

# PROGETTO CURRICOLO VERTICALE:

## Istituto Comprensivo di Modigliana

### Anno scolastico 2009/10

#### **Diritti del bambino secondo Janusz Korczak\***

- ⊙ Il bambino ha diritto all'amore
- ⊙ Il bambino ha diritto al rispetto
  - rispetto per la sua non conoscenza.
  - rispetto per la sua laboriosa ricerca della conoscenza.
  - rispetto per le sue sconfitte e le sue lacrime.
  - rispetto per la sua proprietà.
  - rispetto per i colpi che gli riserva il duro lavoro della crescita.
- ⊙ Il bambino ha diritto alle migliori condizioni di vita che favoriscano il suo sviluppo e la sua crescita
  - ⊙ Il bambino ha diritto di vivere il presente
    - ⊙ Il bambino ha diritto di essere stanco
    - ⊙ Il bambino ha diritto di sbagliare
  - ⊙ Il bambino ha diritto di essere preso sul serio
  - ⊙ Il bambino ha diritto di essere apprezzato per ciò che è
    - ⊙ Il bambino ha diritto ad avere dei segreti
    - ⊙ Il bambino ha diritto all'istruzione
  - ⊙ Il bambino ha diritto di protestare contro una ingiustizia
    - ⊙ Il bambino ha diritto al rispetto dei suoi dispiaceri
- ⊙ Il bambino ha diritto ad essere difeso da un sistema giuridico specializzato per l'infanzia
  - ⊙ Il bambino ha diritto di conversare intimamente con Dio

\* Janusz Korczak è nato a Varsavia nel 1878 ed è morto nel campo di sterminio di Treblinka nel 1942 insieme a duecento bambini dell'orfanotrofio che aveva fondato a Varsavia e che dirigeva da trent'anni. Era pediatra e pedagogista, scrisse romanzi, testi teatrali, poesie, racconti, saggi sull'educazione e sull'infanzia.

## Indice

### Premessa

#### Parte prima: Curricolo implicito

##### 1. La persona

1. Il bambino/ragazzo protagonista del percorso educativo:  
l'importanza dell'accoglienza e dell'ascolto.....pag. 9
2. Creare le condizioni di apprendimento:  
l'importanza dell'ascolto e dell'incoraggiamento.....pag. 10

##### 2. L'esperienza

1. La Cura del contesto educativo e  
la ricaduta sul vissuto dell'alunno.....pag. 14
- 1.1 Terapia pedagogica dell'ambiente.....pag. 15
- 1.2 La strutturazione, l'organizzazione e la gestione dei tempi .....pag. 16
- 1.3 La strutturazione, l'organizzazione e la gestione degli spazi.....pag. 17

##### 3/4. Cittadinanza e cooperazione

1. Il rapporto adulto-bambino/ragazzo:dal ruolo dell'insegnante la  
responsabilizzazione sociale degli alunni.....pag. 19
2. La relazione scuola-famiglia.....pag. 21
- 2.1 Analisi del contesto sociale e delle pressioni  
che esso esercita sull'individuo.....pag. 22
- 2.2.Aspetti manifesti e aspetti inespressi della relazione.....pag. 23
- 2.3.Analisi della comunicazione all'interno del team docente.....pag. 27
- 2.3.1 Indici di funzionamento o disfunzione di un team.....pag. 29
- 2.4 Ipotesi di intervento.....pag. 30
- 2.4.1Atteggiamenti e comportamenti che favoriscono la comunicazione..... pag. 32
- 2.5 Modalità di verifica.....pag.33
3. I bambini/ragazzi difficili: come aiutarli.....pag.35
4. Inserimento nel sistema formativo degli alunni diversamente abili e di  
quelli con difficoltà di apprendimento.....pag. 38

## Parte seconda: curriculum didattico generale

### 1. Dal curriculum implicito al curriculum didattico generale:

il progetto di continuità educativa.....	pag. 41
2. Sistemi simbolico-culturali, saperi e cultura della classe.....	pag. 41
2.1 I sistemi simbolico-culturali.....	pag. 41
2.2 Strutturare il progetto didattico sugli apprendimenti attraverso una pedagogia del simbolico.....	pag. 43
2.3 Dai saperi alla cultura della classe.....	pag. 45
3. Competenze, obiettivi, valutazione.....	pag. 50
3.1 Competenze.....	pag. 50
3.2 Obiettivi.....	pag. 54
3.3 Valutazione.....	pag. 55

ALLEGATO A.....	pag. 61
ALLEGATO B.....	pag. 62
ALLEGATO C.....	pag. 64
ALLEGATO D( didattica dell'errore).....	pag. 66
ALLEGATO E.....	pag. 73
<b>Bibliografia</b> .....	pag. 84



# PROGETTO CURRICOLO VERTICALE:

## Istituto Comprensivo di Modigliana Anno scolastico 2009/10

*“Se un atto educativo sarà efficace,  
potrà essere solo quello tendente ad  
aiutare il completo dispiegamento  
della vita”.*

*M.Montessori*

### PREMESSA

Il progetto nasce come attività di ricerca finalizzato alla riflessione e alla successiva realizzazione di un curricolo verticale- implicito ed esplicito- che, a partire dal bambino/ragazzo e dell'ascolto dei suoi bisogni, si propone di promuovere una “didattica per competenze” il cui scopo non è solo di coltivare il sapere, ma di sviluppare competenze che “formino per la vita”, trasmettendo non solo contenuti ma l'amore e la curiosità per il sapere e il saper fare.

Porre al centro del curricolo le competenze significa riconoscere che le conoscenze e le abilità, legate ai diversi ambiti disciplinari, costituiscono in realtà solo la parte superficiale di un complesso processo di crescita che, se vuole trovare possibilità di sviluppo, non può prescindere dal riconoscimento del ruolo che l'aspetto emotivo, la motivazione, la volontà e i valori comportano nel processo e nella costruzione della vita di ogni persona; un percorso dove ogni alunno deve essere aiutato e sostenuto, anche nella fatica dell'apprendimento, perché il concetto di “cura”, più volte richiamato nelle “nuove Indicazioni”, rimanda, oltre che a pratiche educative e relazionali di “qualità”, anche alla non meno importante necessità di “prendersi cura” di AUTENTICHE forme di conoscenza che, nate da un significativo scambio di significati con l'alunno, siano poi fruibili nel mondo e nella vita.

L'attività ha richiesto un lavoro complesso nella ricerca di relazioni di senso rispetto ad una intenzionalità educativa condivisibile. Esso vuole proporsi come una linea guida nell'identificazione di tematiche apparse pregnanti a questo gruppo di lavoro e che ogni ordine di scuola dovrà necessariamente approfondire e calibrare rispetto agli aspetti peculiari e caratterizzanti la propria realtà. A questo proposito, in appendice, sono proposte indicazioni relative ai tempi e alle strategie atte al raggiungimento di questo obiettivo (allegato A).

I nuclei portanti del seguente progetto possono essere ricondotti a tre:

- 1. Curricolo implicito o progetto educativo;**

Curricolo esplicito, che consta di due parti:

- 2. Progetto didattico generale ;**

- 3. Progetto didattico specifico.**

### **1 Il Progetto Educativo**

E' centrato su quattro concetti: **persona, esperienza, cittadinanza, cooperazione.**

### **2 Progetto Didattico generale e SISTEMI SIMBOLICO-CULTURALI**

E' centrato sui sistemi simbolico-culturali e comprende: la **verticalità**, la **trasversalità**, le **discipline**, le **competenze**, gli **obiettivi**, la **valutazione**, la **metodologia**

### **3 Progetto Didattico specifico**

Le indicazioni curriculari fanno riferimento ad un "curricolo di area" dai 6 ai 14 anni. Le **tre aree**(**linguistico-artistico-espressiva; storico-geografica; matematico-scientifico-tecnologica**) inglobano dieci discipline le cui priorità , peculiarità e

modalità di realizzazione andranno discusse e sviluppate dagli insegnanti della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria di primo grado.

La realizzazione di quest'ultima parte del curricolo è rimandata al prossimo anno scolastico 2010/11.

Parte prima:  
il progetto educativo

## LA PERSONA

### 1 Il bambino/ragazzo protagonista del percorso educativo: l'importanza dell'accoglienza e dell'ascolto

*"L'impresa più difficile e più importante per noi  
consiste nel trovare un significato  
alla propria vita"...*  
B. Bettelheim

*"Ogni bambino ha diritto di essere pensato, sempre, in ogni momento della sua vita e, a maggior ragione, nelle istituzioni che per loro natura si occupano in modo professionale dell'educazione"* (A. Casatti, 1999). Pensare il bambino/ragazzo non significa soltanto riconoscere l'individualità e l'irripetibilità della sua identità e delle esperienze che hanno contribuito a determinarla ma anche, in senso più ampio, porsi in una condizione di accoglienza, rispetto e valorizzazione di questa unicità. Dunque, un bambino/ragazzo con precise inclinazioni, che pensa, agisce, ricerca e apprende in un processo di interazione con il mondo che gli sta intorno e che egli ha il diritto di poter interpretare nella costruzione di se stesso e della sua personalità.

E' importante che il bambino/ragazzo senta la vicinanza degli adulti, che si senta accolto e riconosciuto per poter a sua volta riconoscersi ed entrare in relazione con se stesso e con gli altri. Questo riconoscimento avviene attraverso una relazione con gli adulti e con il gruppo dei pari la cui **prevedibilità** e **stabilità** consente di rendere organiche e coerenti le esperienze che ad essa sono correlate e che gli offrono quella sicurezza che consente al bambino/ragazzo di *aprirsi al nuovo senza paura di perdere le sicurezze* legate al già conosciuto.

Queste considerazioni spostano l'assetto da un tipo di scuola intesa in senso tradizionale, come luogo di apprendimento che avviene attraverso la trasmissione di saperi, a una scuola che si configura come luogo educativo. Una simile visione implica che l'apprendimento cessi di esistere come risultato di contenuti trasmessi dall'adulto per delinearci come processo auto-costruttivo determinato da relazioni e interazioni con sé, gli altri, il mondo. Il senso dell'esperienza, i suoi accadimenti, i

suoi perché sono ciò su cui il bambino/ragazzo indaga e ciò che ha bisogno di comprendere. Ciò che l'alunno apprende non è condizionato da una rapporto causa-effetto tra l'insegnamento e i suoi risultati, quanto piuttosto da un personale e importante processo di crescita.

## **2 Creare le condizioni di apprendimento: l'importanza dell'ascolto e dell'incoraggiamento**

*“La scuola affianca al compito dell'insegnare ad apprendere quello dell'insegnare a essere”*

(Indicazioni per il curricolo). Perché ciò avvenga è necessario che la scuola dia ascolto e risposta ad alcuni bisogni fondamentali del bambino/ragazzo, il cui riconoscimento garantisce il benessere necessario a creare autentiche condizioni di apprendimento:

🌀 **Bisogno di sicurezza, di prevedibilità e di stabilità** inteso come possibilità di percepire che esistono abitudini regolari e che il comportamento dell'adulto è stabile e prevedibile. Solo così il bambino/ragazzo potrà aprirsi al "nuovo" senza paura di perdere le sicurezze offerte dall'ambiente conosciuto. E' altrettanto auspicabile che vi sia coerenza nel team docenti, intesa non come “omogeneità” quanto “ordine” rispetto ad un filo conduttore che consideri centrali, oltre ai bisogni dell'alunno, il rispetto reciproco e l'etica professionale.

🌀 **Bisogno di essere ascoltato e compreso**, non solo nel senso di ascolto delle sue parole, ma anche delle sue emozioni e dei suoi sentimenti; ascolto inteso come possibilità di percepire che gli adulti lo aiutano a controllare le proprie ansie, le proprie paure, le proprie tendenze aggressive così che possa sentirsi buono e amato nonostante i suoi errori. Compito dell'adulto sarà quello di incoraggiare la parte costruttiva di ogni comportamento e di mantenere, con fermezza ma non con autoritarismo, ordine e giustizia, contenendo le emozioni dei

bambini/ragazzi.

- 🌀 **Bisogno di attività e di esperienza** non solo come possibilità di esplorare, sperimentare, scoprire per rispondere alle proprie domande e soddisfare le proprie curiosità, ma anche come libertà di esprimere le emozioni del proprio mondo interno attraverso attività specifiche ( es. disegno, gioco, racconto, ecc...) incanalando le proprie risorse interiori in attività che lo aiutino ad accrescere la fiducia nelle proprie capacità.
- 🌀 **Bisogno di indipendenza e autoaffermazione** non solo inteso come capacità di soddisfare da sé i propri bisogni (andare in bagno, sapersi vestire, ecc. ...) ma soprattutto come capacità di governare le proprie emozioni e sperimentare situazioni che facciano sentire "capaci" e contribuiscano a rafforzare l'IO.
- 🌀 **Bisogno di gioco e attività creative:** gioco e attività creative intese come attività libere, fine a se stesse e gratuite, che accompagnano e condividono da vicino la crescita del bambino/ragazzo. Compito dell'adulto sarà quello di predisporre spazi e materiali in grado di sostenere, valorizzare, promuovere ogni forma ludico-simbolica e di garantire tempi distesi e non affrettati.

*L'incoraggiamento* è un procedimento attraverso il quale si mettono in evidenza i tentativi e gli sforzi dei bambini/ragazzi. L'incoraggiamento aiuta lo sviluppo della fiducia in se stessi, favorisce la crescita dell'autostima e del senso del proprio valore. Per incoraggiare è necessario comprendere, accogliere senza puntare il dito sullo sbaglio, quanto piuttosto sull'impegno e su ciò che vi è di positivo

ATTEGGIAMENTI CHE NON FAVORISCONO L'INCORAGGIAMENTO E L'APPRENDIMENTO:

🌀 **Formulare aspettative negative:**

Le aspettative condizionano in modo considerevole le relazioni e il rapporto educativo; si trasmettono con parole e atteggiamenti e i bambini/ragazzi le fanno proprie. Gli insegnanti possono trasmettere fiducia o sfiducia. E' pertanto importante non insistere su ciò che manca, ma evidenziare lo sforzo, l'impegno.

🌀 **Proporre mete irragionevolmente alte:**

Di fronte a mete troppo alte il bambino/ragazzo riceve il messaggio che nonostante i suoi sforzi, ciò che egli fa non ci basta. E' necessario ricordare che ogni alunno ha tempi di maturazione propri, che a volte richiedono pazienza e attività adeguate e mirate al reale grado di sviluppo dell'alunno.

📍 **Promuovere la competizione e la rivalità fra alunni:**

Lodare chi ha successo, criticare chi sbaglia, fare paragoni, fa sì che i bambini/ragazzi in difficoltà saranno sempre più in difficoltà. Solo incoraggiando tutti gli alunni e smorzando la rivalità e la competitività, i bambini/ragazzi saranno spronati a fare del loro meglio, senza preoccuparsi di dover sempre guadagnare la stima degli insegnanti e dei compagni.

📍 **Ironizzare sull'errore:** L'errore del singolo può essere mostrato alla classe ma **mai in modo ironico**, perché così facendo si sottoporrebbe l'alunno ad una umiliazione (per una riflessione sulla didattica dell'errore vedi ALLEGATO D).

ATTEGGIAMENTI CHE FAVORISCONO L'INCORAGGIAMENTO E L'APPRENDIMENTO:

📍 **Accogliere i bambini/ragazzi così come sono:**

Compito degli insegnanti è "accogliere i bambini/ragazzi così come sono, con le loro imperfezioni e immaturità senza evidenziare sempre gli errori. Nessuno può migliorare se non ha di sé una buona opinione che lo porta a credere di poter fare meglio. E' importante imparare a vedere oltre, a non giudicare, tenendo l'atto compiuto distinto dalla persona. La correzione è necessaria, ma è importante porre attenzione a quello che si dice e a come lo si dice" .

📍 **Essere positivi nelle parole e nei comportamenti:**

"Evitare di fare commenti negativi sugli alunni: ogni volta che si presenta un problema occorre intervenire con modalità che si basano sul rispetto e sull'ascolto orientando i bambini/ragazzi nella ricerca della soluzione".

📍 **Esprimere fiducia nei bambini/ragazzi in modo che essi possano credere in se stessi:**

"La fiducia in noi stessi è legata alla fiducia che altri hanno avuto in noi. Nel percorso di crescita è normale sbagliare, tentare, provare e riprovare. Lo sbaglio è

un normale passaggio nel ciclo di sviluppo e non sempre dipende da scarso impegno o motivazione.

E' importante valorizzare lo sforzo quanto il risultato. *Incoraggiare* vuol dire accettare anche gli sforzi e gli insuccessi e non solo i successi" ( Scuolainfanzia CIDI N.7).

## ESPERIENZA

### 1 La Cura del contesto educativo e la ricaduta sul vissuto dell'alunno.

*“Rispetto per i minuti del presente. Come saprà sbrigliarsela domani se gli Impediamo di vivere oggi una vita responsabile? Non calpestare, non umiliare, non fare del bambino uno schiavo di domani; lasciar vivere senza scoraggiare né strapazzare né far fretta.*

*Rispetto per ogni minuto che passa, perché morirà e non tornerà più.*

Janusz Korczak

Gli aspetti che rendono qualitativamente buono un contesto educativo sono la *sicurezza* e lo *stimolo*. Questi due aspetti, complementari e non contrapposti, non vanno considerati in modo statico e definitivo, ma vanno modificati e calibrati in base ai messaggi che arrivano dagli alunni. Vi sono infatti momenti cruciali dello sviluppo in cui è necessario che prevalga il fattore sicurezza (es. primi giorni di scuola), altri in cui nei bambini/ragazzi prevale il bisogno di ricercare, costruire, comprendere, ed è importante che il contesto offra opportune sollecitazioni e occasioni per rispondere alle loro curiosità: in questo secondo caso il fattore stimolo è determinante.

La dimensione spazio-temporale rappresenta il contesto, il contenitore che accoglie l'esperienza di crescita dell'alunno. Perché un progetto educativo sia tale, accanto alla dimensione relazionale tra educatori, alunni e genitori, si dovrà curare con particolare attenzione il contesto spaziale e temporale.

Laddove il contesto educativo, fatto di spazi e tempi, incontra una regia educativa che accolga questi due fattori in una relazione *stabile* e *prevedibile* con l'adulto, la quotidianità del bambino/ragazzo si carica di significato; una quotidianità fatta di piccole esperienze che secondo B. Bettelheim *“formano la sostanza delle nostre vite e costituiscono, sommate, ciò che forma la personalità del bambino e i rapporti tra quest'ultimo e noi(...)* A seconda di come affrontiamo queste interazioni quotidiane, lo sviluppo della personalità dei nostri bambini e il loro rapporto con la vita prenderanno una direzione piuttosto che un'altra. Non occorre affatto che un singolo avvenimento abbia

*un'influenza particolarmente importante, ma è sorprendente come queste piccole esperienze alla lunga possano dar luogo ad una vita felice ovvero ad una vita infelice. Tutto questo accade senza che sia successo nulla di terribilmente importante, in bene o in male".*

La vita del bambino/ragazzo è fatta di quotidianità e da questa quotidianità dipende tutto il suo apprendimento. Questa quotidianità è fatta di *individualità, di vita collettiva, di relazioni, di scoperte, di conquiste e di perdite.*

## 1.1 Terapia pedagogica dell'ambiente

- 🌀 **Creare un' atmosfera dignitosa per il bambino/ragazzo:** si raggiunge questo obiettivo quando si comprende chi è quel particolare bambino/ragazzo e come lo si può aiutare ad esprimere la propria individualità. Cosa pensiamo e in che modo pensiamo nei riguardi del bambino/ragazzo? Come sono i nostri sentimenti nei suoi riguardi ?

E' questo che il bambino/ragazzo percepisce al di là di qualsiasi rassicurazione verbale.

CENTRALE DIVIENE DUNQUE IN NOSTRO ATTEGGIAMENTO, IL NOSTRO COMPORTAMENTO. Intorno al bambino/ragazzo si crea un'atmosfera che lo disprezza e lo valuta in modo negativo oppure c'è o si crea un'atmosfera che lo sostiene e lo protegge?

- 🌀 **Supportare il bambino/Ragazzo:** Il bambino/ragazzo deve percepire che nella sua vita vi è un "disegno". Il supporto di cui egli ha bisogno non consiste in ammonimenti e correzioni. Non consiste nemmeno in esortazioni e divieti ( non li si può sempre evitare, ma essi non educano).

Ogni attrazione o richiamo, effettuato verso la giusta direzione o con il giusto atteggiamento, arreca forza e rassicurazione. Ogni evento o pressione, anche se eseguito con il migliore degli intenti, arreca indebolimento. Molto importante invece supportare e incoraggiare L'IMITAZIONE.

## L'IMITAZIONE E' UN ELEMENTO CENTRALE

L'adulto deve mostrarsi come modello da imitare. L'adulto è un modello di vita. OGNI IMPRESSIONE SI IMPRIME NEL BAMBINO/RAGAZZO e questo al di là della verbalizzazione.

L'insegnante deve mostrare attraverso il proprio comportamento come si affrontano le situazioni e come si risolvono i problemi. La giusta risposta non è negli insegnamenti: è una questione di comportamento. Come ci comportiamo tra di noi? Come ci comportiamo con gli oggetti? Questo è ciò che i bambini/ragazzi avvertono.

### 1.2 La strutturazione, l'organizzazione e la gestione dei tempi .

*“I gesti che aiutano l'apprendimento bisogna ripeterli molte volte. Lavorare sull'identità, sulla memoria richiede tempi lunghi, lentezza; implica saper perdere tempo per poterlo riguadagnare”.*  
G.Cerini

I tempi, i ritmi e le scansioni della vita quotidiana a scuola devono assumere una buona valenza pedagogica. In particolare *“la dimensione temporale più o meno prevedibile, più o meno flessibile, più o meno frammentata influenza fortemente le forme del coinvolgimento dell'alunno, il persistere dell'attenzione, la possibilità di comprensione del significato di quanto si sta svolgendo e di quanto accadrà e, se male strutturata e progettata, può provocare forme di disagio o di adeguamento passivo all'esperienza scolastica. (AVSI, 2001)*

Vi sono due aspetti rilevanti dello scorrere del tempo a scuola:

- *La congruenza, ovvero la possibile incongruenza, tra il tempo dell'istituzione, il tempo dell'adulto, e il tempo del bambino/ragazzo: se è vero infatti che la scansione temporale della giornata è determinata in modo essenziale dal tempo dell'istituzione, è necessario comprendere come investire tale tempo di intenti pedagogici che rivalutino un tempo più a misura di*

bambino/ragazzo. E' importante creare tempi per consentire esperienze di socializzazione e di crescita. I bambini/ragazzi vanno osservati e ascoltati per comprendere i bisogni legati ai loro ritmi e ai loro tempi. E' inoltre importante aiutare i bambini/ragazzi ad interiorizzare i tempi della comunità affinché essi diventino motivo di prevedibilità e di sicurezza, dove ognuno possa sperimentare con piacere il sentirsi parte di un gruppo in una dimensione temporale dove star bene con se stessi e con gli altri.

- *Momenti cardine dell'attività educativa: quanto tempo dedicato a cosa?*

Le insegnanti dovrebbero confrontarsi a livello collegiale per decidere come pianificare la giornata a scuola in modo che le attività strutturate siano affiancate in maniera calibrata ad attività semi strutturate o non strutturate. Per la scuola primaria e secondaria è anche importante valutare quali e quante materie proporre ogni giorno e l'alternanza con cui proporle.

### **1.3 La strutturazione, l'organizzazione e la gestione degli spazi**

La strutturazione e l'organizzazione dello spazio devono consentire di:

- *Sollecitare l'azione diretta dell'alunno e favorire l'insorgere di forme di autonomia:*

l'autonomia trova i suoi presupposti in un ambiente che consente al bambino/alunno di agire senza scontrarsi continuamente con divieti e limitazioni che lo costringano a rivolgersi ad altri quando potrebbe fare da solo.

- *Favorire l'aggregazione spontanea a piccoli gruppi:* le interazioni tra alunni assumono modalità diverse a seconda del contesto in cui avvengono. Spazi contenuti facilitano la comunicazione e aiutano i bambini/ragazzi a sperimentare strategie di relazione differenziate, mentre ambienti di grandi dimensioni rendono confusi gli scambi comunicativi e inducono l'adulto a un ruolo direttivo.

🌀 *Consolidare il piacere dell'osservazione e della riflessione:* è importante che gli stimoli visivi e acustici non abbiano il sopravvento in modo che gli alunni possano soffermarsi, secondo i propri ritmi e interessi, su ciò che li coinvolge senza essere continuamente distratti e distolti da nuovi stimoli.

E' inoltre importante che l'ambiente abbia segni e immagini dei soggetti che lo abitano, in modo che bambini/ragazzi e adulti si sentano in una realtà che appartiene a tutti; dovranno essere spazi dove l'alunno possa conservare i prodotti che riesce a realizzare.

### 3/4 CITTADINANZA E COOPERAZIONE

#### 1. La relazione adulto-bambino/ragazzo: dal ruolo dell'insegnante la responsabilizzazione sociale degli alunni

*I bambini hanno bisogno  
di modelli più che critici.  
J.Joubert*

La relazione adulto-bambino è uno degli aspetti più importanti, delicati e impegnativi del progetto educativo che quotidianamente condividiamo con gli alunni. La possibilità per il bambino/ragazzo di rafforzare la propria identità, la propria autonomia e le proprie competenze, è fortemente condizionata da un adulto coerente, in grado di rispettare e “fare posto” a ogni alunno. Un adulto presente nell’esperienza del ragazzo e che lo aiuti ad integrarla e arricchirla dal punto di vista sia cognitivo che sociale.

Un adulto “responsabile” della relazione, capace cioè di governarla e di trasmettere sicurezza, accettazione, rispetto. Un adulto, infine, attento al “come” l’alunno vive l’esperienza (con quale stato d’animo il bambino/ragazzo vive l’esperienza? Con noia, paura, disagio, oppure interesse, piacere, ecc.?) piuttosto che al “cosa” il bambino/ragazzo produce.

*L’adulto autoritario:* i bambini/ragazzi, hanno soggezione, nei casi più gravi paura, di questo adulto. Il sapere che si produce all’interno di una simile relazione è prettamente cognitivo. E’ infatti esclusa da essa la comunicazione empatica e profonda che è indispensabile al bambino per crescere in modo sano. Una simile relazione lacera giorno dopo giorno, in modo quasi impercettibile, la sfera emotiva del bambino **indebolendo la sua individualità.**

*L’adulto autorevolmente buono:* Il bambino da un simile adulto si lascia guidare volentieri, perché l’adulto autorevolmente buono è in grado di instaurare **un rapporto sano con lui:** il bambino sente che può avere fiducia. La sana autorevolezza non è confermata dal fatto che i bambini/ragazzi sono sempre “bravi”. Al contrario, essa è tale quando crea uno spazio in

cui ogni bambino può manifestare il suo intero essere, comprese le proprie debolezze e i propri talenti. Solo conoscendo in modo profondo il bambino/ragazzo che abbiamo di fronte possiamo aiutarlo a crescere, perché egli si sentirà guidato in modo autentico dal linguaggio della comprensione, del rispetto e dall'amore e non da quello del giudizio.

*La responsabilizzazione sociale dei bambini/ragazzi è fortemente condizionata dal rapporto che l'adulto ha saputo costruire con l'alunno.*

La **coerenza** e la **prevedibilità** del comportamento dell'adulto stabiliscono il confine all'interno del quale l'alunno sperimenta la propria "responsabilità sociale".

E' importante responsabilizzare gli alunni facendo capire loro che hanno la nostra fiducia; allo stesso tempo è importante affidare al singolo bambino/ragazzo compiti che può portare a termine, in modo da favorire in lui la fiducia nelle proprie capacità. "L'**errore**" dovrà essere considerato come un incidente di percorso che può capitare a tutti; in ogni caso l'accento andrà posto su ciò che di positivo l'alunno ha fatto, piuttosto che su ciò che non è riuscito a fare. Infine, puntare l'attenzione sulla responsabilizzazione e sulla gratificazione del gruppo aiuta gli alunni a rispettare le regole di convivenza che ogni comunità comporta. Anche l'accordo tra insegnanti è fondamentale, in quanto contribuisce a creare un clima disteso, si offre come modello di rapporti basati sulla comprensione e sul rispetto, dà sicurezza ai bambini/ragazzi perché consente loro di comprendere che gli insegnanti, benché diversi, condividono lo stesso pensiero. Le "**regole**" dovranno poter essere comprese e condivise non nella logica della loro presunta indiscutibilità, quanto piuttosto nella consapevolezza che esse sono condizione basilare per poter stare insieme agli altri, perché senza regole condivise non è possibile co-esistere. Dovranno essere regole in grado di generare benessere: esse esistono e si condividono perché funzionano.

Un simile percorso richiede la presenza di un adulto che sia interessato a capire cosa provano i bambini/ragazzi e a valorizzare i loro sforzi. E' necessario che l'adulto:

- dimostri disponibilità verso l'alunno, le sue parole, il suo modo di essere; che garantisca ad ogni bambino/ragazzo, all'interno del gruppo, la possibilità di veder valorizzate le proprie competenze e di sapere cosa ne pensano gli altri;

- 📍 Crei un contesto in cui gli alunni si sentano a loro agio: importanti, stimati, motivati al raggiungimento di un risultato: *si ottiene rispetto e partecipazione dei ragazzi non alzando la voce, ma costruendo la classe come ambiente di apprendimento e di relazioni, ove ha senso impegnarsi e cooperare per ottenere un risultato concreto* (Indicazioni per il curricolo: analisi, proposte, percorsi possibili) .
- 📍 Sottolinei sempre le abilità e gli aspetti sociali positivi della classe.
- 📍 Curi il senso di responsabilità verso i bambini/ragazzi più “deboli” della classe.

L'**osservazione** avrà un ruolo fondamentale nella relazione educativa e nel progetto didattico. Dovrà essere un'osservazione disponibile, non valutativa, protesa a leggere situazioni, con l'obiettivo di individuare possibilità di conoscenza e di cambiamento. E' importante osservare ogni situazione che può dirci qualcosa sul bambino e sul gruppo.

## 2 La relazione scuola-famiglia (vedi ALLEGATO B)

Il rapporto fra famiglia e scuola, il dialogo fra genitori e insegnanti è spesso faticoso, ci sono sofferenze e processi di delega. In questa situazione chi ne paga le conseguenze sono proprio gli alunni e, tra di loro, quelli maggiormente in difficoltà. Il primo problema da superare è una diffidenza di fondo tra i due sistemi, presente seppure spesso inespressa e mascherata, successivamente una visione dualistica che considera i due istituti come entità indipendenti con ambiti e compiti diversi.

La soluzione di questa difficoltà di dialogo, intendendo con il termine “soluzione” una serie di interventi con obiettivi stabiliti e calibrati sui bisogni passa attraverso queste fasi:

1. analisi del contesto sociale e delle pressioni che esso esercita sull'individuo,
2. aspetti manifesti ed aspetti inespressi,
3. analisi della comunicazione all'interno del team docente,
4. ipotesi di intervento, che può essere solo successiva e dipendente dalle fasi precedenti,
5. modalità di verifica.

Qualsiasi ipotesi risolutiva che sorvolasse sull'analisi approfondita del problema e offrisse facili soluzioni, sarebbe solo un'inutile dichiarazione di intenti che lascerebbe irrisolti i problemi, in attesa di una loro autonoma e miracolistica soluzione.

### **1. Analisi del contesto sociale e delle pressioni che esso esercita sull'individuo**

Viviamo nella società dell'apparenza, società in cui apparire è esistere.<sup>1</sup>

I media ci propongono continuamente modelli di perfezione (la famiglia perfetta che si riunisce per la colazione in perfetta armonia all'interno di ambienti impeccabili, l'alunno perfetto che fa sempre bella figura, lo studente preparato ed intelligente che supera brillantemente l'esame, ecc.) in un bombardamento continuo che inculca tre messaggi:

1. gli obiettivi si raggiungono senza sforzi,
2. sei una persona di successo (quindi non hai problemi e, se li hai, li risolvi in un attimo) o non sei niente,
3. condizione necessaria e sufficiente per affermarsi è consumare il prodotto giusto.

Questi messaggi sono forvianti, producono la corsa verso falsi valori, ma quel che è peggio, inducono un senso di inadeguatezza e di insoddisfazione latente, pronto a manifestarsi alla prima difficoltà.

Viviamo in una società che ci propone modelli che non possiamo seguire. Siamo immersi in una cultura del nulla e del superficiale. Questo si riflette con esiti complessi sul mondo dell'educazione, inteso sia come istituzione che come famiglia. Secondo Galimberti i rimedi non vanno cercati soltanto nell'intervento individuale sul disagio considerato come patologico, ma all'intero di una progressiva rieducazione ai valori positivi e di senso (che sono passati in secondo ordine nella società attuale) e in cui la famiglia e la scuola rimangono protagonisti insostituibili.<sup>2</sup>

I bambini hanno bisogno di una guida per crescere e questa non può che essere il genitore, ma spesso i genitori hanno abdicato a questa funzione, talvolta perdendosi in interrogativi, dubbi, ragionamenti su cosa sia meglio oggi, sul loro compito, ecc. Nel

---

<sup>1</sup> Collina G., Iovinella M. C., Pontoriero B., *Bullismo ed altre sfide*

<sup>2</sup> Galimberti U., *L'ospite inquietante. Nichilismo e i giovani*

frattempo il figlio cresce senza una guida autorevole e un modello a cui fare riferimento. Di fronte alle prime difficoltà comportamentali (che si presentano generalmente a scuola) il genitore subisce una grave ferita nella propria autostima e tende a disconoscere tali difficoltà, negandole o adducendo ad altri la colpa, oppure si sente impotente e si adegua rassegnato alla situazione.

Analogamente quando si parla di Scuola istituzionalmente si prende come riferimento uno studente ideale, motivato, che si autocontrolla, apprende con estrema facilità e in tempi rapidissimi e su di esso si strutturano programmi e teorie. Ma la scuola sul campo è cosa ben diversa. I docenti si trovano a dover insegnare in situazioni realistiche (con alunni non sempre e non tutti motivati, in classi “complicate” in cui ogni cosa diventa difficile, con alunni di recente immigrazione che non conoscono la lingua, ecc). A questo punto diviene impossibile fare coincidere l’immagine idealizzata della classe prevista dai programmi, le aspettative genitoriali e le esigenze della realtà.

I due enti educativi per eccellenza si trovano entrambi in difficoltà e invece di cercare assieme un modo di fronteggiare i problemi, li negano o li minimizzano, si temono reciprocamente e si arroccano nelle rispettive posizioni.

Questi sono le motivazioni di fondo per cui oggi è importante ricostruire una sincera collaborazione tra scuola e famiglia, dove per “sincera” si intende una collaborazione che prenda realisticamente atto dei problemi e sappia affrontarli congiuntamente, evitando di cadere nel falso compromesso di una condivisa negazione o minimizzazione, che salva l’autostima di entrambe le istituzioni, ma lascia figli ed alunni nelle loro difficoltà.

## **2. Aspetti manifesti e aspetti inespressi della relazione**

La relazione tra scuola e famiglia può incrinarsi a causa di fraintendimenti, che vanno ad alimentare diffidenze e paure inesprese. Gli alunni, avvertendo questa diffidenza reciproca tra i due principali enti educativi, ne restano confusi oppure, nel caso peggiore, si insinuano nelle pieghe delle difficoltà di comunicazione, alimentando il proprio disinteresse per il lavoro scolastico.

Ma, come sempre in ogni comportamento umano, questa è solo la visione parziale e superficiale del problema, la punta dell'iceberg. Se si vuole veramente comprendere le motivazioni profonde che stanno alla base delle reazioni, a volte scomposte, degli agenti, occorre avere la voglia ed il coraggio di scavare più a fondo.

Le difficoltà nella comunicazione sono, nella maggior parte dei casi:

- ④ equivoci ed incomprensioni,
- ④ piccoli conflitti che scoppiano in assenza di problemi realmente gravi, ma se non risolti si ingigantiscono nel tempo,
- ④ recriminazioni reciproche per errori o comportamenti giudicati sbagliati o inadeguati,
- ④ progressiva rarefazione dei rapporti tra insegnanti e genitori, come se gli insegnanti giudicassero inutile coinvolgere i genitori nel progetto scolastico e i genitori ritenessero inutile spendere parte del loro tempo per contribuire al lavoro scolastico dei loro figli.

Questi comportamenti trovano spesso origine in ansie e paure che, più o meno consapevolmente, gli insegnanti provano verso i genitori e che, a loro volta, i genitori provano verso gli insegnanti o verso la scuola in generale.

Queste ansie e questi timori reciproci, più che emergere direttamente, tendono a manifestarsi in modo indiretto, mascherandosi dietro fatti e comportamenti apparentemente oggettivi, ma che sono, in realtà, enfatizzati dai significati soggettivi che, per lo più inconsapevolmente, attribuiamo loro.

## Schema delle paure dei genitori e degli insegnanti<sup>3</sup>



- ☉ In definitiva, timori e paure di genitori e insegnanti appaiono talvolta speculari e tal'altra complementari, ancorandosi attorno ad alcuni "nuclei concettuali/emozionali"; vale a dire, ambiti della propria esperienza correlati al ruolo sociale ricoperto in relazione ai bambini:
- ☉ i timori che riguardano le minacce, vere o presunte, alla propria identità di educatore;
- ☉ le minacce al potere educativo che si ritiene di dover esercitare;
- ☉ le paure che riguardano la realizzazione del proprio progetto educativo;
- ☉ i sentimenti di responsabilità e di colpa per il successo o il fallimento di tale progetto;
- ☉ l'ambito dei principi e dei valori che sostengono le proprie condotte educative.

Quale valore e quale importanza dobbiamo dare a queste paure?

<sup>3</sup> Mario Russo, *Le paure reciproche tra insegnanti e genitori*

La paura non rappresenta soltanto qualcosa di negativo. Paure, timori, ansie sono "segnali": evidenziano l'esistenza di problemi – reali o solo possibili - che dobbiamo focalizzare e affrontare.

Per contrastare timori e paure siamo portati ad adottare tre modelli di comportamento:

- la *fuga*, attraverso la negazione o l'evitamento delle situazioni che generano l'ansia. Nella relazione scuola famiglia questa difesa si manifesta nella drastica riduzione dei contatti tra i due enti: i genitori si fanno vedere solo se espressamente chiamati, gli insegnanti evitano di segnalare situazioni critiche alla famiglia (se non i casi estremi in cui non è possibile soprassedere) per paura delle reazioni conseguenti (essere accusati di incomprensione o di incompetenza, proteste con il Dirigente scolastico, ecc.). Al centro di questo evitamento resta l'alunno, che rimane senza un controllo costruttivo, in un certo modo abbandonato a se stesso, nella speranza che i problemi si risolvano da soli.
- l'*aggressione*, nel senso della svalutazione, dell'attacco aperto o mascherato, della diffidenza, e così via. Si tratta di una critica semplicemente demolitiva e non costruttiva, che produce nell'alunno la svalutazione delle figure di riferimento educativo e gli offre un alibi per adagiarsi nella situazione ed non impegnarsi adeguatamente.
- infine, l'*elaborazione* delle paure attraverso la conquista di maggiore consapevolezza delle situazioni problematiche. Questa sarebbe la via da percorrere per migliorare sia la comunicazione che la relazione tra i due enti educativi.

Le difficoltà se non vengono risolte in tempo possono portare al un deterioramento difficilmente sanabile della relazione. Gli atteggiamenti assolutamente da evitare da ambo le parti sono quelli di chiusura. Il docente, avvertendo la perdita della stima delle famiglie, potrebbe irrigidirsi in atteggiamenti di chiusura, arroccandosi nelle proprie posizioni, senza sforzarsi di comprendere le problematiche di fondo ed interrogarsi sulle proprie metodologie ed atteggiamenti in classe. La famiglia, criticando apertamente il docente, talvolta in presenza dei figli, fornisce loro un alibi per i risultati insoddisfacenti e, quel che peggio, svaluta la figura dell'insegnante. A questo punto scuola e famiglia divengono due entità contrapposte, che possono giungere a combattersi, e il ragazzo è disorientato in tale situazione.

Altrettanto pericoloso è l'atteggiamento opposto, quello attendista che tende a minimizzare i problemi, sperando che si risolvano da soli col tempo. Se va bene succede così, ma, in caso contrario, le situazioni che si trascinano senza un serio intervento possono divenire esplosive da un momento all'altro e perciò molto più complesse da riequilibrare.

Alla base di un buon dialogo è il rispetto delle condizioni che favoriscono la costruzione di una "alleanza educativa" tra scuola e famiglia.

Secondo Scarpiti<sup>4</sup>, i genitori esprimono soddisfazione nei confronti della scuola quando:

1. hanno la percezione di compiere assieme agli operatori scolastici un percorso il cui senso è condiviso, cioè quando si riescono ad esplicitare le attese e le paure reciproche;
2. avvertono che la scuola ed i docenti si “prendono cura” dei loro figli e accolgono anche le loro ansie genitoriali, rendendosi disponibili a dialogarne;
3. si riesce a collaborare, sfruttando ognuno le proprie competenze, per arrivare ad un obiettivo comune.

Le attese degli insegnanti sono invece le seguenti<sup>5</sup>:

1. essere accettati dalle classi e dai genitori, soprattutto per i loro metodi di insegnamento,
2. essere ascoltati, senza pregiudizi, nella spiegazione del proprio operato in classe.

Per giungere a questa situazione ottimale occorre superare i limiti posti dalle attese irrealistiche, dalla paura e diffidenze comuni, dal dialogo ambiguo e superficialmente ottimistico (che permette di conformarsi alla tranquillizzante, ma forviante, immagine di perfezione ed assenza di problemi, conveniente per una realtà edulcorata).

### **3. Analisi della comunicazione all'interno del team docente**

Una buona comunicazione all'interno del team docente è prerequisito per una buona comunicazione scuola-famiglia. Se la comunicazione tra i docenti o tra la Dirigenza ed i docenti (e viceversa) è segnata da discontinuità, omissioni, ambiguità, anche la comunicazione scuola-famiglia rifletterà le medesime difficoltà che esistono all'interno del team.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Scarpiti M., *Collaborazione scuola-famiglia: "alleanza educativa" o reciproca ingerenza? Aspettative reciproche e difficoltà*. RSM Psicologia rivista ([www-psyreview.org](http://www-psyreview.org)) Roma, 19 gennaio 2007

<sup>5</sup> Scarpiti M., *Collaborazione scuola-famiglia: "alleanza educativa" o reciproca ingerenza? Aspettative reciproche e difficoltà*. RSM Psicologia rivista ([www-psyreview.org](http://www-psyreview.org)) Roma, 19 gennaio 2007

<sup>6</sup> Soricelli G., *L'integrazione creativa di una equipe di lavoro*

Una comunicazione trasparente e completa ed una relazione onesta, rispettosa e collaborativa all'interno del team di ogni ordine di scuola, tra i team dei diversi ordini e tra i diversi gradi gerarchici è il punto di partenza irrinunciabile, se si vuole migliorare il rapporto scuola-famiglia.

Pensare che possa esistere un team privo di conflitti è un'utopia o, peggio, una proiezione del falso "perfezionismo" della società dell'apparenza. Al contrario, un team che funzioni in modo adeguato deve continuamente fare i conti con diversi punti di vista e la negoziazione tra di essi.

La dinamica di un gruppo si snoda su **due livelli, quello dei compiti e quello delle emozioni.**

Il primo livello è razionale, conscio, ogni gruppo ha un compito che riceve dall'organizzazione nella quale è inserito o che dà a se stesso. Gli stati affettivi latenti sono arcaici, ci riportano alla prima infanzia, e di conseguenza le pulsioni e le fantasie individuali inconsce sono sempre vive in ogni gruppo. Tali stati affettivi costituiscono una difesa contro l'angoscia del diverso, del nuovo, del cambiamento, del frazionamento e rappresentano dei meccanismi latenti attraverso i quali gli individui cercano una realizzazione immaginaria dei loro desideri rimossi o repressi. Ne è un esempio pratico il fallimento che spesso si riscontra in quei compiti che sono stati imposti al gruppo da una autorità gerarchicamente superiore, ma non incontrano l'intima adesione dei membri. Questi in modo consapevole, ma più spesso inconsciamente, metteranno in atto strategie di boicottaggio che faranno naufragare il progetto(1).

Un team docente capace di una comunicazione interna efficace e motivato al compito è il fondamentale prerequisito per un dialogo scuola-famiglia costruttivo.

---

(1) **Quali sono le persone più adatte per costituire un gruppo efficace?**

Sono stati effettuati studi sui **gruppi "omogenei"** (quelli che presentavano maggior coesione tra i loro membri), ipotizzando che tale fattore potesse costituire una chiave di successo, ma così non è risultato: un gruppo è tanto più coeso e unito quanto più elevato è il livello di attrazione tra i suoi membri con conseguente elevata similarità di opinione tra di loro; è stato dimostrato che è questa similarità a compromettere la capacità decisionale: il basso tasso di dissenso è risultato essere una delle cause maggiori delle decisioni erronee e degli insuccessi, per la mancanza di pluralità di visione che favorirebbe la presa di coscienza di un eventuale errore di giudizio. Il più frequente rischio di tale atteggiamento è il "pensiero di gruppo" in cui si evita il conflitto dialettico con una sorta di autocensura che si impongono i membri, pur di non intaccare la coesione del gruppo.<sup>7</sup>

Gli studi hanno dimostrato che la maggiore efficienza si evidenzia nei **gruppi di composizione eterogenea**, composti cioè da persone con caratteristiche socio-anagrafiche, abilità e culture differenti. Questo perché nel loro interno è più probabile trovare la persona in

---

<sup>7</sup> Palmomari A., Cavazza N., Rubini M., *Psicologia Sociale*

grado di fornire l'informazione o la soluzione migliore allo specifico problema. Rispetto ai gruppi omogenei, i gruppi eterogenei mostrano prestazioni più elevate sia nei compiti "applicativi" (che ricercano una soluzione precisa ad un preciso problema) sia nei compiti "di valutazione" o "creativi" (che richiedono una soluzione al di fuori di schemi usuali o già sperimentati).<sup>8</sup>

A mitigare l'efficacia dei **gruppi eterogenei** interviene però un fattore disturbante: il problema della coesione interna. Gli individui sono infatti generalmente attratti da persone che hanno atteggiamenti ed idee simili alle loro; sono invece diffidenti verso i componenti "diversi". Ne deriva perciò che, mentre il gruppo eterogeneo è potenzialmente molto più efficace nella soluzione dei problemi, esso finisce per presentare invece delle importanti difficoltà sotto l'aspetto della unità programmatica, al punto da poter divenire inefficiente. Sul controllo di questo aspetto ha una grande rilevanza la figura del leader, che deve saper condurre la discussione senza soffocarla o influenzarla e deve saper controllare la conflittualità interna.

### 3.1 Indici di funzionamento o disfunzione di un team<sup>9</sup>

I ruoli all'interno del team sono funzionali quando sono caratterizzati dai seguenti atteggiamenti:

- Ⓜ proposte di idee e soluzioni,
- Ⓜ richieste di informazioni,
- Ⓜ elaborazione di proposte,
- Ⓜ coordinazione di situazioni,
- Ⓜ valutazioni e critiche costruttive,
- Ⓜ stimolo della collaborazione,
- Ⓜ conciliazione o armonizzazione,
- Ⓜ osservazioni e commenti,
- Ⓜ chiarificazioni e sintesi,
- Ⓜ rientrare nella definizione o ridefinizione della posizione del gruppo con riguardo agli obiettivi,
- Ⓜ dinamismo, spinta del gruppo all'azione o all'assunzione di una decisione,
- Ⓜ facilitazione dei compiti di *routine*,
- Ⓜ alleggerimento delle tensioni,
- Ⓜ ricerca di nuovi canali di comunicazione.

I ruoli hanno caratteristiche **disfunzionali** quando sono orientati alla soddisfazione di **bisogni personali irrilevanti per il gruppo** o quando obbediscono alla necessità di **difendere interessi personali o esterni**.

In tali casi in essi sono rintracciabili i seguenti atteggiamenti:

---

<sup>8</sup> Daniele Zamperini, Roberta Floreani, *Dinamiche psicologiche nella gestione di un gruppo*, "Doctor", febbraio 2002

<sup>9</sup> Soricelli G., *L'integrazione creativa di una équipe di lavoro*

- 🌀 ricerca di riconoscimento unicamente personale,
- 🌀 banalizzazione cinica, che porta a sottovalutare gli altri,
- 🌀 identificazione di capri espiatori ai quali attribuire la colpa di tutti i problemi che insorgono nel sistema,
- 🌀 opposizione, espressa mostrando costantemente il proprio scontento o ritornando spesso su problemi già risolti,
- 🌀 aggressione nei confronti di persone o situazioni,
- 🌀 difesa di interessi personali o estranei al gruppo,
- 🌀 ricerca di dominio (usando comportamenti scorretti per imporre il proprio potere, limitando l'intervento altrui),
- 🌀 ricerca di alleanza attraverso la denigrazione di altri membri del gruppo,
- 🌀 ricerca della simpatia degli altri attraverso espressioni di insicurezza (Io non capisco..., pseudo-confusione o pseudo-sottostima personale),
- 🌀 rafforzamento della propria autostima mediante la critica al collega,
- 🌀 manifestazione compulsiva di sentimenti negativi o positivi.

La comparsa di "sintomi" di questo tipo indicano l'esistenza di problemi non risolti nel gruppo. Essi preannunciano un deterioramento del processo di comunicazione tra i vari membri. I ruoli con caratteristiche disfunzionali fisse si traducono in situazioni stereotipate. Se la loro presenza è massiccia il gruppo si troverà presto in una situazione di rivalità competitiva oppure di apatia, indifferenza, e di boicottaggio inconscio. In tali condizioni, qualsiasi membro o sottogruppo può ritardare, ostacolare o impedire il raggiungimento delle mete comuni.

#### **4. Ipotesi di intervento**

a. INTERVENTI PER MIGLIORARE LE DINAMICHE NEL TEAM DOCENTE: riguardano tre aspetti:

1. la capacità di riflettere sul proprio modo di operare, quindi anche sulle relazioni all'interno del team e sui ruoli assunti dai vari componenti.
2. Il superamento dei ruoli stereotipati in negativo, delle ambiguità e delle ansie all'interno del team docente. Un team i cui componenti abbiano superato le proprie paure, ansie e ambiguità individuali, sarà in grado di accogliere le paure, ansie ed

ambiguità genitoriali, contribuire alla loro esternazione e risoluzione, per poter affrontare in modo libero da preconcetti i problemi degli alunni e cooperare serenamente alla ricerca di soluzioni.

3. il miglioramento delle modalità comunicative e decisionali del team. Un team in cui le decisioni vengano veramente “maturate” all’interno, può gestire in maniera più efficace, chiara e condivisa la comunicazione con le famiglie.

b. INTERVENTI PER MIGLIORARE LA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA

Per elaborare costruttivamente i timori e la paure che sono stati evidenziati nella relazione scuola-famiglia è prioritario riflettere sul concetto di “cura”. In altri termini occorre passare dalla “paura” alla “cura”, dai “timori reciproci” al “prendersi cura assieme”.<sup>10</sup>



Cosa vuol dire "prendersi cura"? Vuol dire, in primo luogo, sentirsi interpellati, coinvolti, avvertire l'invito ad assumere in carico le situazioni che generano le ansie educative genitoriali; in secondo luogo, avvertire qual è l'ambito di responsabilità che compete al ruolo che ci si trova a svolgere; infine, lavorare per cercare soluzioni costruttive e condivise.

Rispetto alle attività che potrebbero essere realizzate in tal senso vedi ALLEGATO

<sup>10</sup> Mario Russo, *Le paure reciproche tra insegnanti e genitori*

#### 4.1 Atteggiamenti e comportamenti che favoriscono la comunicazione

Perché il progetto abbia gli effetti sperati è necessario che le attività siano accompagnate da atteggiamenti e modalità di comunicazioni che favoriscano il dialogo e la fiducia reciproca.

I seguenti suggerimenti servono per comunicare in modo chiaro e rispettoso dei propri interlocutori:

1. Innanzi tutto saper ascoltare, con attenzione, cercando di capire cosa l'altro sta cercando di comunicare, senza lasciarsi "distrarre" dalla formulazione della frase con cui si intende ribattere.
2. Ascoltare sino a quando una persona ha concluso il proprio discorso. A volte viene istintivo interrompere, ma sarebbe opportuno cercare di frenarsi, perché interrompendo si danno diverse impressioni sgradevoli a colui che sta parlando:
  - a. non si ritiene interessante ciò che dice,
  - b. lo si vuole prevaricare,
  - c. non lo si ascolta.

Non genera invece problemi prendere la parola dopo, anche esprimendo dissenso o dubbi su quanto è stato precedentemente detto.

3. Evitare i commenti inutilmente pesanti o l'ironia che sconfinava nello scherno.
4. Cercare di essere chiari e precisi, evitando l'ambiguità che crea confusione e malintesi.
5. Affrontare un argomento alla volta, senza divagare, cercando di essere sintetici.
6. Evitare di anteporre i nostri progetti personali. La probabilità di creare malintesi diventa maggiore quando si permette che i progetti personali – come la dimostrazione di qualche capacità o il desiderio di sottrarsi ad un impegno – intorbidino ciò che si cerca di comunicare. Spesso si è imprecisi per istinto di autoprotezione, oppure per timore di essere sopraffatti o rifiutati esprimendo in maniera chiara un'opinione o avanzando una richiesta diretta.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Mastronardi M., [http://www.psicolinea.it/t\\_t/come\\_migliorare\\_la\\_comunicazione.htm](http://www.psicolinea.it/t_t/come_migliorare_la_comunicazione.htm)

7. Se non si ha ben compreso cosa intendeva dire l'interlocutore è consigliabile chiedere chiarimenti. Per avere una buona comunicazione non basta rendere comprensibili le proprie idee, ma occorre anche capire ciò che sta dicendo l'interlocutore. Se il partner parla in maniera vaga o indiretta si può essere indotti a giungere subito a conclusioni sbagliate o ad ignorare quanto viene detto.<sup>12</sup>
8. Non temere le domande, che possono essere cause di malintesi e sofferenze, ma porle con la dovuta delicatezza. Una domanda posta con garbo e tempismo giusto aiuta la comunicazione, mentre un'altra posta in modo più duro può essere intesa come inquisitoria e bloccare il dialogo, perchè la persona a cui è rivolta può vedervi quasi una provocazione diretta o una investigazione volta a saggiare le sua capacità, le sue conoscenze o la sua sincerità. Ciò accade perché tali toni possono richiamare alla mente dell'interlocutore gli interrogatori di riprovazione di un genitore. Per evitare fraintendimenti del genere, è meglio fare precedere la domanda da un'osservazione di carattere generale, oppure formularla come se si stesse chiedendo un'opinione su un determinato argomento.<sup>13</sup>

## 5. Modalità di verifica

Le modalità di verifica dovranno valutare la qualità delle relazioni all'interno dei team docenti e le relazioni scuola-famiglia.

Gli strumenti potrebbero essere i seguenti:

1. il questionario utilizzato per la valutazione d'Istituto, strumento già in uso che consente di misurare l'efficienza della comunicazione e della soddisfazione dell'utenza. Diversi item vanno ad indagare proprio la relazione tra scuola e famiglia, la comunicazione e la capacità di ascolto da parte degli operatori scolastiche nei confronti delle problematiche espresse dai genitori.

Esso permette anche di effettuare confronti con i dati rilevati negli anni precedenti.

---

<sup>12</sup> Mastronardi M., [http://www.psicolinea.it/t\\_t/come\\_migliorare\\_la\\_comunicazione.htm](http://www.psicolinea.it/t_t/come_migliorare_la_comunicazione.htm)

<sup>13</sup> Mastronardi M., [http://www.psicolinea.it/t\\_t/come\\_migliorare\\_la\\_comunicazione.htm](http://www.psicolinea.it/t_t/come_migliorare_la_comunicazione.htm)

2. Potrebbe essere realizzato un nuovo questionario ad hoc finalizzato alla valutazione della relazione scuola famiglia.
3. Potrebbe essere somministrato anche un questionario volto a valutare gradimento ed interesse suscitati dagli incontri serali e chiedere suggerimenti sulle tematiche da trattare in futuro.

### 3. I bambini/ragazzi “difficili”: come aiutarli

*“Quando un bambino si comporta in maniera riluttante e noi non ne vediamo il motivo, quando prende volutamente brutti voti, oppure quando “sogna” durante le lezioni, allora c’è qualcosa che si esprime in lui e che noi non vogliamo riconoscere. Questo “qualcosa” si rifiuta di adattarsi alla pressione che viene dall’esterno”*

James Hillmann

Quando un bambino/ragazzo mostra un “disturbo” nel proprio comportamento, la nostra tendenza è quella di valutare e di indagare, anche troppo velocemente, le cause di tale atteggiamento, cause solitamente ricercate in un disturbo del comportamento o in una mancanza di qualche genere nell’educazione di fondo. In questa fase di “indagine”, il bambino/ragazzo viene posto sotto una lente di ingrandimento; si passa dal parere dell’esperto al parere degli insegnanti. I genitori diventano sempre più intimoriti, sentendosi inadeguati nel proprio ruolo genitoriale, gli insegnanti accusano i genitori, i genitori accusano gli insegnanti, mentre il bambino/ragazzo, da spettatore e protagonista, si chiede perché tutti hanno da ridire su come lui è fatto.

Di fronte ad un bambino/ragazzo che si comporta in un modo che ai nostri occhi appare incomprensibile, prima di ogni domanda, di ogni indagine, la prima e più importante consapevolezza che ci è chiesta in qualità di adulti e di educatori è quella di riconoscere la sofferenza che in quel momento il bambino/ragazzo ci pone davanti e di mettere da parte i nostri schemi fissi. In attimi come questi quello che realmente è importante non è stabilire “come il bambino/ragazzo dovrebbe essere” o “dovrebbe comportarsi”, ma chiedersi che cosa enuncia questa sofferenza, quali sono i messaggi nascosti che si possono comprendere.

Un approccio di questo tipo sposta la nostra visione di bambino/ragazzo “portatore di sintomo” che deve essere riportato alla misura normale, ad un ambito di riconoscimento della sofferenza che quel bambino/ragazzo, con il proprio vissuto e la propria storia, porta

con sé. Questa prospettiva contiene un messaggio implicito di tutela del bambino/ragazzo molto forte, perché ad essere messo in discussione non è più il suo intero essere quanto la comprensione di ciò che a lui nuoce. Il bambino/ragazzo deve poter percepire che gli adulti intorno a lui non hanno dubbi sul suo destino e sulla sua possibilità di riuscita: sono adulti che non valutano lui, ma la possibilità di aiutarlo a ridurre la sua sofferenza.

Attraverso una simile visione il bambino/ragazzo si sente compreso, sostenuto e, libero dal giudizio, può sentirsi adeguato e amato nonostante tutto, iniziando a smuovere in questo modo le proprie risorse a favore di una crescita sana.

Un bambino/ragazzo "difficile" ha bisogno di sentirsi accettato, compreso; ha bisogno di trovare uno spazio di protezione: tentativi e manovre basati sul ragionamento dovrebbero essere sostituiti dalla condivisione di esperienze in grado di alimentare il calore e la forza della fantasia: fiabe, gioco, musica e ogni forma di espressione creativa che consenta al bambino/ragazzo di trovare se stesso.

Un bambino/ragazzo "difficile" ha bisogno di essere ascoltato, di comunicare la sua inquietudine, la sua paura. Non dobbiamo mai dimenticare che la sua irrequietezza, la sua aggressività, la sua tristezza, la sua incapacità di gestire le proprie emozioni sono il solo linguaggio che egli, in questo momento, ha a disposizione per comunicare e per dirci "io esisto e ho bisogno di te".

Un bambino/ragazzo "difficile" ha bisogno di imparare a sentirsi "ben radicato" di fronte agli eventi del mondo esterno. Spesso infatti un bambino/ragazzo "difficile" non riesce a distinguere le grandi dalle piccole irritazioni; ogni piccola frustrazione, ogni piccolo malessere sconvolge il suo intero essere. Un aiuto in questo senso proviene dal dare ritmo alla vita quotidiana: il ritmo aiuta a stare in se stessi perché esso ha in sé quella prevedibilità che permette di trovare sicurezza negli eventi esterni a sé. Avere dei riferimenti chiari, poter anticipare ciò che succederà, è di aiuto al bambino/ragazzo che può indirizzare le proprie energie verso se stesso, anziché nel controllo di ciò che non è chiaro e comprensibile.

L'atteggiamento dell'adulto è fondamentale: pazienza, tranquillità in risposta alla provocazione sortiscono nel bambino/ragazzo almeno due certezze fondamentali: niente

in me è così cattivo da non poter meritare amore; posso vedere da un adulto come si fa a rimare in se stessi.

Dunque, un adulto che sappia aspettare con fiducia e che consenta al bambino/ragazzo di vivere l'esperienza di un aiuto che venga offerto da una disposizione di fondo tollerante.

Ricerca le cause alla base del comportamento di un bambino/ragazzo "difficile" è un'impresa ardua e, se esposta al vincolo della valutazione, molto spesso inefficace.

Aiutare un bambino/ragazzo "difficile" è prima di tutto accogliere un bambino/ragazzo e una famiglia in difficoltà, è lasciare da parte l'idea di come riteniamo che le cose dovrebbero andare e accettare che occorre conoscersi, comprendersi, rispettarci per assolvere al dovere che abbiamo di fare del nostro meglio affinché il bambino/ragazzo possa esercitare il proprio diritto di fare il proprio percorso: noi possiamo e dobbiamo aiutarlo e sostenerlo.

In quanto adulti, il primo passo verso il bambino spetta a noi; in quanto adulti e educatori dobbiamo essere sempre consapevoli della responsabilità che il nostro ruolo comporta. In quanto modelli costanti che il bambino vive, noi gli dobbiamo amore, calore, ma anche esempi di coerenza, affidabilità, rispetto e sicurezza. Fermezza, sicurezza e la capacità di saper dire di "no" al bambino rappresentano per lui un dono prezioso. Contenere con fermezza e rispetto un bambino/ragazzo è fornirgli la possibilità di accrescere la propria sicurezza e la propria fiducia.

I bambini/ragazzi hanno bisogno di affidarsi a noi... quando si sentono "difficili" ne hanno ancora di più: è nostro dovere assumere la responsabilità di questo compito .

#### **4. Inserimento nel sistema formativo degli alunni diversamente abili e di quelli con difficoltà di apprendimento ( a cura della commissione “Prevenzione e Disagio”).**

La scuola dell'infanzia, pur non essendo scuola dell'obbligo, rappresenta un'importante fase di avvio del percorso educativo degli alunni diversamente abili.

In tutti i gradi scolastici la presenza di tali alunni deve essere considerata un arricchimento della comunità e non un aggravio o addirittura un ostacolo al normale svolgersi delle attività.

La presenza dell'alunno diversamente abile induce alla flessibilità delle proposte e delle programmazioni, al ripensare in itinere a strumenti e metodologie, a rilanciare l'offerta educativa via via declinata sulle possibilità e sulle risposte effettive dei bambini.

Particolare attenzione va indirizzata all'organizzazione degli spazi e dei tempi delle attività e al coinvolgimento nel team docente dell'insegnante specializzato, assegnato alla sezione in cui il bambino è accolto.

La qualità dell'integrazione fra tutti i componenti del team e la solidità del patto di corresponsabilità educativa influiscono fortemente sulla qualità dell'integrazione dell'alunno stesso.

Qualche suggerimento operativo in materia di inserimento:

- Avvalersi di una griglia di osservazione che indaghi gli aspetti motorio, cognitivo-linguistico, relazionale del bambino, da compilarsi dopo circa 15-20 giorni dall'inserimento e da verificarsi con regolarità, secondo tempi stabiliti dal team. L'utilizzo di una griglia di osservazione rappresenta una modalità snella e sufficientemente oggettiva per stabilire punti di forza e di criticità in merito alle potenzialità del bambino e crea una buona base per declinare gli obiettivi individuali.
- Utilizzare eventualmente uno sfondo integratore
- Modulare con flessibilità attività strutturate e gioco libero.

- Prediligere le attività di piccolo gruppo, intenzionalmente costituito
- Documentare il più possibile, con foto e filmati, tutte le attività proposte
- Definire liste di obiettivi minimi **raggiungibili**
- Interpretare la modulistica da redigersi (PEI, Pdf...) come strumenti di descrizione puntuale e in prospettiva del cammino **formativo** (di tutto il suo essere, globale, olistico) del bambino.

Qualora in sezione siano presenti alunni non certificati e non ancora in fase di valutazione da parte del Servizio di NPI, ma che presentano serie difficoltà dal punto di vista cognitivo-linguistico o emotivo-relazionale è auspicabile un tempestivo contatto con la famiglia al fine di definire insieme iniziative per un precoce trattamento, anche da parte di operatori specializzati.

E' buona regola, infatti, stabilire quanto può essere di pertinenza degli operatori della scuola e quanto di altre figure specialistiche, con le quali collaborare per il progetto di vita degli alunni.

Per ciò che riguarda gli ordini successivi di scuola dell'obbligo le procedure in merito all'osservazione ed all'approccio restano le medesime, diversa è l'attenzione ai contenuti puramente disciplinari.

Partendo dall'ovvio presupposto che ogni alunno diversamente abile è una storia a sé, è opportuno focalizzare l'attenzione su talune problematiche che emergono di sovente, soprattutto in presenza di indicazioni diagnostiche che descrivono quadri di una certa gravità.

In questi casi la flessibilità organizzativa in termini di spazi, tempi ed attività risulta essere un'importante alleata per dare senso all'esperienza scolastica dell'alunno, affinché il progetto didattico sia una tessera fondamentale del progetto di vita.

## **PARTE SECONDA**

# **IL PROGETTO DIDATTICO GENERALE**

## 1 Dal Progetto implicito al progetto Didattico generale: Il progetto di continuità educativa

*“Il problema centrale...è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente nelle esperienze che seguiranno...”*

*J. Dewey*

Il curriculum implicito fin qui delineato, in quanto condivisione sui contenuti dell'esperienza educativa e sui contesti che la sostengono, costituisce esso stesso un progetto di continuità educativa, perché consente che le competenze acquisite dagli alunni siano trasferibili in nuovi contesti educativi. Esso si pone pertanto a sostegno di un processo di crescita, di cui ogni bambino è protagonista e costruttore, nell'ambito del contesto educativo e in relazione all'organizzazione, al contenuto delle esperienze infantili e alla possibilità del loro sviluppo. La crescita, in quanto trasformazione, produce sviluppo nella misura in cui il bambino, attraverso la capacità di apprendere, diviene continuamente altro da sé e ciò non avviene in modo lineare ma in modo discontinuo. Il passaggio da un'istituzione all'altra richiede al bambino di riorganizzare il proprio comportamento e di ristrutturare nuovi rapporti in un contesto nuovo; per far questo occorre che energie fino a quel momento non richieste, non utilizzate vengano convogliate a sostegno della discontinuità che ogni momento di crescita, specialmente legato al cambiamento porta con sé.

La condivisione del medesimo curriculum implicito, nonché delle strategie che rendono la scuola un "autentico" luogo di crescita, lungi dall'omologare situazioni e prassi educative si offre come importante risorsa per sostenere il bambino/ragazzo nella costruzione di sé, in un processo di crescita che gli consente di soddisfare bisogni, interessi, curiosità, sostenendone l'autonomia e rafforzandone l'identità.

Per le attività relative al progetto di continuità, si veda il progetto specifico e L'ALLEGATO E.

## 2 Sistemi simbolico-culturali, saperi e cultura della classe.

### 2.1 I sistemi simbolico-culturali

Il curriculum nasce dall'interrelazione fra finalità educative, dimensioni di sviluppo e sistemi simbolico-culturali.

I sistemi simbolico-culturali (arte, scienze, linguaggi) sono mediatori tra il soggetto e il mondo, aiutano a interpretare e rappresentare la realtà e a organizzare i significati

culturali ( Campi di esperienza nella Scuola dell'Infanzia, discipline e ambiti nelle Primaria e Secondaria). Offrono inoltre gli strumenti per affinare i processi mentali e per educare l'intelligenza nelle sue diverse manifestazioni.

I simboli abbracciano la nostra esistenza innanzitutto ponendosi come variazioni. Il linguaggio ad esempio, proprio perché costituito da parole che sono simboli produttivi (perché sganciate dalla realtà cui si riferiscono), ci consente di produrre variazioni, trasformazioni, combinazioni, rispetto a ciò che vediamo e sentiamo; allo stesso modo il gioco del "far finta", il linguaggio verbale e non, permettono di pensare la realtà diversa da com'è.

Ma i simboli consentono anche la "costruzione di mondi" che, privi di fattualità, si riferiscono solo a se stessi. Sono mondi impenetrabili come la matematica, la musica, il racconto. I simboli non si limitano a modificare l'esistente, a produrre il nuovo: essi **costituiscono un vero e proprio strumento per affrontare l'ignoto**. Ciò che non conosciamo ci fa paura, ci desta preoccupazione; di fronte a questa situazione abbiamo due possibilità: fuggire o avventurarsi mediante l'esplorazione simbolica. In quest'ultimo caso i simboli si costituiscono come ponte tra noto e ignoto permettendoci di avvicinarci a ciò che è sconosciuto con ciò che è conosciuto.

**L'attività simbolica costituisce il tentativo di dare un senso all'esperienza e di trovare delle soluzioni personali ai propri perché.** In questa ricerca del senso, realtà sentite inconciliabili possono venire integrate e la realtà, pur essendo dolorosa, può essere accettata.

**L'attività simbolica è dunque ciò che consente un rapporto vitale con il mondo;** essa gettando un ponte tra due realtà, quella interna, soggettiva, costituita dai desideri, dai sentimenti, dalle emozioni, e quella esterna percepita in base al principio di realtà. In questa forma di integrazione ciò che avviene è un riconoscimento e una appropriazione personale della realtà esterna che viene accettata come proprio scenario di vita. Tale capacità, che Winnicott (1971) individua nella creazione di aree transizionali "rende la vita degna di essere vissuta e ci qualifica come esseri culturali" (Bondioli 1996).

<i>Simboli</i>	<i>Sistemi più elaborati</i>
Parole	Linguaggio parlato e scritto
Numeri	Linguaggio matematico
Gesti	Danza
Suoni	Linguaggio musicale

Gli universi del simbolico sono anche i contesti entro i quali la dimensione emotiva del bambino, veicolata da forme di pensiero divergente viene riorganizzata e resa visibile dall'uso del linguaggio: realtà e fantasia, configurate dai simboli vengono messe in forma

generando finzione, verosimiglianza, forme di comunicazione che danno vita al nuovo consentendo di affrontare l'ignoto e di riorganizzare l'esistente. Le esperienze simboliche, e i linguaggi ad esse connesse aprono un contesto circolare di esperienze, ognuna delle quali arricchisce e alimenta le altre in direzione di uno sviluppo intellettuale (capacità di far uso di simboli) ed emotivo (possibilità di esteriorizzare i vissuti emotivi attraverso i codici simbolici acquisiti). La presenza dell'adulto può arricchire l'esperienza che ne fa il bambino/ragazzo: da un punto di vista emotivo lo accompagna incontro alle sue emozioni, lo aiuta a conoscerle, a comprenderle, ad averne meno paura; è un adulto che ascolta, accoglie, condivide, sostiene la dimensione emotiva da cui ogni esperienza simbolica è alimentata; da un punto di vista cognitivo aiuta il bambino/ragazzo a sviluppare la capacità di far uso di simboli dimostrandogli la possibilità di fare un uso produttivo dei linguaggi simbolici. In questo modo l'adulto oltre a sostenere una insostituibile esperienza di crescita, può accedere ai linguaggi simbolici che ci restituiscono l'immagine più autentica del bambino.

## **2.2 Strutturare il progetto didattico sugli apprendimenti personali attraverso una pedagogia del simbolico**

Alla luce di quanto appena esposto si comprende come una scuola che non si limita a considerare l'idea che la mente del bambino debba essere aiutata a cogliere una realtà dai contorni definiti ma percepisce l'adattamento alla realtà come una forma di appropriazione del mondo, naturale e sociale, da parte del bambino che cresce (Bondioli, 1996) è una scuola che

### **SOSTIENE E SVILUPPA IN MODO INTENZIONALE:**

1. Il **gioco simbolico**: lungi dall'essere considerato e utilizzato come momento riempitivo deve divenire parte integrante della programmazione educativa, che ne deve individuare obiettivi e strategia di sostegno. Il gioco simbolico, se

opportunamente organizzato e sostenuto, consente di raggiungere forme sempre più raffinate di:

🌀 **decontestualizzazione** (Il simbolo diventa sempre più distante dalla cosa simbolizzata e il bambino ha sempre meno bisogno di oggetti per giocare).

La decontestualizzazione consente di andare al di là della realtà letterale e di rappresentare il mondo non solo com'è, ma anche come potrebbe essere. Durante il gioco il bambino sottopone, mediante l'azione del facciamo finta che, frammenti di realtà ad un processo di rielaborazione e reinterpretazione della propria esperienza. Attraverso questo processo di rielaborazione, le esperienze del mondo, a volte incomprensibili per il bambino, vengono "maneggiate" ed esplorate. Frammenti di realtà, a volte dolorosi, vengono smontati e ricostruiti più e più volte fino ad essere compresi, accettati e integrati nel proprio vissuto.

🌀 **Decentramento**: inteso come la crescente capacità di mettersi nei panni degli altri assumendone il punto di vista.

🌀 **Integrazione**: intesa come capacità di utilizzare i simboli in strutture narrative sempre più complesse.

Va inoltre sottolineato che il gioco costituisce per i bambini il rimedio terapeutico per eccellenza. Questo non significa che l'adulto deve erigersi a terapeuta, servendosi del gioco per interpretare simboli e messaggi nascosti. Ciò che l'adulto deve fare è sostenere contesti ludici che consentano ai bambini di trovare in sé e nel gruppo dei pari le risorse per affrontare i propri problemi e le proprie paure.

2. **La comprensione e la produzione narrativa**: una pedagogia della narrazione che porti dalla spontanea capacità infantile di "creare mondi", come nel gioco di finzione, allo sviluppo della propria identità -individuale e sociale- attraverso il racconto di fiabe e di teatro.
3. **Il rafforzamento del pensiero divergente**: in ogni sua espressione artistica.
4. **Un percorso di continuità educativa**: che, a partire dalle forme spontanee di gioco di finzione, tende ad arricchirle in forma narrativa, promuovendone le forme

più decontestualizzate, socializzate e narrative e, contemporaneamente, attraverso l'esposizione a modelli evolutivi di narrazione, presentati in contesti interpersonali sostenuti dall'adulto, sorregge la competenza narrativa . Il sostegno mirato dell'adulto a tale attività narrativa continua nel passaggio dagli anni prescolari a quelli scolari , intrecciandosi con il processo di alfabetizzazione e le acquisizioni del leggere e dello scrivere continua negli anni a venire attraverso l'acquisizione di codici simbolici e forme di rappresentazione formale sempre più raffinati" (Bondioli, 1996).

Si tratta dunque di sostenere le attività cognitive muovendo da quelle emotive, perché la capacità di "mettere in forma " sentimenti ed emozioni richiede la presenza di qualcuno che ASCOLTI e che a sua volta "SCAMBI SIGNIFICATI".

**Muovere da strategie di sostegno di una pedagogia del simbolico- piuttosto che una trasmissione di saperi da parte dell'adulto nei confronti del bambino- significa porsi in sintonia con lo sviluppo del bambino, attraverso il sostegno e la promozione dei saperi in un contesto di ascolti plurimi.**

### **2.3 Dai saperi alla cultura della classe**

*Le relazioni fra allievi e maestri  
per mantenersi proficua  
deve essere piacevole da vivere*

I SAPERI sono l'insieme delle conoscenze scelte dai sistemi scolastici all'interno della "base dati" della cultura; essi si concretizzano nei PROGRAMMI SCOLASTICI. All'interno dei programmi scolastici gli obiettivi e i contenuti dei saperi da insegnare vengono articolati in base alle caratteristiche specifiche delle classi nelle quali gli insegnanti operano: è la TRASPOSIZIONE DIDATTICA. Qui si concentra l'attività professionale degli insegnanti, nella trasformazione degli oggetti del sapere in OGGETTI DI

INSEGNAMENTO. Ne consegue che all'inizio di un anno scolastico insegnanti e alunni si incontrano attorno a un sapere dando vita a un CONTRATTO DIDATTICO articolato in:

- 1) contratto di insegnamento (che obbliga e responsabilizza l'insegnante)
- 2) contratto di apprendimento (che obbliga e responsabilizza l'alunno)
- 3) contratto di contenuto (che vincola entrambi sul sapere insegnato e appreso)

Dalla dialettica di questi 3 elementi prende vita il gruppo classe come comunità che apprende e si definisce la cultura di ogni classe. La CULTURA DI UNA CLASSE è il contesto in cui "fare matematica, o storia", non quello in cui vengono rivelate e ricevute "verità matematiche, o storiche": nell'attività didattica quotidiana gli alunni imparano non solo un insieme di saperi, procedure, strategie, ma anche una serie di rappresentazioni sulle materie, su ciò che ogni insegnante ritiene indispensabile imparare nella materia da lui insegnata, sul modo in cui è possibile raggiungere gli obiettivi scolastici e, sul lungo periodo, il successo scolastico.

Nella trasposizione didattica di un curriculum è banale ricordare che vanno tenuti presente alcuni elementi di base, del resto citati in ogni documento di programmazione:

- gli **obiettivi** da raggiungere devono essere ben esplicitati
- i **contenuti** da proporre devono essere adeguati al livello già raggiunto dagli alunni
- l'**organizzazione** della classe e delle attività deve consentire l'utilizzo delle strategie didattiche scelte dall'insegnante
- gli strumenti di **valutazione** dei risultati ottenuti dagli alunni devono essere chiari e precisi

#### IL RUOLO DEL DOCENTE

Altrettanto ovvia è la considerazione che numerosità e composizione della classe (fattori del tutto indipendenti dalla volontà dell'insegnante) restringono o allargano le risorse che questi può mettere

in campo. Altrettanto innegabile, però, è l'importanza del ruolo giocato dalle condizioni concrete nelle quali i bambini si formano e dalle modalità con le quali gli insegnanti, in quanto adulti già esperti di cultura, si pongono in rapporto con loro. Con il concorso e

L'interazione dei tre elementi del contratto didattico si lavora giorno dopo giorno non semplicemente allo svolgimento del programma, ma soprattutto alla costruzione di significati. Nella pratica didattica è necessario che l'insegnante non trascuri alcune semplici regole di comportamento che sono così sintetizzabili:

- indirizzare molta attenzione all'esposizione orale (il parlare dell'insegnante non serve solo per spiegare la lezione, ma deve porsi come modello: semplicità e chiarezza, dunque, ma non semplicismo: tenere alto il livello del proprio discorso per tendere ad elevare quello degli alunni)
- accertarsi con costanza della comprensione dei vocaboli difficili (non dare mai per scontato nulla in questo campo e approfittare di ogni occasione per arricchire e rendere più calzante il lessico)
- porre frequenti domande agli alunni (per accertarsi della comprensione, stimolare la partecipazione, favorire l'idea di condivisione di quello che si sta facendo)
- prima della presentazione di un argomento nuovo richiamare sempre le conoscenze e le competenze già acquisite
- dopo la presentazione di un argomento nuovo proporre esercizi di consolidamento adeguatamente graduati
- chiarire il significato e l'utilità del lavoro assegnato come compito a casa
- non trascurare la didattica dell'errore, anche quando questa fa "perdere tempo"

Ma, al di là di queste indicazioni che toccano la prassi quotidiana, e che la semplice esperienza basterebbe a suggerire, l'insegnante nello svolgimento del suo ruolo sarà tanto più efficace quanto più porrà attenzione anche ad altri aspetti, non meno determinanti:

- gestire la classe in modo da creare un contesto di lavoro sereno
- proporre gli argomenti in modo da farli sentire come importanti, interessanti, coinvolgenti, stimolando il piacere della scoperta
- mettere molta enfasi nelle abilità di base, senza le quali la "costruzione di senso" rischia di rimanere una mera velleità

- proporre situazioni di problem solving in modo da far sentire i ragazzi protagonisti di quel “fare matematica, storia, ecc.” di cui si parlava
- suggerire di trasferire le conoscenze e le competenze da un ambito a un altro, sia per stimolare l’elasticità mentale, sia per ricercare le connessioni trasversali e dare l’idea che all’interno dei saperi esiste una forma di circolarità: una materia non è un sistema chiuso, a sé stante e autosufficiente

C’è un ulteriore livello, però, all’interno del quale si esplica l’efficacia dell’insegnamento, un livello certamente più implicito, nel senso di meno chiaramente oggettivabile, certamente connesso ad altri fattori che non si esauriscono in una misurabile quantità di professionalità, ma che coinvolgono fattori come la passione per il proprio mestiere, il sincero interesse nei confronti degli alunni, la disponibilità a prendersi cura di loro: a quanto detto sopra si può aggiungere che gli insegnanti efficaci

- sono una “presenza” nella loro classe
- sanno condurre più di una attività alla volta (come discutere con la classe senza perdere di vista i singoli alunni)
- attuano proposte didattiche varie e ben organizzate
- sanno motivare gli alunni rendendoli partecipi dello sviluppo del lavoro
- sono capaci di proporre una ricca varietà di compiti ed esercizi diversi in modo non solo da abbattere la noia, ma anche da venire incontro ai diversi stili di apprendimento degli alunni
- si preoccupano di affrontare gli argomenti con modalità differenziate, cercando quelle più consone alla loro classe
- impegnano gli studenti in una sorta di sfida continua, non certo con i compagni, ma con se stessi
- non si preoccupano solo dei risultati immediati, legati al raggiungimento degli obiettivi interni al curriculum, ma anche di quelli a lungo termine, in una sorta di progetto sul successo scolastico dei ragazzi

Si parla, in sostanza, di un insegnante che guarda con interesse ai propri alunni, che trascorre le ore volentieri con loro, ma senza rinunciare al proprio ruolo di docente, che è disponibile, ma in classe non è disposto ad accettare qualsiasi tipo di comportamento, perché fissa e ribadisce i limiti reciproci.

I principali requisiti sui quali dovrebbe fondarsi l'autorevolezza dell'insegnante sono l'imparzialità (che garantisce che nelle relazioni asimmetriche non ci sia un esercizio unilaterale del potere), la sincerità (che consente nelle relazioni di ammettere i propri errori) e la responsabilità (deve essere chiaro che l'insegnante si prende cura dello studente per quanto riguarda l'apprendimento e il benessere scolastico e che nella relazione educativa offre il suo impegno e perciò può buon diritto richiedere l'impegno degli alunni).

Gli indicatori impliciti che fanno da corollario alle pratiche quotidiane sono:

- le regole in uso nella classe e il modo in cui gli insegnanti le fanno rispettare (e le rispettano a loro volta)
- i rapporti di onestà e fiducia reciproca fra insegnanti e alunni
- tutte le espressioni non verbali che accompagnano l'intervento dell'insegnante (dallo sguardo alla postura alla sottolineatura vocale) che possono esprimere accordo o disappunto e che contribuiscono a creare il contesto in cui si viene sviluppando il rapporto di insegnamento-apprendimento

Non è necessario che il bravo insegnante sia onnisciente, e non è neppure pensabile che non commetta mai errori a livello relazionale, dal momento che lui stesso ha un vissuto personale e un'immagine di sé più o meno positivi con cui rapportarsi ogni giorno. Quello che conta è che, trasmettendo agli alunni la rassicurazione che si sta prendendo cura di loro, offra nello stesso tempo la certezza che lui ha una competenza evoluta, ha la visione d'insieme del sapere che vuole insegnare, ed è perciò colui che può guidarli e correggerli nel loro percorso di apprendimento e di formazione (vedi allegato C).

### 3. Competenze, obiettivi, valutazione, metodologia

*“Respingo l’idea che la scuola debba insegnare direttamente quelle conoscenze specializzate che si dovranno usare poi nella vita. Le esigenze della vita sono troppo molteplici perché appaia possibile un simile insegnamento nella scuola. Lo sviluppo dell’attitudine a pensare e giudicare indipendentemente dovrebbe essere sempre al primo posto”.*

*Albert Einstein*

#### 3.1 Competenze

*Dalle conoscenze alle competenze*

Le capacità di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche in situazione di lavoro o studio e nello sviluppo professionale in modo autonome, responsabile e personale sono definite come *competenze*.

Le competenze si potenziano e si arricchiscono con l’uso, quindi sono in continua evoluzione. Non solo. Si costruiscono, si apprendono. Esistono magari in origine alcune propensioni (più o meno spiccate), alcune potenzialità (più o meno differenziate) della singola persona, ma devono però essere esercitate, allevate, educate, tenendo conto della straordinaria plasticità e capacità di apprendere del cervello per tutta la vita.

Le competenze che un curriculum verticale efficace deve sviluppare sono:

1. imparare a conoscere (cultura generale)
2. imparare a fare
3. imparare a vivere con gli altri (alfabetizzazione emotiva, capacità di cooperare)
4. imparare ad essere (capacità critica, responsabilità)

Tali competenze sono prerequisiti fondamentali per la maturazione di una individualità equilibrata, autonoma, dotata di capacità critiche e di problem solving, in grado di inserirsi positivamente in contesti sociali, di studio superiore o lavorativo.

COMPETENZE PERSONALI E SOCIALI

Non basta un adeguato bagaglio culturale per affrontare con sicurezza una prestazione, scolastica o professionale, è infatti ampiamente noto che motivazioni, atteggiamenti, carattere, norme implicite di comportamento, relazioni interpersonali contribuiscono in modo determinate al successo, specie in una società come la nostra, i cui continui cambiamenti richiedono flessibilità, capacità di adattarsi e di controllare lo stress (*capacità di coping*) superiori a quelli necessari una ventina di anni fa. Tali competenze, essenziali per il lavoro ma anche per la vita quotidiana, sono state chiamate *life skills*.

Di contro non esistono più i meccanismi tradizionali di costruzione delle **competenze psico-sociali** (i giochi nel cortile, nel campo da calcio, o semplicemente tra fratelli in famiglie numerose, in generale giochi non organizzati e strutturati dagli adulti, ma che i bambini imparavano a gestire autonomamente). Anche gli adolescenti sono sempre più soli e si relazionano maggiormente agli strumenti di comunicazione di massa che non ad altre persone. Questo stile di vita genera nei bambini di oggi difficoltà nella maturazione delle capacità sociali.

Il senso di autoefficacia attiva l'ottimismo e la visione positiva di sé da parte dell'alunno e viene incrementata dai successi e dai traguardi raggiunti. Deve essere però accompagnata dalla *consapevolezza delle proprie capacità e dei propri limiti*, di cosa deve essere migliorato e su cosa occorre esercitarsi.

Il maturarsi delle life skills e dalle competenze emozionali comporta parallelamente l'acquisizione da parte del ragazzo delle *competenze orientative* che gli permettono di operare scelte per la vita futura, non solo in termini di iscrizione alla scuola superiore, e di saper affrontare situazioni transitorie, riuscendo a mantenere il controllo della propria esistenza.

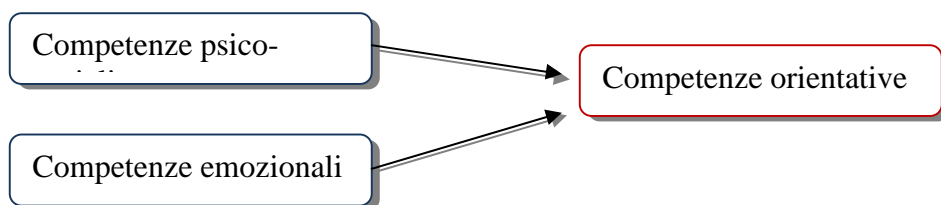


Tabelle riassuntive delle competenze<sup>14</sup>

<b>COMPETENZE UE</b>	<b>COMPETENZE OCSE</b>
<p><b>COMPETENZE FONDAMENTALI</b></p> <p>L'educazione deve essere organizzata su 4 tipi fondamentali di apprendimento che sono i pilastri della conoscenza (Delors):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• essere capaci di usare gli strumenti della comprensione (imparare a <i>conoscere</i>)</li> <li>• essere capaci di agire in modo creativo in un contesto (imparare a <i>fare</i>)</li> <li>• essere capaci di essere protagonisti e di collaborare con gli altri (imparare a <i>vivere</i>)</li> <li>• essere capace di comportamenti consequenziali alle altre 3 acquisizioni (imparare ad <i>essere</i>)</li> </ul>	<p><b>COMPETENZE DI BASE</b></p> <p>Sono l'insieme di abilità e conoscenze necessarie per la vita lavorativa; si possono distinguere in aree:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>competenze comunicative verbali</i></li> <li>• <i>competenze matematiche</i></li> <li>• <i>competenze informatiche e tecnologiche</i></li> <li>• <i>competenze civiche e sociali</i></li> <li>• <i>competenze multiculturali</i></li> <li>• <i>capacità di analisi</i></li> <li>• <i>capacità di risolvere problemi</i></li> </ul> <p>il periodo migliore per acquisire tali competenze è considerato quello corrispondente alla <i>scuola media</i></p>

#### COMPETENZE COGNITIVE LOGICO-RAZIONALI

<p><b>ABILITÀ COGNITIVE GENERALI</b>  <b>o razionali</b>  <b>o logico-matematiche</b></p>
<p>saper usare in modo appropriato gli operatori cognitivi, le facoltà della mente razionale di elaborare informazioni e di produrre inferenze:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• riconoscere, selezionare, tematizzare,</li> <li>• classificare, ordinare, organizzare, raggruppare,</li> <li>• quantificare, rappresentare dati, rielaborare dati,</li> <li>• collegare, confrontare, comparare, gerarchizzare,</li> <li>• localizzare, temporalizzare, contestualizzare,</li> <li>• concettualizzare, modellizzare,</li> <li>• problematizzare, ipotizzare, spiegare,</li> <li>• produrre inferenze</li> </ul> <p>si tratta di abilità in parte trasversali a tutti i saperi, in parte proprie di una specifica area di saperi formali esperti o di una specifica disciplina  servono anche a organizzare i saperi informali e non formali</p>

## COMPETENZE PERSONALI E SOCIALI

<b>LIFE SKILL</b> <b>competenze di vita</b>	<b>COMPETENZE EMOZIONALI</b> <b>intelligenza emozionale</b> <b>personale e sociale/relazionale</b>	<b>COMPETENZE ORIENTATIVE</b>
<p>abilità che mettono in grado di affrontare con efficacia le esigenze e i cambiamenti della vita di ogni giorno con comportamenti efficaci (OMS)</p>	<p>capacità della mente razionale di riconoscere e governare le emozioni involontarie, i sentimenti e i pensieri, le condizioni psicologiche e biologiche, le propensioni (innate, tendenzialmente automatiche) ad agire per impulso (collera, tristezza, paura, gioia): “un insieme di tratti che qualcuno potrebbe definire carattere” e che garantisce le condizioni per l'apprendimento</p>	<p>“insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superando positivamente i momenti di snodo” (Pombeni); si possono individuare tre macro-aree /capacità:</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>problem solving</i>: saper affrontare e risolvere in modo positivo i problemi di tutti i giorni</li> <li>• <i>pensiero critico e pensiero creativo</i>: saper analizzare la situazione, saper individuare più strategie, saper individuare quella migliore o più praticabile</li> <li>• <i>comunicazione efficace</i>: saper esprimere la propria posizione a livello verbale e non verbale in modo appropriato alla situazione e all'interlocutore</li> <li>• <i>efficacia personale e collettiva</i>: convincimento di essere in grado di realizzare le azioni che servono per affrontare le diverse situazioni di vita e convincimento di un gruppo di essere in grado di realizzare obiettivi comuni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>autoconsapevolezza</i>: avere una continua attenzione ai propri processi interiori, essere in grado di conoscere e distinguere le proprie emozioni e i propri processi mentali, di saperli riconoscere sul nascere e di saperli monitorare momento per momento (metacognizione e metaemozione)</li> <li>• <i>autocontrollo</i>: saper resistere agli impulsi, saper dominare e controllare le proprie emozioni e i propri pensieri in modo che siano appropriati alla situazione</li> <li>• <i>motivazione</i>: saper attendere rimandare, per raggiungere un obiettivo, la soddisfazione di un bisogno, sapersi concentrare su un obiettivo, sapersi immergere totalmente in un'azione senza pensare ad altro</li> <li>• <i>empatia</i>: saper riconoscere le emozioni e i pensieri degli altri, saperli distinguere sul nascere, capire i bisogni e i desideri degli altri</li> <li>• <i>competenze sociali o relazionali</i>: essere in grado di intessere e gestire relazioni interpersonali positive e costruttive, essere in grado di collaborare di negoziare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• riconoscere, utilizzare, potenziare le proprie risorse personali</li> <li>• conoscere il mondo circostante e sapersi muovere in esse</li> <li>• scegliere, progettare, realizzare</li> <li>- <i>competenze orientative generali</i>: possedere “competenze di base nel processo di orientamento personale, trasferibili da una sfera di vita ad un'altra, propedeutiche allo sviluppo di competenze specifiche” (Pombeni), apprese attraverso esperienze informali e non formali oppure attraverso esperienze intenzionali (didattica orientativa)</li> <li>- <i>competenze orientative specifiche</i> (per gestire il processo di orientamento) <i>di monitoraggio</i>: essere in grado di tenere monitorato l'andamento delle esperienze in corso quando in assenza di decisioni importanti da prendere</li> <li>- <i>competenze orientative specifiche</i> (per gestire il processo di orientamento) <i>di sviluppo</i>: essere in grado di affrontare positivamente decisioni importanti della propria vita,</li> </ul>

	di gestire il conflitto.	situazioni di transizione e di evoluzione della propria storia.
--	--------------------------	---

### 3.2 Obiettivi

Gli obiettivi sono i traguardi che intendiamo raggiungere e possono riguardare sia le conoscenze che le abilità e le competenze. Pertanto, devono essere osservabili, misurabili, valutabili.

- ⊗ **OBIETTIVI GENERALI E SPECIFICI:** Il processo di formazione muove da obiettivi didattici generali che descrivono le capacità da potenziare, il cui sviluppo consente agli alunni la conquista sicura di competenze individuali (cognitive, emotive) e sociali (Obiettivi didattici generali). Contestualmente esso muove anche dalla individuazione di conoscenze (il sapere) e di abilità (il saper fare), volte alla concreta promozione delle competenze (Obiettivi specifici). Gli obiettivi specifici contribuiscono al processo formativo dell'alunno a condizione che siano adeguati alle capacità non solo della classe ma anche del singolo e che siano inseriti nella storia personale dell'alunno. Solo così essi potranno essere percepiti come traguardi importanti e significativi.

Gli obiettivi generali e specifici vanno sempre pensati in funzione del percorso e degli obiettivi formativi. Nel formularli, i docenti dovranno sempre attenersi ai seguenti criteri:

1. *Coerenza*: tra obiettivi specifici, generali e profilo educativo dell'alunno;
2. *Fattibilità*: si deve cioè tener conto la reale e possibile raggiungimento;
3. *Significatività*: e reale importanza e utilità per l'alunno;
4. *Motivazione*: devono cioè essere in grado di suscitare negli alunni quella spinta interiore che soddisfi un loro bisogno ed essere percepiti come condizione e risultato di ulteriori maturazioni;
5. *Leggibilità pluridirezionale*: devono offrire la possibilità di stabilire più connessioni argomentative e operative ed essere aperti alla multidisciplinarietà.

6. *Capacità generativa*:devono contenere in sé la capacità di poter produrre altri obiettivi formativi;
7. *Aderenza ambientale*:devono cioè essere fruibili dal bambino/ragazzo nell'ambiente in cui vive.
8. *Flessibilità*:intesa come possibilità dell'insegnante di privilegiare un argomento piuttosto che un altro.

📌 **OBIETTIVI FORMATIVI**: traducono gli obiettivi generali e gli obiettivi specifici di apprendimento in competenze. Da questa prospettiva, i contenuti disciplinari dovrebbero essere strumenti attraverso i quali i docenti sostengono e favoriscono il percorso formativo di ciascun alunno.

All'interno della medesima classe , i singoli alunni o gruppi di alunni possono presentare capacità o livelli di apprendimento differenti. In tal caso il docente è tenuto a ripensare e ricalibrare al meglio, individualizzandoli, contenuti e obiettivi.

### **3.3Valutazione**

Con il termine "*valutazione*" si intende l'accertamento, registrazione e lettura delle informazioni concernenti il comportamento degli allievi, sia verbale o meno, spontaneo o appositamente stimolato. Si esplica a vari livelli, basandosi su:

- "*Come*" si valuta, cioè l'esigenza di sistematicità e attendibilità dei controlli;
- "*Cosa*" si valuta, cioè l'imprescindibile riferimento agli obiettivi precedentemente prefissati;
- "*Perché*" si valuta, cioè la funzione di feedback della valutazione, per alunni ed insegnanti. Permette di adeguare il programma ai bisogni della classe e di raccogliere informazioni per l'orientamento.

Scandendo il processo nel corso dell'anno scolastico, possiamo distinguere tra:

- **valutazione diagnostica o iniziale**, che si fa nel momento di intraprendere un itinerario o formativo;
- **valutazione formativa o "in itinere"**, che accompagna costantemente il processo didattico nel suo svolgersi;
- **sommativa o complessiva**, da condurre al termine di un processo didattico.

### **Valutazione diagnostica o iniziale**

Ha essenzialmente due finalità:

1. rilevare le conoscenze possedute dagli alunni all'inizio dell'attività formativa. Può quindi essere svolta all'inizio dell'anno scolastico o nel passaggio ad un ordine scolastico superiore, ma anche come valutazione del possesso dei prerequisiti prima di affrontare un nuovo modulo didattico;
2. rilevare il grado di possesso dei prerequisiti cognitivi, ma anche affettivo-motivazionali degli alunni.

Gli esiti di tale valutazione non sono semplici dati d'archivio che riportano la situazione iniziale dello studente, ma permettono una diagnosi iniziale delle lacune pregresse e delle difficoltà che, se non superate, potrebbero compromettere gli apprendimenti futuri. In quest'ottica la valutazione iniziale acquisisce una valenza "diagnostica". Naturale conseguenza di essa è l'attivazione immediata di moduli di recupero per l'intera classe o individualizzati (Ciò vale anche per la scuola dell'infanzia). Nel caso venissero evidenziate carenze motivazionali sarebbe utile un confronto all'interno del consiglio di classe/intersezione per approfondire le ragioni di tali carenze e cercare collettivamente strategie condivise.

### **Valutazione formativa o "in itinere"**

Ha lo scopo di fornire una informazione continua e dettagliata circa il modo in cui i singoli allievi accedono ad una procedura di apprendimento e procedono attraverso di essa. La disponibilità di tale informazione è indispensabile se si vogliono assumere decisioni

didattiche tempestive per corrispondere alle necessità di ciascun allievo, differenziando la proposta formativa (motivo per cui questa funzione della valutazione si dice formativa). Essa interviene durante i processi di apprendimento, ed ha lo scopo di accertare in modo analitico quali abilità ciascun allievo sta acquisendo e quali invece risultano più ostiche: gli insegnanti possono quindi attivare tempestivamente gli interventi compensativi che appaiono opportuni.

Questa valutazione accompagna l'alunno in tutto il suo processo di apprendimento, per questo si definisce "in itinere", ed è indispensabile che sia continua, non episodica, focalizzata sulla tipo di abilità o competenze su cui si sta lavorando, non disorganica o svincolata da esse.

Strettamente legata alla valutazione formativa è **l'osservazione**, processo continuativo che accompagna tutto il lavoro di insegnamento. Sono oggetto di osservazione gli atteggiamenti dell'alunno, la sua partecipazione in classe, la puntualità con cui svolge i compiti e studia. Tali rilevamenti non sono finalizzati alla formulazione di un giudizio (almeno non in questa fase), ma al controllo del processo di apprendimento. Sono infatti indicatori che anticipano gli esiti delle successive verifiche, permettono di individuare tempestivamente cali nell'interesse e nella motivazione al lavoro scolastico, sui quali intervenire. Anche in questo caso è importante sottolineare che per intervento non si intende solo la comunicazione alla famiglia, piuttosto si potrebbe cercare di risvegliare la motivazione un po' "fiacca" mettendo l'alunno al centro del lavoro svolto in classe, coinvolgendolo spesso in prima persona, invitandolo a riformulare personalmente i concetti, anche semplici, in modo da farlo sentire "capace" di affrontare il lavoro scolastico e superare le difficoltà che sta attraversando. In questa fase lo studente va continuamente monitorato, ripreso se non è attento o non si applica, ma è fondamentale che egli riesca a percepire la stima del docente nei suoi confronti, l'affetto, affinché il maggior controllo non venga vissuto come una persecuzione. Al contrario, non solo è inutile, ma controproducente, sottolineare di fronte alla classe il momento di disimpegno, portare come esempio altri compagni che si applicano e conseguono buoni risultati, fare confronti

in genere. Pratiche di questo tipo risultano umilianti per l'alunno, producono un incremento del suo disagio e della disistima di sé, una diminuzione della speranza di poter migliorare e, conseguentemente, un ulteriore calo dell'impegno.

### **Valutazione sommativa**

Va condotta al termine di un cospicuo periodo di formazione. Gli scopi che con essa si possono perseguire sono plurimi. Tra i più importanti vanno segnalati:

- l'espressione di un giudizio complessivo, che può essere sintetizzata anche con un voto (la corrispondente valutazione è detta anche complessiva) sugli apprendimenti conseguiti da ciascun allievo;
- l'analisi complessiva della qualità dell'istruzione attivata, quindi delle scelte didattiche compiute. Una funzione, perciò, di vero e proprio bilancio consuntivo della programmazione didattica, da cui ricavare indicazioni fondate per modificarne e migliorarne l'assetto strutturale e organizzativo;
- l'analisi della produttività qualitativa e quantitativa della scuola. In questo caso si può definire comparativa la funzione svolta della valutazione. Con essa infatti si possono individuare e soppesare le possibili cause che determinano le eventuali differenze del prodotto formativo tra classi o corsi equivalenti di una stessa scuola e tra scuole diverse.<sup>15</sup>

La valutazione sommativa si può distinguere in *valutazione intermedia* e *valutazione finale*.

**Valutazione intermedia**: Va condotta dopo un periodo relativamente lungo dell'attività didattica che ben può coincidere con la chiusura dei primi due trimestri o del primo quadrimestre in cui si articola il nostro anno scolastico. Gli obiettivi che con essa generalmente si perseguono sono due:

---

<sup>15</sup> <http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/valutazione.htm>

- *compiere una sorta di bilancio di revisione parziale della programmazione didattica per meglio calibrare i successivi interventi alle necessità verificate in un significativo arco di tempo e agli obiettivi finali predefiniti;*
- *esprimere giudizi valutativi che indichino la posizione di ciascun allievo lungo l'itinerario formativo ovvero rispetto agli obiettivi cognitivi prefissati.*

**Valutazione finale** : è una valutazione sommativa condotta al termine di un cospicuo periodo di formazione, coincidente con un anno scolastico o con un intero corso di studi. Gli scopi che con essa si possono perseguire sono quelli già enunciati, ha inoltre *un valore orientativo e di pronostico dei probabili risultati* che l'allievo potrà conseguire seguendo un determinato corso di studi o inserendosi nel mondo del lavoro. E' il caso specifico della valutazione generalmente condotta al termine di un ciclo formativo o di un corso di studi sulla base degli esiti di un esame.<sup>16</sup> Si basa sui risultati ottenuti, sulle attitudini/interessi dell'allievo e sulle sue competenze psicosociali.

---

<sup>16</sup> <http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/valutazione.htm>

Come scopo dell'educazione dovremmo prefiggerci di far capire al bambino che:

- ⊗ Può affrontare ogni situazione
- ⊗ È più forte della sua momentanea debolezza
  - ⊗ Può rinunciare
- ⊗ È in grado di assumersi le responsabilità sue e degli altri
- ⊗ Possiede profondo rispetto per tutto ciò che è superiore, uguale o inferiore a lui
  - ⊗ Può servire senza perdere la propria dignità
- ⊗ Non è un consumatore passivo ma un artefice creativo
  - ⊗ È il padrone del suo mondo.

Fine prima e seconda parte

## ALLEGATO A

Questa fase di lavoro prevede una riflessione che ogni Istituto di ordine e grado dovrà realizzare, in maniera autonoma prima e partecipata poi, sulle diverse dimensioni dell'organizzazione pedagogica, al fine di attivare un confronto fra la realtà scolastica come si presenta e su come invece vorremmo che fosse.

Obiettivo principale sarà di imparare a guardare quanto si fa nella scuola da una prospettiva grandangolare, diversa da quella individuale, e di riflettere, mediante un confronto attivo e collaborativo, sugli effetti di scelte talora inconsapevoli, ma di cui è importante imparare a considerare la ricaduta.

Questa riflessione verrà attivata secondo le seguenti modalità organizzative:

- ☉ Incontro collegiale per ogni ordine: tale incontro non è da intendersi finalizzato alla definizione degli aspetti propriamente didattici legati alla programmazione annuale e sui suoi contenuti, ma come momento di confronto sul PROGETTO EDUCATIVO e su tutti i suoi aspetti caratterizzanti (centrali dovranno essere i concetti di accoglienza e cura e la riflessione su particolari situazione "difficili").

TEMPI: I primi 15 giorni di settembre.

- ☉ Incontro collegiale tra i vari ordini di scuola  
-Scuola dell'infanzia- Scuola Primaria  
-Scuola Primaria-Scuola Media.  
Come per il punto precedente il confronto è da intendersi sul PROGETTO EDUCATIVO.

TEMPI: I primi 15 giorni di settembre.

- ☉ "Passaggio di informazioni" tra gli insegnanti degli anni ponte di ogni ordine di scuola: si pone come obiettivo il confronto, la riflessione sul bambino, il suo vissuto, la sua storia.

TEMPI: I primi 15 giorni di settembre.

A GENNAIO E' PREVISTO UN INCONTRO TRA I DOCENTI DEGLI ANNI PONTE PER UN CONFRONTO MOLTO CONCRETO SULLE COMPETENZE RITENUTE AUSPICABILI PER CIASCUN ALUNNO E PECULIARI PER UN BUON INSERIMENTO NELLA REALTA' SCOLASTICA DI GRADO SUCCESSIVO.

## **ALLEGATO B**

### **Attività che potrebbero essere realizzate.**

#### *Scuola dell'Infanzia*

La valutazione d'Istituto del precedente anno scolastico aveva messo in evidenza la richiesta da parte dei genitori di scambi di informazioni più regolari e strutturate con le docenti.

Sarebbe interessante partire da questa richiesta per incominciare a costruire un rapporto di reciproco scambio di informazioni, di stima e di "confidenza", intesa nel senso etimologico del termine (= condizione propria di chi ripone fiducia e speranza in altri). La relazione scuola-famiglia è al suo inizio e instaurarla subito nel modo migliore produrrebbe risultati apprezzabili anche a lungo termine.

Si potrebbero realizzare tre tipi di interventi:

1. Un colloquio di ingresso quando il bambino inizia la Scuola dell'Infanzia, in cui il genitore ha modo di conoscere gli insegnanti, chiedere le spiegazioni che necessita e presentare il figlio.
2. Due colloqui annuali "generali", come avviene per gli altri ordini di scuola, durante i quali i genitori possono parlare singolarmente e privatamente del loro figlio con le docenti e la possibilità di colloqui supplementari quando ritenuto necessario dalla famiglia o dalla scuola.
3. Alcuni incontri-dibattito serali, specifici per le famiglie degli alunni della Scuola dell'Infanzia, da tenersi nei locali della Scuola e animati dalle insegnanti. In essi si potrebbero trattare argomenti relativi all'educazione dei bambini dai tre ai sei anni. Tali incontri assumerebbero quindi una valenza formativa ed allo stesso tempo relazionale, in quanto stimolerebbero il dialogo tra genitori e insegnanti e all'interno del gruppo dei genitori. Utilizzare come luogo di riunione l'edificio scolastico produrrebbe il vantaggio di agire sulla concezione negativa che a volte i genitori

possono avere maturato riguardo alla Scuola, come retaggio di loro infelici esperienze infantili.

4. Le feste che già si effettuano nel corso dell'anno scolastico e che hanno un forte valore aggregante ed affettivo, ma che da sole non bastano a consolidare il rapporto, in quanto manca la valenza cognitiva, che gli interventi proposti nei precedenti punti andrebbero a colmare.

### *Scuola Primaria e Scuola Secondaria di Primo Grado*

In questi due ordini le occasioni di incontro scuola-famiglia sono già in numero adeguato (dai dati della valutazione di Istituto non sono emerse lamentele o richieste specifiche), sebbene si tratti di occasioni formali.

Le feste di fine anno scolastico hanno il pregio di avvicinare i due enti educativi in situazione meno strutturata e meno legata agli apprendimenti dei figli, ma, come sottolineato in precedenza, operano soprattutto sul versante affettivo. Per agire sul versante cognitivo, favorire la reciproca conoscenza e portare avanti un dialogo si potrebbero ipotizzare incontri-dialogo serali insegnanti-genitori su temi specifici che riguardino problematiche dell'età evolutiva. La visione di alcune scene di un film potrebbe segnare il momento d'avvio della serata, fungendo da introduzione all'argomento atta a suscitare nei partecipanti ricordi, esperienze, dubbi da condividere nel successivo dibattito. Ciò permetterebbe di inquadrare l'argomento in maniera più generale, senza focalizzarsi sul caso singolo, allontanando così l'erroneo sospetto che si parli di situazioni particolari. Sarebbe inoltre opportuno che uno dei partecipanti, non sempre lo stesso, ma diverso in ogni serata, assumesse il ruolo del moderatore, per evitare che solo pochi monopolizzino la discussione e per promuovere l'apporto di tutti i partecipanti.

Le riunioni, monotematiche per ogni incontro, andrebbero pubblicizzate con buon anticipo, mediante pubblicazione sul sito web della scuola e con locandine da affiggere in paese, in cui siano rese noti i temi e le date.

## ALLEGATO C

Per la Scuola Primaria e la Scuola Secondaria di Primo grado

### **Indicazioni operative per la gestione della classe:**

Le indicazioni che seguono possono rivelarsi utili a creare un clima di benessere all'interno della classe, cioè un clima di fiducia e stima reciproca, dove nessuno deve temere di sbagliare e di essere deriso o di mostrare le proprie debolezze e i propri difetti.

Le insegnanti:

- Chiariscono agli alunni gli scopi e le funzioni degli apprendimenti proposti;
- Sottolineano l'importanza di attribuire i risultati a cause controllabili come l'impegno, il comportamento, l'attenzione;
- Favoriscono tra gli alunni la cooperazione e la comunicazione;
- Osservano le interazioni del gruppo classe e si impegnano a cercare insieme strategie per migliorarle;
- Controllano l'apprendimento e danno feed-back sul compito, ma non giudizi sulla persona;
- Gratificano i singoli e il gruppo;
- Rivolgono critiche costruttive al singolo e al gruppo. Le critiche costruttive, a differenza di quelle distruttive, rispettano i seguenti criteri:
  - ✘ Sono rivolte al comportamento e non alla persona;
  - ✘ Non definiscono l'altro come incapace;
  - ✘ Sono motivate, ossia viene spiegato il motivo della critica;
  - ✘ Offrono alternative di comportamento, ossia si indica ciò che si desidera venga fatto.
- Riflettono con gli alunni sui processi e sulle acquisizioni;
- Ascoltano i sentimenti e i pensieri degli alunni per comprenderli e aiutarli;
- Ascoltano le emozioni del gruppo classe e riflettono su di esse;
- Cercano un dialogo positivo con le famiglie;

Esse cercano inoltre di rilevare:

- I punti di forza e di difficoltà di ciascun alunno;
- I sentimenti e i pensieri che l'alunno ha riguardo alle sue capacità: di che cosa è fiero e di che cosa si vergogna;
- Che cosa egli vorrebbe cambiare;

Le informazioni vengono acquisite attraverso:

- La pratica dell'ascolto attivo;
- L'osservazione sistematica;
- Un corretto dialogo con gli alunni e le famiglie.

In un clima di benessere si favorisce negli alunni lo sviluppo e il potenziamento delle seguenti abilità:

- Imparare a percepire il proprio corpo;
- Prendere consapevolezza delle sensazioni interne;
- Imparare a descrivere se stessi;
- Acquisire la capacità di autoregolazione del proprio comportamento;
- Identificare i sentimenti e le emozioni;
- Migliorare la comunicazione verbale e non verbale;
- Migliorare le proprie capacità relazionali;
- Trovare strategie affinché le divergenze non sfocino in veri e propri conflitti;
- Riconoscere le proprie attitudini e imparare a coltivare le proprie passioni;
- Sviluppare l'autostima e la fiducia in sé, nel senso di saper apprezzare il valore e l'importanza della propria persona, nella consapevolezza di poter fare affidamento su se stessi e di agire responsabilmente nei confronti degli altri.

ALLEGATO D  
LA DIDATTICA DELL'ERRORE

*Gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio la torre di Pisa*

*Gianni Rodari*

*L'errore ci porta sul cammino dell'accettazione, dell'esplorazione e della mutua correzione nella consapevolezza di non voler fare di ognuno di noi una macchina banale che adotta risposte sempre prevedibili e nella scoperta che ci può e deve essere una sicurezza che si basa non già sul confezionamento di risposte banali, bensì sulla meraviglia de "il mondo è così e mi sorprende!".*

*(Prof. Paolo Perticari, docente di Pedagogia Generale all'Università di Bergamo)*

Per errore solitamente si intende un lavoro riuscito male o in parte sbagliato. Nella scuola "errore" è spesso considerato sinonimo di "insuccesso", ma tale concezione è di per sé "errata".

E' questo il punto di partenza da cui avviare la nostra riflessione.

Cerchiamo di rammentare come abbiamo vissuto l'errore, quando eravamo noi sui banchi di scuola. Qualcuno, particolarmente perfezionista, può averlo vissuto come un dramma; altri possono averlo accettato stoicamente come un colpo di sfortuna, altri ancora hanno trovato scusanti che servivano per allontanare da sé la responsabilità dell'insuccesso. Ma a quasi tutti è capitato di sperimentare l'errore come qualcosa di negativo, una macchia. Anche oggi gli alunni continuano a viverlo male, anche se apparentemente sembrano meno angosciati, indifferenti. Non dimentichiamo che l'indifferenza è una difesa, per allontanare la mente da ciò che ci disturba, ci procura dispiacere.

L'errore è invece una grande risorsa nella relazione di insegnamento-apprendimento: permette di focalizzare l'attenzione su punti e difficoltà, che altrimenti passerebbero inosservati. Una grande risorsa che spesso non viene utilizzata o viene sfruttata nel modo sbagliato.

Come fare per trasformare l'errore in uno strumento di apprendimento?

Per prima cosa assicurarsi che esso non diventi motivo di umiliazione per l'alunno. Per evitarlo basta ricordare la nostra esperienza di alunni, cercando di non ripetere quegli atteggiamenti che, a suo tempo, erano riusciti a ferirci.

In pratica i comportamenti che fanno sì che l'errore sia vissuto in modo negativo sono i seguenti:

- In primo luogo l'*ironia*, che è quella che ferisce più a fondo. L'alunno può essersi impegnato di più o di meno, ma quello che ha consegnato all'insegnante e comunque un suo "prodotto". L'ironia, il cui confine con il "sarcasmo" è assai sfumato, demolisce il prodotto, lo disprezza, lo priva del suo valore, e quel che è peggio, lo fa con leggerezza. Ferisce molto meno la sgridata o la "romanzina" che non la lama tagliente dell'ironia. Maggiore è l'impegno con cui l'alunno aveva preparato la prova, più grande è la sua umiliazione nell'essere irriso. Se poi il commento ironico viene fatto davanti all'intera classe, l'umiliazione è più cocente, perché pubblica.
- Il rimarcare l'errore in modo solo negativo, soffermandosi unicamente sul suo valore come "*mancanza*", mancanza di una conoscenza appropriata, delle abilità necessarie, del metodo, ecc...
- L'associare l'errore a conseguenze gravi, del tipo "*con un errore del genere non ti posso dare di sicuro la sufficienza.... Se fai un altro errore così...*". Occorre sì fare riflettere l'alunno sulla gravità dello sbaglio, ma in modo sereno.
- Infine, sul versante opposto, ma ugualmente pericoloso, è il *minimizzare l'errore*. La filosofia del pressapochismo non fa bene né ai ragazzi né all'istituzione scuola, perché la priva di contenuto e di valore. Liquidare l'errore con un laconico "*Farai meglio la prossima volta...*" significa far perdere allo studente un'occasione di crescita.

*Per sfruttare adeguatamente l'opportunità offerta dall'errore occorre una pedagogia che riscopra l'attenzione per l'essere umano, per la sua creatività, per la sua ricerca di un ordine "trovato" e non inoculato dall'altro. E' una pedagogia che non teme il dubbio, l'imprevisto, che non guarda l'orologio, che crede nella scuola come luogo di incontro privilegiato per tutte le tipologie di giovani;*

*è una pedagogia che "comincia a ricominciare" da zero ascoltando le parole preziose di chi non ha ancora tutte le parole per esprimere i concetti che va "conoscendo", che non teme l'errore e lo ama perché le svela i percorsi mentali che l' hanno prodotto (Claudia Fanti)<sup>17</sup>*

In una pedagogia del cammino l'errore è parte integrante del processo d'acquisizione. Volere evitare l'errore significa frenare e persino inibire l'apprendimento. Per questo è necessario creare in classe un'atmosfera in cui sia permesso sperimentare senza alcun timore, sbagliare e insieme correggere.

#### *La natura dell'errore*

Ogni insegnante sa quanto gli errori siano diversi, ma in linea generale si possono distinguere in:

1. errori dovuti a mancanza o scarsità delle conoscenze (linguistiche, teoriche, tecniche, ecc.),
2. errori legati alla mancanza di metodo e di capacità di organizzazione (nell'affrontare una prova, nello studio, ecc.);
3. errori dovuti a difficoltà nei processi logici (comprensioni di testi, risoluzioni di problemi),
4. errori legati a difficoltà specifiche, come la disgrafia e discalculia,
5. poi ci sono quegli errori che non hanno una collocazione precisa, spesso sono legati a fattori vari, come l'incapacità di concentrazione prolungata, distrazioni, approccio troppo ansioso alla prova.

Nei primi quattro casi è necessario fare riflettere l'alunno sulle caratteristiche del suo errore; i risultati sono migliori se è l'alunno a prendere coscienza della tipologia del suo sbaglio e non l'insegnante a dirglielo direttamente.

Ragionare sull'errore, imparare a riconoscerlo, aiuta anche a prendere dimestichezza con esso. In realtà se si inserisce l'errore in un approccio alla didattica che ponga tra gli obiettivi primari la serenità dello studente nonché la sua autonomia e la sua corresponsabilità nel percorso d'apprendimento, il discorso si arricchisce di componenti psicologiche e affettive rilevanti. La paura di sbagliare può indurre nello studente uno

---

<sup>17</sup> [http://www.edscuola.com/archivio/ped/non\\_programmi.htm](http://www.edscuola.com/archivio/ped/non_programmi.htm)

stato d'ansia che gli fa ergere barriere psicologiche, difese che lo possono preservare dal giudizio dell'insegnante e dei compagni. Questo atteggiamento, frequente soprattutto in studenti cresciuti in ambienti in cui l'errore era visto in modo negativo, porta alla creazione di filtri affettivi che bloccano l'acquisizione. È dunque necessario disegnare un nuovo contesto in cui l'errore, la valutazione e l'autovalutazione vengano proposti in modo positivo e naturale, partendo dal concetto che sbagliare fa parte del processo di apprendimento. Lo studente dovrà essere messo in condizione di gestire l'errore, di saperlo valutare e correggere.<sup>18</sup>

*La correzione dell'errore*

### Il feedback e l'auto correzione

L'autore di riferimento (Alberto Mirabella) sottolinea l'importanza della collocazione del processo di correzione in una *concezione umanistico-affettiva* della didattica: in esse si considera l'errore parte naturale del processo di apprendimento, in cui è fondamentale che lo studente trovi nell'insegnante, nei compagni, nel sistema educativo generale la necessaria comprensione affinché sbagliare non porti a situazioni di ansia o vergogna.

L'atteggiamento nei confronti dell'errore non deve essere punitivo, bisogna quindi promuovere forme di correzione che favoriscano lo sviluppo di capacità di autocorrezione e migliorino l'autonomia dell'alunno. Un atteggiamento di ricerca induttiva, in cui si sia lo studente a scoprire l'errore e proporre la correzione è quello più consigliato, compatibilmente ai tempi e alle situazioni di lavoro in classe.

*Quando correggere?*

Mirabella lascia all'esperienza ed al buon senso dell'insegnante la decisione di quando intervenire con la correzione. Tratta nel suo saggio in particolare gli errori nell'uso della lingua italiana e porta l'esempio di una interrogazione. Lo studente sbaglia a coniugare un verbo. Correggerlo subito o lasciargli finire il concetto? Mirabella consiglia di lasciarlo finire, soprattutto se si tratta di un ragazzo con difficoltà espositive. Secondo Mirabella esistono due tipologie prevalenti di studenti: quelli che parlano spinti da una forte

---

<sup>18</sup> Mirabella A., *Il ruolo della gestione dell'errore in campo didattico, ovvero la rivalutazione pedagogico didattica dell'errore. Sbagliando si impara, una rivalutazione dell'errore.*

motivazione alla comunicazione e non si preoccupano della correttezza dell'esposizione e quelli che invece tendono a parlare poco, ma in modo abbastanza corretto, bloccati da una certa paura dell'errore. Saper dosare gli interventi correttivi può aiutare entrambi a migliorare le loro strategie. Il loquace può venire fermato subito, per farlo riflettere immediatamente, con l'incerto è meglio aspettare che abbia terminato il concetto. In ogni caso l'insegnante dovrebbe cercare di superare quella che Mirabella considera una vera e propria deformazione professionale: l'aspirazione ad una comunicazione perfettamente corretta. Questo rimane il fine ultimo da raggiungere, ma non è possibile realizzarlo in una sola tappa. Potrebbe essere quindi consigliabile soffermare l'attenzione sugli errori linguisticamente più rilevanti e su quelli specifici sull'oggetto dell'interrogazione, per non rischiare di impaludare lo studente.

*Come correggere?*

Secondo Mirabella il modo in cui si corregge è fondamentale perché il processo raggiunga la sua efficacia.

Reputa poco utile la correzione diretta, in cui il docente sostituisce la parola giusta a quella errata pronunciata dall'allievo. L'insegnante potrebbe spiegare il perché dell'errore. La strategia in sé non è dannosa, ma toglie allo studente la possibilità di "imparare facendo". Considera invece efficace l'indurre l'alunno a riflettere su quanto ha detto, facendoglielo ripetere e invitandolo a ripensarci. In questo caso è il ragazzo stesso che deve prima identificare l'errore, poi provare a correggerlo.

Un terzo modo comporta tempi più rapidi e un coinvolgimento di tutta la classe, che trova nella situazione stimoli di apprendimento. Il docente a fronte dell'errore, richiama l'attenzione di tutto il gruppo per cercare di individuarlo e di correggerlo. Questo modalità ha ricaduta positiva se a monte è stata instaurata una situazione didattica ispirata ad una concezione umanistico-affettiva, in cui il centro dell'insegnamento-apprendimento è lo studente e la sua crescita. In una concezione di questo tipo non trovano spazio la competitività interna al gruppo e la derisione, ma il rapporto è fondato sulla collaborazione e sulla condivisione delle acquisizioni, per cui la scoperta del singolo, non è motivo di autoaffermazione narcisistica, ma diviene patrimonio del gruppo.

### *Correggere lo scritto*

Mirabella invita gli insegnanti a riflettere anche sulle loro modalità di correzione degli elaborati scritti. Le tecniche più frequenti sono l'uso della matita rossa o blu in base alla gravità dell'errore e la correzione a margine o nello spazio interlinea. Per l'autore entrambe hanno dei difetti.

La correzione in colore diverso (es. rosso per l'errore lieve, blu per quello più grave) ha il vantaggio di aiutare l'alunno a riconoscere il tipo di errore, ma può fare ricadere nella concezione negativa dello stesso, e può causare demotivazione. La seconda tecnica induce lo studente ad una visualizzazione (non sempre accompagnata da riflessione) dello sbaglio, ma non alla elaborazione di un percorso autonomo di correzione.

Per favorire un approccio maggiormente basato sull'autocorrezione, l'insegnante potrebbe adottare dei simboli, ad esempio "GR" per "grammatica", "O" per "ortografia", ecc, che inducono lo studente (da solo o in coppia) a riflettere e, in maniera guidata, a cercare di individuare la soluzione o quanto meno l'ambito dell'errore. In tutti i casi, tuttavia, l'attenzione è posta sull'errore e non sulla performance.

Sarebbe opportuno che dare innanzi tutto un feedback positivo sul lavoro svolto. Purtroppo la formulazione dei giudizi avviene attraverso un laconico voto, ma sulla pagina del testo viene evidenziato solo l'errore. Una possibile soluzione potrebbe essere la nota a margine del testo con cui l'insegnante, così come rileva l'errore, mette in evidenza anche passaggi particolarmente ben realizzati. Basterebbero dei semplici "Ottimo!", "Buona idea!", "Bravo!" e il feedback si sposterebbe da un approccio basato sull'errore a una percezione d'insieme.

Un ultimo suggerimento, non di Mirabella questa volta, ma della scrivente, basato sull'osservazione di una collega, che mi ha invitato a riflettere, modificando il mio comportamento in fase di correzione. La nostra penna lascia sul foglio traccia delle nostre emozioni e del giudizio di fronte all'errore. Quelle sottolineature pesanti, indipendentemente dal colore in cui sono fatte, in cui la penna passa e ripassa più volte, inchiodano l'alunno al suo "misfatto". Lo stesso vale per le correzioni in caratteri cubitali,

che sembrano aggredire il foglio. A volte a noi insegnanti, in fase di correzione, sfugge che quell'elaborato, proprio come dice il termine, è frutto di un lavoro, più o meno riuscito, più o meno serio, ma comunque c'è un lavoro a monte, c'è una mano che ha scritto (talvolta con fatica) e una testolina che ha pensato. Per questo, quando usiamo la penna per correggere, cerchiamo di farlo in modo rispettoso. Una correzione non risulta più efficace solo perché è stata scritta in caratteri più grandi o calcando di più sul foglio.

## ALLEGATO E

ISTITUTO COMPRENSIVO MODIGLIANA-TREDOZIO

Anno scolastico 2009/10

### PROGETTO DI CONTINUITA' EDUCATIVA

#### TRACCIA GUIDA PER IL COLLOQUIO

di passaggio dei bambini dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Primaria e dalla Scuola Primaria alla Scuola Secondaria di primo grado

Le indicazioni che seguono sono il frutto di una riflessione partecipata che la Commissione Continuità ha affrontato allo scopo di realizzare uno "strumento-guida" per i colloqui che ogni anno, a settembre, gli insegnanti degli anni ponte affrontano con i colleghi, allo scopo di sostenere gli alunni nel passaggio nella scuola del grado successivo.

#### PREMESSO CHE

- Ⓢ La continuità non va intesa come un continuum lineare che non ammette sbalzi e che espone le istituzioni ad un ruolo propedeutico o di assimilazione in un senso o nell'altro;
- Ⓢ L'evoluzione , in quanto trasformazione , produce sviluppo nella misura in cui l'alunno, attraverso la capacità di apprendere, diviene continuamente altro da sé e ciò non avviene in modo lineare ma in modo discontinuo;
- Ⓢ Il passaggio da un'istituzione all'altra richiede all'alunno di riorganizzare il proprio comportamento e di ristrutturare nuovi rapporti in un contesto nuovo; per far questo occorre che energie fino a quel momento non richieste , non utilizzate vengano convogliate a sostegno della discontinuità che ogni momento di crescita, specialmente legato al cambiamento, porta con sé. Da questa prospettiva possiamo intendere la continuità come una condizione in grado di favorire questo processo di crescita o, al contrario, ostacolarlo.

I nodi problematici emersi nella discussione sullo strumento hanno evidenziato la necessità di:

- Ⓢ Considerare il colloquio un'occasione conoscitiva in grado di consentire una valorizzazione dell'esperienza personale e di gruppo che l' alunno porta con sé;
- Ⓢ Parlare dell'alunno oltre che dal punto di vista delle sue abilità funzionali anche della sua identità di soggetto competente;
- Ⓢ Favorire lo scambio comunicativo sull'identità, oltre che del singolo, anche del gruppo.

In linea con queste idee nate dalla riflessione, si è elaborato un nuovo strumento, da compilarli nel corso del colloquio, che è composto da due parti:

1. Una prima parte dove tracciare l'identità del gruppo di bambini/ragazzi, la natura delle relazioni esistenti tra loro, sia ai fini della competenza sociale che dell'apprendimento.
2. Una seconda parte costituita da un documento (Archivio per la Scuola dell'Infanzia) e da una riflessione personale al fine di mettere a fuoco le competenze sociali, emotive e cognitive di quel particolare alunno.

## TRACCIA GUIDA PER IL COLLOQUIO

**di passaggio dei bambini dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Primaria.**

### COMPETENZE IN RIFERIMENTO AL PERCORSO FORMATIVO

(Durante il colloquio le insegnanti della scuola Primaria compilano le parti ritenute utili)

NOME

COGNOME

STORIA DEL GRUPPO CLASSE, specificare:

- ⊗ Se nei tre anni il gruppo ha vissuto un'esperienza di continuità o discontinuità nell'ambito dei suoi componenti e dell'insegnante di riferimento;
- ⊗ Se il gruppo classe era omogeneo o eterogeneo;
- ⊗ Le esperienze significative vissute dal gruppo;
- ⊗ la fisionomia del gruppo ( come relazionano i bambini tra di loro, grado di competenza sociale raggiunta)
- ⊗ Lo stile relazionale dell'adulto e sue aspettative sul gruppo;
- ⊗ Gli obiettivi raggiunti ed eventuali competenze da consolidare;
- ⊗ Le strategie utili al superamento dei momenti critici.

1. STORIA DEL BAMBINO, specificare:

- ④ Se il bambino ha vissuto un'esperienza di continuità o discontinuità nell'ambito del gruppo e con l'insegnante di riferimento;
- ④ Tempo scuola utilizzato (mezza giornata o giornata intera)
- ④ Livelli motivazionali e propositività nelle varie situazioni;
- ④ Le situazioni "particolari" che il bambino ha vissuto nel periodo della scuola e come le ha superate(es: difficoltà relazionali con i compagni, eventuali malattie, ospedalizzazioni, situazioni critiche in famiglia, ecc);
- ④ Le strategie utili al superamento dei momenti critici;
- ④ Le strategie utili alla comunicazione con la famiglia;
  - Figura di riferimento prevalente per il bambino nel rapporto con la scuola;
  - La famiglia ha usufruito delle occasioni di incontro genitori/insegnanti proposti dalla scuola?
- ④ Gli obiettivi raggiunti ed eventuali competenze da consolidare (VEDI SCHEMA)

AUTONOMIA – IDENTITA'

Fiducia e stima di sé e delle proprie capacità	
Capacità di collaborare e condividere giochi e materiali	
Interesse e partecipazione al gioco	
Interesse e partecipazione alle attività proposte	
Comprensione e rispetto delle regole	
Modalità di distacco e riavvicinamento al genitore	
Gestione delle attività di routine riferite al corpo (pasto, bagno...)	
<p>Relazione con i compagni</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il bambino gioca: da solo, nel piccolo gruppo, nel grande gruppo;</li> <li>• Il bambino preferisce svolgere attività didattiche: da solo, nel piccolo gruppo, nel grande gruppo.</li> </ul>	
Relazione con gli adulti	
Rispetto e cura del materiale	
Esprime e controlla i propri sentimenti ed emozioni	
Come supera le difficoltà	

## COMPETENZE

### CORPO, MOVIMENTO, SALUTE

- ② Uso della motricità fine e globale, coordinamento movimento, cura della persona

### LINGUAGGI, CREATIVITA' , ESPRESSIONE, I DISCORSI E LE PAROLE

- ② Fruizione e produzione di messaggi verbali (comprendere e produrre messaggi, immaginare, descrivere, raccontare...)
- ② Fruizione e produzione di messaggi non verbali (curiosare, esprimersi, comunicare con modalità e tecniche diverse...)

## LA CONOSCENZA DEL MONDO

- 🌀 Esplorazione, progettazione, investigazione (osservare con tutti i sensi, scoprire relazioni, porre domande, formulare ipotesi...)
- 🌀 Simbolizzazione (classificare, ordinare, rappresentare, confrontare, mostrare interesse per codici alfabetici e numerici...)
- 🌀 Manipolazione (utilizzare materiali diversi, inventare, costruire...)

- 🌀 LINGUAGGI PRIVILEGIATI NELLA COMUNICAZIONE E NELL'AZIONE COGNITIVA:
-

**TRACCIA GUIDA PER IL COLLOQUIO**  
**di passaggio dei bambini dalla Scuola Primaria alla Scuola Secondaria.**

COMPETENZE IN RIFERIMENTO AL PERCORSO FORMATIVO

(Durante il colloquio le insegnanti della scuola secondaria compilano le parti ritenute utili)

NOME

COGNOME

I STORIA DEL GRUPPO CLASSE,specificare:

- Ⓢ Se nei cinque anni il gruppo ha vissuto un'esperienza di continuità o discontinuità nell'ambito dei suoi componenti e dell'insegnante di riferimento;
- Ⓢ Le esperienze significative vissute dal gruppo;
- Ⓢ la fisionomia del gruppo ( come relazionano i bambini tra di loro, grado di competenza sociale raggiunta);
- Ⓢ Lo stile relazionale dell'adulto e sue aspettative sul gruppo;
- Ⓢ Gli obiettivi raggiunti ed eventuali competenze da consolidare anche nell'ambito delle competenze disciplinari;
- Ⓢ Le strategie utili al superamento dei momenti critici.

## 2. STORIA DELL'ALUNNO, specificare:

- ④ Se L'ALUNNO ha vissuto un'esperienza di continuità o discontinuità nell'ambito del gruppo e con l'insegnante di riferimento;
- ④ Tempo scuola utilizzato (mezza giornata o giornata intera)
- ④ Livelli motivazionali e propositività nelle varie situazioni;
- ④ Le situazioni "particolari" che l'alunno ha vissuto nel periodo della scuola e come le ha superate(es: difficoltà relazionali con i compagni, eventuali malattie, ospedalizzazioni, situazioni critiche in famiglia, ecc);
- ④ Le strategie utili al superamento dei momenti critici;
- ④ Le strategie utili alla comunicazione con la famiglia;
  - Figura di riferimento prevalente per l'alunno nel rapporto con la scuola;
  - La famiglia ha usufruito delle occasioni di incontro genitori/insegnanti proposti dalla scuola?
- ④ Gli obiettivi raggiunti ed eventuali competenze da consolidare (VEDI SCHEMA)

AUTONOMIA – IDENTITA'

Fiducia e stima di sé e delle proprie capacità	
Capacità di collaborare	
Interesse e partecipazione alle attività proposte	
Comprensione e rispetto delle regole	
Gestione delle attività di routine riferite al corpo (pasto, bagno...)	
Relazione con i compagni	
Relazione con gli adulti	
Cura del materiale e capacità organizzativa	
Esprime e controlla i propri sentimenti ed emozioni	
Come supera le difficoltà	

## COMPETENZE

### CORPO, MOVIMENTO, SALUTE

- ④ Uso della motricità fine e globale, coordinamento movimento, cura della persona

### ASOLTARE, PARLARE, LEGGERE, SCRIVERE

- ④ Comprensione scritta, comprensione orale;
- ④ Produzione scritta, produzione orale;
- ④ Competenza lessicale, riflessione sulla lingua.

### CALCOLO, PROBLEMI, GEOMETRIA E LOGICA

- ④ LINGUAGGI PRIVILEGIATI NELLA COMUNICAZIONE E NELL'AZIONE  
COGNITIVA:
-

## Bibliografia

INDICAZIONI PER IL CURRICOLO per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, Roma, 2007, Ministero della Pubblica Istruzione

Archinto F., Savio D., 1994, *La motivazione al rapporto col libro in età pre-scolare: una ricerca esplorativa*, dattiloscritto non pubblicato.

Becchi E. (1995), *Prefazione a E. Becchi (a cura di), La scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Milano, Franco Angeli

Beneventi P. (1990), *Bambini incontro al libro*, in *Bambini*, inserto, aprile 1990, pag. 63-64.

Bettelheim B. (1972), *Gioco e educazione*, trad. it. in A. Bondioli (a cura di), *Il buffone e il re. Il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*, Scandicci, La Nuova Italia, 1989

Bettelheim B. (1976), *Il mondo incantato*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1986

Bondioli A., Lanati L. (1995) *Fiabe a scuola: raccontare e scrivere*, in Antonelli Q., Becchi E., (a cura di) *Scritture bambine*, Laterza, .

Bondioli A. (1996), *Gioco e educazione*, Milano, Franco Angeli

Bondioli A., Lanati L. (1995), *Fiabe a scuola: raccontare e scrivere*, in Antonelli Q., Becchi E. (a cura di), *Scritture bambine*, Bari, Laterza

Cardarello R. (1995), *Libri e bambini: la prima formazione del lettore*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia

Cerini G. (a cura di), *Indicazioni per il curricolo: analisi, proposte, percorsi possibili*, Ed. Ciid, Roma, 2007.

Fein G.G. (1987), *Il gioco del far finta: creatività e consapevolezza*, trad. it. in A. Bondioli (a cura di), *Il buffone e il re, il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*, Scandicci, La Nuova Italia, 198

Gardner H. (1983), *Formae mentis*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1987.

Isaacs S. (1930), *Lo sviluppo intellettuale nei bambini*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1961

Klein M. (1930), *L'importanza della formazione dei simboli nello sviluppo dell'io*, trad. it. in *Scritti*, Torino, Boringhieri, 1978

Levorato M.C. (1988), *Racconti, storie e narrazioni*, Il Mulino, Bologna

Lodini Eugenia (a cura di), *Promuovere le competenze per la vita: una didattica efficace per costruire il nuovo curricolo dei percorsi per l'obbligo formativo nella formazione*.

Mastronardi M., [http://www.psicolinea.it/t\\_t/come\\_migliorare\\_la\\_comunicazione.htm](http://www.psicolinea.it/t_t/come_migliorare_la_comunicazione.htm)

Melucci A. (2007), *Idea di persona: ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid, Napoli

Piaget J. (1945), *La formazione del simbolo nel bambino*, trad.it., Firenze, La Nuova Italia, 1974

Savio D. (1995), *La disponibilità a "mettersi in gioco"*, in E. Becchi (a cura di), *La scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Milano, Franco Angeli

Scarpiti M., *Collaborazione scuola-famiglia: "alleanza educativa" o reciproca ingerenza? Aspettative reciproche e difficoltà*. RSM Psicologia rivista ([www-psyreview.org](http://www-psyreview.org)) Roma, 19 gennaio 2007