

La scuola possibile

Rivista telematica di percorsi per l'integrazione

Redazione **Sysform** 00131 Roma Via Monte Manno 23

Direttore responsabile **Manuela Rosci**

Edizione cartacea della rivista telematica www.lascuolapossibile.it

Anno 1 ° Numero 2 –Gennaio 2008

Web Content Manager **Maurizio Scarabotti**

Editoriale

Perché raccontare il positivo ci "disorienta"?

Quando i successi sembrano "troppo!"

di Rosci Manuela

La scuola è certamente un mondo ancora troppo chiuso, apparentemente permeabile all'esterno e disponibile a farsi influenzare dal nuovo ma si sente aggravata da una miriade di richieste che le arrivano dalla società (intercultura, disabilità, bullismo, educazione sessuale, educazione stradale, educazione alimentare, e tanto altro).

Tendenzialmente, però, si cerca di inserire il nuovo senza toccare il vecchio, aggiungendo senza apportare significative ristrutturazioni interne.

Ci si è abituati a osservare e registrare degli andamenti interni che, per quanto non del tutto soddisfacenti, sono accettati perché "è sempre stato così", "come si fa a cambiare", "vorrei ma non posso", "ci manca tutto", "ci pagano poco", "gli alunni sono maleducati e i loro genitori pure", "tocca fare tutto a noi", "cade il governo e ora ci chiederanno di lavorare in un altro modo" è la più attuale.

Chi lavora nella scuola si adegua *alla pesantezza* con cui tutto viene vissuto e dopo un po' si abitua e la persona viene inglobata (o si fa inglobare) dentro questo vortice, assumendo l'atteggiamento mentale di chi sa che tanto, per quanto si faccia, non c'è niente da fare!

Ci si abitua a leggere la realtà scolastica soffermando l'attenzione su ciò che non va (non dite che non è vero!) piuttosto su ciò che funziona, sollecitati anche da un feedback della società che ci ri-

manda un'immagine squalificata di tutto quello che appartiene alla scuola. Vi è mai capitato di dire o sentir dire " sì, parlo un inglese scolastico!" che tradotto significa "non so niente!" oppure "sì, l'ho studiato a scuola ma ..." e quando dici che fai il docente, gli altri ti guardano con commiserazione, che significa " mi dispiace per te!".

Ora arriva il paradosso, che direttamente ha investito diversi autori che si sono raccontati nel primo numero di questa rivista, ma che è proprio del mondo della scuola: "leggendo tutti gli articoli sembra che siamo dei supereroi" (semmai wonder woman, perché siamo prevalentemente donne), "sembra che da noi le cose vadano tutte bene!", "sembra che sia tutto positivo, troppo positivo!".

Ho approfittato della situazione che si è venuta a creare inizialmente tra pochi, per diffondere le riflessioni e le perplessità tra tutti gli autori, più di trenta: mi sono detta che, se già tra le persone che hanno dato un loro contributo alla nascita della rivista - scrivendo un articolo che raccontasse ciò che per loro ha funzionato, piuttosto ciò che non funziona- si è creato un disorientamento, dovuto al fatto che c'è troppo positivo tutto insieme, a scuola non è così!, certamente questa considerazione sarebbe stata fatta da un bel numero di persone che ci stava scoprendo e leggendo (e di questo vi siamo molto grati!).

Perché parlo di paradosso?

Perché **se parliamo** tra addetti lamentiamo il fatto che spesso le questioni di scuola sono noiose e statiche, faticose e poco gratificanti, **se raccontiamo** delle nostre esperienze dirette possiamo scegliere di presentarci nella veste migliore, di quando riu-

sciamo a raggiungere una meta, **se raccogliamo** queste storie di vita scolastica di molti docenti in una rivista e **se leggiamo** tutti questi spaccati di scuola, corriamo il rischio di sorprenderci, di disorientarci, di avvertire la necessità di affermare che a scuola "non tutto è positivo", che bisogna faticare per raggiungere la meta, che niente è scontato fino in fondo, che un risultato ti può cambiare all'ultimo minuto, che non riesci a coinvolgere tutti, che ...che ... che.. Ma questa non è *la vita*?

Ognuno di noi affronta ogni giorno la propria vita, la cavalca, la indirizza, la interpreta e in alcuni momenti soccombe, alcuni istanti sono di estasi altri di rinuncia totale, alcuni momenti viviamo con coraggio in altri siamo bloccati dalla paura. A volte la vita è ricchezza, è possibilità, è cambiamento, è imprevisto, è opportunità; in altre occasioni ci mette alla prova con dolore, con disperazione, lasciandoci disorientati, sconcertati, perplessi...**Eppure ogni volta pensiamo che ciò che noi "leggiamo" sia la realtà,**

la vita vera. Quando ci facciamo l'idea che un determinata realtà, ad esempio la scuola, è fatta in un certo modo, dove le cose vanno più storte che diritte, più faticose che facili ... ci sorprende leggere uno spaccato "positivo ma vero" della scuola perché all'improvviso ci crea una dissonanza: **no, la scuola non può essere questa ricchezza di esperienze positive perché io, noi, tutti abbiamo un'altra idea di scuola, quella in cui non funziona mai nulla, dove si impara poco, dove è facile che gli alunni esprimano il peggio di sé e i docenti si vivano il sentimento di impotenza "tanto non cambia nulla!".**






E' solo una questione di accenti: a seconda di dove lo metti, lì cade la nostra attenzione, a scuola come nella "vita".

Questo è il nostro pensiero:

la_ scuola_ possibile.

Manuela Rosci Psicopedagogista 196° Circolo Didattico Via Perazzi - Roma

In questo numero

Area Tematica	Titolo articolo	Autore
 Editoriale	Perché raccontare il positivo ci "disorienta"?	<i>Manuela Rosci</i>
	<hr/>	
 Organizzazione Scolastica	"Posso farcela"	<i>Alessandri Barbara</i>
	A proposito di benessere	<i>Ferraccioli Elena e Loconte Angela</i>
	Alla ricerca di materiale e idee da sviluppare	<i>Meligrana Francesca</i>
	Giano bifronte	<i>Cellura Carla</i>
	La geometria con i ragazzi	<i>Mugione Mariella</i>
	"Ricomincio da qui"	<i>Messuri Adriana</i>
	Collaborazione scuola-famiglia	<i>Menna Rosanna</i>
Organizzazione Scolastica	Un legame inscindibile!	<i>Paffetti Elisabetta</i>
 Integrazione Scolastica	La scuola può rappresentare la cura?	<i>Di Berto Mancini Antonella</i>
	La collaborazione a scuola per gli alunni Diversamente Abili	<i>Ribano Roberta</i>
	Dare a tutti un'altra possibilità'	<i>Rossini Simonetta</i>
	Dov'è finita l'integrazione?	<i>Zeus Natalina Giovanna</i>
	Integrazione al contrario	<i>De Marino Francesca</i>
	La verifica	<i>Cosentino Enza</i>
	Un programma di tutoraggio	<i>Ruggiero Patrizia</i>
 Attività laboratoriali	A che gioco giochiamo?	<i>Giacobbe Marco</i>
	Creare il copione. Un gioco... da ragazzi!!!	<i>Traversetti Marianna</i>
	Crescere con le immagini	<i>Melchiorre Simonetta</i>
	Destra o sinistra?	<i>Addolorato Cristina</i>
	Laboratorio creativo	<i>Melchiorre Simonetta</i>
	Maestra facciamo i laboratori? Laboratori?...No grazie	<i>Tiberti Stefania</i>
	Ulisse re dei viaggi	<i>Pecci Debora</i>
 In diretta dalla Segreteria	Permessi retribuiti	<i>La Farciola Fiorella</i>

Dare a tutti un'altra possibilita' Non è anche questo il compito della scuola?

di Rossini Simonetta - *Integrazione Scolastica* >>> *L'esperienza a scuola*



L'anno in cui conobbi A . avevo una seconda a Tempo Pieno.

Lui stava nella classe di fronte alla mia, una terza. Veniva da un'altra scuola e non si era mai inserito

nella nuova. Le insegnanti dicevano che non sapeva fare quello, non sapeva fare questo...

Se ne stava lì seduto senza partecipare. **Ad un certo punto ha iniziato a "farsi notare"**: botte, tentate uscite dalla finestra, ore passate fuori dalla porta sputando o minacciando quelli che passavano per andare in bagno.

Aveva due fratelli "handicappati" (allora non si chiamavano "diversamente abili") e viveva in una situazione familiare difficile: **diventò pure lui un caso e passò l'anno così...**

Una volta riuscii a farlo entrare nella mia classe e lo feci "giocare" ad incollare dei chicchi di riso colorati per formare un disegno...Il giorno dopo entrò di nuovo....mi aveva portato delle foto: c'era lui vestito da angelo durante una recita dell'asilo. **Era bellissimo ...così diverso dal "caso" che era diventato adesso...**

Alla fine dell'anno fu bocciato.

Fu inserito in una terza a "tempo normale": 3 volte a settimana, alle 14, seguiva una terapia, come i fratelli. Il primo giorno di scuola, alle 10, lo vidi uscire con la madre, arrabbiatissima. Non era voluto neanche entrare in classe. L'insegnante aveva detto alla signora, davanti a lui, che aveva già tanti bambini che andavano seguiti e che lui, si sapeva, era un caso difficile... Neanche con le botte la madre era riuscita a farlo entrare in classe.

I giorni seguenti entrò spostando il suo banco davanti al muro così da guardare la parete piuttosto che tutti gli altri. Dopo una settimana il Dirigente Scolastico lo portò senza preavviso in classe mia anche se non avevo ancora una collega definitiva e quella era una classe a TP non adatta, come orario, ad un bambino che 3 volte a settimana usciva alle 13,30. **Mentirei se non dicessi che mi spaven-**

tai: spiegai comunque ad "A" che ero contenta di averlo in classe ma anche che in quella classe c'erano delle regole che anche lui doveva rispettare. Disse che lo avrebbe fatto....e lo fece... Per parlare dei tre anni che abbiamo passato insieme ci vorrebbero ore. Quando arrivò non sapeva né leggere né scrivere. La prima volta che ha letto a voce alta , con mille incertezze, la classe ed io non sapevamo se ridere o piangere: è stato commovente...

È riuscito a "fare" , anche se lentamente, perché non è stato mai lasciato solo, le sue difficoltà sono state "accettate" e si è lavorato insieme per superarle.

Talvolta i bambini si comportano come erroneamente "noi li vediamo": dei casi irrecuperabili. Anche in situazioni "normali" dobbiamo evitare di "etichettarli": "sei sempre il solito", "sei sempre tu.." " lo sapevo che avresti sbagliato".. Se vogliamo fare a pezzi la loro autostima continuiamo a fare così: se sbagliano una, due, tre volte facciamogli intendere che non sanno e non possono fare di meglio.... E' questo che vogliamo come "formatori" ? Spero proprio di no...

Come possiamo aiutarli? Quale strategie adottare in classe per farli crescere? Prima di tutto vanno date delle regole ben definite e deve essere chiaro per tutti che vanno rispettate. Ma come si riesce a farle interiorizzare e come agire nel caso non siano rispettate come naturalmente accade? **Accettando la trasgressione come "errore" con molta naturalezza.** Se fanno qualcosa che non va, con i miei alunni non alzo mai la voce. Mi fingo sorpresa di quanto hanno fatto e do per certo che hanno "commesso un errore". *"Hai dato una spinta al compagno? Ti sei sbagliato vero? Non ti preoccupare, capita, sono sicura che puoi evitare in futuro di ripeterlo.."*. Gli eventuali "provvedimenti" nel caso che il fatto si ripeta vanno "menzionati" con calma e con una certa ironia.

"Forse non hai avuto tempo per pensare a come fare meglio? Puoi usare il tempo della ricreazione per riflettere...stai tranquillo: i tuoi compagni riusciranno, anche se a ma-

lincuore, a giocare senza di te..".
Dopo un po' viene a dirti che ha capito...chiede se può tornare a giocare con gli altri....e tu , come insegnante , **gli dai un'altra possibilità.**

Se dovevo uscire un momento dalla classe, dopo aver chiesto chi si sentiva così in gamba da riuscire a stare composto , a non alzarsi dal banco, mi sentivo sempre chiedere da qualcuno se poteva scrivere i cattivi alla lavagna?

"Come cattivi? Che vuol dire?"

"Quelli che parlano.. quelli che si alzano!!" ti senti rispondere in coro.

"Che me ne faccio dei loro nomi alla lavagna? Non li voglio proprio vedere quelli che non rispettano le regole.. Avrei bisogno, invece, dei nomi di chi sta proprio composto così avrò una lista di aiutanti per quando dovrò fare le fotocopie, cercare una collega o distribuire i libri e i quaderni.. "

Immediatamente si fa silenzio....sono tutti attenti... Si mettono lì, tutti fermi, tutti composti. Dimenticavo.. non devono stare zitti.. anzi... devono però riuscire a parlare a voce bassa.

Anche gli insuccessi nel lavoro vanno gestiti da noi insegnanti con molta attenzione.

A volte si deve ricominciare da capo con pazienza , adottando tutte le strategie possibili...dal piano di lavoro individualizzato alla semplificazione delle consegne.... Quando A. è venuto in classe mia avevo una terza ma con lui ho ricominciato dalle sillabe...e se non gli avessi dato un'altra possibilità avrebbe vissuto le sue successive esperienze scolastiche da " fallito"...come qualcuno aveva cercato di farlo sentire. Ogni nostro intervento educativo deve evitare di "etichettare" i bambini : **ogni errore gli deve essere " restituito" perchè lo possano rielaborare in qualcosa di positivo. L' errore è qualcosa che gli appartiene : hanno il diritto di riaverlo indietro per "aggiustarlo" come se gli restituissimo un gioco rotto per farglielo riparare, affinché funzioni di nuovo.**

Ad ogni bambino dobbiamo rispetto: a nessuno dobbiamo rimandare il ruolo dell'incapace, del non essere bravo a far niente.... In fondo tutti i bambini si comportano come pensiamo che siano: **pieni di capacità e risorse!!**

Simonetta Rossini Docente 196° Circolo Didattico Via Perazzi - Roma

La scuola può rappresentare la cura?

I legami di attaccamento e la collaborazione scuola-famiglia-servizi

di Di Berto Mancini Antonella - *Integrazione Scolastica >>> Approfondimenti*



Quando iniziai a lavorare nelle scuole del 196° circolo, ormai ben 15 anni fa, rimasi sorpresa dalla particolare composizione delle classi: accanto ai moltissimi alunni disabili

“certificati”, ce ne erano moltissimi altri che presentavano vari tipi di disturbi: disturbi dell'apprendimento, difficoltà psicologiche, comportamentali, relazionali; bambini impariti, confusi, insicuri, con basso livello di autostima e di fiducia in sé stessi, ma anche presenza di svantaggio sociale e varie differenze linguistiche e culturali; ogni maestra diceva di avere una classe “difficile”.

Tutti i bambini di quelle scuole, necessitavano quindi di quelli che attualmente chiamiamo “Bisogni educativi speciali”.

Del resto ancora oggi il IV Municipio, che ospita appunto queste scuole, è ad alto sviluppo demografico, con fasce di emarginazione sociale piuttosto rilevanti, accoglie numerose famiglie con situazioni di grave disagio socio-ambientale e grava su questo territorio un pesante tasso di disoccupazione.

Tutto questo, insieme ad altri fattori, ne fa un territorio con una concentrazione di marginalità non indifferente.

Ma, mi chiedevo, **come tutto questo si traduce in disagio nei bambini ?? Perché questi bambini non riescono a leggere e scrivere subito come molti altri bambini? Come mai questi bambini sembrano continuamente distratti e non interessati ad apprendere, perché tutte questi disturbi psicologici, emotivi?**

Sappiamo bene che per un bambino l'ingresso nella scuola elementare, l'inserimento in classe, rappresenta per l'alunno un'esperienza complessa, perché gli richiede di affrontare molteplici e diversi sistemi relazionali e attiva anche nuovi circuiti neurocognitivi ; soprattutto, **il bambino deve investire la propria “energia vitale ” in quella sorta di officina mentale che è il**

processo di apprendimento

La mia teoria rispetto alle molteplici difficoltà che gli insegnanti riscontravano allora e che oggi addirittura sembrano anche aumentare, di anno in anno (ogni inizio di ciclo elementare, a detta degli insegnanti, pone problemi sempre più numerosi), sono da intendere, a mio parere, come disturbi della relazione di attaccamento.

Secondo la ben nota teoria dell'attaccamento di Bowlby, attraverso i primi scambi con le figure di attaccamento significative, l'individuo forma dei modelli operativi interni sempre più complessi, sia delle figure affettive sia di se stesso. **I modelli mentali del bambino si organizzano, quindi, a partire dalle prime esperienze affettive con le figure di accudimento** e, in particolare, la madre; è, dunque, la rispondenza emotiva che si crea tra adulto e bambino l'aspetto che sembra maggiormente condizionare la qualità del legame che si instaura tra i due partners. **Saranno queste rappresentazioni interne, questi “working models” a indirizzare poi l'individuo nella interpretazione delle informazioni che provengono dal mondo esterno e a guidare il suo comportamento nelle situazioni nuove.**

Le cure genitoriali e, in particolar modo **la sensibilità del caregiver**, influenza anche la capacità dei bambini di attribuire stati mentali a se stessi e agli altri, nella formazione del Sè e del “Sè riflessivo”, come è chiamato da Fonagy.

Assume dunque un'importanza decisiva la capacità del caregiver di sintonizzarsi con l'attività mentale del proprio figlio e di considerarlo un agente mentale, processo che consente al bambino di attribuire a sua volta stati mentali a se stesso e agli altri, creando così nel bambino la capacità di “emapatia” con l'altro e lo sviluppo delle capacità cognitive, ma soprattutto una buona qualità della relazione di attaccamento predispone il bambino all'uso stesso di queste capacità. **Quando gli sforzi comunicativi di un bambino piccolo hanno successo nello**

stimolare cure e conforto da parte degli adulti, ha inizio lo sviluppo di una buona efficacia sociale.

Ogni bambino ha un diverso stile di relazione, fonte di qualità di appagamento affettivo personale, dovuto all'elaborazioni delle sue prime relazioni e che favorisce legami di attaccamento diversi.

(Vedi in allegato: i tipi di attaccamento e i disturbi della relazione di attaccamento)

I bambini con attaccamento sicuro risolvono i problemi evolutivi in modo adattivo, al contrario quelli con disturbo della relazione svilupperanno strategie difensive personali per validare la loro costruzione interna. **La capacità di affrontare gli eventi in momenti critici o di cambiamento, dipenderà proprio dal senso di sé che si è potuto sviluppare in questa fase della vita.** Il senso di sé, l'autostima e la futura capacità di autorealizzazione, si forma e si costruisce in funzione di tale relazione primaria.

Quando il caregiver non è responsivo, non è disponibile, è incostante, i comportamenti di attaccamento del bambino falliscono costantemente, il bambino è costretto a sviluppare strategie difensive che escludano queste dolorose informazioni dalla consapevolezza.

I bambini che hanno avuto esperienza di risposte incostanti, imprevedibili imparano a mantenere i sistemi di attaccamento in uno stato di "iperattivazione", è come se dovessero sempre controllare e verificare le loro figure di riferimento nel tentativo di mantenere la vicinanza e richiedere conforto. Ecco perché molti bambini sono distratti dai loro compiti fisiologici evolutivi, sono distratti dalle situazioni interne emozionali che non lasciano loro la libertà emotiva di investimento in altre aree. Bambini combattuti tra la necessità di corrispondere alle aspettative dei genitori (il più delle volte opposte tra di loro) da una parte ed il bisogno di autonomia dall'altra, bambini che non hanno risposte chiare ed adeguate ai loro bisogni, comunicano il loro malessere nell'unico modo per loro possibile e cioè attraverso l'agito comportamentale.

Il bambino impaurito si chiude in sé e non chiede, non investe: per la paura e il timore della delusione tali bambini tendono a reprimere bisogni ed emozioni, a non chiedere e a non farsi vedere bisognosi.

Ci possiamo chiedere: la scuola può rappresentare per questi bambini *la cura*?

In un certo senso, credo di sì.

Il contesto della scuola offre al bambino la possibilità di estendere, generalizzandoli, i propri modelli relazionali ma anche di verificarli e rivederli alla luce dei nuovi incontri e delle nuove richieste con cui "deve venire a patti". Il principio fondamentale della teoria dell'attaccamento è il concetto di base sicura.

L'insegnante può in una certa maniera rappresentare una base sicura? Io credo di sì, soprattutto all'inizio della scuola elementare.

La vita quotidiana nella scuola diventa la sede privilegiata per valorizzare l'irriducibile individualità in ogni processo di apprendimento. **L'insegnamento si delinea come una continua occasione di ricerca e sperimentazione,** in cui la capacità di osservare diventa fondamentale nell'impostare un progetto educativo in grado di rispondere allo sviluppo specifico del bambino. Con ogni alunno l'insegnante deve capire se ha bisogno di aiuto, se lo chiede, se lo cerca o se semplicemente la relazione che si è stabilita è soddisfacente.

Come il bambino può svilupparsi psichicamente solo all'interno di una relazione così la conoscenza diventa sapere solo dentro a un rapporto, a una relazione, a una spinta verso la ricerca.

L'apprendimento prima di essere un problema di programmi, curricoli, deve essere innanzi tutto un incontro. È indispensabile adottare diverse strategie in base alla situazione che si viene a creare. Il processo di apprendimento si può acquisire. Se l'insegnante instaura con ognuno dei suoi allievi un rapporto di base sicura e partecipa attivamente nella relazione, il bambino potrà sviluppare un attaccamento che consentirà la costruzione di una buona identità. Se bambini con disagio incontrano un adulto che assume un atteggiamento di disponibilità empatica e di ascolto non giudicante, possono spesso riuscire a percepire nuovamente quel bisogno di apertura comunicativa e di confronto con il mondo adulto.

Ovviamente parlo di insegnante ma mi riferisco ad un "gruppo pensante", dotato di "Sé" riflessivo: l'insegnante di

fronte a queste difficoltà emotive non può essere lasciato solo.

Mi preme sottolineare come non sia compito di un insegnante fare il terapeuta o l'assistente sociale , ma rientra certamente nelle sue funzioni professionali utilizzare e non lasciar cadere i segnali di disagio dei bambini che emergono in ambito scolastico e segnalarli, a seconda delle situazioni, ai servizi per poter allearsi con la famiglia ed iniziare l'intervento specifico.

Io credo che in questi anni la collaborazione tra il mio Servizio e le scuole

del 196° circolo sia andata progredendo sempre, anche se non in modo lineare, in questa direzione.

*Antonella Di Berto Mancini
Psicologa ASL RMA*

**In allegato:
I tipi di attaccamento
I disturbi della relazione di attaccamento**

(Gli allegati si trovano nella versione elettronica della rivista)

Integrazione al contrario

Un approccio alla disabilità visiva

di De Marino Francesca - *Integrazione Scolastica* >>> *L'esperienza a scuola*



Il modello di pratica educativa che intendo presentare è frutto dell'esperienza trentennale di mia madre, Quirina Sordini, nel campo dell'insegnamento tout court e dell'in-

tegrazione dei bambini ciechi in particolare, dei miei studi psico-pedagogici e della mia esperienza come insegnante specializzata. Prima di iscrivermi all'Università, frequentai la Scuola di Specializzazione per l'insegnamento ai non vedenti "A. Romagnoli" di Roma ed ebbi la fortuna di avere insegnanti come Mario Mazzeo, allora docente nel corso di Antropologia Culturale, che ha rappresentato una vera e propria "scuola di pensiero", incidendo così sulla mia formazione e sulla mia comprensione di aspetti importanti legati alla disabilità visiva. Mario Mazzeo, grazie ad una proprietà e chiarezza inusuali del linguaggio, alla modalità di articolazione del pensiero, ad una pressochè perfetta capacità di sintesi, riusciva a mettere a fuoco concetti in modo "fotografico": colgo l'occasione, in questo ricordo, di ringraziarlo per quanto è riuscito a darmi; quegli insegnamenti non furono utili solo a comprendere la natura della disabilità visiva o delle disabilità altre, ma i contesti di relazione problematici della più comune quotidianità.

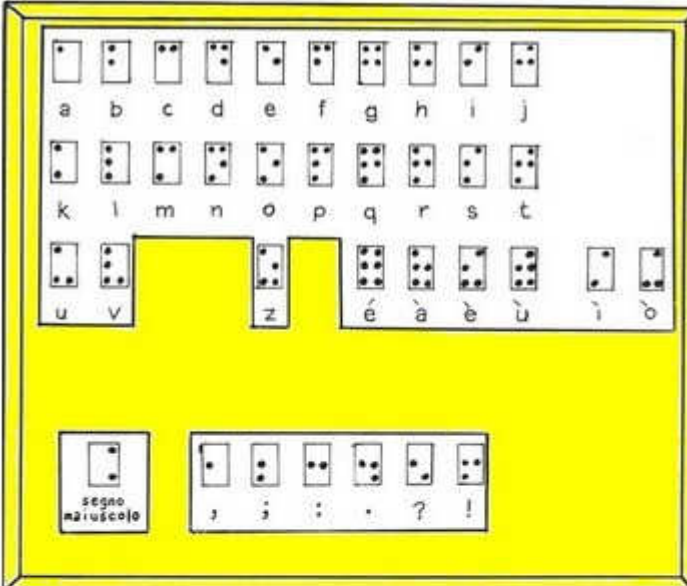
Ecco, in breve, i motivi fortuiti, e fortunati, che mi portano a dedicarmi a questa tematica e quindi a redarre le pagine seguenti. L'esperienza di integrazione realizzata nasce dal lavoro quotidiano con bambini ciechi inseriti in ambito scolastico: intuizioni, stipula di patti espliciti, autocorrezioni nel crudo impatto con la prassi educativa, sono serviti a costruire e riconoscere relazioni autentiche. A sostegno del lavoro svolto vi è il convincimento che **la realtà scolastica diventa contesto educativo di apprendimento soltanto nella misura in cui la diversità di ciascun alunno viene accolta e considerata opportunità pratica, così da procedere verso la creazione di un luogo di relazioni e di pensiero che**

resiste agli urti delle difficoltà e migliora continuamente se stesso.

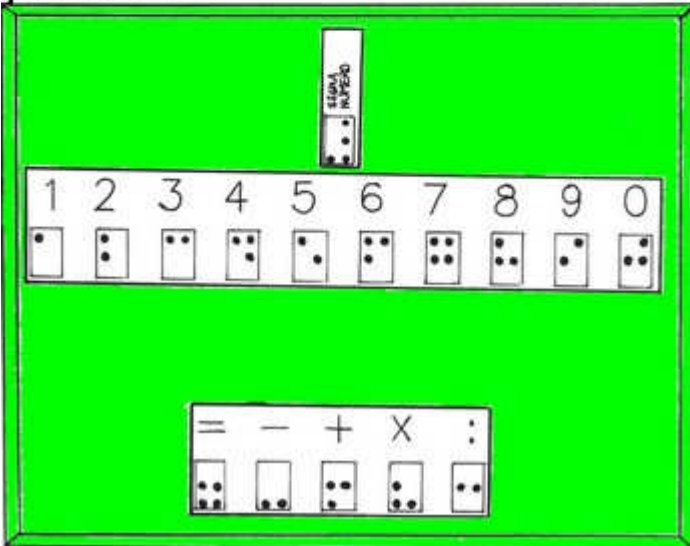
E' un'esperienza di integrazione a tutto tondo, già applicata con risultati positivi in diverse realtà romane di scuole pubbliche e presso la Biblioteca del Comune di Roma "Ennio Flaiano", nel IV Municipio, dove, grazie alla sensibilità della Dott.ssa Marisa Spasiani e delle sue collaboratrici, che hanno creduto nella validità del lavoro, è stata attivata una **sezione speciale per bambini ciechi e ipovedenti con vari strumenti tiflogici, libri in braille e audiolibri, in sintonia con il metodo di "Integrazione al contrario"**.

Semplicemente, il titolo del progetto è proprio "L'integrazione al contrario", e questa parola - "contrario" - così apparentemente disturbante, mostra in realtà la natura più umana e quindi costruttiva della realtà. Cerchiamo di capire meglio di cosa si tratta. "Al contrario" significa appunto che nel metodo proposto viene capovolto il rapporto tra domanda e capacità di prestazione: **è il normodotato (chi vede), in questo contesto, che parte da una condizione di "svantaggio", sforzandosi di acquisire un nuovo codice comunicativo (il Braille) e adattandosi a attività ovvie per il cieco (leggere e scrivere in Braille)**. L'innovazione consiste nel responsabilizzare tutti i vedenti in merito alla necessità di conoscere il codice Braille, per condividere con il cieco tutto ciò che viene prodotto sul piano della scrittura e della capacità di decodificare il contenuto di un testo in Braille. Lo scopo è favorire la gratificazione nel bambino cieco, in modo che non sia identificato come unico conoscitore del codice Braille. Questo metodo permette di assumere una posizione rispettosa delle limitazioni della persona, del suo bisogno di aiuto, dei problemi quotidiani che da ciò possono derivare, garantendo il riconoscimento della sua libertà e della sua creatività.

pannello 1



pannello 2



Descrizione

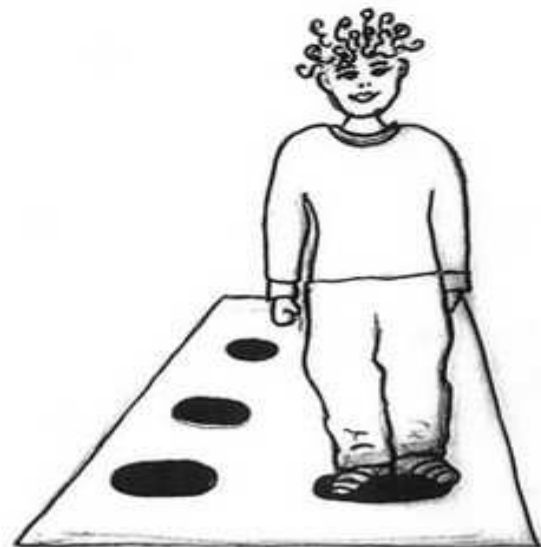
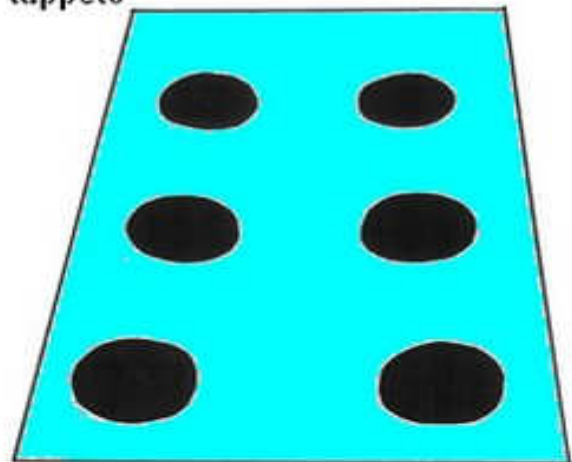
Il metodo propone l'uso di un materiale innovativo, semplice e funzionale, che agevola l'apprendimento del Braille sia da parte dei bambini che degli adulti vedenti e si compone di diversi elementi brevettati che tutelano la qualità dell'intervento educativo, attento alle esigenze dei ciechi e dei normodotati:

a) due pannelli in legno o in plastica: uno con le lettere dell'alfabeto in Braille e in nero, scritte su cartoncini rettangolari (cm 15x9) di tre colori per evidenziare le consonanti, le vocali e la punteggiatura (pannello 1) l'altro con la segnografia Braille e in nero per l'apprendimento dei numeri e dei segni matematici (pannello 2)

Sui cartoncini rettangolari si applicano dei dischetti di plastica o feltrini per rappresentare in rilievo ogni singola lettera, punteggiatura, numero e segno matematico.

b) un tappeto rettangolare (cm 180x80) di un unico colore, gommato per mantenere la sua aderenza e stabilità sul pavimento; su di esso vengono applicati sei cerchi di stoffa di panno "lenci" di colore contrastante con quello del tappeto, disposti nel seguente modo: alto destra, metà destra, basso destra e alto sinistra, metà sinistra, basso sinistra, utili per la composizione delle lettere e dei numeri in Braille: 63 combinazioni

tappeto



c) fogli di carta o cartoncini ricoperti con il decofix, un materiale adesivo trasparente, per mantenere nel tempo ben in rilievo la scrittura Braille e per preparare materiale didattico (schede di lingua e matematica, libri, nomenclature ed altro) che può essere riutilizzato negli anni. Il materiale è funzio-

nale e trasportabile nei vari ambienti scolastici e si rivela utile per tutte le strutture educative che si confrontano con la minorazione visiva.

Tali sussidi trasformano l'apprendimento teorico del Braille in un apprendimento concreto che viene memorizzato più facilmente. I pannelli murali vengono affissi negli ambienti per la presentazione del codice; il tappeto si utilizza per la rappresentazione corporea delle singole lettere o numeri da parte dei vedenti.

Come si gioca?

E' molto semplice: a condurre "la partita" è il bambino non vedente che invita di volta in volta i compagni ad "entrare sul tappeto" e a posizionarsi in corrispondenza dei puntini necessari per formare una lettera, e poi la successiva, fino a "scrivere" con il corpo un'intera parola. All'inizio la presenza dei pannelli al muro è fondamentale, ma una volta che i bambini hanno memorizzato le combinazioni corrispondenti ad ogni lettera, il gioco diventa più veloce e divertente. Con questo sistema, infatti **l'apprendimento diviene qualcosa di concreto, da vivere, da sperimentare su e giù per il tappeto con il proprio corpo, a tutto vantaggio del processo di memorizzazione, ma non solo.** Infatti il gioco consente di agevolare il recupero delle abilità di base da parte di tutti gli alunni, ma anche di intervenire in maniera molto positiva sui processi di interiorizzazione delle categorie spazio-tempo e di rafforzamento dello schema di sé. Senza contare i risultati che possono essere raggiunti in termini di integrazione e di partecipazione all'interno del gruppo classe: una volta interiorizzato il codice, i ragazzi si dimostrano entusiasti e ancora più collaborativi nei confronti del compagno non vedente.

In seguito i bambini vedenti imparano a scrivere con la dattilobrace (strumento didattico per scrivere in rilievo) su cartoncini ricoperti con il decofix che garantisce per molto tempo la durata sul foglio della segnografia Braille. Questo permette di preparare molto materiale didattico, che può essere riutilizzato negli anni e non cestinato come capita con i fogli tradizionali su cui si scrive in Braille.

I tradizionali testi in Braille sono molto difficili da decodificare per i bambini vedenti, perché è presente l'interpunto, cioè ogni pagina viene scritta in rilievo su entrambe le facciate; inoltre, sono pesanti e ingom-

branti, soprattutto per i bambini della scuola dell'infanzia. Il materiale presentato è uno strumento di tutela della qualità dell'intervento educativo e didattico, attento alle esigenze dei bambini ciechi e di quelli normodotati, ed è anche un supporto agli educatori nel loro processo di insegnamento, fruibile dall'intera comunità che condivide la minorazione visiva.

Con questo prototipo si possono realizzare lavori semplici e belli che gratificano sia i vedenti che i ciechi. Le schede didattiche di tutte le discipline scolastiche possono essere preparate in anticipo dai docenti o da produttori esperti nel campo, per evitare tempi morti durante le lezioni. La conoscenza del codice Braille favorisce la mediazione e crea collegamenti, alleanze, sinergie e accordi per lo sviluppo di una visione il più possibile comune; in tal modo l'integrazione diviene un'impresa collettiva con a capo il soggetto disabile.

Inoltre il metodo promuove lo sviluppo di buone relazioni basate sull'accettazione incondizionata dell'altro, oltrepassando la cultura della compassione caritatevole e emarginante; crea una condizione di "svantaggio" per il normodotato, funzionale alla costruzione di livelli di sviluppo più alti e desiderabili per tutti; contribuisce a determinare esiti in termini di autostima, identità e sicurezza del cieco; diffonde l'interdipendenza positiva che consiste nello stabilire rapporti tali per cui nessuno può riuscire individualmente se non con il successo dell'intero gruppo, richiedendo un lavoro e un impegno coordinati.

La fiducia nella modificabilità umana e nella costruzione di ambienti modificanti è determinante nella promozione dello sviluppo integrale del non vedente: **dove non c'è questa fiducia, non può essere intrapresa alcuna azione significativa per la creazione di un ambiente modificante, e dove non si struttura un ambiente modificante, le potenziali capacità esistenti sono praticamente nulle.**

Per queste ragioni si è sviluppato un progetto flessibile, che ha permesso di realizzare un intervento educativo risultato efficace sia nel momento del controllo che della valutazione degli effetti dell'integrazione.

*Francesca De Marino Docente 164° Circolo
Didattico "E.Chiovini" - Roma*

Crescere con le immagini

L'alfabetizzazione emotiva attraverso i film d'arte e di qualità (1)

di Melchiorre Simonetta - Attività Laboratoriali >>> Percorsi laboratoriali



"Ci fu un tempo, non lontanissimo, in cui bisognava affannarsi a spiegare che i film potevano essere prodotti d'arte; che il cinema era un linguaggio capace di documentare e descrivere, in molti casi con più finezza

di altri. E, naturalmente, proprio per ciò poteva produrre, come la lingua fatta di parole, paccottiglia o, come la pittura, croste abominevoli. [...] il cinema e solo il cinema ci ha insegnato l'emozione del vedere formarsi una lacrima sul ciglio.

Oggi tutto questo è passato. Sappiamo bene che il cinema, come gli altri linguaggi, esige l'attenzione delle nostre scuole: attenzione conoscitiva e critica e, se e dove è possibile, attenzione anche operativa e produttiva"

Tullio De Mauro

Sono molti i percorsi che un insegnante può intraprendere per favorire la costruzione di un clima di scambio e apertura all'interno della propria classe, per promuovere il dialogo interiore nell'alunno, il dialogo tra gli alunni e tra questi e gli adulti di riferimento. La visione dei film d'arte e di qualità, la lettura delle tematiche proposte dalla narrazione filmica e il loro approfondimento rappresentano una via valida per svolgere un efficace lavoro sulle emozioni e sui valori. L'obiettivo primario non è certamente quello di formare critici cinematografici. **La competenza dell'insegnante risiede nella capacità di "tenere" il gruppo-classe a parlare del film ed è quindi la corralità che, in questo caso, aumenta la competenza interpretativa dei soggetti.**

Il semplice e solo atto di vedere il film insieme, con un adulto "stimolante" già EDUCATO a vedere il film. Lo spettatore, in questo caso il bambino-spettatore, si lascia andare ai contenuti, alle immagini, ai suoni, alla musica e questo gli consente un intimo contatto con l'emotività, con i propri ricordi ed un intenso processo empatico. **Egli, a conclusione del film, porta con sé un insieme di esempi, di sentimenti, di co-**

noscenze, che per lui sono altrettanti valori, contenuti, messaggi identificativi, destinati ad influenzare il suo orientamento nella realtà.

Ed è per questo che la lettura dei film d'arte e di qualità diviene un valido strumento per l'alfabetizzazione emotiva, strumento in grado di ampliare, insieme alla competenza emotiva, l'abilità narrativa dei nostri alunni, affinando al tempo stesso il loro gusto estetico. Il bambino da semplice fruitore passivo, audiovisivamente ineducato (**pur permanentemente immerso fin dalla più tenera età nel flusso continuo delle immagini in movimento**) diventa progressivamente spettatore consapevole, in grado di distinguere il bello e il significativo dalla paccottiglia cui fa riferimento Tullio De Mauro nell'introduzione.

Il bambino impara che attraverso le immagini si possono esprimere sentimenti, sensazioni, punti di vista, idee e comprende che dietro quelle immagini in movimento troviamo le emozioni, le idee, le domande (e a volte le risposte), dell'artista che le ha create, rispetto ai grandi temi dell'esistenza.

Prima di affrontare la didattica delle emozioni con alcuni esempi di lettura dei film, vorrei soffermarmi brevemente a riflettere sul ruolo che attualmente riveste il cinema (e gli audiovisivi in genere) nelle nostre scuole.

Come sussidio di altre discipline (2). Il cinema rappresenta una pratica didattica indubbiamente valida e ben accettata dagli studenti ma non va perso di vista che il film non è mai una ricostruzione storiografica fedele dell'evento, quanto, piuttosto, la rappresentazione del punto di vista del regista. Lo stesso vale per la "messa in scena", ad esempio, di un romanzo del Manzoni. Quindi per quanto piacevole, brillante, avvincente, il film non può essere considerato pedagogicamente "sicuro". Tale utilizzo però è attualmente il più elevato in quanto riconosce al cinema un valore educativo, arricchisce l'apprendimento, allarga le conoscenze.

La scuola al cinematografo. Ci si limita a portare i bambini al cinema durante l'orario scolastico, facendo loro pagare il prezzo del biglietto, anche se ridotto e ciò non serve ad altro che a trasformarli, precocemente, in pubblico pagante. Se è l'unico approccio della scuola al cinema senza che questo entri a pieno titolo nella didattica, rimane un'attività del tutto marginale, oltre che sporadica.

Altrimenti utilizzato, invece, andare a vedere un film comunica ai bambini un valore, un'importanza che è sancita dall'atto stesso di recarsi al cinema.

Il cinema a scuola. Film per l'infanzia utilizzati come "tappabuchi", per tranquillizzare una classe troppo rumorosa, **una sorta di "calmante" virtuale, durante il cosiddetto "tempo libero"** (come se il tempo dedicato alla didattica fosse una sorta di "tempo schiavo").

Quest'ultimo utilizzo, il peggiore, è senz'altro l'aspetto che maggiormente deprime il cinema del suo valore artistico e creativo, l'uso strumentale che se ne fa toglie al linguaggio cinematografico tutta la sua bellezza e il suo valore.

Questa breve riflessione ha come scopo non certo quello di affrontare ed esaurire l'argomento così vasto e ricco di sfaccettature, quanto piuttosto quello di accendere in chi legge una piccola luce, qualche curiosità, spunti di riflessione e desiderio di ricerca nei confronti dei contenuti fin qui proposti.

Simonetta Melchiorre Docente I.C. V.le Adriatico - Roma

(1) Cfr. "Crescere con le immagini" Alfabetizzazione emotiva attraverso il cinema e l'audiovisivo" di G.Montesanto, in corso di pubblicazione.

(2) AA.VV. "Educare al film Il Piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola" ed. FrancoAngeli, Milano, 2005.

A che gioco giochiamo?

Dal game all'apprendimento della lingua.

di Giacobbe Marco - Attività Laboratoriali >>> Percorsi laboratoriali



I ragazzi e le ragazze che lavorano con me hanno intravisto i loro compagni più esperti collegarsi alla rete e giocare con giochi on - line, appena rimangono loro pochi minuti di libertà tra un'attività e l'altra. Sono giochi di ogni tipo: di abilità, di logica, semplicemente utili per qualche istante di relax. Basta un minimo di vigilanza affinché non accedano a materiali violenti o moralmente bassi. Mi chiedono di poter giocare anche loro ed io utilizzo tale richiesta per attivare la conoscenza di come si arriva alla rete, come si fa una semplice ricerca con un portale, come si seleziona un sito. Poi non so giocare e passo la palla a loro. Sono momenti di grande intensità, in cui ragazzi e ragazze prendono confidenza con lo strumento informatico, **divertendosi e concentrandosi insieme.**

In una scuola che permette ad ogni alunno di entrare in aula di informatica per tre ore la settimana come attività curriculare, con l'informatica si può fare molto. Qui "**informatica**" va inteso come **apprendistato pratico all'uso degli strumenti informatici per la realizzazione di prodotti di senso**: un uso trasversale alle discipline e funzionale all'apprendimento di abilità e competenze comunicative. Ma se entro in aula di informatica con un gruppo di ragazzi diversi per età e livello di conoscenza della lingua italiana, tra i quali numerosi ragazzi Rom e qualcuno diversamente abile? Se il mio obiettivo è quello di **promuovere in modo specifico abilità e conoscenze linguistiche?**

Quando ho dovuto riflettere su questo tema, ho scartato subito tante possibilità che i software normalmente presenti nei pc in uso nelle scuole offrono: la videoscrittura con la correzione ortografica, il Thesaurus e il sunto automatico, ad esempio. Per arrivare all'uso di questi strumenti si deve avere una serenità nell'uso del mezzo

informatico che, inizialmente, questi alunni non hanno.

Dunque?

Decido di provare ad interrogare l'universo della rete per vedere cosa offre dal punto di vista del software didattico, in particolare quello che si propone come gioco. Raccolgo molto materiale, *free* dal punto di vista della licenza d'uso e gratuito: materiale che va scaricato, liberato dalla compressione e selezionato, raggruppato per aree d'attività e fasce di età/difficoltà, testato. Molto lavoro può essere eliminato, ordinando per posta, con una minima spesa, un cd/dvd con tutti i programmi già riuniti e decompressi. Nei link do conto dei siti utili. Ho scoperto di non essere il primo che cerca di far ricorso a questi strumenti e ne sono felice perché accedo a strumenti già testati e manovrabili con facilità, spesso creati da docenti per altri docenti: cito soltanto, a mo' d'esempio, l'IPRASE (Istituto Provinciale per la Ricerca, l'Aggiornamento e la Sperimentazione Educativi) del Trentino, che da anni crea, sperimenta e mette a disposizione sul suo sito giochi didattici. Ora ho i **materiali** che rispondono ad un'ampia gamma di bisogni: **molti sono nati per gli alunni delle classi medie; altri per quelli delle medie;** comprendo presto che sono **molto adattabili alle esigenze individuali** di persone che fanno un apprendistato linguistico molto simile a quello dell'Italiano come L2 od a persone con ritardi e difficoltà di apprendimento; basta scegliere lo strumento in base al bisogno specifico.

Cosa hanno questi programmi per essere realmente d'aiuto nell'apprendimento della lingua?

Intanto **appartengono al mondo di dell'alunno**, sono apprendimento e sembrano solo gioco, propongono la leggerezza del divertimento coniugata con l'impegno della sfida a migliorarsi.

Poi centrano la loro capacità d'attrarre sul valore universale dell'**immagine**, grafica o fotografica, sulla vitalità del **suono** e del **movimento**: tutto quello che caratterizza il

mondo veloce e policromo che i giovani vivono oggi e che manca agli strumenti didattici ordinari.

Se poi questi prodotti informatici hanno all'origine un'istituzione significativa, con adeguati finanziamenti, essi appaiono anche particolarmente accattivanti, con una grafica moderna, avvicicabile a quella dei cartoon o dei fumetti.

Ultimo ma non ultimo, sono **semplici** a comprendersi, essenziali nella difficoltà proposta e nelle modalità d'uso. Ma è giunto il momento di mettere alunni ed alunne di fronte ai programmi, di impostare il percorso di ognuno attraverso una batteria specifica di giochi e di osservare gli effetti dell'attività sul breve, medio e lungo periodo. L'accoglienza è festosa, come ci si poteva aspettare, e la fase della scoperta da parte dei singoli è un momento significativo per l'osservazione di comportamenti e di stili cognitivi.

Poi bisogna lavorare sulla fiducia in sé dei più deboli, prevenire la difficoltà e l'errore che deludono e demotivano; ma si tratta di pochi momenti. L'immane riuscita, al più dopo pochi tentativi, è una potente motivazione a continuare.

Che ci si confronti con l'alfabeto, con il lessico, con l'uso dei verbi, con l'articolo o con l'analisi logica, **il gioco**, posto generalmente come gara di abilità contro sé stesso e contro il tempo, **genera in prima battuta delle domande e, quindi, delle spiegazioni.**

C'è il ribaltamento dell'impostazione tradizionale che va dalla teoria alla pratica. Nel medio termine, la prosecuzione della sfida a migliorare il livello raggiunto produce quell'esercitazione e quell'iterazione nell'uso della struttura linguistica che **dà radici all'apprendimento.**

Nel lungo periodo, la memoria dell'immagine, del gesto svolto, del risultato ottenuto, cooperano insieme alla **riproducibilità della conoscenza**, in abilità posseduta. Ma le difficoltà sono dietro l'angolo, come sempre.

L'assuefazione alla novità che non lo è più, induce alla razionalizzazione dell'attività di apprendimento basata su questi game, concordando con gli alunni i tempi di lavoro, variando lo strumento con l'uso di un altro equivalente (la rete ne è ricca) e facendo attenzione a percepire quando è il momento di far salire l'attività ad un livello più alto.

Necessario appare anche il parallelo richia-

mo, fuori dall'aula di informatica, degli stessi temi con altri strumenti, più tradizionali.

Ma quello che conta di più la domanda che i ragazzi e le ragazze mi fanno quando torniamo nell'aula di informatica:

"A Professo', a che gioco giochiamo?".

Marco Giacobbe SMS L. Di Liegro - Roma



Organizzazione scolastica

"Posso farcela"

...a proposito di autostima

di Alessandri Barbara - Organizzazione Scolastica

La stima e l'apprezzamento di se stessi sono fondamentali per imparare, crescere e vivere. **I bambini che credono fermamente nelle loro capacità e nel proprio valore sviluppano un atteggiamento positivo: "posso farcela" è una convinzione che li mette in grado di affrontare i problemi.** Chi è riuscito a costruirsi una positiva immagine di sé sembra essere maggiormente disposto ad affrontare attività impegnative in quanto si aspetta risultati soddisfacenti in grado di ripagarlo dello sforzo compiuto.

E' importante tenere presente questo aspetto nel lavoro quotidiano in classe, durante gli interventi che facciamo sui bambini o nei giudizi che esprimiamo. Lo scorso anno ho deciso di portare avanti un laboratorio espressivo che potesse servire a migliorare e potenziare l'autostima degli alunni che ne facevano parte. I primi incontri si sono incentrati prevalentemente sulla creazione del GRUPPO inteso come:

- presenza di relazioni
- interazione fra i membri con o senza il mediatore
- presenza di scambi comunicativi
- percezione di essere parte di un'unità durevole e di avere un obiettivo comune.

Il laboratorio, di circa due ore a settimana, era incentrato attorno alle seguenti attività:

- **CIRCLE TIME:** i bambini sono incoraggiati a condividere con gli altri esperienze, idee, giochi. Si discute di situazioni problematiche e ciascun bambino viene guidato alla verbalizzazione ed all'ascolto dei propri e degli altrui stati emotivi

- **ATTIVITA' TEATRALI:** i bambini vengono chiamati a fare attività di improvvisazione teatrale, svolgere attività mimiche, usare la comunicazione mimico-gestuale e musicale, cogliere il significato dell'intonazione (tono di voce, accenti, pause), sviluppare le potenzialità espressive e comunicative attraverso linguaggi verbali e non verbali, sviluppare le capacità attentive e di memoria uditiva.

- **PROBLEM SOLVING:** i bambini durante gli incontri sono guidati alla discussione e alla riflessione; affrontando situazioni critiche si tenta di far apprendere la giusta sequenza cognitiva per la risoluzione dei problemi: inquadramento della situazione, esame delle possibilità in campo, valutazione degli effetti di un'azione, analisi dei costi e dei benefici, scelta.

Tali attività si proponevano di raggiungere i seguenti obiettivi:

- Consolidamento e rinforzo del gruppo classe
- Creazione di rapporti di fiducia fra compagni e fra alunni ed insegnante
- Incoraggiamento alla cooperazione ed al lavoro di squadra
- Condivisione di esperienze, opinioni e preoccupazioni
- Sostegno e sviluppo dell'autonomia tramite: nuove esperienze che assicurano successo all'interno di un ambiente privo di giudizi e non competitivo
- La discussione di gruppo e la risoluzione dei problemi

L'esperienza del Circle Time ha suscitato grande entusiasmo nei bambini che raramente trovano nella giornata scolastica uno spazio a loro dedicato, in cui **potersi esprimere e confrontare su temi che li toccano e li coinvolgono**.

Il coinvolgimento dell'insegnante che diventa parte del gruppo e che partecipa ai giochi o alle attività, facilita l'aprirsi di quei bam-

bini che sono particolarmente restii ad esprimersi o ad intervenire durante le lezioni. Le attività di drammatizzazione, sulla voce e sul corpo hanno consentito a molti bambini di lasciarsi andare, di affidarsi all'altro e di scoprire eventuali potenzialità.

*Barbara Alessandri Docente di sostegno
196° Circolo Didattico Via Perazzi - Roma*

A proposito di benessere

Diamoci una regola...ta!

di Ferraccioli Elena - Organizzazione Scolastica



Diciamo la verità: le regole sono una gran scocciatura!

Non è sempre facile limitare la propria libertà di movimento e parola in virtù dell'interesse legato al benessere dell'altro da

me. E' pur necessario porre dei limiti, mettere dei paletti. Ma quali? E chi può farlo? Soprattutto all'interno di un gruppo formato da bambini di classe prima, che devono affrontare il difficile compito di avviare la costruzione di relazioni significative con i compagni e gli insegnanti, per scoprire il senso dello "stare insieme", **noi pensiamo che sia importante coinvolgere gli alunni nel tentativo di risoluzione di "situazioni problema" attraverso un approccio ludico.** Dal punto di vista metodologico ci siamo, in particolare, avvalse di simulazioni, role play, piccole drammatizzazioni.

Forse un' esemplificazione può essere utile. Sappiamo che da un problema riconosciuto dal gruppo, legato a comportamenti inadeguati, nasce il bisogno di definire delle regole condivise. Noi insegnanti avevamo notato il verificarsi di episodi in cui alcuni bambini avevano difficoltà a verbalizzare un disagio o una richiesta e ricorrevano all'utilizzo di dinamiche comportamentali inadeguate, quali calci e pugni. Abbiamo quindi pensato di drammatizzare una situazione problema che portasse gli alunni a verbalizzare il principio che **i nostri comportamenti hanno sempre una conseguenza e ne siamo responsabili in prima persona**.

Una di noi ha impersonato il ruolo dell' autista che, incurante del semaforo rosso, decide di attraversare ugualmente; l'altra il ruolo della sventurata passante che viene investita e che si rompe una gamba. Man mano che la drammatizzazione si dispiegava nell'enfaticizzazione dei comportamenti scorretti, per cui l'autista non si ferma a soccorrere e dimostra disinteresse per l'incidente provocato, **i bambini si attivavano con grande fervore nel manifestare tutto il loro dissenso e l'indignazione.** Un paio (

tra i più "vivaci") hanno autonomamente interpretato il ruolo dei vigili e come erano determinati nel far rispettare la legge! Rispetto al tentativo di fuga dell'autista poi, tutti gli alunni si sono alzati in piedi e si sono fatti intorno chiamando a gran voce il vigile. Hanno poi deciso che l'autista meritava una punizione per tutti quei comportamenti scorretti e all'inizio sembrava che dovesse restare in prigione per sempre a pane e acqua. Qualche alunno un po' più clemente ha proposto poi quattro anni di reclusione sempre a pane e acqua. Insomma è scaturita una gran discussione dalla quale con la nostra guida **sono riusciti a riflettere sulle conseguenze che hanno le nostre azioni.**

Questo è solo un esempio di come noi cerchiamo quotidianamente di mettere gli alunni-attori al centro del lungo e faticoso processo di interiorizzazione personale delle regole. **La convivenza democratica è per noi nello stesso tempo obiettivo, pazienza e modus per favorire questo processo dinamico.** Spesso trasportando *nel meta-campo di esperienza della fantasia* situazioni problematiche della vita di classe, che richiedono profondi cambiamenti per essere superate, utilizziamo proposte desunte dalla migliore produzione di letteratura per l'infanzia, perché si creino, attraverso l'immedesimazione libera nei personaggi, le condizioni di superamento di problemi individuali e di gruppo. In questa pratica realmente vissuta assicuriamo **l'esercizio del senso critico** che è alla base di ogni processo di crescita personale e che rende i bambini e le bambine protagonisti consapevoli del proprio cambiamento di comportamento.

Le regole devono essere non solo chiare, ma comprese, adeguate e corrispondenti ai bisogni ed ai diritti dei bambini, vissute in uno spazio reale e in una situazione di convivenza democratica in cui ogni regola può essere ridiscussa se inadeguata, in cui ogni alunno possa comprenderne il senso focalizzando tutti i punti di vista. **Noi insegnanti in questo conte-**

sto ricopriamo il ruolo di garanti dei diritti di tutti.

D'altronde si sa che **l'apprendimento più che a un tiro di schioppo è simile al volo di una farfalla**, con tutti gli alti e bassi

che ne conseguono. L'importante è che la farfalla voli.

*Elena Ferraccioli e Angela Loconte Docenti
196° Circolo Didattico Via Perazzi - Roma*

Giano bifronte **Il doppio ruolo di insegnante e genitore**

di Cellura Carla - Organizzazione Scolastica



Spesso nella nostra vita professionale e privata ci troviamo ad assumere le sembianze di questa divinità, protettrice delle porte e delle finestre e del corso del tempo. Giano

era anche il dio del principio : IANUARIUS (gennaio) ha preso il nome da lui. Si dice che fosse stato un re del Lazio e che avesse costruito sul Gianicolo una fortezza, la cui porta era chiusa in tempo di pace ed aperta in tempo di guerra. Aveva due facce e per questo era detto "Bifronte": una faccia rappresentava la conoscenza del passato e l'altra quella del futuro.

"l'altra faccia" rappresenta la curiosità per ciò che di nuovo ci offre il progresso scientifico e tecnologico, protesi a dare alle nuove generazioni la possibilità di costruire un sereno avvenire .

Questo doppio "sentire e vedere" ci apre, a mio parere, le porte per instaurare rapporti di alleanza duratura e sincera con i genitori dei nostri alunni, i quali possono ricevere da noi tutta la nostra comprensione per le PREOCCUPAZIONI che li assillano, ma, al tempo stesso (ed ecco l'altra nostra faccia) trovare in noi degli attenti educatori che si OCCUPANO dei loro figli.

Occhi, però, care colleghe, a non sentirvi troppo "divine", ma, da comuni mortali, affrontate con coraggio e pazienza questo cammino che rende la scuola l' "UNICA SCUOLA POSSIBILE" per i nostri ragazzi.



Questa figura mitologica calza bene con il nostro doppio ruolo di insegnanti e di genitori che spesso ci vede, "per una faccia", impegnati ad essere per i nostri ragazzi l'autorevolezza dell'esperienza che dà la forza e il coraggio per proseguire, mentre

Carla Cellula Docente

196°Circolo Didattico Via Perazzi - Roma

La geometria con i ragazzi

Io sogno di costruirmi una casa!

di Mugione Mariella - *Organizzazione Scolastica*



La geometria è solo la parola con la quale intendiamo con quali mezzi leggere, osservare e misurare la realtà, ma l'intento è quello di scoprire e dare insieme significato alle forme o alle nostre

idee che prendono forma e quindi connotare uno spazio.

"I have a dream" è stato il motto con il quale quest'anno il nostro Dirigente Scolastico ha avviato i lavori e le progettazioni dell'Istituto evocando e riproponendo il famoso discorso, sempre attuale, di Martin Luter King.

Ho approfittato dell'imput per ripensare e parlare con i ragazzi di geometria come realizzazione di un sogno molto più banale, pratico, ma forse vero che è quello di tutti, avere una casa.

Li ho fatti partecipare al mio progetto: come, dove, perché costruirla proprio in quel modo e siamo andati alla ricerca delle motivazioni idonee e significative di alcune scelte.

Tutto ciò per entrare nel vivo dello studio degli spazi e delle forme dentro le quali ogni giorno ci muoviamo e che non sono solo "determinabili cognitivamente ma hanno anche una grossa componente affettiva"(1) ed è questa componente che noi insegnanti dobbiamo svegliare, stimolare affinché la partecipazione sia del gruppo ma di ogni singolo con la propria storia. **Ogni spazio ed ogni forma pur rappresentata nella sua oggettività ha nella descrizione e nel vissuto una soggettività diversa che lo connota.**

Per questo ho raccontato loro che stavo realizzando un sogno, quello di costruirmi una casa dopo tanto tempo, tanti sacrifici, che avevo deciso di costruire stanze di forme diverse per i diversi usi e che loro avrebbero dovuto scoprirne il perché. **Il gioco li ha appassionati anche perché era a puntate.** Non si riesce per mancanza di tempo ad esaurire un argomento o un gioco ma dare piccoli indizi affinché l'interruzione

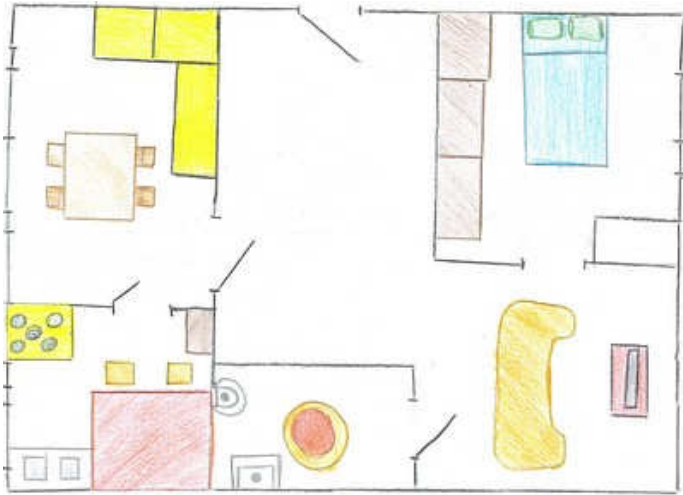
sembri voluta, serve per mantenere vivo l'interesse e la curiosità, serve a costringerli a raccontare l'esperienza e cercare di coinvolgere anche in modo divertente i familiari.

Ho cominciato col dire che questa casa aveva stanze rettangolari e alcune quadrate e che questa decisione era stata presa per motivi pratici, per esigenze vere e proprie. Loro avrebbero dovuto scoprire il perché attraverso domande, brevi appropriate, prestando attenzione sia alle domande dei compagni sia alle risposte e poi **riflettendo su alcuni indizi** dati da me alla fine della lezione come spunto necessario per tornarci su.

Dopo svariate domande, indizi del tipo "La casa si trova ad un piano basso" oppure " la stanza rettangolare è esposta al nord" attraverso anche disegni e schizzi si è arrivati alla conclusione che la stanza rettangolare era stata costruita per permettere di collocare sul lato lungo più finestre come la nostra aula.

Bisognava ora scoprire il perché delle stanze quadrate visto che le rettangolari erano utili, come potevano anche le quadrate essere indispensabili?

Questa volta l'aiuto è arrivato dalla lettura del libro "Mr Quadrato"(2) portato in classe da un bambino. Il primo capitolo del libro tratta di come il faraone Sesostri, circa 4000 anni fa, aveva diviso tra i sudditi le sue terre, sulle sponde del Nilo, in tanti quadrati e perché questa decisione era conveniente al furbo faraone. Ci siamo avvicinati quindi alle formule geometriche del perimetro e dell'area, **abbiamo scoperto** che a parità di perimetro un quadrato ha una superficie maggiore del rettangolo, abbiamo parlato, scritto disegnato figure geometriche, calcolato perimetri ed aree e finalmente hanno giustificato la scelta delle mie stanze quadrate dicendomi : **"Hai tante cose da metterci dentro"**



Infine, più semplice la scoperta dell'uso indispensabile della forma triangolare, il tetto, e che per questo motivo la casa si doveva trovare in montagna, più difficoltoso è stato scoprire il perché di un triangolo per il tetto oltre alle ragioni più conosciute che sono quelle per cui acqua, neve scivolano più facilmente.

Questa volta per giungere al concetto che la forma triangolare non si deforma, abbiamo letto attentamente il secondo capitolo del libro che ineggia al piccoletto che ha un lato in meno ma è il più forte e al gioco che i bambini fanno con lo spago dove le forme si modificano con un solo movimento delle mani.. E' stata questa scoperta *più accompagnata* ma vissuta con lo stesso entusiasmo.

Alla prossima

Mariella Mugione Docente 196° Circolo Didattico Via Perazzi - Roma

(1) Davide Bazzini DISEF Dipartimento Scienze dell'Educazione e della Formazione Università di Torino

(2) Anna Cerasoli "Mr quadrato" Sperling & Kupfer Editori

"Ricomincio da qui"

Procediamo con calma...

di Messuri Adriana - Organizzazione Scolastica >>> Parliamo di...



Le facce attonite dei miei ventuno bambini mi avevano immobilizzato... cos'era successo? Avevano tutti un'aria interrogativa stampata sul viso e con gli occhi spalancati mi guardavano quasi fossi un

marziano sbarcato in quel momento da un'astronave.

Mi sentivo tanto ET al punto che, quasi sospettavo che, di lì a poco, sarei diventata tutta verde e mi si sarebbe accesa la punta del dito indice! eppure, avevo fatto una domanda, semplice! "Ooh! ecco bambini, ho preso otto quaderni dall'armadio, ma me ne sono caduti tre... quanti ne ho ancora tra le mani?"

Era stata questa richiesta ad aver provocato l'interdizione generale.

Io, avrei saputo rispondere subito e mi pareva incredibile che non lo facessero i miei alunni di seconda classe.

Nei giorni precedenti (dieci, per l'esattezza) ci eravamo dati un gran da fare. Avevamo costruito un abaco rudimentale con una spugna per fiorai e degli stuzzicadenti (quelli che usiamo per gli spiedini). L'entusiasmo aveva coinvolto tutti; facile da costruire, utilissimo, quasi indispensabile non solo per la rappresentazione delle quantità numeriche, ma anche per consolidare il valore posizionale delle cifre ed eseguire le operazioni. Ci eravamo soffermati in quella settimana, proprio sulle sottrazioni che tutti, anche i bambini più in difficoltà, riuscivano ad eseguire sia in tabella che sull'abaco. **Tutto procedeva per il meglio! Ero molto soddisfatta e rilassata.** Tutti sembravano aver capito alla perfezione anche il meccanismo del prestito e quel giorno mi accingevo a distribuire loro i quaderni perché, di lì a poco, avremmo risolto un problema con la sottrazione appunto... **ed eccola lì l'occasione che mi si era presentata ed io avevo colta al volo; eccola lì la causa del mio improvviso abbattimento, della mia secchezza alla bocca.** Nel distribuire i quaderni me ne erano caduti tre dalle mani, ed io, inconsapevole maestra di mate-

matica, avevo esclamato la fatidica frase: "Ooh! ecco bambini, ho preso otto quaderni dall'armadio, ma me ne sono caduti tre... quanti ne ho ancora tra le mani?" poi il silenzio... perché non avevano risposto neppure i più svegli?

Ho cominciato, così, a chiedermi cosa avessi sbagliato, cosa avessi mancato e quale passaggio avessi trascurato. Nelle verifiche collettive ed individuali i risultati erano, tutto sommato, soddisfacenti: i bambini eseguivano le operazioni senza difficoltà, compresa la famigerata sottrazione. E allora?

Allora credo di aver capito che la questione è la netta separazione che i bambini fanno tra tutto ciò che imparano a scuola e la loro vita fuori della scuola.

Ogni volta che interiorizzano e padroneggiano una tecnica operativa o risolutiva (algoritmi delle operazioni, schemi per soluzioni di problemi ecc.) non trasferiscono questa competenza nell'esperienza quotidiana, considerando i due percorsi assolutamente avulsi l'uno dall'altro, quasi che il controllare il conto al supermercato, verificare l'esattezza di un estratto conto, calcolare il tempo necessario per uno spostamento, non fossero abilità di calcolo che utilizziamo tutti i giorni, in occasioni diverse.

E noi docenti?

Ci capita, alle volte, di dare per scontato che il nostro modo di procedere sia quello giusto e che le cose che appaiono facili, quasi scontate a noi, possano esserlo anche per i nostri alunni. In qualche occasione, presi dall'entusiasmo, in barba a tutte le raccomandazioni di Fioroni, non ricordiamo di dover procedere con molta gradualità partendo sempre da attività concrete perché il processo di astrazione è un'operazione mentale che ogni ragazzo costruisce personalmente, secondo i propri ritmi.

La soluzione di una situazione problematica, se verificata in classe, può risultare più facile perché vissuta in prima persona: "Quanti bambini sono presenti oggi in clas-

se?", " Chi è assente oggi?", "Quanti bambini hanno portato le forbici? a quanti bambini mancano allora?"

Queste semplici richieste sono occasioni per "costruire" una situazione problematica nella quale l'alunno si sente protagonista, "attivamente coinvolto e quindi motivato a trovarne la soluzione. E' certamente diverso pretendere che i nostri alunni pensino ad una mamma che, avendo comprato le mele al mercato, ne ha perse una certa quantità per strada ed ora è disperata perché non sa quante mele le sono rimaste. Sono fatti del-

la mamma!! Sicuramente sarebbero in grado, invece, di dirci quante figurine gli sono rimaste dopo che il loro compagno di banco gliene ha prese quattro dal pacchetto nascosto nella cartella!

Ecco, è questo il "passaggio obbligato" che ho trascurato...ed io ricomincio da qui...

Adriana Messuri Docente 196° Circolo Didattico Via Perazzi - Roma

Collaborazione scuola-famiglia "Patto educativo" o rischio di intrusione?

di Menna Rosanna - *Organizzazione Scolastica* >>> *Parliamo di...*



Scuola e famiglia, due grandi sistemi, entrambi influenti sull'educazione dei bambini, hanno dovuto rivedere i loro rapporti – rispetto al passato – per andare incontro alle tra-

sformazioni sociali di questi ultimi decenni che hanno visto mutare queste stesse istituzioni.

Si riconosce sempre più spesso alla scuola e agli insegnanti un ruolo essenziale nella formazione delle future generazioni: **ma quali sono le aspettative delle famiglie nei confronti della scuola e viceversa degli insegnanti nei confronti di alunni e famiglie?**

Il ruolo dell'insegnante è insostituibile e non ci sono dubbi che per fare una buona scuola ci vogliano buoni insegnanti. Proprio per aiutare gli insegnanti a conoscere meglio gli alunni che hanno il compito di formare, è necessario un **confronto con i genitori**. I ragazzi non possono essere educati a settori ma in modo globale proprio per permettere loro di diventare donne e uomini capaci di compiere scelte in un mondo che si apre ai loro occhi con una vastissima gamma di proposte e di possibilità.

La riforma della scuola ha avuto l'effetto di inserirsi nel **processo di cambiamento storico della famiglia**, modificando le dinamiche di interazione fra i luoghi dedicati alla formazione e la famiglia, proponendo nuove tipologie di integrazione tra questi due universi e cercando di offrire un ruolo più centrale alla stessa all'interno dell'iter scolastico. Il tipo di integrazione delineata dalla riforma fra l'ambiente scolastico e quello familiare non si rivela sempre sereno poiché i soggetti coinvolti sono molteplici. Quindi **tra insegnanti e genitori deve potersi sviluppare un vero patto** che consenta ad entrambi di conoscere i percorsi a scuola e a casa dei ragazzi, **tanto da poter costruire insieme il loro futuro**. In tal senso dovrebbe avvenire un'integrazione tra i sistemi in questione. Molto spesso le due ottiche sono molto differenti: genitori e insegnanti non riescono a trovare forme di "complicità, collaborazione educativa". Nell'incontro tra i due sistemi educativi pro-

posti al bambino diventa possibile delineare le reciproche aspettative.

Al momento dell'instaurarsi del rapporto tra i genitori degli alunni e i loro insegnanti si iniziano a delineare delle aspettative reciproche. Il genitore che iscrive il figlio a scuola compie intanto un gesto di grande valore simbolico, quello di affidare, consegnare ad altri il proprio figlio per la prima volta. Questa consegna ad altri avviene cominciando dall'iscrizione del proprio figlio alla scuola dell'infanzia. Mentre negli anni '60 l'affidamento alle strutture scolastiche era legato ad un "bisogno" della famiglia, la cultura diffusa sul ruolo della scuola si è poi andata trasformando già negli anni '70 con una scuola d'infanzia – soprattutto nell'ultimo anno – alla quale veniva affidato il compito di favorire la socializzazione del bambino e la sua preparazione alla scuola elementare.

Cosa si aspetta il genitore dalla scuola? La percepisce come un luogo altro da sé in cui il figlio può avviarsi ad una crescita legata alla socializzazione? **Si presuppone che il genitore sia implicitamente consapevole del fatto che suo figlio nell'ambito scolastico riceverà varie influenze che gli saranno indispensabili per crescere, si arricchirà nel confronto con gli altri, adulti e pari**. Insomma si suppone che il genitore riconosca suo figlio non come clone di sé stesso ma come altro da sé. Attualmente le famiglie attribuiscono alla scuola un mandato più complesso della semplice richiesta di una istruzione adeguata e di preparazione al mondo del lavoro per i propri figli. Un'attesa di questo tipo rischia di andare delusa perché **la scuola non è sempre in grado di corrispondere positivamente ad essa. Succede allora che la comunicazione scuola-famiglia risulti bloccata e sulla difensiva reciproca**. Accade invece che **i genitori esprimano soddisfazione nei rapporti con la scuola quando hanno la percezione di compiere insieme agli operatori scolastici un percorso il cui senso è condiviso, quando si riescono ad esplicitare le attese e le paure reciproche, quando si riesce a collaborare sfrut-**

tando le proprie competenze per arrivare ad un obiettivo comune.

Le attese degli insegnanti verso la partecipazione dei genitori alla vita scolastica possono essere varie. **L'insegnante ha intanto l'aspettativa di essere accettato soprattutto per i suoi metodi di insegnamento. Si attende di poter essere un punto di riferimento costante per le famiglie** e di poter gestire i rapporti con queste in modo sereno e con un buon livello di definizione e accettazione degli obiettivi comuni che portano entrambi ad orientare il percorso educativo dello studente. Come si sa in tutti gli ambiti lavorativi ci possono essere situazioni stressanti, di burn out. Quando i due sistemi non riescono a collaborare subentrano dei problemi che portano il personale docente ad alcune forme di stress. In quei contesti dove sono difficili i rapporti con l'utenza i docenti fronteggeranno lo stress secondo il proprio stile e le proprie risorse personali. Eventuali disaccordi tra i due microsistemi (team-docente e famiglia) determinano piccole questioni irrisolte. Le incomprensioni sul piano educativo, quando ci sono, possono essere legate alla pretesa di entrambe le parti di essere nel giusto a tutti i costi, pena il dover ammettere di aver commesso qualche errore. In sostanza, **ognuno dei due sistemi sembra voler lottare per non modificarsi e bisognerà lavorare con loro attraverso la riflessione e il ripensamento di atteggiamenti e comportamenti spesso consolidati e cronicizzati.** Entrambi i microsistemi dovrebbero essere aiutati a cercare strategie per favorire il proseguimento tranquillo della vita di classe.

Non sempre si incontra la disponibilità delle famiglie a farsi aiutare, ad aprirsi ad una visione meno negativa della scuola, a lavorare sulle proprie resistenze, ma occorre l'aiuto della famiglia quando l'allunno ha delle difficoltà (apprendimento, relazionali, ecc..), se si vuole pensare di risolverle, anche per questo si punta a favorire la collaborazione tra i due microsistemi. **Nei casi in cui il disaccordo non consente la collaborazione,** le due parti potrebbero seguire insieme un percorso di mediazione finalizzato ad evitare loro la creazione di meccanismi di strumentalizzazione e colpevolizzazione perché **non ci siano né vincitori né vinti ma protagonisti alla pari che superano le controversie attraverso il dialogo e il confronto, l'osservazione e la valutazione delle emozioni.**

Rosanna Menna Docente 196° Circolo Didattico Via Perazzi - Roma

Un legame inscindibile! Fiducia in se stessi e apprendimento

di Paffetti Elisabetta - *Organizzazione Scolastica* >>> *Parliamo di...*



Il modello classico della didattica è quello della lezione frontale integrato dallo studio individuale dei discenti a casa. Anche se con il supporto delle nuove tecnologie ai docenti è stata offerta la possibilità di pianificare e di offrire delle lezioni più animate e stimolanti, nessuno di noi può asserire con certezza che tutti gli allievi seguano le spiegazioni, perché possono essere distratti o poco motivati, oppure non all'altezza di quei ritmi di insegnamento.

Di qui lamentiamo la scarsa attenzione degli allievi, non tenendo sufficientemente in considerazione la motivazione alla base del loro apprendimento. Parallelamente a questo, coesiste anche un altro aspetto da tener presente quando si fa didattica: **i diversi ritmi, livelli e stili di apprendimento degli alunni.**

Negli ultimi anni molti psicologi dibattono sull'importanza della fiducia in sé stessi da parte degli allievi come base motivazionale all'apprendimento. Varie sono le interpretazioni e definizioni che vengono date del concetto di "fiducia in sé stessi", ma possiamo generalizzare affermando che **un soggetto ha fiducia in sé a seconda delle aspettative che sono insite nel problema a cui è sottoposto ed alla complessità del compito che deve assolvere.** La capacità di rendimento è diversa a seconda delle situazioni e la fiducia in sé stessi è strettamente connessa ad esse. Posto che le convinzioni sulle proprie capacità si sviluppano in ognuno in modo differente, è importante individuare quali sono gli elementi che contribuiscono a produrre una esperienza di fiducia o di sfiducia.

Gli indicatori presi in esame hanno consentito di tracciare delle caratteristiche che contraddistinguono un allievo che possiede o non possiede fiducia nelle proprie capacità e si possono riassumere come di seguito. L'allievo ha fiducia in sé quando:

- ritiene di disporre di un repertorio sufficientemente sviluppato di competenze;
- è soddisfatto nel valutare le sue competenze in riferimento al rendimento scolastico;
- conosce cosa si richiede per raggiungere determinati obiettivi scolastici;
- realizza comportamenti nella speranza del successo;
- non sperimenta ansia nelle situazioni scolastiche.

stiche.

L'allievo sperimenta poca fiducia in sé quando:

- reputa di non disporre, nella maggior parte delle situazioni, delle competenze richieste;
- è scontento nel valutare le competenze in suo possesso;
- ignora metodi ed azioni per il raggiungimento delle mete scolastiche;
- non sviluppa aspettative di successo;
- è colpito frequentemente da stati di ansia nelle diverse situazioni di rendimento.(1)

La percezione adeguata delle proprie capacità da parte di ogni allievo dipende da un processo che si innesca in seguito ad ogni azione. Nello specifico **ogni alunno agisce, ottiene un risultato che subito paragona ad uno standard e dal confronto si attribuisce un valore, assegnandosi una posizione.** Dalla propria percezione dipenderanno la motivazione, l'impegno scolastico e le aspettative di successo o di insuccesso.

Gli allievi con scarsa fiducia in loro stessi vivono il peso del rendimento scolastico, si sentono sempre inadeguati alle richieste che affrontano con rabbia, svogliatezza, aggressività e scoraggiamento.

Noi insegnanti non possiamo ignorare l'importanza che riveste la cura della personalità dei discenti. Cercando di superare le proprie accettabili perplessità, incertezze o resistenze in tal senso, i docenti non possono eludere il proprio impegno in questa direzione. Tutta l'azione didattica dovrebbe muoversi verso l'incoraggiamento della personalità degli allievi, stimolandoli ad affrontare con fiducia le situazioni di rendimento.

Fondamentale in questa operazione sono sia la modalità con cui un'insegnante interagisce con gli alunni, sia l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento.

E' proprio quest'ultimo aspetto che spesso intimorisce maggiormente i docenti, che in molti casi temono di abbandonare vecchi e consolidati schemi di insegnamento e metodi già ampiamente sperimentati.

Elisabetta Paffetti Docente 196° Circolo Didattico Via Perazzi - Roma

(1) *H.Franta, A.R. Colasanti, L'arte dell'incoraggiamento, Ed.Carocci, Roma, 2006, da p. 20 a 22*



Integrazione scolastica

La collaborazione a scuola per gli alunni Diversamente Abili L'esperienza diretta di una coordinatrice

di *Ribano Roberta - Integrazione Scolastica*



Per iniziare vi dirò cos'è per me il Progetto cosiddetto PHI ossia Progetto Integrazione Handicap nelle Scuole Materne Elementari e Medie. E' sicuramente un grande passo

avanti per quanto riguarda il diritto allo studio dei Diversamente Abili, ma ancor più importante un arricchimento emotivo, relazionale sia per i ragazzi Diversamente Abili, ma soprattutto per i loro compagni e per tutto il personale scolastico, dal Collaboratore al Dirigente.

Con la mia piccola, ma intensa esperienza sia come AEC per vari anni e successivamente come coordinatrice del progetto nelle scuole nel IV Municipio di Roma, **sono sempre più convinta che i ragazzi Diversamente abili siano una risorsa per le Scuole e non persone a cui fare solamente del puro assistenzialismo.** Certo le realtà scolastiche sono molto diverse fra loro e sicuramente le risorse che oggi lo Stato fornisce alle scuole non aiutano, ma **sono del parere che non ci siano buone scuole, ma solamente persone che hanno voglia ed entusiasmo nel fare il proprio lavoro.**

Sì, perché per coloro che lavorano con i Diversamente Abili è importantissimo, se non essenziale, **il lavoro d'equipe**, perché questi ragazzi hanno già delle proprie difficoltà e quindi hanno bisogno di sentire e percepire dalle persone che lavorano con loro, stabilità, serenità e sicurezza.

Uno strumento per attivare questa modalità lavorativa sono sicuramente **i GLH, ossia gruppi di Lavoro Handicap**, di cui le Scuole possono avvalersi per un massimo di tre quattro incontri durante l'anno scolastico,

a cui dovrebbero partecipare tutte le persone che ruotano attorno al ragazzo Diversamente Abile, anche al di fuori dell'ambito scolastico.

Quindi: ASL, Centri Convenzionati, Terapisti privati e non, genitori, insegnanti curricolari e di sostegno, Dirigente Scolastico e AEC.

In questi incontri quindi **ci dovrebbe essere una condivisione e un'armonia nel decidere il percorso di lavoro che si intende fare con il ragazzo Diversamente Abile durante l'anno scolastico**, in modo da dare gli stessi strumenti di lavoro nei vari ambiti che il ragazzo frequenta nel corso delle sue giornate, ed ho personalmente appurato che un'equipe così organizzata e coordinata raggiunge dei risultati ottimali. Perché **quando si lavora con la disabilità si deve essere pronti a mettere in gioco la propria soggettività, perché si va incontro ad attese e bisogni del ragazzo, senza garanzie però di un immediato e duraturo risultato.**

Spero di aver dato un mio piccolo contributo per capire quanto sia importante e bello il lavoro con i ragazzi Diversamente Abili e quanto sia importante l'armonia e la condivisione in questo tipo di lavoro, che io in realtà non chiamerei così.

Roberta Ribano Psicologa Coordinatrice AEC per la Cooperativa Mille e una Notte - Roma

Dov'è finita l'integrazione? Il ruolo dell'insegnante di sostegno

di Zeus Natalina Giovanna - *Integrazione Scolastica >>> L'esperienza a scuola*



Talvolta verificiamo che il processo di integrazione viene delegato unicamente all'insegnante di sostegno che opera da solo, in un angolo della classe o peggio nell'"aula di sostegno", con la conseguente emarginazione dell'alunno interessato.

Ciò che mi porta a riflettere ogni giorno è che leggo e rileggo nelle nuove indicazioni ministeriale, di giornate mondiali, di corsi di formazione e di aggiornamento, stage su come affrontare l'integrazione scolastica, come favorirla, come renderla reale. Ma chi partecipa?

L'insegnante di sostegno!

Che è pure giusto, per una formazione continua e costante, ma credo che sia necessario che siano anche gli insegnanti di classe a frequentare spazi di formazione perché **anche loro** devono favorire processi di integrazione nella classe. Lo sottolineo perché ancora oggi ci sono situazioni in cui un insegnante di sostegno quasi non rientra nel numero effettivo degli insegnanti di una scuola perché ..."tanto è di sostegno"! Spesso assisto ad atteggiamenti di **scarsa corresponsabilità** dei docenti curricolari. I percorsi a favore di questi alunni non devono essere differenziati o individualizzati esclusivamente ad opera del docente di sostegno: la personalizzazione deve riguardare l'attivazione di percorsi di apprendimento per tutti i bambini, non necessariamente separando le iniziative di recupero dalle normali attività della classe, anche perché può capitare che le lezioni di recupero e sostegno siano molto più stimolanti degli interventi per gli alunni *normali*!

Con il coinvolgimento attivo di tutti gli alunni si ottengono benefici sia in termini di apprendimento che di integrazione e motivazione. Il clima scolastico è determinato soprattutto dagli atteggiamenti educativi dei docenti e dal tipo di rapporto che essi stabiliscono in una classe. Se è l'insegnante curricolare ad **attivare atteggiamenti di emarginazione dell'insegnante di sostegno** che, dal suo punto di vista, deve far

lavorare l'alunno, sedere accanto a lui o portarlo fuori dalla classe, come fare a migliorare tale situazione?

Certo ammetto che dipende anche dalla realtà territoriale, dal numero degli alunni, dalle insegnanti di sostegno, ma è davvero difficile accettare che l'integrazione a volte viene concepita solo quando *l'alunno sa fare come la classe*.

Bisognerebbe **puntare sulla forza dell'insegnante, sul suo operare in modo creativo**, vicino agli altri alunni, con i *loro* alunni che debbono essere al centro della riflessione quotidiana e far sì che l'integrazione scolastica sia reale, con tutte le difficoltà che un alunno può avere o incontrare! E' necessario però che i docenti vengano formati e informati, dove l'innovazione ha le porte (e le teste) aperte. Forse si può pensare che sono retorica o esalto troppo la possibilità di successo, senza dare spazio agli aspetti negativi, che ovviamente ci sono, perché per ottenere buoni risultati occorre **l'impegno, la dedizione, la ricerca, la sperimentazione** e questo comporta lavorare forse troppo, o essere troppo attenti a tutti gli eventi, o fare troppe attività ma vi assicuro **...i colleghi che si trovano in queste condizioni di innovazione, formazione e varietà sono solo fortunati (e te ne accorgi di più o solo quando perdi queste condizioni)**! Se gli stimoli per noi e per gli alunni sono praticamente inesistenti, si rischia l'impoverimento mentale, di idee e di motivazione personale.

I cambiamenti veri sono quelli che si possono realisticamente attuare, non quelli solo annunciati, ed andrebbero sostenuti con un piano di azioni concrete. Laboratori che valorizzino la creatività, gli interessi, programmazioni individualizzate e mirate, l'interdisciplinarietà, aprire le porte alle altre classi, scambiare opinioni, strategie, confrontarsi, lavorare in gruppo, collaborare, provare delle novità, ampliare la conoscenza con varietà di informazioni ed esperienze, **dove un insegnante di sostegno può essere solo una risorsa in più che aiuta a portare avanti svariate attività** coin-

volgendo gruppi classi, organizzando laboratori, intervenendo in quelle situazioni di svantaggio e difficoltà che non sono scritte su un pezzo di carta ma sono reali e tangibili e bisogna affrontarle, perché le difficoltà non sono solo cognitive o fisiche ma possono essere sociali, relazionali, personali. **Una forza in più che può lavorare nel team della classe e con la classe, non è forse solo d'aiuto?**

Quest'anno sono alla mia prima esperienza in un'altra scuola, in un nuovo ambiente e ancora non conosco bene la realtà qui ma **credo che molto dipenda anche dal modo di pensare, dalla voglia e dall'impegno di un insegnante di sostegno, e non solo dalla realtà e dall'ambiente di lavoro.**

Negli anni trascorsi al 196° Circolo didattico di Roma ho sempre lavorato in gruppo cercando di garantire sempre il successo personale degli alunni, non considerando "questo alunno è mio, quello no", ma creando gruppi di lavoro, svolgendo lezioni in classe,

proponendo attività creative, di recupero, dando opinioni, **dove la mia parola era considerata una riflessione sulla quale si può discutere.** Non servono circolari che attestano che questa deve essere la realtà o per sottolineare ai colleghi di classe che *noi insegnanti di sostegno non siamo solo del nostro bambino*, ma bisogna crederci e provarci, uscire dalla nicchia dei "miei bambini", la "mia classe" e fare protagonisti del processo educativo e formativo gli alunni e non gli insegnanti e la loro programmazione. Non basta far partecipare ogni tanto l'alunno alle attività di classe...bisogna essere attivi, alzarsi le maniche **per costruire reali esperienze di integrazione per tutti gli alunni.**

E' talmente facile favorire l'emarginazione e non l'integrazione...eppure a volte basta così poco...

Natalia Zeus insegnante di sostegno Istituto Comprensivo S.Angelo di Brolo - Messina

La verifica

Tutti in cerchio!

di Cosentino Enza - *Integrazione Scolastica* >>> *L'esperienza a scuola*



E' finalmente arrivato il 21 dicembre!

Si, certo andiamo in vacanza, non solo questo però. Oggi nella classe e' stato raggiunto un traguardo: tutti con nota di

merito!!! E altro!?

I bambini sono eccitati, ci riuniamo in cerchio.

Inizio dicendo che la grande festa che avevamo promesso, in caso di vittoria totale, purtroppo non si poteva fare perché uno di loro aveva "la panchina"!! (*leggete l'articolo sul n.°1 della rivista!*)

Silenzio...panico...Ognuno guardava l'altro!!
-Ragazzi non e' vero!?- Un urlo liberatorio e si inizia a parlare.

I bambini parlano delle difficoltà incontrate. Poi qualcuno vuole parlare del suo problema e in particolare lamenta che alcune bambine rispondono alle sue domande in modo sgarbato! Perché?

Comincia fra di loro una discussione violenta, con fatica si cerca di capire il problema, ma e' difficile perché ognuno dice la sua coprendo l'altro! Con fatica si capisce cosa succede e cioè i bambini fanno delle domande sui "fidanzatini" e loro vergognose rispondono con parolacce!!

I due bambini sono molto arrabbiati in particolare il maschietto, **in questo momento prevale solo la "rabbia"**. Si comincia a chiedere ai bambini come ci si sente nel provare questo sentimento. Tutti cercano di parlare e in particolare concordano che **si sta male anche fisicamente, si e' tesi, contratti...insomma e'una sofferenza fisica e morale**.

Nel cerchio, come peculiarità, si trovano o almeno si cerca di trovare soluzioni. A questo punto interviene un bambino, che prova spesso questo sentimento e dice: *-Io mi metto in un angoletto e penso !!! E dopo un po' mi calmo.*

Alcuni consigliano di parlare con gli amici, altri di parlare con la persona con cui siamo arrabbiati, ma il bambino arrabbiato non si calma...a questo punto lo chiamo vicino a me gli prendo le mani, sono rigide...e' proprio molto teso!!!

Continua il cerchio, sempre con il contatto delle mani, **e' una sensazione fantastica.Sembra una magia...lentamente questo bambino si scioglie, perché sente il calore umano e anche l'espressione del viso cambia!!!**

Gli altri bambini notano il cambiamento e capiscono che, a volte, una stretta di mano da parte di chi ti vuol bene riesce a trasmetterti serenità e benessere! Dopo la nota di merito chiudiamo il cerchio, ma il "miracolo" deve ancora accadere!??

Rientriamo in classe e brindiamo al successo, con lo spumante, ma che dico...!? Con una bibita, ma...ecco che il bambino prima "arrabbiato" si avvicina alla bambina di cui sopra, e brinda prima con lei e poi con tutti gli altri!!!

Che lezione di vita!!!

Questo e' un vero regalo di Natale!!!

Enza Cosentino Docente 196° Circolo didattico Via Perazzi - Roma

Un programma di tutoraggio Integrare è possibile

di Ruggiero Patrizia - *Integrazione Scolastica >>> L'esperienza a scuola*



Alla base di questo programma di tutoraggio c'è **la convinzione che il singolo è parte integrante e contributo attivo al**

sistema-classe.

È il gruppo che cresce e l'obiettivo è star bene insieme.

I valori comuni sono la diversità e la conoscenza. La debolezza dell'altro consente di mettere a disposizione, verificare e migliorare le proprie capacità. La bravura dell'altro è un'opportunità che può essere utilizzata.

La classe è considerata una palestra dove svolgere un allenamento cognitivo-affettivo-relazionale. Essa

offre la possibilità di sperimentarsi in un ambiente protetto e controllato. Questo programma ha come obiettivo la costituzione del gruppo-classe e consente a ciascun alunno di sperimentare saperi e abilità, un notevole grado di soddisfazione personale, la comprensione dell'altro e delle sue difficoltà, anche quelle dell'insegnante.

Si parte dall'analisi dei bisogni, dei punti di forza e di debolezza personali e del gruppo attraverso la conoscenza di lacune, problemi e soprattutto qualità, capacità, positività. **La loro accettazione permetterà di saper chiedere-offrire aiuto.**

Avere bisogno di aiuto o avere la volontà e capacità di darlo possono essere temporanei e i ruoli possono cambiare. È importante che una volta compresa l'attività, ciascun alunno faccia richiesta-offerta di aiuto in maniera dettagliata.

Le regole

Vietato deridere, denigrare e rimproverare È possibile offrire al compagno solo aiuto (meglio se richiesto), incoraggiamento, rispetto. È l'insegnante che decide, corregge, calibra la qualità e la quantità del lavoro, eventualmente sanziona, non l'alunno. (distinzione di ruoli

e funzioni) Ognuno dà il meglio di sé e rispetto alle proprie possibilità. Non chiedere di cambiare posto: una richiesta anzi tempo sarebbe poco delicata nei confronti del compagno; anche quando questi è assente è importante rimanere da soli per sentirne la mancanza. Si possono segnalare situazioni di particolare difficoltà all'insegnante in separata sede.

Aiutare l'altro

Dove: a casa, nel banco, a coppie, in gruppo

Come: ripetizione di regole e spiegazioni, verifica diario e compiti svolti, ascolto, incoraggiamento, contenimento (tutoraggio comportamentale, affettivo-emotivo, cognitivo)

Perché: io cosa ho acquistato, a cosa mi è servito

Quando: non durante verifiche, spiegazioni, inizialmente in appositi spazi e con la guida, supporto e supervisione dell'insegnante (distinguere e sottolineare il valore della verifica come momento di autovalutazione e di partenza per costruire percorsi adeguati.

Attività complementare

Cambio posti mensile con il compito di cercare una caratteristica positiva del compagno (solo positiva). Condivisione attraverso la comunicazione efficace di sentimenti ed emozioni provate (io mi sono sentito... ti ho trovato..) Utilizzo di una comunicazione assertiva.

Attività associata

Educazione affettiva: lettura, analisi, espressione di sentimenti, emozioni, tratti del carattere, valori. -Cosa ho provato, cosa immagino che l'altro abbia provato.

Metodo

Problem solving, apprendimento esperienziale

Riflessione e ricerca su strategie impiegate -come ho fatto, come posso fare ancora

Misurazione competenze iniziali e finali - cosa so fare, cosa ho imparato

Definizione obiettivi -cosa voglio fare, dove sto andando, cosa mi aspetto da

Verifica della motivazione -a cosa mi è servito. perché l'ho fatto

Attenzione all'affettività -come mi sono sentito, cosa ho provato, di cosa ho bisogno

Ricerca di un'attribuzione causale interna -ciò che succede è mia responsabilità

Assunzione di una eventuale situazione problematica del singolo da parte di tutta la classe.

Ruolo dell'insegnante

facilitatore del processo e della comunicazione tra pari, organizzatore del lavoro, riferimento sicuro in caso di situazioni problematiche, mediatore.

Verifiche

settimanali:come state, cosa state facendo restituzione sugli andamenti positivi, sui miglioramenti ricerca di nuove possibilità operative

Valutazione

Mensile, al cambio posti.

Quadrimestrale, condivisa in classe e riportata sulla scheda con una voce specifica -come sono andato, dove posso migliorare, dove sono stato bravo

E' necessario e indispensabile che le famiglie siano informate in maniera dettagliata del programma e della relativa valutazione e che facciano riferimento all'insegnante responsabile per qualunque dubbio in merito.

*Patrizia Ruggiero
Docente SMS Fellini - Roma*



Attività laboratoriali

Creare il copione. Un gioco... da ragazzi!!!

La preparazione di uno spettacolo, dalla sceneggiatura alla regia

di Traversetti Marianna - Attività Laboratoriali >>> Percorsi laboratoriali



Il teatro è sangue!

Questo è l'imperativo che tutti gli operatori teatrali (anche quelli della scuola) devono accettare e condividere prima ancora di incominciare la preparazione di una messa in scena, dal-

la più semplice alla più articolata nel suo genere.

Fare teatro significa percorrere una strada tanto tortuosa quanto affascinante e frivola che traccia le sue orbite a passi multipli e diversificati, lasciando una scia di interrogativi, tentativi e prove estenuanti che, quanto più si prestano a svariate soluzioni, tanto più disegnano quesiti registici intriganti e colpevoli... rei di far approfondire un impegno incessante, un'energia fisica talvolta al limite dell'eccesso e una capacità di voler riuscire a tutti i costi propria solo di chi è capace di ironizzare se stesso e fondersi, con abiti nuovi e avulsi da lui, tra personaggi di ogni tipo e contesti dagli sviluppi a volte interessanti, altri del tutto "teatralmente" paradossali.

Scrivere storie per uno spettacolo teatrale ha un senso se la costruzione di esse è demandata, anche se solo in piccola parte (come può avvenire all'inizio di un percorso laboratoriale), agli attori che dovranno recitarla. Nessun bambino o ragazzo è interessato ad imparare a memoria un copione se non ha messo "qualcosa di suo" nella sceneggiatura, fosse anche un'indicazione registica, un suggerimento per l'ambientazione

scenografica, meglio ancora un contributo prezioso nella stesura della trama. Il testo originario può essere già scritto e fare le veci di un canovaccio intorno al quale inventare, scrivere, descrivere, si può basare su una poesia già letta, o su un articolo, o su una pubblicità intrigante, ma deve comunque, per essere all'attenzione motivata dell'alunno, prestarsi ad essere modificato, ampliato, arricchito o stravolto addirittura. Un'insegnante di scuola, un'insegnante di teatro-scuola, di **teatro didattico** come me trae carica vitale proprio dalla caratteristica più stimolante dei laboratori teatrali: quella della **modificabilità in essere**, vale a dire di quell'opportunità di creare sul plasmabile, di destrutturare una realtà preconstituita, di abbattere e ricostruire un'impalcatura testuale, di divertirsi a cambiare i connotati fisici e caratteriali dei personaggi, di tentare più soluzioni senza accontentarsi di ciò che appare più evidente e scontato, di scoprire i talenti o semplicemente le possibilità artistiche, ma anche cognitive e strutturali di quei bambini che, ad una valutazione immediata e sommaria, dunque assolutamente superficiale, sono poco avvezzi all'arte del decantare e dell'esibire. La stesura del copione è, allora, il primo obiettivo da programmare nell'ambito di un laboratorio di teatro. Si tratta della metodologia che anche Giampaolo Spinato (autore e narratore, docente dei corsi Master di scrittura teatrale presso l'Outis, Centro Nazionale di Drammaturgia Contemporanea) ha suggerito: **Il testo prima del teatro, il testo del teatro, il teatro del testo.** Infatti, nella prospettiva didattica esplicitata

nel mio articolo sul primo numero (*"Il musical a scuola"*), il copione non è solo un contenitore di battute articolate in base a discorsi diretti e indiretti, ma un vero e proprio strumento di lavoro per gli insegnanti ed un irrinunciabile esercizio formativo da proporre ai ragazzi.

Il modello di scrittura proppiano si presta in modo particolare all'invenzione di storie e copioni in cui la fantasia e la creatività di insegnanti ed alunni può sfaccettarsi in vari aspetti, dando forma a sceneggiature avvicenti e ricche di suspense. E' un'opera didattica ambiziosa perché richiede molta attenzione da parte dei ragazzi e di chi li coordina nella stesura della trama, soprattutto nel contenuto degli snodi narrativi fondamentali per lo sviluppo dell'intreccio : è questo il lavoro più complesso che andrà sostenuto dall'azione cooperativa, strategia questa irrinunciabile che è alla base della preparazione di qualsiasi performance teatrale.

La richiesta di utilizzare lo schema di Propp non deve , però, essere coercitiva e assolutamente vincolante: il rischio è che gli allievi, preoccupati di muoversi all'interno di uno schematismo essenziale, perdano il no-

mus logico del racconto dal punto di vista contenutistico.

Parallelamente, è necessario che essi, come sopra accennavo, non eludano loro stessi: il bambino scrittore deve sentire le sue ragioni, cogliere le motivazioni consequenziali di ciò che scrive, trovare **il calore della scrittura creativa**. Così, mettendo al bando la stesura di una narrazione come freddo e distaccato esercizio scolastico, l'alunno si avvicina e comprende passo dopo passo la struttura della sceneggiatura come risultato del suo ingegno fino a capire che ...Il teatro è sangue!

*Marianna Traversetti Docente 196° circolo
Didattico Via Perazzi - Roma*

In allegato:

- Scheda progettuale
- Il testo e il teatro
- V.J.Propp e le carte delle funzioni
- Scrivere una sceneggiatura attraverso l'uso del modello di Propp

(Gli allegati si trovano nella versione elettronica della rivista)

Destra o sinistra?

Come sopravvivere ai giochi per la lateralizzazione

di Addolorato Cristina - Attività Laboratoriali >>> Percorsi laboratoriali



Un obiettivo importante da raggiungere in prima elementare è sicuramente la lateralizzazione e la distinzione tra destra e sinistra. Quale attività migliore della psicomotricità per raggiungere questo obiettivo? Pro-

seguendo con Alessandro e Anita il laboratorio di motricità, abbiamo deciso di proporre ai bambini vari giochi per verificare il loro livello di lateralizzazione e il loro emisfero dominante.

Ci siamo così resi conto che **non per tutti i bambini è semplice lanciare una palla con una mano e mandarla in una precisa direzione**; soprattutto per chi, come il nostro alunno Lorenzo, ha un forte handicap motorio e di coordinazione oculo-manuale.

Ad esempio, nel gioco del bowling, lui guarda nella direzione del birillo ma la mano lancia nella direzione opposta ed anche lanciando con due mani, le difficoltà sono notevoli.

Poiché di fronte ad un handicap di questo tipo i miglioramenti richiederanno tempi lunghi e tanti esercizi, secondo noi è importante che Lorenzo comunque non perda nel frattempo la sua autostima e non si scoraggi nel confronto con i compagni, confronto che lo indurrebbe a rinunciare alla partecipazione collettiva e ad avere reazioni violente verso gli altri.

Per cui abbiamo lasciato che fosse lui stesso a trovare strategie alternative per raggiungere l'obiettivo: avvicinarsi al birillo e cercare di colpirlo, come farlo....non è importante! (anche molti dei suoi compagni non ci riescono!)

Invece di mettersi in posizione frontale al birillo, come hanno fatto i suoi compagni, istintivamente si è messo in posizione obliqua, in questo modo è riuscito a lanciare la pallina in direzione più prossima al birillo e qualche volta è quasi riuscito a colpirlo. La sua contentezza è stata enorme ed ha chiesto di rifare lo stesso gioco nel prossimo incontro di martedì.

Senza dubbio queste piccole soddisfazioni "fanno bene" a Lorenzo per tanti motivi: innalzano il livello della sua autostima, soprattutto nel confronto con i compagni, e migliorano la sua capacità di coordinazione oculo-manuale. Miglioramento già evidente dall'inizio dell'anno scolastico: **sono sempre più rare le sue reazioni violente di fronte agli insuccessi e dimostra entusiasmo per gran parte delle attività didattiche e non.**

Cristina Addolorato Docente 196° Circolo Didattico Via Perazzi - Roma

In allegato: Scheda progettuale

(Gli allegati si trovano nella versione elettronica della rivista)

Laboratorio creativo

Didattica delle emozioni attraverso la lettura di un film

di Melchiorre Simonetta - Attività Laboratoriali >>> Percorsi laboratoriali



Esso consiste in una breve introduzione, seguita da un suggerimento di percorso (da me appreso nel laboratorio di alfabetizzazione emotiva presso la scuola di Art-Counseling di CinemAvvenire (1) di Roma e più volte messo in pratica con i miei alunni) e da alcune proposte di film con le relative letture (ciascuno di voi potrà senza dubbio trovare altre chiavi di lettura per gli stessi film, nuovi spunti di riflessione e di lavoro).

Premessa

Con i bambini della scuola elementare un lavoro che si può sicuramente affrontare è quello dello studio dell'inquadratura e della narrazione filmica che conserva un linguaggio sequenziale (2) rispetto agli altri audiovisivi che, invece propongono un linguaggio simultaneo (3).

Si può utilizzare, quindi, il film come testo e analizzarlo come si può fare per un libro, estrapolandone una pagina, un capitolo o affrontandolo nella sua interezza.

In questo modo **utilizzeremo sia l'intelligenza simultanea (codici iconici) sia l'intelligenza sequenziale (quella applicata alla lettura e alla scrittura).**

Ad esempio, lo studio delle inquadrature (particolarmente adatto ai bambini della scuola dell'infanzia) e del montaggio, con i suoi elementi di sequenzialità, sia nella sua funzione descrittiva (ambienti e situazioni) sia in quella narrativa, ci permette di integrare, come ho già detto, i due tipi d'intelligenze sopra accennate (4).

Tale lavoro di "lettura" permette di "smontare" il film nelle varie sequenze, di isolare le inquadrature che compongono i punti nodali della storia e che la rendono significativa all'attenzione del

bambino. Questo primo passaggio di destrutturazione viene integrato successivamente da un lavoro di analisi e di ristrutturazione dell'opera, attraverso disegni, descrizioni orali e didascalie (**Narrazione logica**).

Un altro concetto molto importante che l'analisi filmica ci permette di affrontare, è quello del **tempo e della sua manipolazione, astrazione molto complicata da comprendere da parte dei bambini molto piccoli** (ad esempio sarà utile soffermarsi sulle varie dissolvenze all'interno di un film che, in genere, segnano il passaggio temporale o spaziale da una scena ad un'altra)(5). Vedremo come, ad esempio ne "Il giardino segreto" di Holland, il passaggio sia temporale che spaziale viene determinato dal fischio prolungato di una nave che squarcia la nebbia mentre si avvicina al porto e da una scritta (6). Quell'immagine, breve e grigia, è molto intensa e ricca di significati che divengono spunti di riflessione con i nostri alunni. Anche qui l'operazione di smontaggio e montaggio del film in sequenze, è molto utile per comprendere la manipolazione del tempo da parte del regista ai fini del racconto (**Narrazione cronologica**).

Il primo passo che dovrà necessariamente compiere l'insegnante, prima di lavorare con i bambini, riguarda la scelta dei film da proporre ai suoi alunni. Quali caratteristiche dovrebbe possedere l'opera cinematografica perché possa essere ritenuta alfabetizzante emotivamente?

Innanzitutto, il docente dovrà chiarire quali tematiche affrontare con i propri alunni: gli argomenti più adatti ai bambini di scuola elementare sono ad esempio: **l'amicizia, la forza e il sostegno del gruppo nell'affrontare una situazione problematica, le paure e il loro superamento, il coraggio, l'amore, l'ingiustizia, la prepotenza.**

I film adatti ai bambini della prima fascia (7-8 anni) (7) dovrebbero avere

una trama lineare, molto semplice, con personaggi poco ambigui, dal profilo ben delineato (il buono, il cattivo...).

L'opera filmica, inoltre, dovrebbe avere la struttura caratteristica della favola: **protagonista principale, antagonista, una difficoltà da affrontare, l'aiuto esterno, che può essere magico oppure no, e il conseguente superamento.**

Il clima in cui viene affrontato tale lavoro è molto positivo grazie all'entusiasmo con cui ogni volta i bambini accolgono la visione del film, le loro aspettative giocano un ruolo fondamentale sulla loro motivazione e partecipazione. Inoltre, il desiderio e la possibilità di rivedere il film più volte, dà la possibilità di andare sempre più in profondità nell'analisi filmica, di cogliere sempre più aspetti in una sorta di "caccia al tesoro" in cui cercare, trovare, ritrovare, gli elementi costitutivi del linguaggio cinematografico e audiovisivo.

Al termine di questo percorso, ho potuto notare nel corso della mia esperienza, che viene raggiunta l'acquisizione di un linguaggio comune e di un gusto estetico sicuramente migliori.

Simonetta Melchiorre Docente I.C. V.le Adriatico – Roma

In allegato:

La tipologia del percorso

(gli allegati si trovano nella versione elettronica della rivista)

(1) La scuola di Art Counseling di CinemaAvvenire forma operatori sociali che sappiano utilizzare il cinema ed altri linguaggi artistici come strumento di intervento nel sociale e nella relazione d'aiuto. www.cinamaavvenire.it

(2) L'intelligenza sequenziale è quella che usiamo per leggere, necessita di una successione rigorosa e rigida che articola e analizza i codici grafici disposti in linea. (Galimberti)

(3) L'intelligenza simultanea è caratterizzata dalla capacità di trattare nello stesso tempo più informazioni, senza però essere in grado di stabilire una

successione, una gerarchia e quindi un ordine. È l'intelligenza che usiamo ad esempio quando guardiamo un quadro, dove è impossibile dire che cosa in un quadro vada guardato prima e cosa dopo. (Galimberti)

(4) AA.VV. "Educare al film. Il Piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola" ed. FrancoAngeli, Milano, 2005.

(5)es. Dissolvenza incrociata: si ottiene sovrapponendo una dissolvenza in chiusura con una dissolvenza in apertura, di uguale lunghezza. L'effetto è di fusione graduale di un'inquadratura con la successiva, se la dissolvenza incrociata è lenta le due immagini sono visibili per alcuni istanti, contemporaneamente. La dissolvenza incrociata indica normalmente un passaggio temporale o uno spostamento spaziale dell'azione.

(6)Cfr. "Crescere con le immagini. Alfabetizzazione emotiva attraverso il cinema e l'audiovisivo" di G. Montesanto, in corso di pubblicazione

(7)Già nella seconda fascia (9-10 anni) possono essere affrontate storie e situazioni più complesse e fare un'analisi più articolata, sia dal punto di vista della narrazione che da quello del linguaggio.

Maestra facciamo i laboratori? Laboratori?...No grazie

Basta con questa scuola, facciamo i laboratori

di Tiberti Stefania - Attività Laboratoriali >>> Percorsi laboratoriali



La scuola dal mio punto di vista è sempre una sfida da dover cogliere e in qualche modo rilanciare, perché tutto intorno a noi cambia in modo più o meno repentino, e ognuno di noi ha il dovere di restare al passo

con i tempi, come genitori ma anche e soprattutto come insegnanti.

Da qualche anno la scuola cerca di rinnovarsi, spesso perché quello che accade nella società "lascia pensare"... Chi si occupa di formazione, allora, valuta attentamente e prova ad intervenire con proposte mirate. E' tuttavia opinione comune che a scuola si va "per imparare" e tutto questo servirà per vivere meglio, per raggiungere migliori obiettivi, altrimenti perché sarebbe obbligatorio andare? E' logico quindi che ad ogni insegnante interessi soprattutto garantire a tutti i bambini di accedere a conoscenze e abilità da spendere in contesti reali, nella vita, presente e futura.

Alcune volte però la scuola rischia di chiudersi in una sua struttura mentale e organizzativa finalizzata ad "ottenere risultati" pensando che l'unica strada, o quella prevalente, sia il "sapere" e non "il saper fare". Gli stessi docenti si sentono disorientati e forse un po' incerti di fronte ad una richiesta sempre più pressante che sposta la scuola verso un sapere che sempre più deve prendere spunto dal fare per poter essere e diventare (uomini, individui, persone!!).

Lo sconforto maggiore arriva poi quando, per adeguarci alle direttive del ministro di turno, ci propongono di cambiare il nostro rapporto con i bambini, uscire dalla nostra classe e lavorare con le innovazioni tecnologiche e con una "didattica" sempre più "laboratoriale".

Ma a noi maestre ogni giorno succede di doverci rapportare con mille problemi: *questo non funziona ..io non ho capito...il compito era per oggi ?...poi in aggiunta c'è sempre qualche genitore che si lamenta ..a mio figlio hanno detto... l'altra maestra dice... in quell'altra scuola hanno fatto... e*

poi qualcuno ti dice: c'è il verbale da consegnare, la programmazione da rivedere, i progetti da compilare...

In questa situazione non è facile lavorare, a volte molto difficile. Eppure lo facciamo ogni giorno e pensate che vada tutto bene ? No, credo che capiti anche a voi. A volte ci manca il tempo, nel vero senso della parola. Quattro, cinque o sei ore a scuola non bastano a definire tutti i passaggi che conducono i bambini ad "imparare ad apprendere partendo dal fare, dall'esperienza".

Allora finché si fa solo la didattica - italiano, matematica, storia ecc. - tutto bene, faticiamo, ma questo è il nostro mestiere ... I guai iniziano quando nelle "Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione" (settembre 2007) ci chiedono di *"Realizzare percorsi in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa"...* ma questi adesso che vogliono da me.. *"Il laboratorio è una modalità di lavoro che incoraggia la sperimentazione e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare-realizzare-valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri ..."*

Il pensiero più frequente tra i docenti è: *"Così in aggiunta a tutto ciò che non funziona vanno a sommarsi anche questi laboratori!"* I laboratori oggi rappresentano un modo nuovo di fare scuola, nuovo anche per noi che stiamo dall'altra parte della barriera, nuovo soprattutto perché inizialmente fare lezione nel laboratorio - di manipolazione, fiaba, ludoteca, psicomotricità - era togliere ad italiano, matematica o qualsiasi altra disciplina!

Nella mia realtà -"mia" perché ormai non riuscirei più a lavorare in una realtà diversa da questa - per tre ore la settimana si svolgono i laboratori, delizia dei bambini, croce degli insegnanti. Ora la mia prima domanda è stata: *"Perché questi laboratori piacciono molto ai bambini, anche a quelli che in classe ci fanno disperare?"*

La risposta la sto ancora cercando, ma vi racconterò prossimamente che cosa ho scoperto. Un fatto è certo: a noi insegnanti i laboratori non ci sono piaciuti subito per il solo fatto di essere una *novità*, la rottura di uno schema mentale che ci fa pensare alla scuola in modo "tradizionale".

Oggi però le cose sono diverse sebbene arrivare a questo punto non sia stato un percorso facile, prima di tutto perché noi docenti abbiamo dovuto costruirci la convinzione che questi effettivamente funzionano e poi, non ultimo, dobbiamo farli "arrivare" alle famiglie come un qualcosa di utile e positivo per l'austostima del bambino e che, comunque, stiamo facendo scuola anche nel momento che facciamo un'attività laboratoriale.

Nella mia esperienza di docente nel plesso "Angeli della città" quest'anno per la seconda volta conduco il laboratorio di ludoteca

con i bambini delle classi seconde e terze e...funziona alla grande !!

Perché?

Perché un gruppo di insegnanti ha capito che cambiando gli spazi, cambiando le strategie, **la scuola non cambia**, nel senso che facciamo sempre le nostre cure e amate discipline, solo in modo diverso, dandoci un criterio, scambiandoci idee, ruoli e materiali.

Solo una cosa non riusciamo a trovare ... **il tempo**, quell'attimo di tranquillità che ci permette di parlare comodamente seduti intorno ad un tavolo, non in giardino, nel corridoio, a ricreazione, a mensa, al telefono, su messenger...

Ma forse non è anche questa una sfida ?
(continua)

Stefania Tiberti Docente 196° Circolo Didattico Via Perazzi - Roma

Ulisse re dei viaggi

In viaggio con Ulisse, alla scoperta di noi stessi.

di Pecci Debora - Attività Laboratoriali >>> Percorsi laboratoriali



Con questa seconda proposta vorrei continuare ad affrontare **il tema legato alla conoscenza/scoperta di se stessi proponendo un percorso rivolto ai bambini più grandi: IV e V classe.**

La scelta è dettata semplicemente dal fatto che l'Odissea è una storia che ha un contesto storico ben preciso e presuppone delle conoscenze sulla vita, la religione, i modi di viaggiare, (e così via, molto altro), di quel periodo storico. Quindi potrebbe essere utile prima dell'avvio del percorso, ricostruire un quadro di civiltà dei Greci, permettendo così un collegamento trasversale con la storia e la geografia.

Il testo che vi consiglio è quello di Roberto Piumini, *Il re dei viaggi Ulisse*, Nuove Edizioni Romane.

Attraverso le avventure del protagonista, i bambini verranno coinvolti invitandoli a **riflettere su alcuni temi importanti quali l'inganno, il tradimento, i comportamenti sbagliati, quelli pericolosi, il valore dei consigli, l'immortalità, la fedeltà, la vendetta.**

Chi conduce il laboratorio, discutendo sulle vicende di Ulisse, dovrà portare il discorso su loro stessi, facendoli mettere nei panni del protagonista e facendo-

gli raccontare degli aneddoti che li riguardano.

Il prodotto finale potrà essere un libro costruito da loro nel quale, con una lettura parallela, si scoprono le avventure di Ulisse e dei suoi "colleghi contemporanei".

Può essere simpatico anche un ipertesto, utilizzando power point, in cui gli argomenti trattati nella narrazione dell'Odissea aprano delle finestre sugli elaborati personali dei bambini. Un'altra cosa carina potrebbe essere quella di raccontare tutto con uno spettacolo teatrale nel quale verranno messe in campo anche le loro conoscenze storico-geografiche per la costruzione di scenari e la realizzazione di costumi e armi (vedi allegato).

Debora Pecci Docente 196° Circolo Didattico Via Perazzi - Roma

In allegato:

- Scheda progettuale
- Il viaggio di Ulisse - Percorso di ricerca
- Ulisse re dei viaggi e delle bugie (copione)
- Immagini dell'Odissea

(Gli allegati si trovano nella versione elettronica della rivista)



In diretta dalla segreteria

Permessi retribuiti

Ho bisogno di assentarmi dal servizio, non per motivi di salute, come e cosa posso fare?

di La Farciola Fiorella - In diretta dalla Segreteria



Prendendo spunto da questa domanda (posta soprattutto dai docenti) a cui spesso mi trovo a rispondere, ho ritenuto opportuno dare alcune informazioni riguardo le diverse tipologie di assenza, quindi

continuiamo il nostro cammino ... con i **PERMESSI RETRIBUITI**.

Personale con contratto a tempo indeterminato (Art. 15 del CCNL 2003)

1) Il dipendente della scuola con contratto di lavoro a tempo indeterminato, ha diritto sulla base di idonea documentazione anche autocertificata, a permessi retribuiti per i seguenti casi:

♦ partecipazione a concorsi od esami: 8 giorni complessivi per anno scolastico, ivi compresi

quelli eventualmente richiesti per il viaggio;
♦ lutti per perdita del coniuge, di parenti entro il secondo grado, di soggetto componente la famiglia anagrafica o comunque convivente e di affini di primo grado: 3 giorni per evento, anche non continuativi;

I permessi sono erogati a domanda, da presentarsi al dirigente scolastico da parte del personale docente ed ATA.

2) Il dipendente, inoltre, ha diritto, a domanda, nell'anno scolastico, a tre giorni di permesso retribuito per motivi personali o familiari documentati anche mediante autocertificazione. Per gli stessi motivi con le stesse modalità, sono fruiti i sei giorni di fe-

rie durante i periodi di attività didattica di cui all'art. 13, comma 9, prescindendo dalle condizioni previste in tale norma.

3) Il dipendente ha, altresì, diritto ad un permesso retribuito di quindici giorni consecutivi in occasione del matrimonio, con decorrenza indicata dal dipendente medesimo ma comunque fruibili da una settimana prima a due mesi successivi al matrimonio stesso.

I permessi dei commi 1, 2, 3, possono essere fruiti cumulativamente nel corso di ciascun anno scolastico, sono utili a tutti gli effetti, tranne che a superamento prova, ai compensi per attività aggiuntive e le indennità di direzione.

Durante i predetti periodi al dipendente spetta l'intera retribuzione.

Personale con contratto di lavoro a tempo determinato (Art. 19 del CCNL2003)

1) Al personale assunto con contratto a tempo determinato per l'intero anno scolastico o fino a termine delle attività didattiche, sono concessi permessi retribuiti nei seguenti casi:

♦ lutti per perdita del coniuge, di parenti entro il secondo grado, o affini di primo grado o componente la famiglia anagrafica: 3 giorni per evento, anche non continuativi;
♦ per matrimonio: 15 giorni consecutivi entro i limiti di durata del rapporto.

Detti periodi sono utili per la maturazione dell'anzianità a tutti gli effetti.

Al personale suindicato sono concessi permessi non retribuiti per:

- ♦ partecipazione a concorsi od esami: 8 giorni complessivi ad anno scolastico, compresi quelli richiesti per il viaggio;
- ♦ motivi personali o familiari, documentati anche mediante autocertificazione: 6 giorni.

I periodi di assenza senza assegni interrompono la maturazione dell'anzianità di servizio a tutti gli effetti. Permessi brevi (Art. 16 del CCNL 2003)

Compatibilmente con le esigenze di servizio, al dipendente con contratto a tempo indeterminato e al personale con contratto a tempo determinato, sono attribuiti, per esigenze personali e a domanda, permessi brevi di durata non superiore alla metà dell'orario giornaliero individuale di servizio (per i docenti max. 2 ore).

Limite annuo: per il personale ATA non possono eccedere 36 ore; per il personale Docente il limite corrisponde al rispettivo orario settimanale di insegnamento.

Il dipendente è tenuto a recuperare le ore non lavorate in una o più soluzioni in relazione alle esigenze di servizio, entro i due mesi lavorativi successivi a quello della fruizione del permesso.

Il recupero da parte del personale docente avverrà prioritariamente con riferimento alle supplenze o allo svolgimento di interventi didattici integrativi, con precedenza nella classe dove avrebbe dovuto prestare servizio il docente in permesso.

*Fiorella La Farciola
Assistente Amministrativo
196° Circolo Didattico Via Perazzi - Roma*