente i bambini, i ragazzi e le loro famiglie.

Ma le problematiche con implicazioni emotive riguardano anche e sempre più spesso i Docenti, i Dirigenti e gli altri operatori della scuola.

Situazioni *"esplosive"*, così definite spesso dai Servizi sociali e dagli esperti di settore, sono vissute nelle classi quasi quotidianamente, richiedendo un'altissima capacità umana e professionale di risposta; si tratta di comportamenti aggressivi, nei confronti di se stessi e degli altri, mal gestiti, che hanno origine nei diversi sistemi famigliari e/o alimentati da modalità relazionali sbagliate all'interno delle classi.

Le complesse dinamiche che scaturiscono dalle *intemperanze*, se non addirittura *incontinenze*, emotive hanno

radici profonde nelle esperienze di crescita di ognuno di noi, con particolare attenzione al **processo di attaccamento, perdita e separazione**, come emerso dagli studi di **John Bowlby**, psicologo e psicoanalista britannico (Londra, 26 febbraio 1907 - Isola di Skye, 2 settembre 1990), che ci ha dimostrato la necessità di esperire una **"base sicura"** nella costruzione delle relazioni affettive, per poi essere in grado di separarsi e affrontare nuove relazioni e stabilire nuovi legami in modalità positive ed equilibrate. La base sicura è rappresentata dalla madre *in primis* per i bambini molto piccoli, e dai legami famigliari che sperimentiamo nell'infanzia e nell'adolescenza; le basi sicure, nell'accezione più generale e forse più rispondente all'evoluzione sociale in atto, possono essere le figure adulte significative che incontriamo sul nostro cammino di crescita e le relazioni che riusciamo a stabilire con queste.

E' interessante soffermarci a questo proposito sulla capacità di resilienza presente nei bambini e negli adulti, in ambito scolastico, per affrontare e risolvere positivamente problematiche, anche molto serie, che emergono da avvenimenti negativi.

La Resilienza, sostantivo femminile, secondo la definizione dell'Enciclopedia Treccani: *"nella tecnologia dei materiali, la resistenza a rottura per sollecitazione dinamica, determinata con apposita prova d'urto; prova di resilienza; valore di resilienza, il cui inverso è l'indice di fragilità..."* ha anche origini etimologiche dalla lingua Latina, *resilio*, rimbalzare, tornare indietro...da cinquant'anni circa viene utilizzato dalle Scienze Umane, per indicare *"quelle persone che, nonostante nella vita abbiano subito un "urto", abbiano cioè dovuto affrontare situazioni traumatiche di varia natura e intensità, hanno vissuto in seguito in modo inaspettatamente "positivo" senza incrementare fattori di rischio o giungere ad esiti psico-patologici"* (IUS M., MILANI P., 2011, pag.7)

Vivere in modo inaspettatamente positivo, per giunta riuscendo a non incrementare fattori di rischio e senza sviluppare un profilo psico-patologico è un comportamento resiliente, ma non è il risultato di una formula magica, piuttosto di un'alchimia di elementi propri dell'individuo e del sistema sociale; gli approfondimenti scientifici che hanno studiato questi aspetti ci riconsegnano un quadro di interazione "tra l'insieme di fattori (genetici, individuali, famigliari e ambientali) presenti prima, durante e dopo l'evento stressante che confluisce in un esito globale positivo" (op.cit., pag 7)

Quindi i resilienti non sono persone speciali, dotate di magici poteri, né tantomeno si tratta di supereroi; la capacità di resilienza si può coltivare e implementare, come altre risorse umane, interne ed esterne, presenti nelle nostre realtà.

Anche in quella che ci appare la più difficile, possiamo provare ad attivare tutti quei fattori di protezione per la crescita dei bambini, delle loro famiglie e delle comunità a cui appartengono. <i>«**Nell'interiorità di ogni individuo, il trauma si trasforma in qualcosa di radicalmente diverso da quanto ci sarebbe potuto aspettare**», dice **Massimo Ammaniti** nell'introduzione al libro di **Richard Mollica**, psichiatra statunitense tra i massimi esperti del trattamento della sindrome post-traumatica da stress, e studioso dei processi di resilienza, direttore dell'Harvard Program in Refugee Trauma, uno dei primi dedicati alle vittime di torture e violenze di massa, come le guerre.(MOLLICA R.F.,2006,Le ferite invisibili,Milano,Il Saggiatore, pag.15)

Ancora Ammaniti sottolinea come la forza di persone fortemente provate (come per esempio i sopravvissuti allo tsunami) che trasformano il loro indicibile dolore in energia per andare avanti, utilizzano una forza non misteriosa, che è il potere biologico, psicologico e sociale dell'autoguarigione.

Nessuna situazione difficile è senza soluzione, neanche i più terribili drammi, dunque...

I Docenti e tutti coloro che operano nelle scuole possono imparare la resilienza, allenando le sensibilità personali e il confronto all'interno dei contesti professionali e di vita; **nessuno si salva da solo, ma da solo può iniziare a fare il primo passo.**

Ognuno poi, per competenza e per ruolo, può svolgere la sua parte nella costruzione di una risposta collettiva; è utile però conoscere la possibile interazione dei fattori di protezione nella crescita di un individuo, senza per questo giungere a conclusioni deterministiche...molto dipende appunto dalla combinazione di molti elementi tra loro.

Norman Garmezy, psicologo dello sviluppo dell'Università del Minnesota, suggerì attraverso le sue ricerche con gruppi di bambini svantaggiati socialmente una **tripartizione di questi fattori, individuali- famigliari- ambientali**, che possono rappresentare un punto di riferimento molto interessante in ambito scolastico, anche dal punto di vista dell'adulto- educatore resiliente- resistente. Di fronte alle situazioni più difficili, può intervenire mettendo in campo comportamenti intenzionali atti allo sviluppo di resilienza, accompagnando con una sorta di tutoraggio questi complessi processi di crescita.

Tali comportamenti professionali possono essere riconosciuti in azioni riconducibili a:

- accogliere, dedicare tempo, riconoscere e conoscere;
- essere presente stabilmente e costantemente nel tempo educativo;
- valorizzare, stimolare capacità e curiosità;
- favorire le domande, accoglierle per ricercare insieme i significati sottesi;
- ascoltare con empatia, dialogare, favorire le forme di racconto, in particolare il racconto delle emozioni;
- ri-costruire la storia (ogni vita merita un romanzo);
- ricostruire e ricercare nuovi significati;
- raccontare storie che offrono modelli positivi;
- favorire il sostegno- tutoraggio tra pari;
- favorire il vivere momenti piacevoli tra adulti e bambini;
- ricercare momenti informali di scambio e di relazione con il gruppo;
- affiancare e non sostituirsi;
- agire a sistema, in rete con altri.

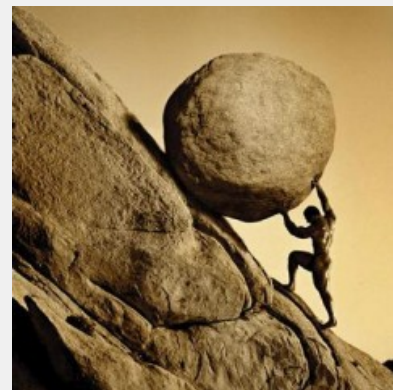
Nello scorrere la lettura di questi elementi, una riflessione si pone come prioritaria: *nulla di tutto questo non avviene già nei contesti educativi scolastici, quindi non esiste nulla di sconosciuto, che già non sia stato esperito e soprattutto non c'è nulla di straordinario in nessuna di queste azioni.*

Cosa fa la differenza? Cosa rende possibile un intervento positivo, un esito felice piuttosto che un insuccesso?

La risposta non può essere univoca, non può esistere come ricetta assoluta e panacea di tutti i mali; la risposta professionale vincente è soprattutto prima una risposta umana, fallace e correggibile. E' la combinazione, l'alchimia degli elementi che rende possibile un successo piuttosto che un insuccesso. E' il modo come mi pongo che sopravanza l'importanza dei contenuti; è l'arte dell'incontro che viene esercitata innanzi tutto.

"La forza interiore è la protezione più potente che hai. Non aver paura di assumerti la responsabilità della tua felicità". (Dalai Lama)

Serenella Presutti, psicopedagogista e counsellor, Dirigente scolastico dell'I.C. via Padre Semeria di Roma



Quale operazione userò oggi?

La "soluzione" può diventare un problema

Didattica Laboratoriale - di Sgarioni Antonella



**Che cosa avviene nella mente di un bambino quando cerca di risolvere un problema di matematica?
Quali sono i ragionamenti che compie?
Quali sono le abilità che differenziano un abile risolutore da uno in difficoltà?**

In molte occasioni io e le mie colleghe, docenti di scuola primaria, ci siamo poste domande come queste, con l'obiettivo di individuare l'approccio più adatto per far trovare ai nostri alunni la soluzione di una situazione-problema. Da osservazioni fatte in aula, abbiamo rilevato che la maggior parte degli alunni risolve le situazioni problematiche standard in modo intuitivo, applica meccanicamente procedure conosciute e presta poca attenzione all'analisi del testo. Inizialmente avevamo pensato di insegnare ai bambini come affrontare le situazioni problematiche organizzando gruppi di lavoro e utilizzando strategie di apprendimento cooperativo e di tutoring tra pari. Ma non è bastato.

L'incontro con il Prof. Alessandro Antonietti, docente di Psicologia presso l'Università Cattolica di Milano, ci ha permesso di attuare la sperimentazione **MER (Metodo Euristico Riflessivo)**, che ha notevolmente agevolato il lavoro dei discenti.

Il processo di soluzione inizia non con la ricerca immediata dei dati, ma con la decodifica delle parole. Spesso, infatti, gli alunni non riescono a comprenderne il significato e ciò rende più difficile la comprensione dei testi dei problemi; vengono quindi aiutati a riflettere, ricercare e pianificare. La metodologia specifica intende sviluppare la comprensione di un problema matematico come un insieme di relazioni fra i dati forniti, delle principali domande relative alle informazioni da ottenere e delle operazioni da compiere.

L'obiettivo è quello di fare in modo che il soggetto comprenda meglio la natura dei problemi matematici e distingua più chiaramente

le informazioni ricavabili da quelle non ricavabili.

Si è visto che presentare un testo che richiami la vita quotidiana facilita gli alunni ad un più rapido accesso alle procedure risolutive.

Vi illustro ora un problema che ho somministrato ad una mia classe quinta utilizzando la **metodologia MER**.

Il sig. Pietro decide di organizzare un viaggio durante le vacanze estive per la famiglia composta da moglie e due figli di 8 e 11 anni.

Chiedo ai miei alunni: **"Potete considerare questo brano una situazione problema? Se no, perché?"**

Iniziamo così a commentare la frase facendo emergere cosa deve avere un testo per potersi chiamare problema.

Continuo a presentare:

Il sig. Pietro intende trascorrere una settimana a Roma e si rivolge ad una agenzia di viaggi. Dopo qualche giorno riceve il preventivo riferito ad una persona.

Siamo sicuri che i nostri alunni conoscano il significato di ogni parola?

Anche questa volta mi fermo per analizzare se si è compreso il testo. Continuo a dettare:

Quanto spenderà il sig. Pietro?

I bambini a questo punto, tutti in coro, rispondono che non ci troviamo ancora dinnanzi ad una situazione problema.

Aggiungo degli elementi, sapendo che il loro volto si illuminerà, perché sto dando le informazioni che tanto aspettavano:

- Viaggio andata e ritorno a 130 euro (bambini fino a 12 anni sconto di 20 euro);
- pernottamento e prima colazione a 250 euro;
- noleggio auto per visitare i dintorni a 235 euro per una settimana.

A questo punto, se avessi utilizzato la metodologia tradizionale avrei detto "buon lavoro!".

Invece no! Proprio qui comincia l'analisi profonda del testo:

- Qual è il significato della parola "e" (qualche bambino mi ha chiesto infatti se 130 euro era solo il costo del biglietto di andata)?
- Gli alunni ricordano ancora che il preventivo è rivolto ad una persona?
- Hanno individuato la presenza del dato/parola "settimana"?
- Riescono ad evidenziare che l'ultimo dato non è riferito alla singola persona?
- Quali domande intermedie devono trovare per giungere a quella finale da me posta?

Lavorare in questo modo mi ha fatto capire quanto siano importanti le parole e il loro significato e soprattutto che non è possibile scindere l'insegnamento della matematica da quello linguistico.

Anche i numeri hanno bisogno dalle parole.

Antonella Sgarioni, docente di scuola primaria, Direzione Didattica "P.Vetri", Ragusa

Bibliografia

-Rahmani, L., Gagliardi C., Girani, E., Antonietti C., Antonietti A. (2016). Pensare la matematica. Dai numeri ai significati: un training al problem finding. New York: PsyPrint.

La frontiera delle competenze

Il passaggio ad una didattica significativa

Didattica Laboratoriale - di Ventre Angela



Parlando e confrontandomi con colleghe e colleghi, ho scoperto che spesso si continua a lavorare seguendo modalità ormai datate, ossia concentrandosi sulla trasmissione passiva di saperi e di conoscenze. Inoltre, ho notato che tra noi docenti c'è molto disorientamento, si vive come in un limbo, sospesi tra ciò che si era abituati a fare e ciò che oggi ci viene richiesto di fare e cioè aiutare i nostri alunni a essere **autonomi e responsabili**, a integrare il pensiero con l'azione, a utilizzare in maniera costruttiva quei saperi e quelle conoscenze che nella maggior parte dei casi apprendono passivamente, ma di cui in realtà devono fare esperienza reale, vissuta, per costruire il senso del loro essere nel mondo.

L'attuale contesto didattico, in cui ci troviamo a operare, presuppone una revisione del lavoro dei docenti.

La didattica per competenze ha cambiato molte cose, ha introdotto nuovi concetti come quelli di apprendimento significativo, didattica attiva, esperienziale, interdisciplinare. Con essa si è passati da un sapere di tipo teorico a uno di tipo applicato; da una didattica non più centrata sui contenuti ma sul soggetto che apprende; dai tradizionali modi di apprendere, per ascolto, memorizzazione e ripetizioni, a un apprendimento per partecipazione, collaborazione e costruzione; da conoscenze astratte a quelle contestualizzate; da una didattica standardizzata a una personalizzata.

Lavorare per competenze presuppone l'utilizzo di una didattica **learner - centred** che pone l'alunno al centro del processo educativo - formativo, dove gli studenti sono **costruttori e attori attivi** del proprio sviluppo professionale e personale. I docenti sono chiamati a formare menti dotate di pensiero autonomo, critico, a costruire identità consapevoli e aperte, a sviluppare il senso di autonomia, responsabilità e spirito di iniziativa e la capacità di imparare ad imparare.

Per raggiungere questi obiettivi noi insegnanti dobbiamo cambiare non solo il modo di essere, ma anche il nostro modo di fare, le nostre strategie e metodologie d'insegnamento. Bisogna che l'agire didattico, nel rispetto dei diversi stili di apprendimento dei discenti, sia costruito sulla progettualità, sulla trasversalità delle discipline, su una didattica laboratoriale, sulle esperienze significative. Maria Montessori affermava che *il primo grande successo per un insegnante è poter dire: "I miei studenti stanno ora lavorando come se io non ci fossi"* e per fare ciò è necessaria una didattica rinnovata e/o innovativa basata sulla **sperimentazione** (*apprendimento per scoperta*), **sulla narrazione** (*apprendimento sui casi - storytelling*), sui **compiti autentici** o compiti di realtà (*costruzione o learning by doing*), **sulla ricerca**, **sulla riflessione** (*reflective learning*).

I compiti di realtà sono, insieme ai progetti multidisciplinari, percorsi di apprendimento utili per lo sviluppo delle competenze. I primi *si identificano nella richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, si ritiene opportuno privilegiare prove per la cui risoluzione l'alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti. La risoluzione della situazione-problema (compito di realtà) viene a costituire il prodotto finale degli alunni su cui si basa la valutazione dell'insegnante* (Linee guida per la certificazione delle competenze, 2015).

Agli alunni viene proposto di affrontare dei compiti come quelli della vita reale, personale o professionale, non solo esercizi scolastici decontestualizzati.

-Sono compiti aperti a molteplici interpretazioni e soluzioni, che gli studenti devono estrapolare, selezionare tra le diverse informazioni, strumenti, conoscenze a loro disposizione, distinguendo tra quelle rilevanti, e quindi utili, e quelle irrilevanti.

-Sono un'occasione di riflessione, ma anche di collaborazione, in quanto, ogni attività richiesta dal compito non può essere portata a termine da un solo studente.

-Sono complessi, possono durare qualche settimana e essere utilizzati anche in settori disciplinari diversi, possono essere trasversali e di conseguenza divenire **progetti multidisciplinari**, cioè compiti di realtà più complessi che coinvolgono più materie, in cui le prove autentiche, le prestazioni e i comportamenti, più o meno collaborativi, degli alunni al loro interno sono elementi su cui basare la loro valutazione delle competenze e quindi la loro valutazione. I compiti di realtà e i progetti multidisciplinari consentono di **vedere** le competenze in azione, in contesti di lavoro diversi.

-Sono ottimi strumenti di valutazione e autovalutazione perché con essi lo studente si mobilita per costruire il suo sapere; è chiamato a selezionare, a scegliere e decidere, al senso di autonomia e responsabilità.

In allegato all'articolo è possibile trovare un esempio di compito di realtà elaborato in seno al corso di formazione "Didattica per competenze" tenuto da Sysform Learnin per conto di GIUNTI Scuola.

Angela Ventre, insegnante di sostegno I.C. "Alfieri - Lante della Rovere", Roma

La frase va in scena

Il modello della grammatica valenziale

Didattica Laboratoriale - di Proietti Michela

Negli ultimi anni si sta sempre più diffondendo, fin dalla scuola primaria, l'insegnamento della **grammatica valenziale** che unisce il concetto di sintassi al concetto di semantica, mettendo al centro della frase il "nucleo", a cui seguono i circostanti e le espansioni, cioè gli elementi che modificano o completano le informazioni date. E' un modello di tipo laboratoriale e cooperativo, per promuovere **COMPETENZE di analisi, di confronto e di ricerca** e che sviluppa anche la socializzazione, la collaborazione e la condivisione, in un'ottica trasversale ed interdisciplinare.

La grammatica valenziale è un modello grammaticale che parte dalla frase come struttura sintattica, costruita attorno al significato del verbo, che ne diventa il motore.

Recentemente è stata segnalata in modo "indiretto" anche dalle **Indicazioni per il primo ciclo (2012)** e dal **Quadro di riferimento Invalsi**.

Come ben ci spiega **Maria G. Lo Duca, docente di Lingua Italiana all'Università di Padova**, in un articolo pubblicato su "La vita scolastica" (Giunti Scuola-Settembre

2015): "Nel delineare il quadro generale della scuola del primo ciclo, all'interno della disciplina chiamata "Italiano", trova spazio, tra gli altri, un paragrafo dal titolo *Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua*. In questo paragrafo, elencando gli **"oggetti" specifici su cui si potrà/dovrà esercitare la riflessione degli allievi**, si fa menzione delle "strutture sintattiche delle frasi semplici e complesse (per la descrizione delle quali l'insegnante sceglierà il modello grammaticale di riferimento che gli sembra più adeguato ed efficace). Vorrei far notare l'importanza di quanto si dice tra parentesi. Tra gli *Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria* troviamo elencato, tra gli altri, il seguente indice grammaticale: Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari). Non si dice nulla di più, ma il fatto stesso di introdurre la categoria dei "complementi necessari" rimanda senza ombra di dubbio al modello valenziale. Negli *Obiettivi da raggiungere al termine della classe V*, il rimando al modello valenziale si fa ancora più esplicito: Riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (la cosiddetta frase minima): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo"

L'autrice ricorda che anche l'INVALSI, nell'illustrare contenuti e modalità della prova di italiano dedicata alla grammatica, sebbene dichiara che non è suo compito "indicare un modello da privilegiare rispetto ad altri", fa un richiamo diretto al modello valenziale quando, alla voce "Sintassi", spiega con una apposita nota: "Per frase minima si intende una frase costituita dal verbo e da tutti i suoi 'argomenti', cioè complementi necessariamente richiesti dal suo significato".

Sembra dunque che tutto si muova nella direzione del modello valenziale.



E la scuola? Ha colto questi segnali?

Sembrerebbe di sì; qualcosa, sia pur timidamente, si sta muovendo, riconoscendo a questa metodologia molti vantaggi. Per primo, quello di dare subito un'idea organica di frase (grazie anche ad una semplice rappresentazione grafica), in cui si possono cogliere con maggiore facilità i legami tra le varie parti. Ne deriva una diversa definizione di "frase minima" che deve comprendere non solo soggetto e predicato, ma

anche gli eventuali altri argomenti obbligatori del verbo.

Vediamo bene cosa cambia...

Consultando diversi materiali e pratiche in uso nella scuola primaria italiana e gli strumenti di esercizio ad essi correlati, sembra che l'approccio più diffuso all'analisi sintattica sia quello che parte dall'identificazione della <<frase minima>> come centro della frase. Gli esercizi che compaiono solitamente nei libri destinati agli alunni funzionano quando propongono frasi opportunamente costruite, da cui si riesce ad "estrarre" una frase minima. La situazione si complica, invece, davanti ad una frase di questo tipo:

"Luca ha comprato."

È infatti esperienza comune degli insegnanti di italiano imbattersi nelle contestazioni o nelle difficoltà dei bambini che devono isolare la frase minima secondo il modello tradizionale, in frasi che sembrano non trasmettere un significato completo, in cui la trama generale della frase rimane irrisolta. Davanti a una frase minima come quella sopra, il commento degli alunni solitamente è: **"Ma non si capisce!"**..

Incontrando la lingua in modo non artificioso, decade quindi l'idea della struttura di base precedentemente esemplificata e denominata <<frase minima>>, per cedere il posto a quella di <<nucleo>>:

"Luca ha comprato un gelato." (FRASE NUCLEARE)

Concependo infatti la frase semplice come il piccolo copione di una breve scena, il nucleo ne costituirebbe il canovaccio essenziale alla sua rappresentazione. Il nucleo, come unità sintattica e semantica essenziale della frase semplice comprende, dunque, **il soggetto e il predicato più gli argomenti**. (Con <<argomenti>> si intendono quei sintagmi denominati tradizionalmente "complementi" o "espansioni" necessari a completare la scena del verbo).

Quali sono le ricadute sulla didattica?

Diversi sono i punti di interesse:

- la frase come struttura unitaria in cui le "parti" si legano in rapporti reciproci;
- la facile rappresentazione schematica che aiuta gli alunni nella comprensione;
- la manipolazione della frase in modo operativo-concreto che porta a costruire un bagaglio di conoscenze e abilità che sviluppano varie **COMPETENZE**;
- la metodologia ha ricadute sulla personalità e sulla formazione dell'alunno;
- la metodologia si presta ad una didattica laboratoriale e cooperativa;
- la metodologia favorisce la ricerca e la scoperta;

La mia esperienza in classe

Nell'applicazione di questa metodologia, già dalla prima classe, ho notato come gli alunni vengano sollecitati a porsi delle domande e a trovare delle risposte che diventano oggetto di discussione, poiché devono essere argomentate e condivise. Così il lavoro grammaticale diventa un vero momento di socializzazione, di collaborazione e di condivisione che favorisce la ricerca e la scoperta.

I ragazzi apprezzano molto questa nuova modalità di analisi della frase, poiché si sentono più coinvolti anche emotivamente, prendendo il coraggio di dare il proprio contributo, di esternare la propria opinione, acquisendo una maggiore consapevolezza nelle proprie capacità ed aumentando l'autostima. E' bello vedere come i ragazzi esplorano delle situazioni problematiche, opportunamente costruite dall'insegnante, come prendono decisioni e come riescono ad argomentarle.

Per questo il modello valenziale si rivela ottimo non solo nella lingua italiana, ma si notano ricadute su tutta la formazione del ragazzo, poiché l'argomentazione, la riflessione, la problematizzazione e la negoziazione di scelte sono **aspetti trasversali**, alla base di tutte le discipline e concorrono allo sviluppo di **COMPETENZE PER LA VITA**.

Michela Proietti, insegnante dell' I.C. Fara Sabina (Rieti)

Fiori di uno stesso giardino

Innaffiare la reciprocità per crescere uniti

Didattica Laboratoriale - di Miduri Maria Chiara



Il contributo prende spunto da un'attività svolta durante il progetto di doposcuola che coordino in una scuola primaria di Torino. Attraverso un micro percorso guidato di **mindfulness**, incentrato sulla metafora del fiore, è stato possibile iniziare a riflettere e lavorare sulla conoscenza (percepita versus reale) dell'Altro e sul riconoscimento della sua presenza, per un'interrelazione funzionale all'esistenza di un gruppo umano e sociale costituente e in continua definizione, aldilà dell'Alterità intesa solo come differenza etnica che separa.

Attività: Innaffiare i fiori

Materiali: penne colorate, matite o pennarelli; per ogni bambino, un grande disegno di un fiore fatto con un cerchio centrale e tanti petali quante sono le persone del cerchio.

Descrizione dell'attività

Seduti in cerchio, si invita ogni bambino a scrivere il proprio nome al centro del fiore e poi una qualità o qualcosa che gli piace di se stesso in uno dei petali. I bambini che non sanno ancora scrivere vengono sollecitati a fare un disegno sul petalo o si chiede ad un adulto di trascrivere le loro parole.

Ognuno passa il proprio disegno a chi sta alla sua sinistra, poi ogni bambino scrive nel petalo successivo una dote della persona indicata al centro del fiore. **Alla fine della sessione tutti dovrebbero avere un fiore pieno di qualità che le persone del gruppo gli hanno riconosciuto.**

Allo stesso modo si può utilizzare il disegno di un sole, i cui raggi sono i punti di forza: ogni bambino disegna un sole con grandi raggi. Al centro di ogni sole si metterà una foto del bambino, o lo si inviterà a disegnarvi la propria faccia. Su ogni raggio ognuno potrà scrivere, in breve, i complimenti ricevuti durante l'attività dell'innaffiare i fiori. Si può fare questo esercizio anche senza disegni e limitandosi a offrire l'opportunità di farsi innaffiare i fiori da tutti gli altri bambini del cerchio. Questi potranno poi offrire complimenti, ringraziamenti, notare le qualità positive del compagno.

Anche se questa pratica richiede un po' di tempo nell'esecuzione, specialmente se il gruppo è numeroso, nel tempo può garantire un miglioramento del clima di classe, rendendo la comunità più calda e aperta al prossimo, nella reciprocità e nel riconoscimento dell'Altro.

Il motivo per cui ho proposto quest'attività ai bambini e ai volontari del gruppo di lavoro, me compresa, in un pomeriggio di doposcuola, risiede proprio nella necessità di iniziare a far fronte a quelle che sono emerse come priorità reali ed essenziali per la convivenza del gruppo, mancante di norma sociale progressiva, condivisa anche all'interno delle singole classi.

Per la convivenza sana nella micro società nascente, il processo di **nomopoiesi** è cruciale: un insieme di norme sociali condivise e riconosciute dal gruppo, non calate su di esso in regime di asimmetria del potere simbolico esercitato nel rapporto educando/educatore, discente/docente, di cui una classe strutturata è emblema. In un contesto informale la società cerca di promuovere il principio democratico di costruzione comunitaria non avendo ritmi imposti e definiti da un calendario fisso, ma potendo seguire la fisiologica evoluzione del gruppo; un'evoluzione che ha tempistiche e modalità di creazione sensibili e diverse rispetto all'ambiente strutturato.

Per creare norme condivise bisogna riconoscerne il bisogno; **per dare un ordine bisogna riconoscere una situazione di caos cui l'ordine pone rimedio** (le regole regolano). Si condivide uno spazio di lavoro e di vita per molto tempo con altre persone: poniamo alunni di una classe, bambini in un doposcuola, ma accade anche negli ambienti di lavoro. La maturità dell'ambiente deve essere proporzionata al tempo che ha avuto a disposizione per crescere, assorbendo i nutrienti positivi necessari al processo di crescita, altrimenti la conseguenza ecologica è quella di riscontrare, a qualsiasi età, comportamenti sociali e relazionali dannosi che si sono appresi da piccoli, quando nei primi esperimenti di vivere sociale non si è riusciti a farvi fronte equamente attraverso un'educazione all'Altro dedicata.

A ben vedere, il tempo realmente investito nella conoscenza reciproca è molto limitato. Sia che lo si faccia per dote personale sia in sessioni guidate e attività strutturate.

Nell'era dell'accelerazione sociale, dove si spinge alla competizione anziché alla cooperazione umana non come metodo (quindi al di là e al di fuori dell'apprendimento formale), ma come struttura latente, stiamo correndo rischi importanti non percepiti e quindi non prevenuti. Il risultato è che talvolta capita di non conoscersi affatto a dispetto delle apparenze, di dimenticarsi continuamente persino i nomi propri di coloro che ci sono a fianco. Il dato è che spesso si immaginano le persone anche quando sono davanti ai propri occhi e si narrano secondo la propria **etnopoetica o un'etnopoetica** costruita socialmente e che si apprende come linguaggio condiviso. Si parla spesso per epiteti, etichette, stigmi e pregiudizi utilizzando deissi sociali che pongono in secondo piano la persona e il suo essere membro di una società, relegandola a uno status categoriale di comodo e ad un'identificazione statica: l'opposto di ciò che è una persona, un individuo e uomo, in quanto membro di una società.

Alcune società di cacciatori e raccoglitori, come i Kung del Botswana, sono molto attente all'educazione verbale e comunicativa dei piccoli della società, perché ciò è dirimente per farli crescere uomini e donne corretti, onesti e utili alla propria comunità.

Queste derive dell'attenzione reciproca sono emerse in soli venti minuti di attività. Dopo la richiesta di iniziare a pensare alle qualità positive dei propri compagni e dei volontari, i primi cinque minuti sono stati spesi nel panico totale: "Ma lui come si chiama?", "Ma lei chi è?".

Vediamo ma senza guardare veramente. Si mette il pilota automatico in una routine devastante e deleteria per i rapporti umani. Non ci si ascolta nemmeno quando ci si presenta. Non siamo più abituati a chiamarci per nome, a riconoscere la presenza non per quello che di noi dicono gli altri e su cui un terzo è chiamato a rispondere, ma per ciò che nell'incontro diadico e reciproco ognuno di noi riconosce nell'altro senza filtri socioculturali. Un errore molto frequente nell'analisi grammaticale (Luca = nome comune di persona) rischia di diventare un modus della vita sociale.

L'aggettivazione utilizzata per esprimere le qualità dei compagni e dei volontari è un altro tema delicato. L'esercizio richiede che vengano descritte "qualità positive", ma le domande a priori sono: che cos'è una qualità positiva in una persona? Cos'è una caratteristica? Cosa rende unica quella persona rispetto alle altre? Perché quando quel compagno non è presente un giorno a scuola, se ne sente la mancanza? E cosa manca di lui/lei?

In molti casi le parole utilizzate dai bambini per descriversi reciprocamente non hanno nessuna accezione positiva. E questo non per mancanza di coscienza e consapevolezza lessicale né per padronanza del proprio vocabolario (data la classe frequentata). È dinanzi a questo dato che si apre davvero lo spazio di lavoro possibile e di riflessione su cause e conseguenze, della comunicazione e dell'intercomunicazione.

L'attenzione all'Altro, in quanto diverso da noi e unico, parte dal rendersi conto che non esistiamo solo noi dentro una stanza condivisa. Tutti i "centrismi" riducono la capacità di vedere in quale realtà siamo immersi: egocentrismi, etnocentrismi, sociocentrismi. **Nel fiore il nostro nome è al centro, ma è la corolla, completata dagli Altri in un gioco di specchi e relazioni, che rende il fiore tale, unito al suo centro e al suo stelo.**

E' questa la lezione che la pratica dell'innaffiare i fiori vuole trasmettere.

Maria Chiara Miduri, Antropologa linguista e cognitiva, Centro di Ricerca Applicata MOSAICO, ANGI

Bibliografia

Thich Nhat, H. (2011). *Semi di felicità: Coltivare la consapevolezza insieme ai bambini*. Firenze: Terra Nuova Edizioni.
Vom Bruck, G., Bodenhorn, B. (a cura di), (2006). *An Anthropology of Name and Naming*. London: Cambridge University Press.

Libri di "testa"

Il rapporto tra scuola ed editoria

Orizzonte scuola - di Pellegrino Marco



Il convegno tenutosi il 22 febbraio scorso, nell'aula Volpi del dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, è stato un momento di confronto e di riflessione su alcuni temi centrali riguardanti l'apprendimento delle abilità di lettura e di comprensione dei testi: *Leggere, comprendere, studiare: la prospettiva dell'Evidence Based Education*. All'incontro, coordinato dalla prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola, hanno partecipato molti operatori della scuola, tra cui i componenti della "Scuola Possibile", e per tutti è stata occasione di approfondimento e di rinforzo. Gli interventi dei relatori, proff. Gaetano Domenici, Roberto Trincherò, Antonio Calvani e delle dott.sse Marianna Traversetti e Amalia Lavinia Rizzo, hanno generato nuovi pensieri e rivitalizzato i vecchi. In particolare modo, le parole del prof. Calvani hanno condotto il mio pensiero su un binario importante e che richiede, a mio parere, costante attenzione e manutenzione, ossia quello dei libri di testo e del **rapporto**, dunque, **che lega il mondo della scuola e quello dell'editoria**.

Nonostante sembri scontata la relazione tra le due realtà, esistono aspetti su cui vale la pena ragionare, perché non sempre il materiale librario edito si allinea agli studi della ricerca in ambito educativo e alle reali esigenze degli alunni.

I libri che periodicamente i docenti si trovano a selezionare, sulla base di criteri ben precisi ma a cui non sempre si attribuisce la giusta considerazione (aspetti grafici, contenuti, apparati e corredi paratestuali, adattamenti ecc.), rappresentano il riferimento primario, soprattutto per i discenti.

Tale scelta dovrebbe essere preceduta da due fasi: la prima è compiuta dalla **ricerca scientifica**, che investe energie e risorse per studiare il funzionamento delle aree connesse allo sviluppo degli apprendimenti, la seconda dalle **case editrici**, che producono il materiale librario sulla base di tali studi e della normativa vigente, per rispondere quanto più possibile ai bisogni della comunità educativa.

Le componenti della **triade Scuola-Ricerca-Editoria** sono inserite in un sistema circolare di relazioni, che si alimentano e si condizionano.

Considerati i limiti insiti all'adozione per tutto il gruppo classe di uno stesso libro, tolte le varianti e le aggiunte, è importante però precisare che l'offerta dovrebbe tendere alla completezza e risultare coerente e adeguata alle richieste sempre diverse: **bisogni educativi, progettazione per competenze, valutazione dei processi più che dei prodotti e ovviamente esauribilità dei contenuti**.

È proprio il caso di parlare di **libri di "testa"**: un gioco di parole che serve a ribadire quanto sia opportuno ragionare

sul "mezzo", in tutte le sue parti: **dagli argomenti, ai comandi, dalle immagini ai marcatori visivi, dagli schemi agli strumenti che stimolano all'autovalutazione e all'autoregolazione degli apprendimenti**.

Durante l'anno, i docenti integrano i testi adottati con schede, materiali alternativi, manufatti, elaborati vari, e ciò è necessario proprio perché i libri non possono essere rappresentativi dell'intero gruppo, degli stili e dei livelli di apprendimento e delle esigenze educative dei singoli che ne fanno parte, soprattutto nei contesti più svantaggiati. In alcuni casi però l'implementazione non è frutto di scelte consapevoli, ma è una condizione quasi obbligatoria, in quanto ci si imbatte in libri poco adeguati, a volte anche poco corretti nella forma e nella sostanza e con incongruenze di varia natura.

Essendomi cimentato in un lavoro di creazione di unità di apprendimento e di schede ad esse legate, ho provato con mano la difficoltà nello strutturare attività per gli alunni, tra cui quelli con bisogni speciali. È fondamentale osservare l'attività dal loro punto di vista, calarsi nella difficoltà, provando ad affrontare le prove vestendo i panni del fruitore finale. Nonostante io sia stato facilitato dall'essere un docente, di sostegno e con esperienza diretta nelle classi, ho incontrato spesso ostacoli; non è così agevole **il processo di immedesimazione che richiede all'adulto grande conoscenza dell'argomento, delle difficoltà e delle tecniche, anche comunicative, e soprattutto è necessario che la mente venga sgomberata da preconcetti, sovrastrutture e condizionamenti vari**.

Questo discorso ci porterebbe a parlare del grande valore che riveste la comunicazione a scuola, ma mi limito a sottolineare tale concetto: **tutti gli strumenti utilizzati** nella didattica vanno creati e maneggiati con cura, prima dagli adulti, nel rispetto dei diversi campi professionali, e poi dai discenti, che si ritrovano a farne uso; **sono veicoli, e come tutti i veicoli vanno ben montati, alimentati, controllati e adattati alle esigenze, solo così consentono di procedere e progredire**.

Marco Pellegrino, docente e formatore, I.C. "Maria Montessori", Roma

Counseling e scuola

Una relazione possibile

Orizzonte scuola - di Ruggiero Patrizia



La scuola è un laboratorio di crescita e sviluppo, ma anche un campo di sfide e ostacoli continui. Gli insegnanti sono impegnati a gestire situazioni di grande complessità nelle classi, poco sostenuti dal contesto e spesso affaticati da cambiamenti e oneri burocratici. Anche i nostri alunni sono continuamente chiamati a risolvere problemi piccoli (aver dimenticato la penna) e grandi (non avere nessun libro di testo a dicembre inoltrato). Per alcuni di loro gli ostacoli sono così difficili ed è così radicata la convinzione di *non farcela*, che risultano ormai insormontabili.

Il livello di motivazione a volte cala, la fatica aumenta e la sfiducia diventa un circolo vizioso dal quale è difficile uscire.

Il rischio è reale.

Che fare?

Una risposta straordinaria potrebbe essere costituita dalla **diffusione delle abilità e competenze di counseling nella scuola e in particolare nelle classi**.

Intanto ci chiediamo: *cosa è il counseling?*

È uno strumento, un'attività, un metodo che, attraverso l'uso della **relazione accogliente e costruttiva**, ha la finalità di:

- promuovere** lo sviluppo delle risorse personali e del contesto, esplorandone i punti di forza;
- agevolare** la persona ad elaborare la conflittualità e a migliorare la relazione con gli altri e con se stessa;
- orientare** nel prendere decisioni vagliando diverse soluzioni;

-**sostenere** le capacità adattive a cambiamenti ritenuti improvvisi o inaspettati;

-**ricercare** il benessere personale, individuando tra le proprie caratteristiche modalità idonee a risolvere problemi.

La sua funzione, che pur si basa su un approccio di tipo psicologico,

-non è terapeutica, non ha la "pretesa" di curare situazioni patologiche;

-non è di giudizio sulla persona o sulle scelte che effettua;

-non propone "consigli" nel senso comune del termine, nonostante l'assonanza lessicale.

La **modalità di aiuto** che viene offerta a chi si trova in difficoltà e che viene definito *cliente*, consiste nello sviluppare una forma di **autonomia** tale da aiutare a trovare la propria migliore risposta al problema.

Oltre che individuale, il counseling può essere di gruppo, quando a fruirne sono più persone legate da interessi, scopi, obiettivi comuni. In situazioni di gruppo, **valorizza le differenze individuali e agevola la comunicazione**, promuovendo la crescita globale e del singolo.

Il counselor, quindi, è **colui che favorisce lo sviluppo e le potenzialità della persona, aiutandola a superare i problemi che ne impediscono la piena espressione**.

Ora se alla parola *problemi* leghiamo l'aggettivo *scolastici*, definendo uno specifico campo di azione, è possibile individuare una *relazione* tra counseling e insegnamento?

Non è proprio questo che noi docenti siamo continuamente chiamati a fare? Non è proprio questa la funzione del docente?

L'analogia tra la relazione educativa e la relazione di aiuto del counseling si manifesta evidente.

Anche se a volte ci arrocchiamo nei nostri ambiti disciplinari, nei contenuti da trasferire, nei programmi da terminare, ben riconosciamo sulla nostra pelle di ex alunni e di insegnanti veterani quanto sia e sia stata proprio **quella relazione speciale** ad incidere sul nostro successo formativo e su quello dei nostri allievi.

Ma è come se questo ambito sia sempre rimasto a latere della nostra professione, imputato al "buon senso", forse all'esperienza, a questioni innate e caratteriali.

Infatti non è ancora prevista una sistematica e specifica formazione di counseling nei corsi di studio universitari, in quelli di specializzazione o nel tirocinio.

Inoltre noi oggi siamo chiamati a praticare una didattica che sviluppi competenze sia disciplinari che trasversali, a valutarle e certificarle ed è accertato che la relazione è proprio il nodo intorno al quale si svolgono le competenze.

Quanto ne siamo consapevoli e quanto **noi** siamo competenti nell'ambito relazionale **interpersonale** e **intrapersonale**?

Se arriviamo a formulare la domanda possiamo orientarci a cercare la risposta.

Le abilità e le competenze di counseling possono essere oggetto di formazione e training specifico.

Già in un articolo su "Scuola e Didattica" del settembre 2009, veniva riportata e commentata da Laura Tesolin, un'intervista a Dario Varin, docente di psicologia dello sviluppo, il quale prospettava percorsi formativi distinti per l'acquisizione di abilità e di competenze di counseling, nella prospettiva di creare una base comune per tutti i docenti e un percorso più specifico, articolato e completo per altri, a seconda dei ruoli e delle funzioni da svolgere, anche come figure di sistema.

L'articolo conclude proprio con la considerazione che "sono entrambe strade percorribili e potrebbero incidere positivamente sul sistema scolastico."

Essere competenti nella relazione di aiuto sarebbe una straordinaria marcia in più per tutti i docenti!

Patrizia Ruggiero, docente di sostegno e formatrice, I.C. "Belforte del Chienti, Roma

Tra realtà e illusione

Come potenziare la comunicazione nella madrelingua

Orizzonte scuola - di Calcagni Maria



La "**Comunicazione nella madrelingua**" è una delle otto competenze chiave europee riportate nelle certificazioni che la scuola del primo ciclo rilascia al termine della primaria e della secondaria di primo grado. Oltre a riferirsi al saper utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana in ogni contesto della vita personale, sociale e professionale, il termine "comunicazione" racchiude significati profondi e articolati. **Mediante la comunicazione è possibile entrare in relazione con l'altro.** Dare vita a relazioni significative è uno dei bisogni primari dell'essere umano. John Bowlby con la sua "Teoria dell'Attaccamento" sostiene che le relazioni interpersonali sono essenziali per lo sviluppo dell'individuo e che il legame di attaccamento è un bisogno innato, perciò quando la comunicazione inizia a diventare difficile la relazione ne risente con conseguente ricaduta sul benessere psicologico. Stare bene con l'altro è quindi fondamentale per il benessere personale, eppure in molti momenti della vita comunichiamo male, per mancanza di ascolto reciproco o altro; è come se non riuscissimo ad utilizzare al meglio le potenzialità che il linguaggio ci offre.

A volte capita di concentrarci più del dovuto su quello che stiamo dicendo e sulle parole che stiamo usando, dimenticando la nostra posizione nella relazione e la qualità della nostra comunicazione, innescando così quello che viene definito un conflitto relazionale (Lusso, 2013).

La difficoltà di gestire emozioni, la scarsa motivazione e la mancanza stessa di consapevolezza sono tra le componenti che possono interferire sulla capacità di comunicare. Investire energie e risorse sul potenziamento di tale capacità significa promuovere al meglio la competenza "Comunicazione nella madrelingua".

La scuola, in quanto ambiente di relazione, è esposta a conflitti sia interni che esterni. Genitori, alunni, insegnanti e non, sono tutti principalmente persone, esseri umani con bisogni, aspettative diverse e pertanto predisposti a conflitti generati a volte da semplici fraintendimenti, dovuti ad una diversa percezione della realtà e da diversi pensieri.

La percezione della realtà esteriore avviene attraverso i canali sensoriali: vista, udito, tatto, olfatto, gusto. Questi ultimi tre formano un unico canale sensoriale: il **cenestesico**. La presenza continua di stimoli cenestesici, endogeni ed esogeni, aggiorna l'elaborazione delle sensazioni visive ed uditive, condizionandole nella valutazione e nelle scelte di accettazione o negazione. Questi sono elementi che i docenti sanno bene.

Spesso succede che il nostro cervello interpreta l'immagine che sta guardando in modo diverso rispetto agli altri o alla realtà stessa e ciò genera equivoci, malintesi che condizionano le relazioni e alimentano conflitti.

Per ampliare nei miei alunni di seconda primaria la capacità di leggere, andando oltre ciò che vedono, ho preparato dei bigliettini e mostrato loro l'immagine che introduce l'articolo. Dopo averla osservata attentamente "come dei piccoli investigatori", dovevano scrivere in gran segreto nel proprio foglietto quel che avevano visto e leggerlo ai

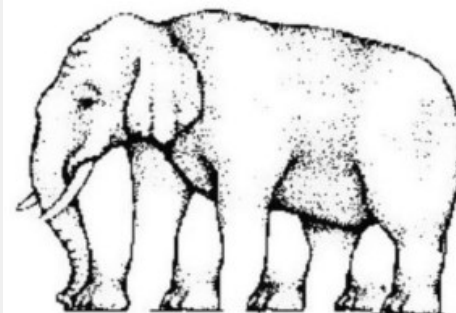
compagni, con la serenità che ogni idea sarebbe stata giusta. In questo gioco c'è chi vedeva una giovane con la piuma, chi una vecchia con la pelliccia, chi una signora con il velo o ancora una signora e una signorina.

Il dibattito che ne è scaturito ha fatto sì che i bambini riflettessero sulla possibilità dell'esistenza di punti di vista diversi, senza per questo doversi sentire in difficoltà ad esprimerli.

Può anche capitare di essere convinti di qualcosa che in realtà non esiste e questo è il caso della seconda immagine sottoposta. L'elefante sembra avere cinque gambe perché il nostro cervello interpreta in modo sbagliato l'immagine che stiamo guardando e l'illusione inganna il nostro occhio. Un'illusione ottica si verifica quando ci sembra di vedere qualcosa che non esiste nella realtà; questa è anche una delle motivazioni principali di conflitti nati in ambito scolastico e non solo. Punti di vista diversi, percezioni diverse della stessa realtà alimentano nelle classi opposizioni, contese il più delle volte inutili e distruttive.

La scuola, quale ambiente di relazione, educazione e apprendimento dovrebbe essere il luogo dove sperimentare modi alternativi di pensare, un laboratorio dove modificare gli schemi abituali, per imparare a conoscersi e a gestire la comunicazione nel modo più costruttivo possibile. **Un comportamento appropriato implica pertanto l'apertura all'ascolto, al colloquio e l'interesse a interagire con l'altro, portatore di punti di vista diversi ma egualmente giusti.** Ed è proprio la consapevolezza dell'impatto che la Lingua ha sugli altri e il suo uso responsabile che ci rendono davvero competenti.

Maria Calcagni, docente dell'I.C. "Alfieri - Lante della Rovere", Roma



How many legs does this elephant have?

