

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA
IRRE EMILIA-ROMAGNA

ATTIVITÀ MOTORIE

*Ricerca sul curricolo
e innovazione didattica*

a cura di

FRANCA BERARDI e MARISA VICINI

Contributi di:

*Nerino Arcangeli, Alessandro Babini, Franca Berardi, Mario Busacchi
Maria Teresa Callipo, Luigi Catalano, Cecilia Catellani, Andrea Ceciliani
Giancarlo Cerini, Glauco Fantini, Mauro Foschini, Simonetta Polato,
Egle Saltini, Paolo Seclì, Marisa Vicini, Franca Zagatti*

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Attività motoria' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto 'Gruppi di ricerca'. Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi 2004 per la formazione in servizio e dei fondi 2005 e 2006 della legge 440/97 per il sostegno all'autonomia scolastica.

Il Gruppo di ricerca è composto da:

Franca Berardi (coordinatrice), Alessandro Babini, Mario Busacchi, Maria Teresa Callipo, Cecilia Catellani, Andrea Ceciliani, Dorian Corghi, Glauco Fantini, Mauro Foschini, Simonetta Polato, Egle Saltini, Andrea Sassoli, Paolo Secli, Marisa Vicini, Franca Zagatti

Volume a cura di Franca Berardi e Marisa Vicini

I testi del volume sono stati curati dagli autori che appaiono nell'indice e che sono stati riportati in testa ad ogni contributo.

Coordinamento scientifico del progetto di ricerca: Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli
Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani

Collana "Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"
Quaderno n. 2, ottobre 2007

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Codice ISBN: 978-88-86100-35-5

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, ottobre 2007

Indice

Presentazione della collana 5
Luigi Catalano

Presentazione 6
Il corpo nella relazione educativa
Franca Berardi

Introduzione 8
Marisa Vicini

Parte I - Didattica laboratoriale

Il laboratorio 11
Franca Zagatti

Parte II - Percorsi operativi

Dal Fare... al Dire! 23
Paolo Seclì

Gioca Insieme 'Attiva-Mente' 29
Paolo Seclì

Chi cerca trova 42
Glauco Fantini, Simonetta Polato

Bambini all'avventura 43
Glauco Fantini

Dal percorso alla mappa 51
Simonetta Polato

Non perdere la bussola 55
Glauco Fantini

Opplà... giocando col judo	61
<i>Alessandro Babini</i>	
Applicare tecniche e tattiche di gioco	67
<i>Mauro Foschini</i>	
Giocare e fantasticare	73
<i>Maria Teresa Callipo</i>	
Tutt'in tuta	78
<i>Egle Saltini</i>	
Parole in danza	84
<i>Franca Zagatti</i>	
Mostrami come cammini... e ti dirò chi sei	90
<i>Marisa Vicini</i>	
Parte III – Le competenze nelle scienze motorie	
Il concetto di competenza	95
<i>Andrea Ceciliani</i>	
Le competenze in Europa	105
<i>Cecilia Catellani</i>	
Parte IV - Il ruolo del docente di scienze motorie	
L'insegnante e il suo nuovo ruolo	115
<i>Simonetta Polato</i>	
Le 'counselling skills' dell'insegnante	119
<i>Mario Busacchi</i>	
Postfazione	
Un 'ponte' verso nuove indicazioni nazionali	125
<i>Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli</i>	

Presentazione della Collana

UNA SCUOLA IN CAMMINO

*Luigi Catalano**

**Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Negli anni tra il 2004 e il 2006 si è sviluppata in Emilia-Romagna un'intensa attività di ricerca e formazione sui temi dell'innovazione nella scuola di base, promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in partenariato con l'IRRE Emilia-Romagna.

L'azione di 'ricerca' (in riferimento ai nuovi ordinamenti del primo ciclo e alle innovazioni curriculari nella scuola dell'autonomia) ha previsto la costituzione di sedici gruppi di lavoro (10 su temi di carattere disciplinare, 6 di carattere pedagogico-organizzativo), formati da insegnanti delle scuole impegnate nell'innovazione, da rappresentanti delle associazioni professionali e disciplinari dei docenti, da ricercatori dell'IRRE e dell'Università, da dirigenti tecnici.

L'obiettivo dell'iniziativa era triplice: sviluppare una riflessione critica sui contenuti culturali proposti dall'Amministrazione, commisurare le innovazioni con le migliori pratiche diffuse nelle scuole, affrontare le questioni della valutazione.

I sedici volumi che documentano le attività svolte sono il frutto di collaborazioni scientifiche tra i centri di ricerca didattica e universitaria e le scuole. Il raccordo fra teoria e prassi è garantito in particolare dall'USR E-R e dall'IRRE E-R, con la collaborazione delle associazioni professionali.

I risultati della ricerca dimostrano che il confronto aperto degli attori della ricerca sulle tematiche pedagogiche e su quelle disciplinari rappresenta un momento indispensabile di partecipazione e riflessione critica allo sviluppo della scuola, in relazione ad un territorio fertile dal punto di vista culturale ed educativo come è quello dell'Emilia-Romagna.

La ricchezza delle pratiche innovative, le proposte sul curricolo e sulle costanti pedagogiche che sottendono i modelli didattici di una scuola di eccellenza acquistano un significato pregnante per la costruzione di un curricolo per le scuole dell'Emilia-Romagna, ma si propongono anche come idee, indicazioni e riflessioni utili per il contesto nazionale. Solo la pluralità delle migliori intelligenze potrà contribuire alla costruzione di una scuola aperta e flessibile, accogliente ed equa, in linea con gli orientamenti europei.

Sommessamente, è questo il messaggio positivo che vorremmo diffondere con la pubblicazione della collana dei quaderni di ricerca sul curricolo.

Presentazione

IL CORPO NELLA RELAZIONE EDUCATIVA

Franca Berardi*

**Coordinatrice del Gruppo di ricerca 'Attività motorie', pedagoga, docente di scienze motorie, Responsabile Uff. Politiche giovanili dell'U.S.P. - Rimini*

La ricerca che ha dato origine al presente 'quaderno operativo' è stata condotta da un gruppo di insegnanti particolarmente motivati, competenti, disponibili a ripensare criticamente gli orientamenti metodologico-didattici elaborati da ciascuno di loro nell'esercizio della professione docente.

Gli animatori della ricerca si sono proposti i seguenti obiettivi: a) analizzare i nuovi documenti culturali relativi alla Riforma introdotta nella scuola del primo ciclo; b) sviluppare una riflessione sui contenuti della medesima; c) elaborare proposte pedagogiche ed operative che possano arricchire la professionalità dei docenti; d) favorire un atteggiamento di ricerca permanente; e) incrementare il dialogo e lo scambio tra le esperienze più significative che hanno attecchito nelle diverse scuole.

Nel corso del lavoro sono stati passati al vaglio ed approfonditi gli snodi fondamentali della riflessione pedagogica, in particolare i concetti di 'unità di apprendimento', 'profilo educativo', 'obiettivi di apprendimento e formativi', 'competenze'. Tuttavia, lo scavo metodologico non ha mai perduto di vista la connessione essenziale tra i saperi disciplinari e la centralità del soggetto che apprende.

In effetti, l'orizzonte unificante dei diversi contributi è la riflessione sulla persona dello studente, intesa come totalità di esigenze affettive, morali e cognitive, come un grande repertorio di potenzialità che attendono di fiorire, di espandersi, di trasformarsi in capacità *vissute e sapute* grazie al decisivo concorso di adulti consapevoli del loro compito educativo.

L'attività motoria, sotto questo profilo, costituisce una porta d'ingresso privilegiata al fenomeno della maturazione emotiva ed intellettuale dell'essere umano. Il movimento, com'è noto, interviene sulla realtà circostante e la modifica. Ma ha, inoltre, un'enorme valenza *espressiva*: il dinamismo corporeo manifesta, per così dire, il 'paesaggio interiore' della persona in via di formazione. Il giovane, quando salta, corre e cammina, rivela – involontariamente – la sua natura più intima e nascosta. In altre parole, ogni azione, per quanto in apparenza minuta e trascurabile, coinvolge l'intera umanità dell'agente. L'insegnante attento deve rammentarsene, quando è impegnato ad istruire il giovane su un preciso gesto tecnico. Dunque, l'adozione di una strategia di-

dattica, per quanto raffinata e promettente, rischia di produrre ben pochi risultati se trascura la regola elementare della relazione educativa, la cura della personalità umana nell'integrità dei suoi fattori.

Il cammino del giovane verso la piena coscienza di sé non è appena un viaggio verso una costellazione, più o meno grande, di conoscenze. Prima di tutto, c'è il suo bisogno di sentirsi confortato nella stima e nel rispetto di sé, c'è la sua assillante ricerca di un significato che dia peso ai giorni, ai desideri, alle aspirazioni. Per questo egli merita di essere accompagnato, in quel viaggio, da docenti disponibili a finalizzare creativamente il lavoro didattico allo sviluppo della sua personalità. In tal senso, i contenuti disciplinari non sono feticci intoccabili, bensì agili 'ponti' cognitivi che servono a raggiungere i giovani e a stabilire con loro un dialogo duraturo.

Dai contributi raccolti questo libro trasuda un'ardente, ancorché meditata passione educativa. Il lettore che si inoltrerà fra le sue pagine ne resterà sicuramente contagiato. Forse, gli torneranno alla mente le parole di Pier Paolo Pasolini, che come poche altre identificano la sostanza della professione docente:

*“se qualcuno ti avrà educato,
lo avrà fatto ben più col suo essere che con le sue parole”.*

INTRODUZIONE

Marisa Vicini*

*Formatore SSIS - Milano, Docente Liceo classico-linguistico 'S. Weil' - Treviglio (Bergamo)

Prima la teoria e poi la pratica?

Rispondere a questa domanda significa riproporre la questione magistralmente focalizzata da D. A. Schön quando metteva in luce che la formazione delle giovani generazioni di professionisti era il cuore dello sviluppo della società, e che occorreva superare il teorema della *razionalità tecnica* che vedeva nella teoria l'unica modalità della conoscenza. La tesi che abbiamo sostenuto in questo quaderno è che si può imparare anche in un altro modo: *partendo dalla pratica per arrivare alla teoria*. Per imparare ad insegnare, per andare sempre più a fondo nella propria professione occorre fare esercizio, provare sul campo (è l'idea della ricerca sul campo... dell'imparare facendo). Il docente ha bisogno di un "*feed-back* riflessivo continuo, che è in grado di dire che cosa, come e perché ci si comporta in un modo piuttosto che in un altro".

La riflessività sull'esperienza crediamo, dunque, essere la questione innovativa centrale che ha caratterizzato il lavoro del gruppo. Non ci nascondiamo che su questo argomento tanto si è detto e da tanto tempo, ma forse ancora molto bisognerebbe fare. La riflessione sulla pratica è effettivamente efficace? L'esperienza ci induce a dire di sì, soprattutto perché fino a quando il docente non riesce a riflettere sul suo agire in situazione, non può né insegnare, né modificare il proprio comportamento. Così anche il formatore dovrebbe avere questa capacità, di far passare il professionista dal sapere tacito (Polanyi) al sapere esplicito (Schön). Si tratta di far vedere quello che succede, che si fa insieme, che aiuta alla 'improvvisazione preparata', per dirla con Tochon.

Si tratta di valorizzare il sapere pratico, attraverso modalità più capaci di fare ciò.

Diverse e recenti inchieste ci testimoniano che i docenti preferiscono sentirsi attori della propria formazione, sia perché scelgono come e con chi formarsi, sia perché la loro esperienza reale diventa l'oggetto della formazione. Per questo ci pare di dover sponsorizzare gli autori che hanno dato dignità scientifica all'attività pratica, nella misura in cui hanno riconosciuto come 'scientifico' anche il gesto inimitabile e singolo che avviene ogni giorno nelle aule scolastiche. Come Schön, secondo il quale ciò può diventare l'elemento fondante di una "nuova epistemologia della pratica professionale"¹.

¹D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1999.

Perché l'interesse per l'argomento del laboratorio?

Perché, pur essendo noto che le scienze motorie e sportive sono una disciplina intrinsecamente 'laboratoriale', mancava una riflessione sulle opportunità educative da essa offerte, una lettura critica dell'esperienza per ricavare importanti consapevolezze e strumenti da condividere coi docenti per progettare percorsi educativi significativi.

Come utilizzare il quaderno?

L'ordine di presentazione dei capitoli offre già un criterio di lavoro.

Nella *prima parte* si è chiarita la differenza fra il concetto di laboratorio e quello di didattica laboratoriale. All'idea tradizionale del laboratorio che lo associa ad un'attività particolare, svolta in un luogo fisico ben definito e scelta, in genere, in modo opzionale, se ne affianca un'altra, che rimanda ad una scuola centrata sul fare più che sul dire, sull'agito più che sul parlato sul *laboratorium*, appunto, più che sull'*auditorium*. Questo modo di intendere il laboratorio riguarda il modo di essere dell'insegnante, costituisce, in un certo senso, uno *stile educativo*. Il gruppo ha voluto riflettere prevalentemente su questa idea di laboratorio. Una volta chiarito il termine si è proceduto alla condivisione e all'analisi delle esperienze per evidenziare i percorsi più ricchi di significato. Questa parte è volutamente più estesa delle altre, proprio perché raccoglie le unità di apprendimento e i laboratori sperimentate dai docenti a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di secondo grado. La *seconda parte* si apre con due esempi di progettualità in verticale, il primo sviluppa il concetto di continuità dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado; il secondo esemplifica un percorso educativo centrato sullo sviluppo di uno specifico ambito di competenza, quello dell'orientamento spaziale. Il lettore può trovare in questa parte molti spunti e materiali, che gli consentiranno di pianificare i percorsi educativi su tematiche differenti².

Ogni proposta è stesa secondo uno schema che esplicita: le valenze educative dell'unità di apprendimento, l'ipotesi di percorso, gli ambiti di riferimento dei documenti nazionali, l'apprendimento unitario che si vuol perseguire, la sua declinazione in obiettivi formativi, le principali indicazioni organizzative, metodologiche, e riferite alla verifica degli apprendimenti e alla valutazione delle competenze. Si è voluto dare ampio spazio a questa parte, proprio per evidenziare, attraverso esempi, la priorità del fare rispetto al dire, della pratica rispetto alla teoria. Ci si è resi conto, tuttavia, della necessità di chiarire alcuni importanti concetti, intrinsecamente connessi all'idea di laboratorio, come quello di competenza, nell'ambito disciplinare ed europeo, e sul suo significato in riferimento alle scienze motorie e sportive, in ambito italiano ed europeo. Per questo motivo, la *terza parte* sviluppa la riflessione sulla competenza, come appare in letteratura, nei documenti nazionali, in rapporto alle scienze motorie e sportive, e in generale nel contesto europeo.

² La narrazione e la documentazione di molti percorsi è reperibile sul sito dell'IRRE E-R: www.irreer.it

Il quaderno si conclude con una *quarta parte* dedicata alla professione docente; in essa si affrontano le problematiche della formazione, mettendo in evidenza le competenze professionali, culturali e umane che caratterizzano la figura del docente di scienze motorie e sportive; con particolare rilievo alle *'counselling skills'*, ritenute fondamentali per un educatore.

Ai miei compagni di viaggio

La metafora del viaggio ha guidato le riflessioni dei docenti nella stesura di questo quaderno.

Un augurio ai lettori...

"Il viaggio non finisce mai. Solo i viaggiatori finiscono... Bisogna vedere quel che non si è visto, vedere di nuovo quel che si è già visto, vedere in primavera quel che si è visto in estate, vedere di giorno quel che si è visto di notte, con il sole dove la prima volta pioveva, vedere le messi verdi, il frutto maturo, la pietra che ha cambiato posto, l'ombra che non c'era. Bisogna ritornare sui passi già dati, per ripeterli, e per tracciarvi a fianco nuovi cammini. Bisogna ricominciare il viaggio. Sempre. Il viaggiatore ritorna subito".

Da *"Viaggio in Portogallo"*
José Saramago

Parte I

Didattica laboratoriale

IL LABORATORIO

Franca Zagatti*

**Docente a contratto, Scienze della Formazione e Lettere e Filosofia, Università degli Studi - Bologna*

Il laboratorio: un *Giano Bifronte* in mezzo ai cambiamenti

Il laboratorio e tutto l'orizzonte di identità metodologica e formativa che esso comporta, è oggi sotto i riflettori della scena scolastica: tutti lo guardano, lo osservano, lo esaminano, lo fotografano, lo scrutano – il laboratorio è la *star* del momento. Certo che un po' se lo merita: dopo tanti anni di faticosa gavetta passati a ritagliarsi spazi concreti fra palestre, mense, ripostigli e corridoi e a rincorrere spazi metaforici per ottenere una parte di primo piano e non una semplice comparsata, adesso è finalmente arrivato il suo momento!

Se, continuando nella metafora, guardiamo con attenzione, vediamo sotto le luci di scena una figura forse non più giovane, ma ancora piena di vitalità, anzi, decisamente 'attiva', si muove, cammina, si ferma, riparte, saltella, si gira, muove le mani... si volta, ci guarda... indossa una maschera – è quella di un *Giano Bifronte*. Da una parte un volto con lo sguardo rivolto davanti a sé, dall'altra un altro volto, identico, che guarda in direzione opposta, forse all'indietro, comunque da un'altra parte.

Non è difficile intuire cosa stia guardando il primo volto: di fronte l'orizzonte è chiaro e luminoso, c'è un futuro di cambiamento, ci sono classi-aperte, bambini impegnati in mille attività (c'è chi parla, chi scrive, chi recita, chi gioca, chi sta danzando, qualcuno sta cucinando, altri suonano e cantano). Insieme a loro c'è un insegnante, magari più d'uno, non è seduto in cattedra, è in mezzo a loro, osserva, qualche volta parla, sembra tranquillo e anche un po' divertito; pochi libri, molti oggetti – 'strumenti per apprendere'.

Il secondo volto, quello girato dall'altra parte, dove e cosa sta guardando? L'orizzonte non è scuro, ma piatto e un po' nebbioso, ci sono bambini seduti ai banchi, la maestra ha un libro aperto e sta leggendo, fa il 'dettato', i bambini scrivono, c'è silenzio, alle pareti una lavagna con i gessi, molti disegni, una carta geografica, su un mobiletto alcuni vasetti di vetro con fagioli immersi nella bambagia; certi hanno già il getto verde che sta uscendo dal barattolo fino quasi a lambire un foglio che, attaccato con le puntine proprio sopra la distesa di vasetti, recita: 'Laboratorio di scienze'.

I bambini sono allegri, forse guardano un po' spesso fuori dalla finestra, ma l'insegnante ha già promesso: "Finito il dettato vi porto fuori in giardino a sfogarvi un po'".

L'immagine del Laboratorio quale *Giano Bifronte* dell'attuale situazione di cambiamento è forse una metafora un po' cattiva, ma può servirci per approfondire meglio questo momento di transizione. Da un lato l'ufficializzazione del ruolo-cardine accordato alla scuola dei Laboratori, fotografa una nobile tradizione del fare radicata in una scuola italiana costellata di splendide esperienze di apprendimento fatte di condivisione emozionale, fattiva, concreta. Dall'altra racconta, non solo e non tanto, di mancanza di spazi adeguati (perché questo alla fine è un problema del quale si è sempre finito col fare 'di mancanza virtù'), ma piuttosto di insegnanti lontani (anche per formazione, esperienza personale, predisposizione alla sperimentazione e al rischio di insuccesso che essa comporta) dall'idea di laboratorio che la nuova riforma ha così chiaramente caldeggiato.

Ci chiediamo per esempio se l'abitudine a delegare all'esperto esterno la conduzione dei laboratori (in particolare quelli di ambito espressivo, ad esempio musica, teatro, danza, arte, ecc..) non abbia contribuito a deresponsabilizzare gli insegnanti dall'acquisizione di chiare norme pedagogiche di riferimento e di sicure pratiche di applicazione. Siamo inoltre certi che gli insegnanti abbiano ricevuto una formazione adeguata che possa, oggi, metterli in grado di ideare, condurre, gestire attività di laboratorio nei vari campi del sapere?

Sembrerà scontato e banale, ma non bisogna dimenticare che per insegnare bisogna prima essere stati allievi, non solo per avere conoscenza della materia che si va ad insegnare, ma soprattutto per avere ricordo di quella particolare situazione di apprendimento. Se ciò vale in generale per tutti gli ambiti, per quello che ci riguarda – cioè per l'ambito motorio – è una condizione imprescindibile: l'esperienza del corpo può essere risolta in parola solo dopo essere stata 'incorporata'.

Ecco che allora non basta soltanto 'fare'. Un qualsiasi fatto che ci capita, si chiama *esperienza* se lascia in noi una traccia e un'esperienza si trasforma in *apprendimento* trasferibile ad altri se realmente interiorizzata come significativa e inserita in una cornice epistemologica di riferimento. Coerenti con la logica formativa sottesa a questo processo e convinti del suo valore, non possiamo conseguentemente non guardare con preoccupazione alla formazione iniziale e anche a quella *in itinere* degli insegnanti. Questa però è un'altra storia... torniamo al laboratorio.

Se ci rifacciamo a quanto scritto nelle *Raccomandazioni*¹ per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali nella Scuola Primaria², non dovremmo avere dubbi su cosa si intenda per laboratorio, in sintesi, ci viene detto che un laboratorio è:

- uno spazio e un tempo in cui l'apprendimento è un processo attivo caratterizzato da specifiche modalità di lavoro capaci di coniugare conoscenze e abilità in dimensione operativa;
- un luogo del fare e del fare insieme;
- momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva dinanzi a compiti concreti da svolgere;
- spazio di generatività e di creatività che si automotiva e accresce l'autostima;
- positiva camera di compensazione di disarmonie e squilibri educativi;
- garanzia di itinerari didattici significativi per l'allievo e il suo orizzonte di senso.

Non avendo da proporre nuovi elementi di caratterizzazione a quelli sopraelencati, può risultare interessante ai fini delle nostre riflessioni, aggiungere alcune considerazioni relative a cosa un Laboratorio non è o non dovrebbe essere.

*Non è laboratorio quando*³:

- non c'è una cornice di lavoro chiara (spazi di lavoro, tempi, gruppo, rituali ecc.), capace di segnalare all'interno degli spazi e tempi scolastici e agli stessi allievi, una diversa modalità dello stare assieme a scuola;
- non c'è un'intenzionalità progettuale e una chiara regia educativa, capace di differenziare con chiarezza il laboratorio da momenti di tipo ludico, di animazione o di libero sfogo autogestito dagli alunni;
- l'esperienza non è caratterizzata da un preciso linguaggio di riferimento (corporeo, musicale, visivo, iconico) o da un obiettivo (realizzare un giornalino, fare una torta, curare un orto, mettere in scena uno spettacolo...);
- il lavoro non tiene conto degli sviluppi e delle modifiche che si rendono necessarie in corso d'opera, continuando secondo le piste programmate;
- non c'è, di conseguenza, spazio reale per gli errori e gli imprevisti, che sono occasioni per favorire il potenziamento della creatività del pensiero divergente e dell'autonomia di giudizio;
- non c'è capacità di osservazione partecipata e ascolto da parte di chi conduce;
- non c'è attenzione alla dimensione socio-affettiva e relazionale.

¹ www.unibg.it/pers/giuseppe.bertagna. Le Raccomandazioni del 2004, lo ricordiamo, non hanno valore normativo, ma in qualche modo fotografano il pensiero pedagogico sotteso ad un atto legislativo e orientano concretamente l'interpretazione della legge.

² In tutto il testo si fa riferimento alle Indicazioni Nazionali del 2004. Alla data di pubblicazione del libro sono in vigore le Indicazioni per il curricolo (D.M. 31/7/2007).

³ Su questo argomento si consigliano le riflessioni contenute nel libro P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Guerini Studio, Milano, 2002, p. 143.

Il laboratorio e la didattica laboratoriale

Uscire da una tradizione scolastica quasi completamente fondata su metodi di trasmissione del sapere che procedono lungo binari di lavoro lineari e di tipo deduttivo e che perseguono obiettivi progressivi e consequenziali, per affermare la pari dignità di un fare scuola basato su percorsi ramificati e divergenti e su metodi induttivi ed esperienziali, sarà il nodo fondamentale da sciogliere e anche la sfida più impegnativa da affrontare.

Quando si parla di laboratorio spesso si pensa, a torto, a qualcosa di separato dalla normale attività educativa, una parentesi piacevole più utile alla socializzazione che alla didattica. E così, da un lato ci sono le materie di serie A, quelle che si *insegnano* in classe, che si studiano sui libri, quelle che “come si fa ad insegnarle diversamente?”, quelle che creano sapere spendibile; dall’altro le materie di serie B, quelle che si *fanno* in palestra, o all’aperto, o in mensa dopo che i tavoli sono stati sparecchiati, quelle “che piacciono ai ragazzi”. Quante volte l’insegnante di Laboratorio (di qualsiasi tipo di laboratorio) e aggiungo, quante volte l’insegnante di area motoria, si è sentito dire ‘Per te è facile, vorrei vedere che ai ragazzi non piacesse fare *queste cose!*’.

Come se il piacere d’imparare fosse un punto di partenza e non un punto d’arrivo da costruire assieme, come se fosse ancora possibile credere che sia possibile apprendere stabilmente qualcosa che non ci interessa e non ci tocca! Come se la didattica laboratoriale fosse una piacevole modalità di studio ricreativo ad uso e consumo esclusivo di particolari discipline (corpo, musica, danza, arte, cinema, teatro, giardinaggio, falegnameria, cucina...) o uno spazio accessoriato e per questo agibile anche a materie di serie A (lingue, informatica, scienze...) e non – come invece è – un diverso stile educativo, caratterizzato oltre che da precise modalità di conduzione, anche dall’attivazione di precisi percorsi di conoscenza. Mettere in scena uno spettacolo o avere uno spazio informatico o linguistico attrezzato, non garantisce un reale ricorso ad una didattica di tipo laboratoriale.

Allontanandosi da una visione rigidamente disciplinare (nel senso più nozionistico, ed enciclopedico-trasmissivo del termine) e abbracciando quella dei saperi euristici (da discutere, investigare, ricostruire) la didattica laboratoriale promuove il raggiungimento di nuove competenze e la formazione di strutture cognitive riproducibili. Al centro della proposta educativa di laboratorio non sta perciò l’istruzione materiale (il *che cosa* sapere: contenuti, nozioni disciplinari), ma piuttosto l’istruzione metacognitiva (il *come* sapere: le strategie di scoperta e di metodo, il saper ipotizzare e inventare)⁴. Il processo d’apprendimento diventa meno teso al prodotto e più attento al farsi delle intuizioni di percorso nel quale l’allievo è coinvolto direttamente sentendosi responsabile del suo stesso agire. Ciò sicuramente concorre, per dirla con Morin, a formare “teste ben fatte” capaci di utilizzare tutti i canali di percezione e di conoscenza, per raggiungere nuove mete conoscitive⁵, ma allo stesso tempo permette il consolidarsi delle strutture e delle nozioni già acquisite.

⁴ F. Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Bari, 2004.

⁵ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

Molto spesso in situazioni laboratoriali in cui il *setting* didattico facilita un'assunzione di responsabilità rispetto a ciò che si sta imparando – scoprendo – conoscendo (o anche solo di curiosità, interesse attivo), l'allievo mette in atto competenze pregresse, che vengono perfezionate e consolidate, acquisendo e rafforzando indirettamente nel contempo, nuove conoscenze e abilità.

In questo modo la trasmissione del sapere passa da una struttura lineare gerarchica di conoscenze, che dovrebbero essere acquisite da tutti allo stesso modo, ad una struttura di tipo circolare dove ogni apprendimento genera nuove ipotesi da verificare che a loro volta condurranno ad altre ipotesi da verificare, le quali potranno portare anche ad individuare soluzioni personali e diverse da allievo ad allievo. In questo senso dobbiamo intendere l'affermazione “*qualsiasi insegnamento si può svolgere in maniera laboratoriale*” che appare nelle *Raccomandazioni* per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali nella Scuola Primaria, laddove troviamo l'invito a realizzare “*percorsi formativi interdisciplinari in grado di mettere in gioco le competenze acquisite dagli allievi e di promuoverne altre*”. Da ciò ne segue, in fondo, che non esistono aree del sapere più adatte di altre ad essere formulate e agite in forma di laboratorio, ma che, di fatto, esiste un preciso stile educativo che, se correttamente utilizzato, può tranquillamente appartenere a tutti gli insegnamenti.

Scrivono F. Frabboni che la didattica di laboratorio “*è quella preziosa e feconda occasione cognitiva attraverso la quale si possono identificare e padroneggiare i saperi canonici dell'istruzione, si possono smontare e rimontare le conoscenze acquisite e produrre nuovi nuclei generativi (mettendo in crisi, rompendo e aggiustando logicamente le sequenze cognitive) da inquadrare successivamente nei molteplici percorsi curricolari, trasversali e interdisciplinari. L'interdisciplinarietà attinge a piene mani dai potenziali della divergenza di una disciplina, dai suoi dispositivi di rottura e di corto circuito mentale*”⁶.

Come progettare un laboratorio

Nel laboratorio si lavora per progetti e non per programma. Come abbiamo visto, l'uno rimanda ad un'organizzazione di tipo lineare e quasi sempre modulata secondo tappe di difficoltà crescente; il termine progettazione accoglie, invece, le sfide di una situazione flessibile e in divenire che fa i conti con la realtà delle persone e dei contesti.

Ogni progettazione ci richiede di manifestare una direzione, ci abitua a fare delle scelte di contenuto, optare per degli strumenti di lavoro piuttosto che per altri. Ci porta inevitabilmente a privilegiare una *progettualità in situazione* che affronta la dimensione del contesto scolastico quotidiano senza arroccarsi dietro ai saperi disciplinari, ci spinge a ripensare e trasformare i contenuti in funzione delle persone, delle relazioni, delle risorse e delle necessità del gruppo. Ci offre una sfida creativa che richiede curiosità, attenzione, concretezza e fantasia.

Come ci ricorda Franca Mazzoli, “*adottare un metodo progettuale implica negli insegnanti la capacità di organizzare situazioni di apprendimento in cui comunicazione e conoscenza possono coesistere e interagire in modo armonico. Si tratta quindi di imparare a modulare tempi, spazi, materiali per dare vita a una situazione educativa stimolante, che combina in modo strategico le variabili in gioco*”⁷.

⁶ F. Frabboni, *Il laboratorio*, cit., p.102.

⁷ F. Mazzoli, *Musica per gioco. Educazione musicale e progetto*, EDT/SIEM, Torino, 1997, p. 27.

La progettazione di un laboratorio non può perciò nascere e realizzarsi senza il sostegno di elementi concretamente collocati in una data situazione: dobbiamo innanzitutto partire dal *gruppo* che abbiamo di fronte, che è formato da persone, contesti, storie – informazioni – che possiamo conoscere in maniera più o meno approfondita. È possibile, infatti, all'interno della nuova riforma, che il laboratorio sia pensato per gruppi diversificati scelti in base ai bisogni, alle difficoltà, alle eccellenze (di livello, di compito ed elettivi); ciò potrebbe comportare una conoscenza indiretta dei ragazzi, ma allo stesso tempo potrebbe garantire un 'carattere' non casuale al gruppo (come nel caso di una classe). Certamente, questa nuova flessibilità didattica, anche se perfettamente funzionale alla dimensione progettuale, dovrà cercare di rispondere il più possibile ai bisogni degli allievi e alle loro necessità e non a una selezione motivata principalmente da logistiche di spazi e orari o quant'altro.

Tornando alla pianificazione, va da sé che non esiste una sola modalità per progettare e realizzare un laboratorio, perché molte sono le esperienze e le competenze attivabili all'interno di questo spazio di lavoro. Tuttavia per riempire sin d'ora le parole di operatività concreta, è possibile proporre una semplice modalità applicabile probabilmente a tutte le situazioni di progettazione laboratoriale e cioè quella di costruire il proprio percorso a partire da tre semplici domande:

- Che cosa fare? Di cosa hanno bisogno questi ragazzi? Che cosa voglio ottenere? Che cosa è realistico pensare di poter ottenere?
- Come fare? Quali sono le modalità più valide? Con quali materiali lo posso fare? Quali sono le migliori strategie per ottenere ciò che voglio?
- Che cosa ottenere? Che cosa è stato fatto? Che cosa è avvenuto? Quali errori? Quali meriti?

Che cosa fare?

È una domanda che si pone nella fase iniziale della progettazione, forse è il momento più creativo, carico di aspettative positive e di atteggiamenti propositivi.

La decisione va presa, come abbiamo visto, a partire dalla situazione, prendendo in considerazione innanzitutto interessi ed esigenze degli allievi e anche le condizioni organizzative: il tempo a disposizione, gli spazi, le collaborazioni realizzabili, gli eventuali collegamenti con l'esterno (realtà e luoghi da visitare e conoscere, esperti da contattare ecc..) le possibili risorse economiche. Ciò servirà prima di tutto a delimitare il campo e a focalizzare la nostra intenzionalità didattica verso uno o più obiettivi formativi (OF) unitari e integrati. Di fatto questa prima fase serve per decidere quale tematica scegliere (di area scientifica, espressiva, artistica, motoria, trasversale), perché come afferma Marco Dallari⁸: "*il laboratorio deve essere necessariamente laboratorio di... in grado dunque di esibire, in maniera esplicita, le caratteristiche del progetto che è necessario condividere da parte di coloro che del laboratorio divengono attori e coprotagonisti?*". Andrà inoltre stabilito quale tipologia di laboratorio è utile proporre (progetto interdisciplinare, continuità didattica, labora-

⁸ M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1998, p. 69.

torio di ricerca, a tema, finalizzato ad un prodotto), e a chi (tutta la classe, gruppo interclasse...).

Le scelte tematiche e strutturali vanno poi coniugate, esplicitate e connesse all'interno del quadro di riferimento nazionale. Per trasformare i *riferimenti nazionali* (Profilo Educativo Culturale e Professionale e Obiettivi Specifici di Apprendimento) in concreti obiettivi formativi adatti a quel gruppo di alunni, in quel momento e in quel contesto – per decidere cioè *cosa fare* – vorremmo riportare la regola dello SMART⁹, che Marion Gough propone a chi si appresta ad ideare e formulare i contenuti di un'attività laboratoriale.

La studiosa anglosassone esperta di laboratori di danza e movimento nella scuola afferma che gli obiettivi che ci si pone in un laboratorio dovrebbero sempre essere 'smart' (intelligenti, vivaci): S come *specific*, cioè specifici, M come *measurable*, cioè misurabili, valutabili, riscontrabili, A come *achievable*, cioè raggiungibili, R come *realistic*, cioè realistici, concreti e T come *time bound*, cioè circoscrivibili nel tempo, capaci di essere raggiunti nel tempo della durata del nostro intervento.

Come abbiamo visto questa prima fase richiede creatività e concretezza, immaginazione e incisività, bisogna riuscire a trovare modalità funzionali, idee giuste, proposte accattivanti per arrivare a motivare l'interesse dei ragazzi, coinvolgendoli e rendendoli corresponsabili di ciò che, assieme, si andrà poi a fare. Appunto.

Come fare?

Questa domanda è strettamente collegata ad un'altra, apparentemente semplicistica e riduttiva del compito che sottintende e prospetta:

“Che cosa può aiutare questo gruppo di bambini/ragazzi ad imparare meglio?”.

È questo il momento più difficile, che viene dopo la precedente fase, che abbiamo detto essere più stimolante e propositiva. Ci costringe ad accettare il principio che nella logica del laboratorio non esiste a priori una strada migliore o più 'adatta'. Gli stessi giochi le stesse attività fatte con gruppi diversi, possono produrre esiti profondamente diversi, non esistono regole sicure, non esistono ricette infallibili, le variabili in gioco sono troppe. È, questa, la fase dei *dubbi*, quella delle scelte operative che non rimangono sulla carta, ma che si trasformano, per fortuna, in azioni concrete da fare con i ragazzi. È evidente che abbandonando la rassicurante guida di un percorso didattico lineare programmato uguale per tutti, e assumendo in prima persona tutti i rischi di una scelta arbitraria che ci spinge verso percorsi divergenti e ramificati, dobbiamo andare a ipotizzare percorsi di conoscenza nuovi, strutturati ma flessibili, aperti al confronto con la realtà delle cose e delle relazioni.

⁹ M. Gough, *Knowing Dance*, Dance Books, London, 1999, p. 25; M. Gough, *A tu per tu con la danza*, Mousikè Progetti educativi, Bologna, 2002 [1993]. Nonostante il sistema scolastico anglosassone si differenzi notevolmente da quello italiano, l'esperienza dell'autrice nell'ambito delle didattiche laboratoriali è talmente ricca di riflessioni e di esperienza sul campo che risulta essere di grande aiuto anche a chi opera in Italia.

In una prospettiva didattica di questo tipo i contenuti devono a volte accettare di passare in secondo piano rispetto ai modi in cui ogni allievo li recepisce ed elabora e al modo in cui l'insegnante li trasmette e comunica.

Ricorrere a linguaggi inconsueti – il movimento espressivo, il gioco, la mimica, il disegno, l'invenzione di oggetti, la poesia, la recitazione – ci offrirà la possibilità di agire e manipolare concretamente i concetti, di verificare i problemi da vari punti di vista e di sperimentare emozioni nuove, concorrendo alla costruzione di un linguaggio collettivo condiviso. Allo stesso modo sarà determinante affinare le *routine* relazionali e di gruppo: ciò aiuterà a creare un clima disteso, dove il singolo è ascoltato e il gruppo è in ascolto, dove la cura di uno spazio-tempo d'operatività attiva, diversa (ma non in contrasto) dagli schemi della lezione tradizionale, possa passare anche attraverso la definizione di regole elaborate e condivise dal gruppo capaci di far sentire ogni allievo protagonista delle scelte e dei percorsi.

Perché un argomento interessi e coinvolga, per suscitare la curiosità e guadagnare la fiducia e l'attenzione dei bambini, per avviare con facilità il processo comunicativo, bisogna poter trovare dei validi pretesti, degli agganci con il loro mondo.

Una volta creata una situazione di interesse e curiosità reciproca, una volta attivata la motivazione a conoscere e fare assieme, la trasmissione del sapere si baserà fondamentalmente su strategie di insegnamento di tipo *induttivo*, che sollecitano e sostengono le capacità di risolvere autonomamente i problemi (*problem solving*), facilitano *il lavoro di gruppo e la cooperazione*, ma possono anche guidare l'allievo in un lavoro di ricerca che valorizza la *creatività e l'originalità individuali*, richiedono all'allievo capacità di *autovalutazione*, ma lo impegnano parimenti in compiti di *osservazione e valutazione* del lavoro degli altri e a volte richiedono al conduttore anche momenti di rinforzo cognitivo e di passaggio di conoscenze strutturate.

Di nuovo: non esiste un'unica modalità per strutturare un incontro di laboratorio e le variabili da considerare sono moltissime, ma in linea di massima è possibile identificare alcune fasi¹⁰ ricorrenti e caratteristiche di qualsiasi situazione laboratoriale.

Un laboratorio non è una situazione casuale ed estemporanea: deve prima di tutto avere un chiaro inizio e una evidente conclusione, regole di lavoro eventualmente elaborate e condivise assieme alla classe, tempi circoscritti, ma caratterizzati da un clima sereno e 'rallentato', dove sia possibile agire alla scoperta di nuove conoscenze, relazionandosi in modo socievole con i compagni e nel rispetto dei tempi fisiologici che i processi creativi, intuitivi e deduttivi richiedono. Possiamo perciò fare riferimento a quattro principali momenti che regolano anche dal punto di vista consequenziale, l'evolversi di un incontro di laboratorio. Li chiameremo: *entrata, messa in opera, messa in forma, uscita*.

La fase di *entrata* coincide solitamente con una situazione di accoglienza dedicata a creare un clima di collaborazione e partecipazione, all'interno della quale vengono

¹⁰ Cfr. il concetto di 'scansione a fasi' in F. Zagatti, *La danza educativa. Principi metodologici e itinerari operativi*, Mousikè Progetti educativi, Bologna, 2004.

proposti rituali di conoscenza e socializzazione o i cosiddetti giochi ‘rompighiaccio’, questa fase ha anche il compito di segnalare agli allievi una cornice organizzativa e valoriale che distingue il laboratorio dalle altre attività fatte o da fare dopo quel momento.

Il momento di *messa in opera* è una fase di esplorazione e di ricerca nel quale si esplicita e si condivide con il gruppo l’argomento dell’incontro che non può essere asetticamente proposto come si può fare con un contenuto di tipo disciplinare, ma deve riuscire a trovare una giustificazione e una motivazione condivisibile dalla maggioranza di quello stesso gruppo. L’argomento, secondo i casi, può allora essere presentato sotto forma di problema da risolvere (*Mi sono chiesta più volte da dove e come nasce il vento, ma non mi sono saputa dare risposte convincenti, voi avete delle idee?*), oppure esplicitato come pista di indagine (*In questo incontro lavoreremo sulla parola ‘equilibrio’, questo termine ha più significati...*), o ancora immediatamente proposto come situazione di concreta operatività (*Oggi facciamo una torta*). È un momento delicato, come abbiamo visto, per quanto riguarda il coinvolgimento e la diretta partecipazione degli allievi, essi debbono poter essere subito coinvolti dalla proposta e non rimanere in passiva attesa delle opinioni di chi conduce, debbono poter sentirsi, insomma, investiti di un ruolo di coprotagonisti. L’insegnante, naturalmente, guiderà e osserverà le proposte degli allievi alternando momenti variati di pratica esplorativa ad altri di scambio di opinioni, ad altri ancora di allargamento dell’area di indagine (inserendo difficoltà, aggiungendo stimoli, accogliendo modificazioni di percorso). In termini pedagogici lo strumento laboratorio deve promuovere un clima investigativo dove l’interesse dettato dalla curiosità che la scoperta comporta, unito alla creatività che accompagna la ricerca, si configurano come elementi imprescindibili della sua messa in opera.

Si passa poi alla fase di *messa in forma* che è un momento di rielaborazione e di riappropriazione degli argomenti messi in discussione e dei percorsi esplorati: serve a promuovere la capacità di creare, di inventare e di dar forma alle proprie idee. A volte può essere utile mirare ad un prodotto finale quale esito del laboratorio (un oggetto, un elaborato di vario tipo, una invenzione motoria, un’espressione artistica) altre è sufficiente verificare che ogni bambino sia riuscito ad assaporare ed identificare, da solo o assieme ad altri non fa differenza, un propria modalità di esprimersi, di pensare, di ricercare, di dar senso al proprio personale *essere* in situazione d’apprendimento.

La fase finale di *uscita* è un momento per concludere il lavoro e salutarsi ed è utile sia all’insegnante che agli allievi per terminare gli incontri con la giusta valorizzazione dell’esperienza fatta assieme: bisognerebbe sempre saper calcolare i tempi correttamente per cercare di non finire mai nessun incontro congedando in maniera approssimativa e frettolosa il gruppo. Come all’inizio può essere scelto un breve rituale di commiato (una canzone, dei gesti, un dialogo) oppure adattarsi di volta in volta a quanto è avvenuto durante la lezione. Il gruppo potrebbe desiderare un confronto verbale sulle esperienze fatte o manifestare il desiderio di scaricare la concentrazione con un rilassamento.

Che cosa ottenere?

La circolarità della didattica laboratoriale non può considerarsi conclusa, senza una riflessione a posteriori relativa alla domanda “*Che cosa è stato fatto?*”. Come abbiamo visto nella logica del progetto non è possibile prevedere con certezza le variabili che possono intervenire durante un incontro: anzi, non è raro che si finisca col non fare o col non riuscire a fare ciò che si era programmato di fare. Questo perché condurre un laboratorio comporta una continua negoziazione e un flessibile adeguamento dei contenuti alla situazione che si viene a creare. Riflettere sul perché le cose sono andate in un certo modo, interrogarsi sulle cause che hanno determinato un cambio di percorso, considerare le parole usate, ripensare alle nostre reazioni sia nella relazione con le persone, che nella gestione dei contenuti, non solo ci permetterà di razionalizzare il nostro comportamento, ma anche di ottimizzare i materiali preparati e i percorsi effettuati, aiutandoci, di volta in volta, a pianificare l’incontro successivo in maniera fluida e collegata. Ci consente inoltre di ragionare sui risultati ottenuti dagli allievi valutandone il coinvolgimento e la partecipazione sia in termini di interesse, piacere e divertimento, sia in termini di apprendimento e acquisizione di competenze. Per un quadro valutativo globale, può essere utile offrire anche agli allievi la possibilità di impegnarsi in percorsi di *autovalutazione*.

Spesso in situazioni di didattica attiva dove il ‘fare’ è in primo piano, non è immediato per i ragazzi trasformare le esperienze in apprendimenti duraturi senza essere aiutati ad elaborare una consapevolezza personale di quanto fatto. Porre loro domande relative alla partecipazione e alle attività, abituare alla osservazione dei compagni e al sapere riconoscere e riverberare negli altri similitudini o divergenze di percorso, aiuterà a rafforzare il senso di autonomia cognitiva.

A conclusione di ogni laboratorio e prima ‘di archiviare la pratica’, perché – lo ripetiamo ancora una volta – raramente, pur mantenendo lo stesso copione di massima, un laboratorio seguirà lo stesso tipo di percorso e la stessa evoluzione, può essere utile e funzionale porsi e rispondere ad ulteriori domande del tipo:

- sono riuscito ad instaurare un buon rapporto con gli allievi?
- ho tenuto in sufficiente considerazione i gusti, le richieste, le proposte degli allievi?
- gli stimoli sono stati posti correttamente e si sono rivelati funzionali e adatti alla fascia d’età?
- ho dato a tutti la possibilità di esprimersi secondo le proprie possibilità?
- sono stato equilibrato nel proporre attività sia individuali sia di gruppo?
- in cosa ho visto gli allievi migliorare maggiormente (attenzione, presenza, coinvolgimento, collaborazione, creatività, precisione...)?
- in cosa non mi sembra di aver ottenuto nessun evidente miglioramento?
- ho proposto sufficienti attività di osservazione e autovalutazione?

Come condurre un laboratorio

Nel laboratorio l'adulto ha soprattutto una funzione di guida: *propone, stimola, sviluppa tematiche emergenti, contiene il gruppo o lo spiazza opportunamente, creando un clima di libera sperimentazione, sorretta da alcuni vincoli*¹¹.

Il laboratorio è un luogo del fare e, aggiungiamo, soprattutto del fare insieme: caratterizzato da un clima scolastico tranquillo e sereno, possibilmente antidogmatico e antiautoritario, dal quale sono esclusi atteggiamenti di rivalità e competitività fra gli allievi e sono invece favorite logiche flessibili e modulari; le parole d'ordine sono *ascolto, curiosità, disponibilità, impegno, collaborazione*.

L'adulto è l'artefice primo e il principale responsabile della positiva articolazione della dimensione socio-affettiva e relazionale del fare insieme: egli deve essere coinvolgente, propositivo, gratificante, flessibile, pronto ad adattare la propria personale visione a quella manifestata dai bambini e disponibile ad accogliere in maniera non giudicante errori e proposte divergenti.

È fondamentale per chi conduce rafforzare la consapevolezza del proprio corpo in situazione, cercando di non dimenticare mai né di essere 'guardati da', né di avere la sensibilità di 'guardare a'. Occorre forse ricordare quanta incidenza possono avere i fattori della comunicazione non verbale nel promuovere un'efficace relazione educativa? I gesti che usiamo, le espressioni e la mimica del nostro volto, la capacità di confermare e riflettere attraverso le variazioni toniche e posturali il nostro essere in ascolto, la coscienza prossemica e, non ultimo, l'uso e la variazione del tono della nostra voce, concorrono in eguale misura a creare una felice situazione di dialogo partecipato da entrambe le parti. Va infine riaffermato come l'atteggiamento di ascolto e il coinvolgimento emozionale, pur se indispensabili, vadano comunque affiancati da una chiara regia educativa e da una cosciente intenzionalità progettuale, serve un collegamento fra piano relazionale e piano cognitivo, fra pratica e teoria. Ribadire nei fatti il proprio ruolo di guida, istruendo, riassumendo, fissando punti, elaborando concetti, non significa distaccarsi dalla dimensione del laboratorio, ma rafforzarne l'impianto: uscire da una dimensione 'attiva' per entrare momentaneamente in un'altra che riafferma le implicazioni didattiche relative alla trasmissione del sapere, aiuta gli allievi ad orientare il pensiero, a sentire confermate le intuizioni, a maturare una corretta propensione alla ricerca.

Con la consapevolezza di offrire soltanto un elenco parziale delle principali caratteristiche di chi conduce un laboratorio, proponiamo, a conclusione, un'estrema sintesi di quanto sin qui esposto sulla figura del conduttore.

Chi conduce un laboratorio, dovrà:

- stabilire con gli allievi un clima sereno e collaborativo, dimostrando entusiasmo e sincero interesse per ognuno di loro;
- definire regole comuni per facilitare un corretto evolversi degli incontri;

¹¹ P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Guerini Studio, Milano, 2002, p. 143.

- ribaltare il ruolo tradizionale di insegnante, proponendo non delle regole da seguire, ma delle ipotesi da verificare;
- esplicitare un chiara motivazione/argomento di indagine a guida degli incontri;
- utilizzare tematiche e stimoli collegati all'età, ai gusti, agli interessi del gruppo;
- valorizzare tutte le proposte, assicurando gli allievi che non esiste una sola risposta esatta;
- ricercare le parole più adatte ad avviare la sperimentazione, stimolando l'immaginazione e la creatività;
- considerare il proprio corpo come uno strumento di fondamentale trasmissione pedagogica, facendo attenzione a gesti, espressioni, postura e prossemica;
- usare la voce con efficacia (né troppo bassa, né troppo alta, senza troppe variazioni, ma neanche monocorde) per accompagnare, guidare, spronare, riprendere, incoraggiare, premiare i propri allievi;
- non temere di guidare la creatività, né di essere ripetitivi e neppure di far ricorso alla concettualizzazione delle esperienze, ma dosare con equilibrio queste diverse pratiche educative;
- pretendere sempre il meglio da ognuno dei propri allievi, non accontentarsi, offrire ogni volta un traguardo in più da raggiungere.

Parte II

Percorsi operativi

DAL FARE... AL DIRE!

Paolo Secli*

**Docente a contratto, Scienze della Formazione, Università di Modena e Reggio Emilia, docente, Istituto Comprensivo 'Kennedy' - Reggio Emilia*

Motivazioni per una progettazione pluriennale in scienze motorie e sportive

La scuola ha, tra le varie mansioni, anche quella di avere una capacità progettuale di ampio respiro, in grado di pensare alle proprie proposte destinate agli alunni non come singole e isolate esperienze ma, inserite in un percorso logico e consequenziale, in una visione d'insieme, pluriennale in continuità.

Tale modalità operativa presuppone la capacità di saper riconoscere ed evidenziare l'importanza e la centralità della corporeità e della motricità nell'esperienza scolastica e la comprensione del ruolo di fulcro che l'attività motoria assume nei processi di crescita come in quelli di maturazione della personalità e nello sviluppo dei processi di apprendimento. Una scuola in cui l'attività motoria può rappresentare il 'telaio' sul quale tessere l'esperienza educativo-didattica e formativa, alla luce delle innumerevoli valenze interdisciplinari e trasversali proprie dell'educazione attraverso il movimento e dell'educazione del movimento.

Pensare ad un percorso che si sviluppa dalla prima alla quinta classe di scuola primaria può rappresentare un esempio di progettualità pluriennale che, partendo dalle Scienze Motorie e Sportive, coinvolge vari ambiti disciplinari e l'Educazione alla Convivenza Civile in una visione organica, anche in continuità, con progetti e laboratori con valenze interdisciplinari e trasversali. Pensando a questa modalità progettuale il lettore potrebbe essere mosso da alcune domande:

- perché pensare un macro progetto pluriennale di scienze motorie e sportive?
- perché articolare l'intera struttura in progetti e laboratori collegati ed in continuità tra di loro?
- perché creare collegamenti interdisciplinari e trasversali?
- quali i vantaggi per i docenti e quali le ricadute sugli alunni?

A queste domande rispondiamo partendo da alcune considerazioni.

Le scienze motorie e sportive nei programmi scolastici e nelle indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati

La corporeità e la motricità hanno un'importanza fondamentale per lo sviluppo armonico della personalità del bambino, intendendo con tale termine una realtà biopsicologica armonicamente integrata che consente all'individuo di adattarsi all'ambiente modificando sia la realtà esterna che, nei limiti del possibile, se stesso.

Già nei Nuovi Orientamenti per la scuola dell'infanzia il campo d'esperienza 'Il Corpo e il Movimento' promuove *“la presa di coscienza del valore del corpo inteso come una delle espressioni della personalità e come condizione funzionale, relazionale, cognitiva, comunicativa e pratica da sviluppare in ordine a tutti i piani di attenzione formativi”*¹.

Le Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati dei vari gradi scolastici (2004), negli obiettivi generali del processo formativo, riconoscono e mettono in luce l'importanza del ruolo delle Scienze Motorie e Sportive nel processo formativo dell'alunno. Citiamo solo alcuni passaggi significativi: *“nella scuola dell'Infanzia ritroviamo la maturazione dell'identità personale grazie all'integrazione di tutti gli aspetti (biologici, psichici, motori, intellettuali, sociali, morali e religiosi); lo sviluppo delle competenze tramite il consolidamento delle capacità sensoriali, percettive, motorie, sociali, linguistiche e intellettive; il rafforzamento dell'autonomia”*².

Nella scuola primaria il riconoscimento come valore della corporeità, che per la persona rappresenta *“il suo modo globale di essere nel mondo e di agire nella società”* sottolineando che *“l'espressione corporea è allo stesso tempo condizione e risultato dell'avvaloramento di tutte le altre dimensioni della persona: la razionale, l'estetica, la sociale, l'operativa, l'affettiva, la morale e la spirituale religiosa. E viceversa”*³.

Nella scuola secondaria di primo grado⁴ l'alunno comincia a 'leggere la realtà', anche quella corporea, attraverso vari modelli interpretativi: scientifici, letterari, ecc... È importante che il ragazzo riesca a dare senso al suo agire e a dare significato alla propria corporeità come modo di essere della persona. Le Scienze Motorie e Sportive rappresenteranno, quindi, anche una grande opportunità per porsi domande e riflettere su tematiche di grande rilevanza.

Il corpo e il movimento come punto d'incontro dell'unità delle conoscenze

Una prima risposta alle tante domande poste è quindi insita nell'essenza stessa dell'educazione ludico-motoria, fisica e sportiva e nelle sue grandi potenzialità: il corpo e l'agito quali principali artefici per giungere al saper fare e quindi al sapere e al saper essere, cardine di esperienze e vissuti in grado di promuovere emozioni, sensazioni, relazioni, apprendimenti.

¹ Nuovi Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali - D.M. 3/6/1991.

² Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia - D. L.vo 19 febbraio 2004, n. 59 - allegato A.

³ Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati nella Scuola Primaria - D. L.vo 19 febbraio 2004, n. 59 - allegato B.

⁴ Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati nella Scuola Secondaria di primo grado - D. L.vo 19 febbraio 2004, n. 59 - allegato C.

Nell'età evolutiva, l'espressione corporea e motoria, attraverso la progressiva conoscenza e padronanza del proprio corpo, rappresentano il presupposto per ogni tipo di apprendimento e per l'interazione del bambino con il mondo esterno e con gli altri.

Seguendo questa ottica, l'esperienza attraverso il corpo ed il movimento può fornire il 'telaio' sul quale il bambino tesse, grazie alle varie esperienze (motorie, sensoriali, affettive, emotive, relazionali, comunicative, ecc.) un 'arazzo' in continua elaborazione, che rappresenterà la struttura portante della sua stessa personalità. A. Fabi e L. Cottini affermano, infatti, che *“la motricità è l'espressione non di un'area o di un apparato, ma dell'intera personalità e che quindi può concorrere a stimolare lo sviluppo di tutte le aree e funzioni di cui la persona dispone”*⁵. Esiste, quindi, una sorta di *“strutturazione ed evoluzione reciproca. I processi psicomotori (prerequisiti funzionali del movimento) progrediscono e maturano nella misura in cui progrediscono e maturano i processi psicologici; e viceversa. Analogamente, i processi neurobiomotori (posturo-cinetici, biochimico energetici, omeostatici) evolvono e si perfezionano nella misura in cui ciò avviene nei rispettivi settori della dimensione biologica della persona (funzioni locomotorie, metaboliche, dei grandi apparati, ecc.); e viceversa”*.

Le funzioni motorie possono stimolare, inibire o far regredire l'intera personalità: *“un'immaturità nelle funzioni motorie incide in forma più o meno rilevante su quelle intellettive (attenzione, strutturazione spazio-temporale...), su quelle affettivo-emotive (impulsività, introversione...), su quelle sociali (partecipazione alla vita di gruppo...)”*⁶. Emerge, quindi, la dimensione assolutamente rilevante dell'educazione ludico-motoria e sportiva quale 'chiave di volta' dell'intero processo educativo e formativo anche grazie alle numerose opportunità interdisciplinari e trasversali che si possono realizzare. Del resto l'unità delle conoscenze e la circolarità del sapere, pur riconosciute universalmente, trovano nella prassi didattica scolastica pochi esempi di applicazione secondo una visione organica e sistemica. *“Si perviene in prossimità di questa frontiera didattica, quando a scuola si dà via libera agli assi cognitivi trasversali, non rintracciabili dentro agli statuti disciplinari canonici, a canne d'organo, dei Programmi scolastici”*⁷.

Una progettazione in un'ottica interdisciplinare realizza una *“integrazione dei saperi longitudinali (le discipline del curriculum) con i saperi trasversali”*⁸ creando quelle interconnessioni che concretizzano l'unità delle conoscenze. Il laboratorio rappresenta la modalità privilegiata per realizzare esperienze interdisciplinari e trasversali poiché grazie alle sue peculiarità favorisce questa modalità progettuale/didattica e apre numerose opportunità verso quelle metaconoscenze che rappresentano uno dei più importanti obiettivi cui la scuola è chiamata: *“cioè a dire, a questa doppia capacità: sapere riflettere sulle conoscenze e sapere imparare ad imparare autonomamente”*⁹.

⁵ A. Fabi., L. Cottini, *Educazione motoria a scuola*, Montefeltro Editrice, Urbino, 1990, p. 14.

⁶ P. Sotgiu, F. Pellegrini, *Attività motorie e processo educativo*, Società Stampa Sportiva, Roma, 1989, p. 56.

⁷ F. Frabboni, *Il laboratorio per imparare a imparare*, Tecnodid, Napoli, 2005, p. 52.

⁸ F. Frabboni, *op. cit.*, p. 53.

⁹ F. Frabboni, *op. cit.*, p. 54.

Oggi la scuola è, inoltre, chiamata ad affrontare problematiche che vanno oltre il ‘semplice’ insegnare varie discipline: ai cittadini del futuro sono giustamente richieste quelle competenze sociali che ritroviamo nell’Educazione alla Convivenza Civile. “La convivenza civile non è una materia in più da insegnare ma la sintesi di tutte le discipline e le educazioni, le attraversa tutte secondo la logica dell’ologramma e dell’unità della persona, della cultura e dell’educazione”¹⁰.

Le affinità e le interconnessioni possibili tra l’Educazione alla Convivenza Civile e le Scienze Motorie e Sportive sono molteplici, come appare evidente dalla classificazione proposta da G. Bertagna, che raggruppa gli *obiettivi specifici di apprendimento (OSA)* in quattro ambiti, strettamente collegati tra loro e con le educazioni: OSA del movimento, OSA dell’espressione, OSA del gioco e dello sport, OSA riferiti e connessi all’educazione alla Convivenza Civile¹¹.

L’Educazione Motoria, Fisica e Sportiva “può davvero diventare palestra di vita e laboratorio se è vissuta come esperienza reale, nella quale non si parla delle regole, ma le si rispetta, non si ipotizzano strategie vincenti, ma se ne sperimenta l’efficacia, non si parla di della diversità, ma si accolgono coloro che sono diversi”¹². La modalità laboratoriale, e nello specifico, il laboratorio di Scienze Motorie e Sportive può realizzare, quindi, quella ‘frontiera’, quello snodo privilegiato dei collegamenti interdisciplinari e trasversali tra i vari ambiti disciplinari.

Operare per progetti e laboratori

Operare per progetti e laboratori rappresenta una modalità di lavoro che “utilizza linguaggi specifici diversi che concorrono alla lettura della complessità della realtà in cui si vive individualmente e collettivamente”¹³.

Con la didattica per progetti e laboratori gli allievi possono rendersi conto della complessità della realtà e imparare a leggere la complessità sia attraverso l’attivazione delle strutture senso-percettive, rappresentative, immaginative, sia attraverso lo sviluppo delle capacità cognitive, (osservazione, analisi, ipotesi e problematizzazione, verifica, sintesi, trasferibilità), in modo da favorire comportamenti responsabili.

Con la didattica per progetti e laboratori i docenti possono:

- superare la separazione fra discipline;
- confrontarsi tra più gli insegnanti sui contenuti e sul metodo di lavoro; realizzare degli obiettivi specifici delle discipline anche attraverso un progetto interdisciplinare.

I progetti e i laboratori possono contenere le seguenti caratteristiche:

- i tempi di realizzazione sono definiti e scelti;
- il progetto deve essere finalizzato, flessibile, trasversale;
- vi sono obiettivi formativi e pluridisciplinari;

¹⁰ G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell’università*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 137.

¹¹ G. Bertagna (a cura di), *op. cit.*, p. 130.

¹² G. Bertagna (a cura di), *op. cit.*, p. 137.

¹³ Si veda il *Progetto Mo.T.O.* (prodotto multimediale), Sezione *Abilità e prodotti*, MIUR, Roma, realizzato da INDIRE, 2003.

- la metodologia si caratterizza per operatività, coinvolgimento e collaborazione;
- vi è la costruzione comune delle conoscenze;
- vi è una molteplicità di organizzazione del lavoro (individuale, di gruppo, sperimentazione diretta, sperimentazione libera, lezione frontale, discussione per problemi).

La continuità

Altro aspetto determinante che emerge dalla nostra proposta di progettazione è il concetto di continuità, intesa:

- sul piano metodologico e didattico;
- sul piano dell'ideazione e sviluppo di proposte legate sia dai contenuti sia dall'evoluzione temporale;
- sul piano dello sviluppo orizzontale e verticale delle proposte, anche coinvolgendo varie classi e diversi gradi scolastici.

Si potrà quindi leggere la visione di un 'percorso' formativo-educativo dell'alunno che accompagna la vita scolastica ed extra-scolastica in una visione organica dove le esperienze non sono parcellizzate o isolate ma collegate ed in evoluzione.

Alcuni progetti e laboratori si sono sviluppati in più anni con una continuità legata anche all'ampliamento del bagaglio delle conoscenze e competenze degli alunni.

Anche il dialogo ed il coinvolgimento delle famiglie nella promozione e nella realizzazione delle varie esperienze (oltre che nella documentazione), denota la volontà del team di far crescere il dialogo e la collaborazione con genitori, nonni, ecc., in un progetto educativo in evoluzione ed in continuità con le esperienze precedenti.

La sperimentazione

Alcuni sani dubbi dovrebbero percorrere la mente di qualsiasi docente. Perché faccio queste proposte? Perché utilizzo queste metodologie? Perché utilizzo queste strategie? Nel nostro lavoro utilizziamo, a volte, pacchetti preconfezionati di proposte che assumiamo *in toto* senza verificarne sempre l'utilità per gli alunni e la correttezza metodologico-didattica.

L'efficacia dell'azione dei docenti passa anche attraverso la capacità di rimettere in discussione il proprio lavoro, tentando, almeno periodicamente, di innovarlo. Inoltre, la ripetitività e ciclicità delle proposte rischia, talvolta, di portare verso la monotonia e la possibile demotivazione con un conseguente depotenziamento della ricaduta sugli alunni.

L'esperienza realizzata negli anni attraverso il macro progetto pluriennale ha fornito anche numerosi stimoli per 'sperimentare' nuove proposte didattiche, nuove modalità organizzative, e di avvicinarsi a quelle '*frontiere*' educative che concorrono a ridare energia e motivazione al team docenti e qualità all'offerta formativa che la scuola produce.

Lavorare in team

La complessità progettuale che emerge richiama inevitabilmente da un lavoro di team che negli anni vede coinvolte proposte, confronti, condivisioni di più docenti che convergono su una visione di scuola che può esprimere qualità e professionalità.

“L’interdisciplinarietà postula un team di docenti”¹⁴ e mette in risalto oltre alle competenze specifiche dei singoli una pluralità di professionalità.

La collaborazione tra i docenti non potrà che migliorare l’offerta formativa tendendo verso l’unità delle conoscenze, influenzando positivamente anche sul vissuto degli alunni che ‘respireranno’ il clima di cooperazione e dialogo degli insegnanti, contaminandoli con l’esempio che ‘insieme è meglio’ (oltre bello) in una sorta di ‘officina di pluralismo’¹⁵.

Le sinergie così create rappresenteranno una risorsa importante anche per l’integrazione di alunni diversamente abili e/o con varie forme di disagio che potranno trovare un contesto favorevole di accoglienza e valorizzazione delle tante diversità.

Il dedicare del tempo al ‘progettare’ ed al ‘fare’ insieme, che per alcuni colleghi distretti potrebbe significare ‘perdere tempo’, sottraendolo alle ‘proprie ore di attività è qui ampiamente valorizzato nell’ottica che Frabboni così descrive: “per poter entrare negli auspicati giardini delle metaconoscenze occorre avere in mano questa carta d’ingresso nella quale campeggiano le parole: perdere tempo è guadagnare tempo”¹⁶.

¹⁴ F. Frabboni, *op. cit.*, p. 54.

¹⁵ F. Frabboni, *op. cit.*, p. 55.

¹⁶ *Ibidem*.

IL PROGETTO-PLURIENNALE GIOCA INSIEME 'ATTIVA-MENTE'*

Il macro progetto *Gioca Insieme 'Attiva-Mente'*, realizzato dal 2001, si sviluppa dalla prima alla quinta classe di scuola primaria e rappresenta un esempio di progettualità pluriennale che, partendo dalle Scienze Motorie e Sportive, coinvolge vari ambiti disciplinari e l'Educazione alla Convivenza Civile in una visione organica, anche in continuità, con progetti e laboratori con valenze interdisciplinari e trasversali. Tale visione si estende fino alla realizzazione del progetto *'A scuola col sorriso'*, con laboratori ed attività per la continuità verticale tra vari gradi scolastici, scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado. Il progetto è stato realizzato presso l'Istituto Comprensivo 'J. F. Kennedy' di Reggio Emilia - Scuola Primaria Statale 'G. Leopardi'.

Referente e promotore del Progetto: Paolo Seclì

Numero di alunni previsti: il numero degli alunni varia di anno in anno a seconda delle classi coinvolte nei vari laboratori.

Classi coinvolte: il progetto ha coinvolto ogni anno diverse classi sia in parallelo, sia dell'intera scuola.

Fasce di età coinvolte: dai 6 ai 10 anni (per i progetti di continuità: 5-12 anni).

Tempi di attuazione: l'intero progetto si è sviluppato in più anni con una continuità progettuale dalla classe prima al a quinta ed ha visto tempi variabili di attuazione dei vari laboratori anche su base pluriennale.

Tipologia di contenuto: Scienze Motorie e Sportive con collegamenti interdisciplinari e trasversali.

Docenti coinvolti: gli insegnanti delle classi collaborano nella realizzazione del Progetto e dei vari Laboratori con una ricaduta sull'arricchimento del bagaglio esperienziale degli insegnanti e sulla continuità.

Collaborazioni, consulenze esterne ed enti di supporto: Ufficio Scolastico Provinciale (Uff. Ed. Fisica e Sportiva di Reggio Emilia); C.O.N.I. (Comitato Provinciale); Federazione Italiana Tennis Tavolo; Federazione Italiana Sport Orientamento; Federazione Italiana Nuoto; Club Alpino Italiano; Ass. Realizzatori It. Aerostati (ARIA); Ass. Tuttimbici Reggio Emilia; Comune di Reggio Emilia (Circoscrizione II); Polizia Municipale; Polizia di Stato; Vigili del Fuoco.

Finalità: esperienze ludiche, motorie e sportive di valorizzazione del corpo e del movimento attraverso l'agito ed i vissuti degli alunni e dei genitori; realizzazione di esperienze con valenze sia interdisciplinari che trasversali e di promozione delle sensibilità culturali e sociali che le Scienze Motorie e Sportive e l'Educazione alla Convivenza Civile possono trasmettere ed implementare; coinvolgimento delle famiglie nell'azione di promozione e sensibilizzazione sui temi relativi alla salute ed al benessere; condivisione e creazione delle basi di un progetto di educazione permanente degli alunni.

* Di Paolo Seclì. Docente, Istituto Comprensivo 'Kennedy', Reggio Emilia.

Obiettivi generali

Area motoria: affinamento capacità senso-percettive; sviluppo e consolidamento schemi motori di base; sviluppo e consolidamento capacità coordinative e condizionali; acquisizione di abilità trasferibili.

Area relazionale: strutturazione di comportamenti pro-sociali; miglioramento delle capacità di espressione e comunicazione; sviluppo dell'autonomia.

Area cognitiva: sviluppo capacità di ideazione e progettazione; utilizzo e rielaborazione di conoscenze; acquisizione di consapevolezza; acquisizione di conoscenze e di abilità trasferibili.

Principali valenze del progetto: accoglienza e integrazione di tutti i bambini; valorizzazione dell'esperienza ludico-motoria degli alunni e sensibilizzazione dei genitori; integrazione e coinvolgimento delle famiglie e del territorio; attenzione alle esigenze ed ai diritti dei bambini anche diversabili; intercultura; riscoperta e rielaborazione di giochi tradizionali; costruzione di attrezzi e giochi con materiale povero e di recupero; formazione in servizio e arricchimento professionale docenti; interconnessioni tra gli ambiti disciplinari; continuità educativa.

Elementi di trasversalità ed interdisciplinarietà: il progetto ha cercato di attivare un'ampia gamma di attività trasversali ed interdisciplinari e coinvolge tutte le aree ed ambiti disciplinari: scienze motorie e sportive, geografia, scienze, logico-matematica, arte e immagine, musica, storia, educazione linguistica, tecnologia, educazione alla convivenza civile.

Trasferibilità delle competenze: le esperienze proposte costituiscono un arricchimento del bagaglio delle esperienze che gli alunni potranno, grazie all'azione di *transfer*, utilizzare nei vari ambiti relativi alla quotidianità ed alla vita extrascolastica.

Obiettivi comportamentali: queste esperienze hanno promosso l'aggregazione, la collaborazione e la nascita di nuove amicizie tra gli alunni, la promozione di corretti comportamenti pro-sociali e la stimolazione di corretti comportamenti ecologici. Il progetto ha previsto attività e giochi in forma individuale e collettiva, sia in ambiente naturale sia antropizzato.

Obiettivi didattici: gli obiettivi didattici che il progetto propone sono numerosi ed articolati all'interno e tra i vari laboratori e gli ambiti disciplinari (vedi trasversalità). Si rimanda pertanto alle progettazioni dei vari laboratori e dei vari ambiti disciplinari.

Diversabili e disagio: questo progetto è impostato in modo da prevedere il coinvolgimento di tutti gli alunni, anche in situazione di disagio, o di eventuali disabili. I giochi, i percorsi e le attività proposte in presenza di tali tipologie di alunni sono stati appositamente progettati o adattati.

I laboratori e le attività

Laboratorio ludico-motorio

Dalla costruzione di piccoli e grandi attrezzi con materiale povero e di recupero, al gioco in tutti gli ambienti esterni ed interni (cortile, giardino, corridoi, aule, palestra...). Un'esperienza che introduce attraverso il gioco l'Educazione Ambientale ed il riciclaggio dei materiali e la riscoperta dei giochi 'poveri' costruiti dagli stessi alunni (riscoperta di giochi tradizionali).

Riscoprire la gioia di manipolare materiali poveri e di recupero, ideare e costruire i propri giochi, produrre piccoli o grandi 'attrezzi' per realizzare giochi motori e senso-percettivi.

Genitori e nonni che collaborano, costruiscono e si mettono 'in gioco' con figli e nipoti.

Il laboratorio si è sviluppato negli anni anche in continuità tra scuola dell'infanzia e primaria, cercando di stimolare sensibilità ed esperienze trasversali ai vari ambiti e coinvolgendo tutti i bambini e le famiglie (vedi anche progetto 'Famiglie in gioco').

Principali valenze:

- 'agito' dei bambini nella costruzione di piccoli attrezzi e giochi;
- valenza affettivo-simbolica rappresentata dalle cose costruite dai bambini;
- esperienza fantastico-progettuale;
- esperienza manipolativo-costruttiva;
- coinvolgimento anche di eventuali alunni diversabili;
- utilizzo di materiale povero e di recupero;
- coinvolgimento anche delle famiglie nel reperimento del materiale e nella costruzione dei giochi.

Il Laboratorio Ludico-motorio ha anche permesso la realizzazione dei progetti:

Progetto accoglienza per le classi prime. Grazie ai materiali ed ai giochi prodotti si è progettato un 'ingresso' ludico per i nuovi alunni secondo le modalità privilegiate dai bambini: la relazione e la conoscenza attraverso il corpo ed il movimento.

Laboratorio aerostatico e degli oggetti che volano. Costruzione di aquiloni, mongolfiere, paracadute, macchine volanti...

Il laboratorio si è sviluppato in tre fasi:

Fase 1: introduzione e progettazione. Breve introduzione storica e di conoscenza dell'esperienza proposta; segue una fase di dialogo e progettazione degli oggetti da costruire.

Fase 2: costruzione e decorazione. Costituisce la fase laboratoriale vera e propria, dove il progetto viene realizzato con la costruzione e successivamente decorato secondo le indicazioni previste dal progetto.

Fase 3: preparazione del gioco ed animazione aerea in volo. Esperienze ludico-motorie e di sperimentazione del volo.

Laboratorio di educazione ai valori attraverso il gioco e lo sport

Gioco-sport-valori in una sinergia unica e significativa che aiuti gli alunni a scoprire i valori naturali ed irrinunciabili dell'esperienza ludico-motoria e sportiva anche grazie ai numerosi collegamenti interdisciplinari che tale laboratorio consente.

I principali obiettivi: riscoperta dei valori etici dello sport; valori olimpici; valori delle Paralimpiadi; *fair-play* come stile di vita.

Sul piano educativo e sociale si propone di raggiungere: rispetto per se stessi; rispetto per gli altri; rispetto per le cose (natura, strutture, oggetti...).

Nell'ambito di questo laboratorio una classe è risultata vincitrice del concorso *III Olimpiade del Tricolore - 2005* organizzata da U.S.P. e C.O.N.I. di Reggio Emilia.

Laboratorio gioco-orientamento

Prevede esperienze ludiche e motorie sul Gioco Orientamento (Orienteering) valorizzando le valenze interdisciplinari e le sensibilità culturali e sociali che l'Orienteering trasmette nelle relazioni uomo - ambiente - educazione ai valori.

Fase 1: attività ludica e di esplorazione didattica con gli alunni. Prevede esperienze di esplorazione e di primo approccio all'orientamento utilizzando i locali della scuola, la palestra, gli spazi esterni e l'area cortiliva.

Fase 2: preparazione del gioco. Esplorazione e studio del territorio limitrofo la scuola, del quartiere, del parco 'Il Carrozone' e di altre zone della città. Utilizzo di piantine, carte topografiche, giochi didattici, CD multimediali. Primo approccio alla comprensione ed all'utilizzo della bussola

Fase 3: gioco-orientamento. Esperienze ludiche e didattiche di G-O con l'utilizzo dell'attrezzatura tipica dell'Orienteering. Previste esperienze in ambiente naturale (oasi, parchi...) come ad esempio bosco del Parco di Cerwood di Cervarezza Terme (RE).

Finalità ed obiettivi generali:

- imparare ad orientarsi nello spazio e sul territorio attraverso punti di riferimento, carte e bussola;
- conoscere il territorio dal punto di vista geografico, ambientale e storico-culturale;
- praticare il Gioco-Orientamento;
- preparare al Gioco-Sport Orienteering;
- promuovere corretti comportamenti pro-sociali;
- favorire e promuovere la socializzazione e la collaborazione.

Il Gioco-Orientamento è un'attività trasversale ed a forte valenza interdisciplinare e può coinvolgere gran parte degli ambiti disciplinari.

Obiettivi comportamentali

Questa esperienza intende promuovere l'aggregazione, la collaborazione, la solidarietà e la nascita di nuove amicizie fra gli alunni come anche la stimolazione di corretti comportamenti civici ed ecologici. Il progetto prevede giochi in forma individuale ed a squadre, sia in ambiente artificiale (scuola, palestra, ...) che naturale (giardini, parchi, boschi, ...), partendo dalla esplorazione di spazi conosciuti e con esperienze semplici per giungere a quelle più complesse. Le attività sono proposte anche a classi aperte. Le esperienze proposte costituiranno un arricchimento del bagaglio di conoscenze che gli alunni potranno utilizzare in numerosi contesti.

Laboratorio di arrampicata sportiva

Un primo approccio che potremmo definire 'propedeutico' ed in ambiente naturale è stato realizzato presso il Parco Avventura Cerwood di Cervarezza Terme (RE) con l'esperienza di arrampicata sui percorsi del parco acrobatico forestale.

Primo approccio con i dispositivi di protezione individuale (DPI: imbracature, moschettoni, casco...). Proseguendo la positiva esperienza si è continuato sul tema della sicurezza e delle attività sportive praticabili in montagna realizzando alcuni incontri didattici di Arrampicata Sportiva indoor con la collaborazione del Club Alpino Italiano presso Centro Sportivo di Reggio Emilia dotato di parete da arrampicata indoor, personale qualificato ed attrezzatura specifica (imbracature, funi).

Principali obiettivi:

- percezione dell'imprevisto e del pericolo;
- percezione dello spazio;
- capacità di osservazione;
- concentrazione;
- coordinazione motoria;
- capacità di scelta e la rapidità di reazione;
- spirito di collaborazione;
- riconoscimento delle proprie capacità e dei propri limiti.

Il laboratorio si è sviluppato in tre fasi: la preparazione in palestra a scuola, i giochi propedeutici su gradi attrezzi nella palestra scolastica, l'arrampicata su parete artificiale indoor.

Laboratorio di prevenzione e sicurezza

Promozione della sicurezza a scuola, in palestra, a casa, per strada (come pedone, come ciclista) con esperienze motorie, di simulazione, riproduzione di situazioni reali: saper cadere, saper osservare, saper riflettere sulle probabilità di rischio, sapersi comportare in situazioni di pericolo, muoversi in sicurezza anche in situazioni inusuali.

Il Laboratorio prevede il raggiungimento di numerosi obiettivi, molti dei quali previsti dalle Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati relativamente all'Educazione alla Convivenza Civile. Principali obiettivi:

- migliorare la percezione del pericolo;
- migliorare la capacità osservazione e di reazione;
- migliorare la capacità preventiva degli alunni;
- stimolare la promozione della sicurezza in vari ambienti e contesti: scuola, palestra, strada, casa, montagna;
- promuovere corretti comportamenti sociali;
- favorire e promuovere la collaborazione e la cooperazione.

Corsi di ambientamento in acqua

Numerose classi della scuola aderiscono ai corsi di ambientamento in acqua organizzati dall'USP - Ufficio Educazione Fisica e Sportiva di Reggio Emilia presso le piscine del Comune. Tale esperienza è prevista come attività curricolare di particolare importanza sul piano formativo ed educativo.

Partecipazione ai giochi sportivi studenteschi

Ogni anno l'USP – Ufficio Educazione fisica e sportiva di Reggio Emilia ed il Comitato Provinciale del C.O.N.I. organizzano la Fase Intercircolo dei Giochi Sportivi Studenteschi per le classi del secondo biennio della scuola Primaria. A questo evento partecipano alcune classi della nostra scuola anche aderendo con attività di Gioco-Sport e proponendo giochi di squadra innovativi.

Progetto 'famiglie in gioco'

Il progetto prevede la partecipazione delle famiglie come parte attiva all'interno di un processo educativo creando comunicazione e collaborazione ed il coinvolgimento nell'organizzazione dei giochi e nella fase ludica. Questa sinergia ha permesso, tra le altre iniziative, la creazione di feste dove il corpo ed il movimento hanno rappresentato un importante veicolo comunicativo. Genitori e nonni che collaborano, costruiscono e si mettono 'in gioco' con figli e nipoti.

Principali valenze: integrazione; accoglienza e socializzazione; coinvolgimento delle famiglie; laboratorio costruzione giochi; riscoperta di giochi tradizionali; scuola aperta al territorio.

Eventi di informazione e sensibilizzazione

Il nostro Istituto promuove da anni cicli di incontri rivolti ai genitori ed ai docenti con la partecipazione di esperti (Psicologi, Medici, esperti di Scienze Motorie e Sportive) per informare e riflettere insieme su problematiche riguardanti gli alunni, le famiglie, la scuola ed il territorio.

Questi alcuni argomenti trattati:

- obesità e sovrappeso: dalla prevenzione nell'infanzia ai corretti stili di vita nell'età adulta;
- gioco e sport come stile di vita per i giovani e le famiglie: l'educazione ludico – motoria, fisica e sportiva per una migliore qualità della vita;
- strategie di attacco del preadolescente al proprio corpo: quali significati?
- dimmi come mangi; dall'indagine sulle abitudini alimentari alle indicazioni per una corretta alimentazione.

Laboratorio infanzia attiva - educazione al ben-essere ed ai corretti stili di vita

Il laboratorio si propone di creare una cultura del corpo e del movimento per contribuire alla creazione di corrette pratiche motorie ed alimentari. Si privilegiano esperienze ludiche e di sensibilizzazione degli alunni e delle famiglie per proporre l'attività ludico-motoria e sportiva come stile di vita dall'infanzia all'età adulta.

Queste le principali direttrici di invento: promozione dei giochi di movimento e delle attività ludico-motorie a scuola ed a casa; lotta alla sedentarietà; educazione alla salute; educazione alimentare.

Il laboratorio prevede le seguenti fasi:

Fase 1

- l'utilizzo del contapassi (distribuito da Scuole in Movimento) da parte degli alunni;
- il coinvolgimento delle famiglie in assemblee informative e di documentazione sull'utilizzo del contapassi;
- la registrazione dei passi su apposite tabelle;
- la tabulazione dei dati e la registrazione delle riflessioni che emergono dai dialoghi con gli alunni.

Fase 2

Coinvolgimento del maggior numero di insegnanti nel progettare esperienze interdisciplinari sui temi trattati;

L'arricchimento culturale degli alunni sulle tematiche relative a:

- promozione della salute;
- promozione di corrette pratiche alimentari;
- prevenzione dell'obesità e del sovrappeso;
- prevenzione dei paramorfismi.

Fase 3

Una maggiore promozione delle Scienze Motorie e Sportive nell'orario curricolare anche utilizzando gli elementi di trasversalità ed interdisciplinarietà;

L'introduzione di giochi di movimento anche nei tempi ricreativi (intervallo ed interscuola);

La creazione di eventi di sensibilizzazione e promozione extrascolastica (giornate ecologiche, feste, tornei, ...);

La partecipazione ad eventi ludici e/o sportivi: Giochi Sportivi Studenteschi, Corsa per la pace e i diritti, Tuttinbici, ...).

Laboratorio 'strada facendo' - educazione stradale ed alla mobilità sostenibile

Il Progetto svilupperà vari temi di Educazione e Sicurezza Stradale e Mobilità Sostenibile attraverso alcuni laboratori che prevedono il raggiungimento di numerosi obiettivi, molti dei quali previsti anche dalle Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati relativamente all'Educazione alla Convivenza Civile.

Obiettivi generali:

- stimolare le capacità di osservazione e riflessione;
- avviare e migliorare la percezione del pericolo e la capacità di reazione;
- avviare e migliorare la capacità preventiva degli alunni;
- stimolare la promozione della sicurezza in vari ambienti e contesti;
- favorire la comprensione dei vari ruoli;
- promuovere corretti comportamenti sociali;
- favorire il superamento dell'egocentrismo;
- favorire il riconoscimento delle proprie capacità e dei propri limiti.

Sul piano delle iniziative il progetto si propone di:

- promuovere e stimolare l'utilizzo delle piste ciclo-pedonali;

- evidenziare gli aspetti sanitari positivi legati all'attività fisica e quelli negativi che l'inquinamento ha sulla salute;

- contribuire a migliorare la qualità dell'aria e diminuire l'inquinamento locale;

- aumentare la vivibilità e la sicurezza del territorio;

- attivare la progettazione partecipata sui temi della mobilità sostenibile coinvolgendo le famiglie, l'amministrazione locale, le scuole, i residenti, le associazioni nella progettazione e realizzazione di un maggior numero di piste ciclo-pedonali (in sicurezza);

- coinvolgere gli alunni e le famiglie in iniziative di promozione di corretti stili di vita

Le articolazioni del progetto:

- progetto 'Raccogliamo migliaia verdi';

- progetto 'A scuola da soli in sicurezza' - Realizzazione di un Bicibus e di un Pedibus (Mobilità sostenibile);

- 'laboratorio della bicicletta' (in collaborazione Associazione 'Tuttinbici');
 - 'settimana della sicurezza stradale' promossa dal U.S.P. Uff. Educazione Fisica e Sportiva;
 - progetto 'Guida sicura' con l'intervento in classe di agenti della Polizia Municipale e Polizia Stradale;
 - realizzazione della 'Domenica Ecologica e della Mobilità Sostenibile'. Coinvolgimento delle famiglie e degli alunni in uscite a piedi e in bicicletta sui percorsi casa-scuola presentando le piste ciclo-pedonali;
- Il presente progetto presenta numerosi collegamenti con il Progetto 'Infanzia Attiva'.

Laboratorio del circo

Laboratorio interdisciplinare attraverso esperienze di gioco, movimento, abilità, socializzazione e sperimentazione attraverso la scoperta del valore del sorriso, della gioia interiore, dell'amicizia e dell'impegno di gruppo.

Obiettivi generali:

- promuovere una migliore conoscenza di sé;
- favorire l'espressività corporea e la drammatizzazione;
- conoscere la fantastica cultura circense;
- sperimentare la forza del sorriso;
- scoprire la gioia nel diffondere il buonumore;
- gestire la propria motricità in situazioni creative ed acrobatiche.

Inoltre il laboratorio è orientato verso la promozione del vivere quotidianamente in maniera positiva ed a sviluppare la creatività e la sensibilità.

Il laboratorio proporrà elementari tecniche di giocoleria e clownerie, semplici esperienze di motricità in situazioni acrobatiche e di equilibrismo, danza gestuale, giochi di comunicazione e giochi di fiducia, mimo, improvvisazioni teatrali, pantomima, gag, ecc.

Progetto 'a scuola col sorriso'

Continuità e accoglienza con la scuola dell'infanzia e la scuola secondaria di primo grado

Il progetto si propone di realizzare esperienze ludiche di accoglienza, socializzazione e continuità verticale tra i gradi scolastici coinvolti al fine di agevolare il passaggio degli alunni di scuola primaria e lo scambio di esperienze e vissuti tra gli alunni e gli insegnanti. È stato individuato un unico filo conduttore che abbraccia vari ambiti disciplinari, le Scienze Motorie e Sportive e l'Educazione alla Convivenza Civile, nello specifico *Educazione alla Cittadinanza, alla Salute, all'Affettività*. Questo progetto rappresenta lo sviluppo ed in parte il punto d'arrivo di alcuni Laboratori attivati nel corrente anno scolastico.

Il progetto si è sviluppato secondo due direttrici: continuità e accoglienza con la scuola dell'infanzia; continuità e accoglienza con la scuola secondaria di primo grado.

Finalità ed obiettivi generali

Il progetto si propone di favorire attraverso esperienze ludiche:

- l'accoglienza, la conoscenza e la socializzazione;
- l'aggregazione e la nascita di nuove amicizie fra gli alunni;
- Il riconoscimento e l'accettazione dell'altro;
- il 'contagio' con l'energia del sorriso, della gioia e del buonumore;
- l'espressività corporea e linguaggi verbali e non verbali;
- la cooperazione e la collaborazione;
- l'importanza dell'impegno per gli altri e del 'volontariato' (per gli alunni di classe quinta primaria).

Continuità e accoglienza scuola primaria - scuola secondaria di primo grado

Il progetto coinvolge le classi quinte di scuola primaria e le classi prime di scuola secondaria di primo grado con i seguenti obiettivi:

- incrementare la passione per la lettura di testi;
- stimolare il dialogo, la capacità di osservazione e lo spirito critico;
- sensibilizzare verso la cultura del volontariato;
- conoscere la realtà dei clown in corsia ed i principi della comicoterapia;
- promuovere una migliore conoscenza di sé;
- favorire la socializzazione e la conoscenza attraverso il gioco, l'espressività corporea e linguaggi non verbali.

Fase 1: Lettura da parte di entrambe le classi del libro 'L'occhio del Lupo' di Pennac. Rielaborazione attraverso la parola, la scrittura, il disegno, dei contenuti emersi dal testo. Identificazione e denominazione delle emozioni espresse dai personaggi del libro e di quelle suscitate in noi dalla lettura. Individuazione del rapporto tra pensieri emozioni e comportamenti. Individuazione dei punti di interesse interdisciplinare (amicizia, solidarietà, altruismo, sorriso).

Fase 2: Incontro delle due classi. Intervento di Clown Fischio, giochi e intrattenimento, accoglienza 'col sorriso', lettura di pensieri 'positivi'; merenda insieme, trucco e travestimento degli alunni-clown. In palestra: laboratorio del circo, giochi di mimo e *gags*, giochi di socializzazione e conoscenza a coppie, a piccolo e grande gruppo con accompagnamento musicale. Giochi-clownerie; 'sculture da ridere' concorso con premi clown. Insegnanti in gioco, partecipazione e coinvolgimento di tutti gli insegnanti presenti.

Fase 3: Visione congiunta (5^a primaria e 1^a secondaria) presso sala video scuola secondaria del film 'Patch Adams'. Dialoghi, riflessioni, osservazioni sui messaggi, i valori e le emozioni che il film suscita negli alunni. Ricerca di materiali su Patch Adams e sul volontariato; dialoghi con le classi sulla realtà dei Clown in Corsia.

Fase 4: Informazioni ed eventuale partecipazione volontaria di alcuni alunni alla 'Giornata del Naso Rosso', giornata dei Clown in Corsia e organizzazione di un incontro di testimonianza a scuola dell'associazione VIP (Viviamo in Positivo) di Reggio Emilia.

Continuità e accoglienza scuola primaria - scuola dell'infanzia

Il progetto intende cogliere e valorizzare le peculiarità emotive e psicologiche dei bambini e delle bambine di 5/6 anni. Propone, per questo, esperienze ludiche di accoglienza, socializzazione e promuove la creazione di un 'ponte' comunicativo e di condivisione con la scuola dell'infanzia e le famiglie e lo scambio di esperienze e vissuti tra gli alunni e gli insegnanti delle classi/sezioni dei due gradi scolastici.

Vengono realizzate esperienze tese ad agevolare il passaggio e l'accoglienza degli alunni di scuola dell'infanzia ma anche di eventuali bambini non scolarizzati anche per ridurre l'ansia d'ingresso nella scuola primaria e la conseguente agitazione di bambini, genitori, oltre che degli insegnanti. Tutto ciò che i bambini produrranno, rappresenterà un grande 'dono' che gli stessi bambini porteranno a scuola il primo giorno di scuola e rappresenterà un formidabile strumento di 'ancoraggio', cioè di transizione e di memoria personale che diventerà parte della propria aula e delle proprie emozioni nella nuova realtà scolastica. Questi materiali aiuteranno, inoltre, gli insegnanti di scuola primaria a conoscere un po' di più i nuovi alunni e saranno uno stimolo per la realizzazione di varie attività di inizio anno scolastico.

All'inizio del nuovo anno scolastico, i bambini ritroveranno quanto da loro prodotto in un luogo già conosciuto: la nostra convinzione è che il lasciare e ritrovare una 'traccia di sé', faciliterà l'ingresso e l'ambientamento nella nuova realtà scolastica.

Opportunità per i bambini: momento iniziale ludico-motorio adatto alla dimensione psicologica ed emotiva del bambino; vissuto personale come esperienza privilegiata; ambientazione fantastica e coinvolgimento degli alunni di classe quinta nella creazione del contesto; aiuto e stimolo per bambini con disagio o con difficoltà relazionali e/o di linguaggio; momento di socializzazione e collaborazione nelle fasi del gioco; produzione di materiali con valore affettivo-transizionale.

Opportunità per gli insegnanti: coinvolgimento di tutti i bambini; possibilità di creare un contesto favorevole di accoglienza e di poter effettuare nel nuovo anno scolastico prime osservazioni individuali e sulle dinamiche relazionali; situazioni da cui attingere per la progettazione curricolare disciplinare ed interdisciplinare.

Opportunità per le famiglie: coinvolgimento nell'accoglienza e partecipazione al vissuto ed all'inserimento del bambino, riduzione dell'ansia da inserimento, poter usufruire di un miglior servizio.

Opportunità per la scuola: creazione di un contesto favorevole di ingresso per alunni e famiglie con una positiva ricaduta sull'efficacia educativa, sull'organizzazione delle classi; riduzione dei problemi in ingresso dovuti a disagio, difficoltà relazionali e comunicative, ecc.; miglior servizio offerto e maggiore visibilità della capacità progettuale della scuola.

Fase 1: il sorriso è innato nei bambini e rappresenta un potente strumento per entrare in relazione con le emozioni profonde e positive dei bambini. Per questo motivo abbiamo scelto una Festa di Accoglienza del sorriso per gli alunni delle future classi prime.

È prevista la partecipazione del *Clown Fischio* ed il coinvolgimento degli alunni delle classi quinte, truccati e travestiti da *giovani clown*. Saranno proposti giochi, canti e balli, mimo e *gag*, giochi di socializzazione e conoscenza a piccolo e grande gruppo con accompagnamento musicale. Insegnanti e genitori in gioco, partecipazione ed eventuale coinvolgimento degli insegnanti e dei genitori presenti. Consegna di *mandala* preparati dagli alunni delle classi quinte agli alunni delle future classi prime. Visita della scuola, merenda insieme e saluto.

Fase 2: viene richiesta la condivisione e la collaborazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e/o dei genitori nella proposta ai bambini di realizzare disegni e dialoghi.

Fase 3: i bambini saranno accolti in un ambiente ispirato al sorriso ed alla gioia con le stesse modalità proposte nella Festa di Accoglienza grazie anche alla presenza di Clown Fischio. Gli alunni porteranno a scuola quello che hanno prodotto nella scuola dell'infanzia o a casa (disegni, dialoghi trascritti, pupazzi, costruzioni, ...) ed insieme a quanto realizzato nei primi giorni di scuola costituiranno materiale utile per creare uno spazio e situazioni dove i bambini ritroveranno 'parte di sé'; possibilità di riutilizzare le esperienze vissute per creare un contesto favorevole di accoglienza e per effettuare nel nuovo anno scolastico prime osservazioni individuali e sulle dinamiche relazionali; *input* per le attività e le proposte di inizio anno scolastico; documentare le fasi del progetto (foto, video, pannelli, cd-rom ...).

GIOCA INSIEME ATTIVA-MENTE

Paolo Seclì

Macro progetto gioca insieme 'attiva-mente' - sintesi di laboratori e progetti

<p><i>“Laboratorio Ludico-Motorio”</i> Costruzione piccoli e grandi attrezzi con materiale povero e recupero, creatività, riciclaggio, educazione ambientale.</p>	<p><i>Laboratorio “Gioco-Orientamento”</i> Esperienze ludico-motorie di Gioco-Orientamento e Orienteering</p>
<p><i>Laboratorio di “Educazione ai Valori attraverso il Gioco e lo Sport”</i> Valori etici dello sport, promozione <i>Fair-play</i></p>	<p><i>Laboratorio “Arrampicata Sportiva”</i> Introduzione e pratica dell'arrampicata sportiva Attività in ambiente naturale</p>
<p><i>Progetto “Strada Facendo”</i> <i>Laboratorio di Educazione Stradale e della Mobilità Sostenibile</i> Educazione stradale, laboratorio bicicletta, bicibus, pedibus</p>	<p><i>Corsi di nuoto</i> Ambientamento in acqua e introduzione al nuoto.</p>
<p><i>Laboratorio “Prevenzione e Sicurezza”</i> Sicurezza a scuola, a casa, sui mezzi trasporto, in strada</p>	<p><i>Giocbi Sportivi Studenteschi</i> Dal Gioco al Gocosport</p>
<p><i>Laboratorio “Infanzia Attiva”</i> Promozione del benessere e corretti stili di vita.</p>	<p><i>Progetto “A scuola col Sorriso”</i> Accoglienza e continuità.</p>
<p><i>Informazione e sensibilizzazione delle famiglie e del territorio</i> Conferenze, seminari, documentazione</p>	<p><i>“Laboratorio del Circo”</i> Giocoleria, clownerie, mimo</p>
	<p><i>Progetto “Famiglie in gioco”</i> Coinvolgimento famiglie, socializzazione, integrazione.</p>

CHI CERCA TROVA

Glauco Fantini Simonetta Polato***

** Docente a contratto presso SSIS di Parma, Istituto Comprensivo Montecchio Emilia (Pr)*

*** Docente di Scienze motorie, I.C. Gambettola (Fc)*

Orientamento spaziale dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado

Perché proporre delle unità di apprendimento sullo stesso argomento per livelli di scuole differenti? Si tratta di una proposta che assume come dato di partenza una visione integrata della persona in tutto l'iter formativo scolastico e contiene valenze importanti per la costruzione dei prerequisiti personali indispensabili alla strutturazione della coscienza di sé.

Pensiamo, innanzitutto, alla capacità di rappresentare il proprio corpo nella scuola dell'Infanzia, di esprimere il proprio modo di essere e proporlo agli altri nella scuola primaria, di padroneggiare le abilità e le conoscenze che permettono l'individuazione di soluzioni personali nella scuola secondaria di primo grado. Questo contributo parte dalla convinzione che il vivere esperienze formative positive, in un contesto socializzante e significativo con i pari, contiene una valenza educativa in relazione al benessere personale e all'assunzione di corretti stili di vita.

Il filo conduttore di queste UdA è il senso dell'avventura e della scoperta, che vengono esplorate condividendo emozioni, esprimendo se stessi, entrando in relazione con gli altri, per giungere al fine comune: scoprire un tesoro, trovare un punto fisso, orientarsi in uno spazio ampio. La loro caratteristica strutturale è l'interdisciplinarietà reale e fattiva delle varie educazioni e discipline, all'interno delle quali le S.M.S. assumono una funzione di quadro di riferimento complessivo, in quanto tutte le conoscenze messe in campo passano dal denominatore comune rappresentato dal corpo, con tutte le conseguenze che ciò comporta nella maturazione personale.

Ultimo aspetto, ma non meno importante da considerare, è il significato assegnato al concetto di territorio, inteso come spazio da vivere, da conoscere, del quale appropriarsi, sia esso lo spazio-aula, la palestra, il giardino della scuola o l'ambiente naturale.

La nostra convinzione è che approcci metodologici trasversali e verticali, offrano agli alunni reali occasioni di apprendimento delle competenze in maniera continuativa e permanente e agli insegnanti opportunità di ragionare a 'maglie larghe', pensando ai bambini per tutto l'arco della loro vita scolastica, con una continuità di intenti che può essere solo positiva, sia in vista della prospettiva che il lavoro assume, sia della capacità di progettare in sinergia con i colleghi di un altro ordine di scuola.

Ovviamente, le proposte seguenti possono essere suddivise in ciascun periodo scolastico, ma a noi piace ragionare considerando la scuola come istituzione a tutto tondo, nella quale c'è circolazione di idee: questo è un esempio 'sostenibile' di continuità di intenti.

BAMBINI ALL'AVVENTURA*
PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA

ARTICOLAZIONE APPRENDIMENTO

(fase pre-attiva)

Riferimenti ai Documenti Nazionali

PECUP

Padroneggia le conoscenze e le abilità che mediante l'esercizio fisico consentono un equilibrato ed armonico sviluppo della propria persona.

OSA

Il sé e l'altro

Rafforzare l'autonomia, la stima di sé, l'identità.

Corpo, movimento, salute.

Rappresentare in modo completo e strutturato la figura umana; interiorizzare e rappresentare il proprio corpo, fermo e in movimento; maturare competenze di motricità fine e globale.

Muoversi con destrezza nello spazio circostante e nel gioco, prendendo coscienza della propria dominanza corporea e della lateralità, coordinando i movimenti degli arti.

Controllare l'affettività e le emozioni in maniera adeguata all'età, rielaborandola attraverso il corpo e il movimento.

Fruizione e produzione di messaggi.

Ascoltare, comprendere e riesprimere narrazioni lette o improvvisate di fiabe, favole, storie, racconti e resoconti.

Esplorare, conoscere e progettare

Collocare persone, fatti ed eventi nel tempo; riconoscendo successioni e contemporaneità.

Apprendimento unitario da promuovere

In un contesto ludico i bambini si rendono conto che, per raggiungere una meta (tesoro), occorre:

- correre, arrampicarsi, strisciare ...
- vincere paure
- aiutarsi
- collaborare.

* Di Glauco Fantini.

Compito unitario

Trovare un tesoro nascosto in un bosco popolato di streghe, orchi...

Declinazione dell'apprendimento unitario in obiettivi formativi

I bambini:

- vivono 'un'avventura' condividendo le emozioni con i pari
- sperimentano ed arricchiscono il linguaggio del corpo in un contesto ludico-fantastico
- collaborano per raggiungere un fine comune
- sviluppano l'orientamento nel territorio
- entrano in contatto diretto con la natura.

Standard di apprendimento

I bambini con difficoltà di apprendimento: partecipano emotivamente all'avventura 'sperimentando' tutti gli schemi motori di base.

Gli alunni con capacità superiori alla media: sanno, con una semplice mappa, trovare oggetti nascosti in spazi sconosciuti.

MEDIAZIONE DIDATTICA

(fase attiva)

Metodi, soluzioni organizzative, tempi

I bambini vanno posti in una situazione fantastica, durante la quale affrontano prove di ‘coraggio’ per prepararsi all’avventura in ambiente naturale. In sezione i bambini descrivono, verbalmente e graficamente, le emozioni vissute.

Durante l’esperienza i metodi privilegiati sono: la libera esplorazione, la scoperta guidata e la soluzione di problemi.

Durata dell’UA: febbraio-maggio.

Attività educative e didattiche:

- la *relazione personale significativa* tra pari e con gli adulti, nei più vari contesti di esperienza, come condizione per pensare, fare ed agire;

- la *valorizzazione del gioco* in tutte le sue forme ed espressioni (e, in particolare, del gioco di finzione, di immaginazione e di identificazione per lo sviluppo della capacità di elaborazione e di trasformazione simbolica delle esperienze): la strutturazione ludiforme dell’attività didattica assicura ai bambini esperienze di apprendimento in tutte le dimensioni della loro personalità;

- il *rilievo al fare produttivo ed alle esperienze dirette di contatto con la natura, le cose, i materiali, l’ambiente sociale e la cultura* per orientare e guidare la naturale curiosità in percorsi via via più ordinati ed organizzati di esplorazione e ricerca.

CONTROLLO DEGLI APPRENDIMENTI

(fase post – attiva)

Criteri e modalità di verifica e valutazione

Osservazione del comportamento motorio ed espressivo dei bambini (insegnanti ed esperto)

Valutazione dei cambiamenti sul piano della relazione e della comunicazione (insegnanti ed esperto)

Preparazione di ‘prove di coraggio’ che i bambini sottoporranno ai loro genitori durante il momento di festa

Comunicazione ai genitori delle attività svolte e dei progressi relativi ai bambini

Confronto tra genitori, insegnanti ed esperto sulle attività svolte.

Ipotesi di percorso

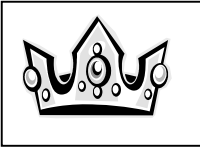
Questa Unità di Apprendimento ha rappresentato per i bambini un'importante momento per utilizzare il linguaggio motorio in un contesto ricco di sensazioni ed emozioni ed uno stimolo per rielaborare l'esperienza, in sezione, dal punto di vista verbale e grafico-pittorico. Sono evidenti le 'ricadute' dal punto di vista della socializzazione (condividere un'avventura rafforza l'identità di gruppo), dell'autostima e della fiducia in se stessi.

Non si parla ancora di orienteering. Stimolare l'orientamento spazio temporale in un contesto sempre diverso e modificabile dai bambini è senz'altro la base di partenza per 'conquistare fisicamente' il territorio. Quando il bambino corre e gioca in un ambiente (interno o esterno) misura questo spazio, si rende conto di quanto tempo impiega ad 'occuparlo' con il proprio corpo e quante volte questo luogo lo contiene.

Prima fase: il percorso prende avvio dalla *lettera del principe Marcello* che viene recapitata alla Scuola d'Infanzia. Si può immaginare l'interesse e la curiosità suscitati nei bambini, che individuano subito chi li può preparare a superare le prove descritte dalla lettera del principe Marcello: l'insegnante di scienze motorie della scuola secondaria che già aveva condiviso con loro tante avventure.

Da questo momento ogni volta che entrano in palestra trovano montagne da scalare, pareti d'arrampicata, fossati da saltare e ... streghe, draghi, orchi, fantasmi da affrontare. Il tutto parte sempre da dialoghi in sezione volti a definire cosa bisogna sapere fare per trovare il tesoro e quali prove di coraggio bisogna saper affrontare.

Per poter leggere la mappa del tesoro, che il principe ha fatto arrivare, vengono proposte attività di orientamento spaziale e temporale e si gioca a 'Trovamolletta': a coppie, ognuno ha una mappa della palestra ed una molletta da bucato con indicato il proprio nome. Un componente della coppia nasconde l'oggetto dell'altro (che va nello spogliatoio) e segna con una X sulla cartina del compagno il posto dove cercarlo. Tutti i bambini 'cercatori' entrano in palestra e, quando tutti hanno ritrovato la molletta, si scambiano il ruolo. In palestra sono stati disposti materassi, coni ed altri attrezzi (segnalati nella piantina) per creare più nascondigli.

Lettera del Principe Marcello

Principe Marcello
di Guardasone

Ai bimbi della sezione 5 anni
Scuola dell'infanzia statale 'Giuffredi' - Montecchio Emilia

Care bambine e bambini sono il Principe Marcello e vi scrivo perché ho bisogno del vostro aiuto.

Tanti anni fa abitavo nel castello di Guardasone, un posto che si trova vicino a Montecchio, ma un orco malvagio me lo ha distrutto ed io sono dovuto scappare.

Vicino alla torre, ora diroccata, c'è però ancora sepolto il mio tesoro. Io non posso tornare per riprenderlo e vi chiedo se potete farlo voi.

So che siete molto coraggiosi, non avete paura di orchi, streghe, fantasmi... e siete pronti ad affrontare mille pericoli.

Ve la sentite? Se riuscirete a ritrovare il tesoro, ve lo regalo!

Posso anche darvi un consiglio: allenatevi a scalar montagne, ad affrontare streghe e maghi, a superare trappole ed incantesimi.

Se poi conoscete qualcuno, che vi possa preparare a superare queste prove, fatevi aiutare.

Se dimostrerete di essere veramente coraggiosi, prima di Pasqua, vi farò avere la mappa del mio tesoro.

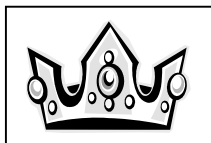
Ciao.

Principe Marcello

Seconda fase: Finalmente, dopo vari incontri in cui si sono sperimentati tutti gli schemi motori, soprattutto quello dell'arrampicarsi, solitamente 'negato' perché ritenuto pericoloso, è giunto il momento di andare a trovare il tesoro. Finalmente a scuola è arrivata l'attesa lettera del Principe Marcello con *la mappa e le indicazioni del percorso da svolgere*. Risalire una montagna coperta da un fitto bosco, con pericoli da affrontare come le ragnatele giganti (vegetazione intricata di vitalba, pianta rampicante che dà l'idea delle liane), un orco e una strega (che per fortuna è lontana!) rappresenta per i bambini un'esperienza così coinvolgente che, quando hanno trovato il tesoro, sono quasi dispiaciuti perché il film che stavano 'interpretando' volgeva al termine. Per compensare il dispendio energetico della scalata, le caramelle presenti nel forziere sono sparite in un batter d'occhio. Interessanti sono i dialoghi dei bambini: "Ho fatto fatica a salire ma mi è piaciuto quando ero in alto" (Benedetta); "Ero forte a salire la montagna con la corda" (Damiano); "Siamo passati vicino alla casa dell'orco e dei fantasmi" (Gabriele); "Il tesoro era nascosto sulla montagna sotto delle foglie" (Marco).

I genitori, che condividono l'avventura attraverso i racconti dei figli, possono 'toccare con mano' l'esperienza all'interno di un momento di festa, durante il quale i bambini si travestono da streghe, fantasmi, orchi... e fanno arrampicate e salti. "Sono andata con mamma e papà: mi è piaciuto quando abbiamo fatto prendere paura ai genitori coi fantasmi e lo scheletro" (Ilenia); "Ero contenta quando ho scalato la montagna difficile e la mia mamma mi ha visto" (Giorgia); "Il papà quando salivo sulla montagna mi ha detto che mi arrampicavo come un gatto e la mamma rideva" (Simone). Dai dialoghi dei bambini si coglie la gioia del far partecipi mamme e papà delle loro emozioni.

Lettera del Principe Marcello con mappa e indicazioni del percorso da svolgere



Principe Marcello
di Guardasone

Ai bimbi della sezione 5 anni
Scuola dell'Infanzia Statale "Giuffredi" - Montecchio Emilia

Care bambine e bambini, come promesso, vi scrivo per farvi sapere dov'è sepolto il mio tesoro. Ho saputo che siete veramente coraggiosi e vi siete allenati a scalar montagne, ad affrontare streghe e maghi, a superare trappole ed incantesimi.

Qui a fianco c'è la mappa del mio tesoro ed ora vi spiego come fare per ritrovarlo.

Quando arrivate all'osteria "La Guardiola", dipinta di rosa, prendete la prima stradina e salite verso il bosco. Attenti prima di entrarvi, una strega potrebbe trovarvi!

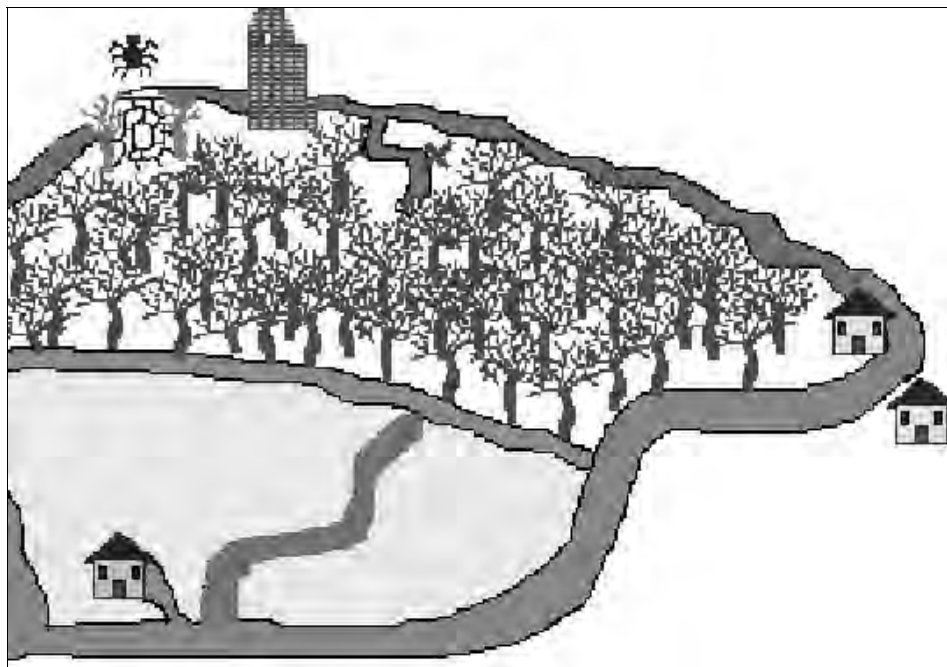
Salite usando le corde e soprattutto non fate rumore perché l'orco vi potrebbe sentire.

Quando vedrete la torre, dovrete attraversare le ragnatele del ragno gigante ... fate attenzione a non rimanere intrappolati!

Arrivati alla strada non avvicinatevi alla torre perché lì vive l'orco ... e se lo svegliate vi rincorre! Quando trovate un'altra stradina nel bosco, il tesoro è molto vicino.

In bocca all'orco!

Principe Marcello



Terza fase: la serata finale con i genitori rappresenta un momento fondamentale del percorso; non è sufficiente che la scuola faccia ‘provare’ ai bambini tante attività motorie se poi, a casa, questo linguaggio non viene valorizzato e stimolato. Il confronto sul tema dell’attività motoria, spesso sottovalutata, può partire dal movimento come fonte di conoscenza ed esperienza insostituibile per imparare a leggere e scrivere, come fonte di socialità, formazione del sé ed autonomia, fino a concludere con indicazioni per la scelta di uno sport per i propri figli (a che età cominciare? Quali sport praticare?). Alla fine del percorso si è consegnato ad ogni genitore un album dove i bambini, con disegni, foto e dialoghi, hanno documentato la loro avventura. Per l’insegnante della Scuola Secondaria di primo grado che ha coordinato il percorso e condotto la serata non è stata una fatica in più, ma un ‘investimento’ a lungo termine perché, collaborando con la Scuola d’Infanzia e Primaria dello stesso Istituto Comprensivo, ha lavorato con i futuri alunni e si è formato in situazione insieme agli altri colleghi.

DAL PERCORSO ALLA MAPPA* PER LA SCUOLA PRIMARIA

DATI IDENTIFICATIVI

Anno scolastico: 2006-07

La proposta prende spunto da un'esperienza svoltasi nell'a.s. 2001-02 presso l'I.C. di Predappio (FC) e si evolve verso una prima forma di orienteering.

Destinatari: alunni del primo biennio della scuola primaria.

Discipline ed educazioni coinvolte: scienze motorie e sportive, italiano, geografia, arte e immagine, educazione alla cittadinanza, educazione all'affettività.

ARTICOLAZIONE APPRENDIMENTO

(fase pre-attiva)

P.E.C.U.P.

L'alunno è in grado di esprimere il proprio modo di essere e sa proporlo agli altri. Sa interagire con gli altri. Sa interagire con l'ambiente. Sa risolvere i problemi che via via incontra.

O.S.A.

S.M.S.

Conoscenze. Schemi motori e posturali. Giochi di imitazione, di immaginazione.

Abilità. Muoversi con scioltezza, disinvoltura e ritmo. Variare gli schemi motori in funzione di parametri di spazio, tempo, equilibrio. Cooperare all'interno di un gruppo. Interagire positivamente con gli altri valorizzando le diversità. Utilizzare abilità motorie in forma singola, a coppie, in gruppo.

Italiano

Conoscenze. Concetto di frase, predicato e argomenti.

Abilità. Produrre brevi testi orali di tipo descrittivo e narrativo. Pianificare semplici testi scritti, distinguendo le linee essenziali dalle superflue e scegliendo le idee in base ad un destinatario e a uno scopo. Interagire nello scambio comunicativo in modo adeguato alla situazione, rispettando le regole stabilite.

Geografia

Conoscenze. Rapporto tra realtà geografica e sua rappresentazione. Differenza tra spazio aperto e chiuso.

Abilità. Formulare proposte di organizzazione di spazi vissuti (aula, scuola, palestra, parco). Leggere semplici rappresentazioni iconiche e cartografiche utilizzando le legende.

* Di Simonetta Polato.

Arte e immagine

Conoscenze. Gli elementi della differenziazione del linguaggio visivo. Spazio e orientamento nello spazio grafico.

Abilità. Riconoscere e usare gli elementi del linguaggio visivo: il segno, la linea, il colore, lo spazio. Stabilire relazioni.

Educazione alla cittadinanza

Conoscenze. La funzione della regola nei diversi ambienti di vita quotidiana.

Abilità. Suddividere incarichi e svolgere compiti per lavorare insieme con un obiettivo comune. Manifestare il proprio punto di vista e le esigenze personali in forme corrette e argomentate.

Educazione all'affettività

Conoscenze. Il sé e le proprie capacità. Le relazioni tra coetanei.

Abilità. Attivare atteggiamenti di ascolto/conoscenza di sé e di relazione positiva nei confronti degli altri. Attivare modalità relazionali positive con i compagni.

Apprendimento unitario da promuovere

Leggere una mappa, orientarla, collaborare sia in fase decisionale che pratica.

Compito unitario

Raggiungere un punto, visitando, nell'ordine preferito, tutte le tappe del percorso.

*Declinazione dell'apprendimento unitario in obiettivi formativi**Obiettivi formativi*

Consolidamento della lateralizzazione; sviluppo della capacità di orientamento spaziale e temporale in diversi ambienti, dall'ambiente chiuso all'esterno e consolidamento della padronanza dei concetti topologici; sviluppo della capacità di astrazione; sviluppo della capacità di scegliere soluzioni personali rispetto ad una consegna.

Standard di apprendimento

L'alunno conosce:

la simbologia concordata;

il punto da raggiungere;

la sua posizione rispetto al punto da raggiungere.

L'alunno è in grado di orientare la mappa rispetto all'ambiente palestra; concordare con i compagni la strategia per raggiungere il punto.

Per alunni con difficoltà di apprendimento: migliorare la capacità di orientamento e le relazioni topologiche in classe ed in palestra.

Per alunni da potenziare: attivare forme di tutorato fra pari nella logica della relazione di aiuto.

<i>MEDIAZIONE DIDATTICA</i>

<i>(fase attiva)</i>

<p><i>Tempi di realizzazione:</i> un'ora settimanale per classe, da svolgersi nell'arco di un quadrimestre</p>

<p><i>Metodi:</i> Induttivo, deduttivo, libera esplorazione.</p>

<p><i>Soluzioni organizzative:</i> lavoro individuale, a coppie, a piccoli gruppi.</p>

<i>CONTROLLO DEGLI APPRENDIMENTI</i>

<i>(fase post-attiva)</i>

<p>Criteri e Modalità di verifica e valutazione: osservazione sistematica; analisi delle produzioni scritte degli alunni; lettura delle dinamiche relazionali.</p>

<p>Raccolta 'ragionata' dei materiali prodotti da ciascun gruppo per l'elaborazione dell'archivio personale dell'alunno.</p>

<p>Produzione CD per la documentazione d'istituto.</p>

Ipotesi di percorso

Questa unità di apprendimento intende proporsi come una serie di occasioni interdisciplinari di apprendimento che hanno l'obiettivo finale di costruire, assieme ai bambini, un Grande Gioco come rielaborazione reale di un percorso a tappe, ragionato ed interiorizzato nel tempo, condiviso da tutti. Il percorso si articola in tre tipi di attività intrecciate nelle singole sequenze del lavoro: partecipazione corporea, produzione grafica, esposizione descrittiva. Di seguito le principali azioni:

I bambini: sono invitati ad *esplorare percorsi liberi* in classe, in palestra conoscendo solo il punto di partenza e quello di arrivo; *creano un breve testo* rispondente alla consegna: "Inventa una storia con una partenza, uno svolgimento ed un arrivo", per poi rappresentare graficamente la storia; *eseguono percorsi* che seguono indicazioni sempre più precise: percorsi guidati all'interno di un labirinto (gioco della ragnatela); percorsi all'interno dell'aula (o in palestra) con tappe prestabilite e obbligate, definendo una simbologia comune per contrassegnare le tappe di ulteriori; *rappresentano graficamente quanto sperimentato*, creando la legenda; stabilizzano un proprio gruppo di appartenenza scegliendo anche un nome e *costruiscono un pass di riconoscimento* che li autorizza a muoversi all'interno della scuola; scelgono, così suddivisi per gruppi, un percorso fra quelli proposti dall'insegnante, con il compito di *decodificare i simboli presenti sulla mappa* e di raggiungere ogni singola tappa nell'ordine stabilito, pur avendo la facoltà di scegliere la strada; *controllano*, con l'insegnante, il gruppo dei compagni che sta eseguendo il compito, per poi essere successivamente controllati; *ascoltano*, letta dall'insegnante, una storia fantastica, corredata da elementi simbolici da tradurre in palestra con l'utilizzo di pic-

coli e grandi attrezzi codificati e non; *collaborano* alla creazione-organizzazione di un Grande Gioco; *passano alla fase delle consegne*: ricevono, dall'insegnante, l'incipit della storia ed alcuni biglietti contenenti altrettanti punti da inserire obbligatoriamente, una sola volta, con un ordine non stabilito, *scrivono infine la storia* stessa; vanno in palestra, o in uno spazio all'aperto, ricevono uno spazio di lavoro e la dotazione di attrezzi che fa riferimento ai passaggi obbligati delle storie, *sistemano gli attrezzi* in modo congruente con il racconto di loro produzione, *disegnano la mappa* con la relativa legenda; *provano il percorso*; *assemblano le produzioni* dei gruppi in un'unica storia, con un'unica partenza e un unico arrivo, da svolgersi nella giornata dedicata al Grande Gioco. Ogni gruppo sceglie il suo portavoce. In ciascuno dei 'punti fermi' *viene posizionato un controllore* che consegna al portavoce, dopo che questi ha mostrato sulla mappa il punto esatto in cui si trova con il suo gruppo nello spazio reale, un cartoncino colorato per attestare l'esattezza della posizione indicata dal bambino sulla mappa e l'avvenuto passaggio. Se il controllore non trova rispondenza tra il punto indicato dal portavoce del gruppo sulla mappa e la realtà, riaccompagna i bambini al punto fermo che gli stessi avevano visitato in precedenza e li aiuta ad orientare la mappa affinché possano ricominciare il percorso. *I bambini decidono insieme la strategia*, visitano i vari punti fermi nell'ordine che preferiscono con la consegna di percorrerli tutti una sola volta ed arrivare tutti insieme al termine del percorso. La correttezza dell'esecuzione viene attestata all'arrivo dalla consegna dei cartoncini: un solo cartoncino per ogni colore. I gruppi partono intervalati. Il percorso si esegue a tempo.

Bibliografia

- B. D'Amore, *Geometria*, Franco Angeli, Milano, 1987.
- B. D'Amore, F. Manini, *Percorsi, labirinti e mappe*, La Nuova Italia, Firenze, 1985.
- Schede tratte da un aggiornamento con Silvia Sbaragli (Forlì A.S. 2001/02).

NON PERDERE LA BUSSOLA*
PER LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

DATI IDENTIFICATIVI

Anno scolastico: 2005-06

Scuola: Istituto Comprensivo di Montecchio E. (RE) - Scuola Secondaria di primo grado 'J. Zannoni'

Destinatari: gli alunni delle classi prime.

Discipline ed educazioni coinvolte:

Scienze Motorie, Matematica (Acquisire conoscenze sugli angoli - Studio delle distanze);

Geografia (Favorire la conoscenza dei vari tipi di carte, piante, mappe topografiche, geografiche, ecc. Acquisire conoscenze su curve di livello ed equidistanze);

Tecnologia (Acquisire conoscenze sulle scale di riduzione - Acquisire semplici conoscenze sulla bussola);

Arte e Immagine (Disegnare i segni convenzionali dell'Orienteering).



ARTICOLAZIONE APPRENDIMENTO

(fase pre-attiva)

Riferimenti ai Documenti Nazionali

PECUP

Padroneggia le conoscenze e le abilità che mediante l'esercizio fisico e la pratica sportiva individuale consentono un equilibrato ed armonico sviluppo della propria persona.

OSA

Conoscenze

Consolidamento delle capacità coordinative; livello di sviluppo e tecniche di miglioramento delle capacità condizionali (resistenza); valore del confronto e della competizione.

Abilità

Utilizzare efficacemente le proprie capacità in condizioni facili e normali di esecuzione (orientamento, ritmo ...); modulare e distribuire il carico motorio-sportivo secondo i giusti parametri fisiologici e rispettare le pause di recupero; gestire in modo consapevole abilità specifiche riferite a situazioni tecniche e tattiche negli sport individuali.

* Di *Glauco Fantini*.

Apprendimento unitario da promuovere (o obiettivo formativo unitario)

Gli alunni devono saper individuare la propria posizione sulla mappa e scegliere il percorso più adatto per raggiungere i punti di controllo successivi.

Compito unitario

Partecipare a gare di Orienteering trovando tutti i punti di controllo.

Declinazione dell'apprendimento unitario in obiettivi formativi

Obiettivi Formativi: gli alunni affinano la capacità di osservazione; individuano soluzioni personali; migliorano l'orientamento nel territorio; sviluppano la capacità di resistenza; entrano in contatto diretto con la natura ed il territorio circostante; riconoscono i più importanti segni convenzionali dell'Orienteering.

Gli alunni con difficoltà di apprendimento: sanno orientarsi in spazi ben definiti (edificio scolastico, palestra, cortile).

Gli alunni con capacità superiori alla media: sanno orientarsi in spazi non abituali (Parco Pozzi, Parco di Roncolo) seguendo le indicazioni delle cartine.

MEDIAZIONE DIDATTICA

(fase attiva)

Metodi, soluzioni organizzative, tempi

Si utilizzeranno informazioni strutturate per lasciare poi spazio ad una metodologia operativa in grado di coinvolgere i singoli alunni. Si favorirà un graduale passaggio-conquista di spazi sempre più vasti e complessi sottolineando l'importanza di una costante interazione corpo-mente per apprendere ed applicare con successo le tecniche orientistiche.

Gli alunni lavoreranno in piccolo gruppo e successivamente individualmente.

Tempi: novembre-aprile con scansioni differenziate nelle diverse discipline coinvolte.

CONTROLLO DEGLI APPRENDIMENTI

(fase post-attiva)

Criteri e Modalità di verifica e valutazione

Verifiche individuali di Orienteering con rilevamento del tempo impiegato e degli eventuali errori commessi.

Verifica sulla conoscenza dei simboli e dei colori delle cartine orientistiche.

I risultati permetteranno di valutare il grado di competenza raggiunto. È previsto un percorso di recupero per coloro che non ottengono risultati accettabili. Ogni alunno è invitato, come in ogni U.A., ad autovalutarsi in quanto capacità di attenzione, impegno e autonomia personale.

Ipotesi di percorso

‘Non perdere la bussola’ rientra nella proposta più ampia del ‘Progetto Orientamento’ d’Istituto. I ragazzi sono posti di fronte a continue opzioni tra ‘strade’ diverse e di conseguenza si abituano a valutare i diversi percorsi per scegliere quello più idoneo alle proprie caratteristiche psico-fisiche (conoscere se stessi). Rendere consapevoli gli alunni delle attività che si svolgono è un obiettivo al cui raggiungimento le Scienze Motorie possono dare un importante contributo. Per questo, perché gli alunni siano al corrente e possano seguire le varie proposte didattiche, viene data copia ad ognuno del progetto ‘non perdere la bussola’, l’unità di apprendimento, con l’elenco delle conoscenze ed abilità necessarie alla realizzazione dell’apprendimento unitario (cfr. sintesi delle conoscenze e abilità da acquisire). Vengono esplicitate, infine, le modalità di verifica, che si baseranno sia sul riconoscimento dei colori e dei simboli principali dell’Orienteering (cfr. scheda A - griglia per la rilevazione delle conoscenze e delle abilità), sia sul comportamento (cfr. scheda B - griglia per la rilevazione del comportamento), sia, infine, sull’autovalutazione (scheda C)

Sintesi

COSA DEVI CONOSCERE	COSA DEVI SAPER FARE
I segni convenzionali la posizione del Nord la propria posizione la posizione della lanterna da raggiungere le tecniche orientistiche	tenere la cartina sempre orientata scegliere la via più favorevole per raggiungere la lanterna correre valutando le tue capacità di resistenza

Scheda A - Griglia per la rilevazione delle conoscenze e delle abilità)

RICONOSCIMENTO COLORI E SIMBOLI DELL'ORIENTEERING	
1) Ho riconosciuto N. ___ simboli su 30, commettendo N. ___ errori = PUNTI -----	
<i>SCALA DI VALUTAZIONE</i>	
0 - 2 errori = 5 punti	
3 - 4 errori = 4 punti	
5 - 7 errori = 3 punti	
8 - 11 errori = 2 punti (Prova di recupero) Eventuale prova di recupero: PUNTI -----	
oltre 11 errori = 1 punto (Prova di recupero)	
2) GARA DI ORIENTEERING:	
ho trovato n. _____ lanterne su 10, impiegando un tempo di _____ = PUNTI -----	
<i>SCALA DI VALUTAZIONE</i>	
10 lanterne trovate in meno di 10 min. = 5 punti	
10 lanterne trovate in meno di 14 min. = 4 punti	
10 lanterne trovate in meno di 20'.1" = 3 punti	
10 lanterne trovate in più di 20 min. = 2 punti Eventuale prova di recupero: PUNTI -----	
Trovate meno di 10 lanterne = 1 punto	

Scheda B - Griglia per la valutazione dei propri comportamenti

INSEGNANTE _____	AUTOVALUTAZIONE _____	
Sono stato attento durante le spiegazioni	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Mi sono sempre impegnato	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Ho lavorato in modo autonomo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Firma di un genitore _____		

Il diario sportivo

Questa Unità di Apprendimento viene consegnata agli alunni che la conservano in un raccoglitore ad anelli (diario sportivo), assieme alle altre che fanno parte del Piano Annuale. L'introduzione di questo modo di procedere è nata dalla constatazione che spesso gli alunni non sono consapevoli delle proprie competenze e dei propri comportamenti. In quindici anni di utilizzo del diario sportivo si sono registrati indubbi vantaggi: maggior consapevolezza degli alunni; famiglie che seguono il percorso didattico ed educativo di Scienze Motorie, intensificando i colloqui con l'insegnante; maggiore motivazione degli alunni che, coinvolti nel processo educativo, si sentono stimolati a cercare il miglioramento delle competenze e dei comportamenti; valorizzazione del ruolo dell'insegnante. Indubbiamente un insegnante 'motivato' è percepito positivamente dagli alunni e questo *feedback* accresce la collaborazione reciproca. L'insegnante deve essere molto preciso nel definire obiettivi, scale e criteri di valutazione, perché anche gli alunni devono usare gli stessi canoni.

Per aiutare genitori e ragazzi delle classi prime a 'familiarizzare' con le diverse schede, è inoltre consegnata una 'guida' in cui sono spiegati i criteri di autovalutazione e valutazione. Ciò avviene all'inizio della classe prima; gli alunni imparano in pochissimo tempo ad utilizzare la scala da 1 a 5 volutamente adottata per stemperare la loro eccessiva attenzione per il voto (cfr. tabella seguente).

Scheda C - Griglia per l'autovalutazione

La valutazione in scienze motorie

Nel corso di questi tre anni scolastici ti verranno proposte diverse prove di verifica che *valuteremo* utilizzando una scala numerica da 1 (minimo) a 5 (massimo):

- 5 = riesco con facilità nell'attività proposta;
- 4 = riesco con facilità, ma evidenzio alcune imprecisioni;
- 3 = riesco in modo accettabile, ma evidenzio alcuni errori;
- 2 = riesco in modo approssimativo (attività di recupero);
- 1 = non riesco/non provo (attività di recupero).

Come avrai notato, ho scritto *valuteremo* perché anche tu, in occasione di ogni verifica, dovrai esprimere una tua valutazione che poi confronterai con quella del professore. Tutto ciò allo scopo di stimolare la conoscenza critica di te stesso.

Anche per quanto riguarda il comportamento (attenzione, impegno, autocontrollo, autonomia operativa, rispetto delle regole, rispetto dei compagni, disponibilità a collaborare...) avrai la possibilità di esprimere una tua personale valutazione utilizzando una scala da 1 a 5.

Per valutare il tuo comportamento, eccoti un aiuto per la riflessione e per la compilazione delle griglie.

Attenzione

Presto attenzione, quando l'insegnante spiega?
Chiacchiero o scherzo con il vicino?
Mi lascio distrarre facilmente da chi ha poca voglia di ascoltare?
Mi capita di iniziare un'attività senza sapere con precisione cosa fare?

Impegno

Faccio sempre tutto il possibile per mettere in pratica quanto richiesto?
Mi impegno a fondo anche quando le attività sono meno gradite?
Riprovo più volte un esercizio anche in caso di insuccesso?
Durante il gioco cerco soluzioni convenienti o gioco 'spensieratamente'?

Autonomia operativa

So affrontare l'attività senza l'assistenza ed i suggerimenti continui dell'insegnante?

Autocontrollo, rispetto dei compagni, disponibilità a collaborare

Interrompo l'insegnante, mentre spiega, o i compagni, mentre parlano?
Il mio modo di esprimermi è rispettoso degli altri?
So rispettare le regole stabilite e condivise?
Assumo comportamenti che possono diventare fonte di pericolo per me e per gli altri?
Quando si lavora in gruppo accetto di collaborare con tutti?
Come mi comporto con i compagni in difficoltà: li derido, li ignoro o li aiuto?

Al termine di ogni Unità di Apprendimento dovrai autovalutare le tue competenze (ciò che sai fare) ed i tuoi comportamenti e confrontarli con le valutazioni dell'insegnante.

Nella *scheda di valutazione* che sarà consegnata alla famiglia alla fine del primo Quadrimestre e dell'anno scolastico, ci sarà un giudizio che terrà conto dei risultati delle varie attività. La scala utilizzata sulla scheda sarà identica a quella della Scuola Primaria: Ottimo, Distinto, Buono, Sufficiente, Non Sufficiente.

Durante le lezioni di *scienze motorie e sportive* non è sufficiente muoversi con agilità e coordinazione. Occorre impegnarsi per ottenere risultati adeguati alle proprie capacità, comportarsi correttamente e riflettere continuamente su ciò che si fa.

L' insegnante di Scienze Motorie e Sportive

Firma genitore

Firma alunno

OPPLÀ ... GIOCANDO COL JUDO

SCUOLA PRIMARIA

*Alessandro Babini**

** Tutor, Facoltà di Scienze motorie, Università di Rimini,
docente, Istituto Comprensivo 'Bassi', Brisighella (Ra)*

L'apprendimento delle cadute del judo come attività propedeutica e di prevenzione

La seguente unità di apprendimento nasce dalla necessità di fornire degli strumenti per gli alunni per la gestione del proprio corpo; in particolare, un 'metodo di azione preventiva', di aiuto per ogni altra disciplina sportiva, come anche per la vita quotidiana, attraverso l'acquisizione di tecniche di caduta. La tecnica del cadere è destinata a ridurre al minimo l'impatto col terreno; sia quando si cade spontaneamente che in seguito ad una spinta. Gli ukemi (cadute) sono, quindi, una garanzia ed una sicurezza contro gli infortuni. Senza una buona conoscenza delle cadute si avrà sempre paura di cadere, i movimenti del corpo appariranno innaturali e ci sarà una tendenza inconscia ad irrigidirsi; viceversa, una volta apprese queste tecniche, tutti i movimenti potranno essere eseguiti naturalmente permettendo movimenti sciolti e in tranquillità.

<i>Dati identificativi</i>
<i>Anno scolastico: 2006-07</i> <i>Scuola primaria</i> <i>Destinatari: alunni della classe terza (primo biennio)</i> <i>Discipline ed educazioni coinvolte: Attività motorie e sportive, geografia, musica.</i>

Ipotesi di percorso

1. Dialogo-dibattito assieme agli alunni sulla paura di cadere;
2. Proposta dell'attività corredata dal filmato di introduzione;
3. Predisposizione del *setting* didattico (tatami predisposti in palestra);
4. Esecuzione delle attività proposte in maniera corretta;
5. Organizzazione della dimostrazione da realizzare alla festa di fine anno scolastico;
6. Preparazione delle *slides* per l'incontro con le famiglie nella festa di fine anno.

Contenuti

La tecnica specifica delle cadute può essere acquisita attraverso la successione di vari livelli di padronanza. Per raggiungere gradualmente ogni livello nel contesto scolastico è possibile individuare una serie di obiettivi specifici, per ogni tipo di caduta:

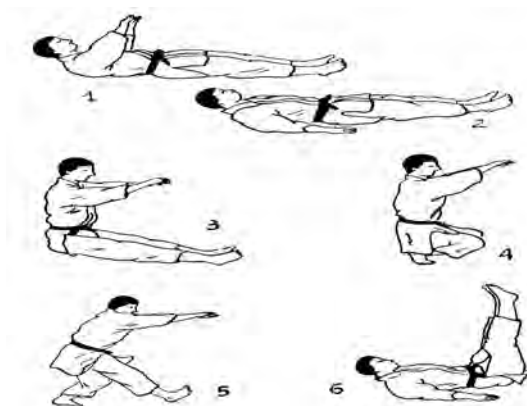
1 contatto con il tappeto	4 caduta con rullata da massima accosciata	7 caduta con rullata da posizione eretta
2. rullata sulla schiena	5 caduta con rullata da posizione di mezzo squat	8 caduta con fase di volo
3. rullata su un fianco	6. caduta con rullata da posizione di squat	9. caduta con interferenze esterne

Ushiro-ukemi (caduta indietro)¹

Partendo dalla posizione eretta, per eseguire la caduta indietro bisogna distendere le braccia in avanti fino a tenerle orizzontali, parallele al terreno. Flettere il collo in modo da fissare con lo sguardo il nodo della cintura poiché, durante la caduta, la testa non deve mai toccare il tappeto e la bocca deve mantenersi chiusa.

Successivamente eseguire un passo all'indietro, piegarsi sulle ginocchia fin quasi a sedersi sui talloni e, curvando la schiena, (fissando sempre il nodo della cintura), rullare all'indietro. Nell'istante in cui la schiena tocca terra battere sul tappeto con il palmo delle mani, come una frustata in modo che le braccia rimbazzino naturalmente, con un angolo all'ascella di circa 30°.

Le gambe si sollevano e distendendosi arrestano il movimento vicino a terra.



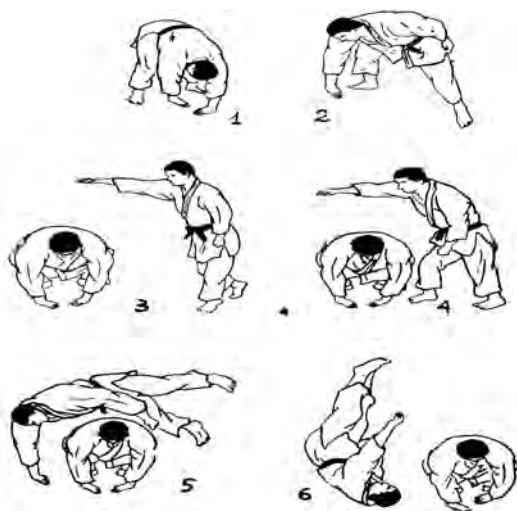
¹ I disegni sono tratti da: T. Betti-Berutto, *Da cintura bianca a cintura nera nelle arti marziali*, NES, Roma, 1985.

Yoko-ukemi (caduta laterale)

Partendo dalla posizione eretta, per eseguire la caduta laterale è necessario distendere il braccio corrispondente al lato di caduta verso il lato opposto con il gomito in corrispondenza dello sterno, parallelo al terreno e nello stesso tempo ‘spazzare’ con il piede corrispondente verso l’altro per portare il baricentro fuori dal poligono di base. Flettere il collo verso il lato opposto di caduta, sguardo alla cintura e bocca chiusa per evitare traumi col tappeto.

Subito dopo eseguire un piegamento con la gamba stabile per avvicinare il lato di caduta al terreno, fin quasi a sedersi lateralmente, e fissando sempre il nodo della cintura rullare sul lato. Nell’istante in cui il busto tocca terra ‘frustare’ sul tappeto con il palmo della mano, vicino al corpo.

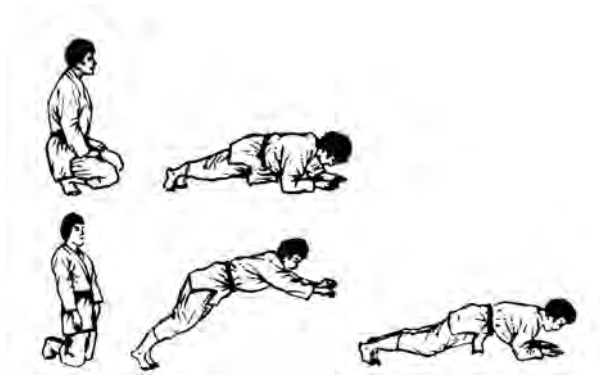
Le gambe si sollevano e distendendosi arrestano il movimento vicino a terra.



Kaiten-ukemi (caduta in avanti con capovolta dorsale)

Dalla posizione eretta, fare un passo portando avanti il lato (piede, busto, braccio) corrispondente alla spalla di capovolta e simultaneamente piegarsi sulle gambe per avvicinare il busto e le mani al terreno (la mano di capovolta è più avanti con le dita verso dietro opposte alle dita della mano dietro). Il mento è verso lo sterno ed il collo flesso verso il lato opposto. In posizione di massima raccolta le gambe spingono per rullare sulla spalla, la testa non tocca il terreno, il busto si appoggia al tappeto sul lato

opposto a quello di caduta, battendo con il palmo della mano in modo deciso vicino al corpo. Le gambe si muovono ed arrivano a terra in modo che una sia naturalmente distesa (corrispondente alla mano che batte) e l'altra leggermente piegata (l'appoggio sul tappeto è sul lato opposto a quello di capovolta).



***Mae-ukemi* (caduta in avanti frontale)**

Dalla posizione eretta, eseguire un piegamento su entrambe le gambe per portarsi in posizione di mezzo squat e spinta sulle stesse distendendo naturalmente le braccia in avanti per poter ammortizzare la discesa del busto nel ricadere a terra. Il capo è sempre flesso verso il basso con il mento in direzione dello sterno.

Le mani appoggiano a terra completamente, le braccia ammortizzano tutta la spinta del busto senza che questo tocchi terra, come d'altronde neanche il capo.

A movimento terminato appoggiano a terra solamente le mani ed i piedi, tutto il resto del corpo è disteso.



Verifica e valutazione

Per valutare l'apprendimento e l'interiorizzazione delle cadute si utilizzeranno delle tabelle di osservazione qualitativa, come quella che di seguito presentiamo (cfr. scheda di valutazione qualitativa) per verificare che queste conoscenze siano state acquisite e siano trasferibili occorrerà osservare come gli alunni si muoveranno durante le attività che seguiranno sino al termine dell'anno scolastico.

Scheda di valutazione qualitativa

<i>Ushiro-ukemi: valutazione qualitativa</i>					
<i>fasi</i>	<i>variabili</i>	<i>modalità</i>	<i>sogg. 1</i>	<i>sogg. 2</i>	<i>sogg. 3</i>
Preparazione in posizione eretta	atteggiamento delle braccia	distese avanti			
		lungo fianchi			
Atteggiamento del capo	flessione avanti del capo	si			
		no			
Movimento delle gambe	effettuazione passo indietro	si			
		no			
	piegamento delle gambe	accentuato			
		poco evidente			
Contro-bilanciamento delle braccia	braccia parallele a terra	nullo			
		evidenti			
		accennate			
Impatto al suolo	rullata sulla schiena	nulle			
		si			
	battuta del capo a terra	no			
		si			
	angolo braccia/tronco	no			
		< 30°			
30-45°					
Battuta delle mani al tappeto	con il palmo delle mani	> 45°			
		si			
	in riferimento all'impatto del corpo al suolo	no			
		precedente			
simultanea					
Controllo delle gambe	arrestano il movimento	successiva			
		si, distendendosi			
Valutazione generale del movimento	coordinazione generale	no, sono libere			
		buono			
		sufficiente			
		scarso			

Bibliografia

- G. La Cava, *Sport e salute, propedeutica allo sport*, Sperling & Kupfer, Milano, 1983.
- C. Barioli, *Judo, educazione alla vita*, in “La gazzetta dello sportivo”, n. 6, 1995, p. 2.
- M. Bernardi, *Fatto su misura per i bambini*, in “La gazzetta dello sportivo”, n. 6, 1995, p. 3.
- T. Betti Berutto, *Da cintura bianca a cintura nera nelle arti marziali*, NES, Roma 1985.

APPLICARE TECNICHE E TATTICHE NEL CALCIO

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Mauro Foschini*

*Formatore, coordinatore provinciale CONI - Rimini
Docente, Istituto Comprensivo di Coriano - Rimini

L'intervento vuole attrarre i giovani allo sport in una realtà come quella attuale nella quale le possibilità di uso del 'tempo libero' sono molteplici e la concorrenza di altre attività diverse dallo sport è fortissima. Il compito primario è di appassionare alla pratica sportiva i giovani che vengono in palestra.

Dati identificativi

Anno scolastico: 2006-07

Scuola: secondaria di primo grado.

Destinatari: alunni delle classi 3^e

Discipline e educazioni coinvolte: Scienze motorie e sportive.

ARTICOLAZIONE APPRENDIMENTO

(fase pre-attiva)

Riferimenti ai Documenti Nazionali

P.E.C.U.P.

Si pensa di progettare la seguente U.A. per realizzare una competenza tratta dal profilo, sezione identità e strumenti culturali.

OSA: scienze motorie e sportive, educazione affettività.

Apprendimento unitario da promuovere

Integrarsi nel gruppo in funzione del compito, conoscere e utilizzare i codici di comunicazione e i sistemi di azione che regolano il gioco, sfruttare al meglio le personali capacità tecniche e l'intelligenza strategica in contesti problematici nuovi.

Compito unitario

Conoscere ed eseguire i movimenti fondamentali del gioco, individuale e di squadra e collaborare all'organizzazione di una competizione sportiva nella quale l'alunno possa dimostrare il possesso delle competenze attese.

Declinazione dell'apprendimento unitario in obiettivi formativi

O.F. - Organizzare le proprie conoscenze e abilità per migliorare la struttura della lezione (standard di apprendimento: presenza di 3 risposte su quelle disponibili).

O.F. - Realizzare e condurre i contenuti (standard: relazionare sulle esperienze vissute, applicare le regole apprese).

*MEDIAZIONE DIDATTICA**(fase attiva)*

Tempi di realizzazione: due mesi.

Metodi: induttivo, *problem solving*.

Soluzioni organizzative: lavoro a grande gruppo e per gruppi di livello.

*CONTROLLO DEGLI APPRENDIMENTI**(fase post-attiva)**Criteri e modalità di verifica e valutazione*

- scheda prodotta dagli alunni per la verifica degli apprendimenti: sequenza dei contenuti, presenza degli obiettivi, risposta alle 5 domande fondamentali;

- scheda di osservazione dell'efficacia comunicativa, dell'originalità delle proposte e della fattibilità delle stesse nel contesto dato (competenza).

Ipotesi di percorso

Fase iniziale del percorso. Proporre le condizioni di base per iniziare l'attività, dando consegne (verbali, gestuali, tecniche) chiare, sintetiche, brevi, ponendo attenzione più che ai contenuti specifici, alle motivazioni e alle scelte degli alunni in funzione della realizzazione del compito unitario. Ecco di seguito alcuni contenuti:

- giochi iniziali per creare il 'clima positivo' all'interno del gruppo, cioè le condizioni emotivo-relazionali favorevoli sulle quali far leva per ottenere la partecipazione e l'attenzione indispensabili all'apprendimento;

- esercitazioni analitiche che si utilizzano al fine di agire prevalentemente sull'aspetto tecnico-coordinativo;

- situazioni di gioco: si sfruttano al fine di agire prevalentemente sull'aspetto tattico individuale; costituiscono le unità di base della partita e sono caratterizzate dalla presenza attiva di almeno un avversario e di uno o più compagni;

- giochi a tema: si praticano al fine di agire prevalentemente sull'aspetto tattico di squadra; si possono realizzare a tutto campo o su spazi ridotti, fra due squadre che si affrontano in una partita con l'obbligo di rispettare determinati vincoli tecnici o tattici;

- gioco finale: viene utilizzato come ‘gioco libero’, nel senso che, pur nel rispetto dei ruoli, dei compiti e dell’organizzazione di gioco, viene data ai giocatori ampia libertà di azione e di interpretazione.

Dal punto di vista metodologico il docente deve quindi: osservare, al fine di intuire quali sono le informazioni che presentano un interesse per l’allievo al fine di proporre nuove situazioni che siano pregnanti. Dare lo stop e riunire il gruppo in cerchio per raccogliere informazioni rispetto alle attività sperimentate dagli alunni. Aiutare i giovani ad organizzare la risposta alle domande fondamentali (che cosa è?, perché si fa?, come?, dove?, quando?), avendo chiaro l’obiettivo da raggiungere; completare le informazioni che presentano un interesse per il soggetto; favorire lo sviluppo della funzione percettiva attraverso consegne poco numerose e molto precise. Infine, sintetizzare i problemi evidenziati per meglio assimilare le regole e interiorizzare le soluzioni tecnico-tattiche. Invitare a riprendere l’attività con le variabili proposte.

Fase di stesura del percorso. Nella prima lezione, l’insegnante, assieme agli alunni, fissa un obiettivo, ad esempio: la finta e il dribbling; propone una sequenza di attività (*Scheda 1 - Organizzazione dei contenuti*), aiuta a rispondere alle 5 domande fondamentali (*Scheda 2 - Obiettivi e motivazioni dell’attività*), e a fissare i criteri di verifica (*Scheda 3 - Verifica del saper dribblare*). Nelle lezioni seguenti, l’insegnante invita gli alunni, divisi per gruppi, a fissare altri obiettivi con le relative proposte di attività e di verifica. Sollecita l’allunno a fare osservazioni e a verificare come procede l’attività, compilando un questionario di autovalutazione dove scrivere anche nuove regole e strategie (*Scheda 4 - Questionario di autovalutazione*).

Fase dell’approfondimento. In questa fase gli alunni devono relazionare sulle esperienze vissute: durante le varie giornate sportive, i giochi sportivi studenteschi, il gruppo sportivo pomeridiano. (facendosi aiutare dal docente di lettere). Ecco di seguito alcuni temi da approfondire:

- salute e benessere: lo sport come consuetudine da praticare nel tempo libero;
- il rispetto delle regole: etica nello sport e nel calcio;
- sport e accettazione delle diversità; alimentazione nella pratica sportiva (scienze);
- poster per pubblicizzare gli eventi sportivi della scuola (arte e immagine);
- servizi fotografici e realizzazioni video per documentare gli eventi sportivi (tecnologia);
- realizzare ipertesti e/o presentazioni del progetto sportivo della scuola, da far conoscere ai genitori e agli enti del territorio (informatica).

Verifica e valutazione

Lo strumento principale di verifica è la scheda prodotta dai ragazzi perché consente di evidenziare come l’allunno è stato in grado di tradurre e applicare concretamente la proposta dell’insegnante. Oltre alla sequenza dei contenuti, la presenza degli obiettivi, la risposta alle 5 domande fondamentali (soglia di accettabilità: 3 su 5), l’analisi della

scheda ci consente anche di osservare altri elementi quali l'uso della terminologia, la ricchezza della descrizione, la coerenza delle proposte e delle soluzioni adottate. Per raccogliere questo tipo di informazioni e quelle che emergeranno durante il lavoro di gruppo potremo avvalerci di una scheda di osservazione che metta in evidenza, oltre all'efficacia comunicativa anche l'originalità delle proposte e la fattibilità delle stesse nel contesto dato. Sempre durante le varie fasi del lavoro potremo raccogliere altri dati per documentare le competenze culturali e operative implicate per la realizzazione del compito unitario (*Scheda 5 - Raccolta dati per la valutazione delle competenze*).

Scheda 1 - Organizzazione dei contenuti

<i>Cognome e nome</i> _____	<i>Classe</i> _____	<i>Data</i> _____
<i>Gioco iniziale</i>		
<p><i>L'incantesimo.</i> Un gruppo di allievi esegue la guida della palla cercando di evitare il contatto con i compagni che rappresentano i 'maghi'. Questi ultimi hanno una palla in mano e devono cercare di toccare, con la sfera, la schiena degli altri alunni. Qualora riescano nel loro intento, attuano un incantesimo che blocca sul posto il giocatore per alcuni secondi o fino a quando un suo compagno, toccandogli nuovamente la schiena con una mano, non lo libera dal vincolo.</p>		
<i>Esercitazioni analitiche</i>		
<p><i>Il traffico.</i> Gli alunni attuano la guida della palla nel traffico, evitando di scontrarsi e utilizzando tempi e ritmi in libera espressione. Successivamente sono proposte delle velocità o un numero di tocchi sulla palla da rispettare. Gli allievi dovranno inoltre seguire un ritmo dettato dall'insegnante, ad esempio con il battito delle mani. Infine, secondo un comando esterno (sonoro, visivo), dovranno fermarsi e ripartire o cambiare direzione o senso di marcia. Il docente deve invitare e guidare alla scoperta di tutte le possibilità di gioco con la palla (solo con le mani, solo con i piedi) delimitando quindi il campo di esperienze a taluni schemi d'azione.</p>		
<i>Situazioni di gioco</i>		
<p><i>Il gol.</i> 1 contro 1, l'attaccante deve eseguire la guida della palla ostacolato da un difensore e giungere al tiro in porta. È possibile assegnare una progressione didattica dal semplice al complesso: difensore con una palla in mano, difensore con partenza ad handicap, difensore attivo.</p> <p>Predisporre il problema in termini di palla che bisogna riuscire a mandare dentro la porta utilizzando il tiro con il piede sinistro o con il piede destro (tiri a bersagli diversi da distanze diverse).</p>		
<i>Gioco a tema</i>		
<p><i>La meta.</i> Gli alunni si confrontano in una partitella (4 contro 4 o 8 contro 8), il cui obiettivo consiste nel riuscire a portare e fermare la palla con la pianta del piede in una delle zone di meta disposte ai vertici del terreno di gioco.</p>		
<i>Gioco libero</i>		
<p><i>4 contro 4 o 8 contro 8 libero.</i> Osservare e non intervenire per verificare se gli obiettivi operativi sono stati raggiunti.</p>		

Scheda 2 – Obiettivi e motivazioni dell'attività

Cognome e nome _____ Classe _____ Data _____
<i>Titolo dell'attività: La finta e il dribbling</i>
Risposta alle 5 domande fondamentali: 1. <i>Che cosa?</i> È un'abilità che ha lo scopo di nascondere le intenzioni, sbilanciando il difensore costringendolo a muoversi in un certa direzione, per poi superarlo, andando nell'altra... 2. <i>Perché?</i> Superare l'avversario; creare superiorità numerica; superare difese schierate; superare difesa a uomo... 3. <i>Come?</i> Di forza, con cambio di velocità e di direzione; di abilità, con finta e dribbling... 4. <i>Dove?</i> Nella metà campo offensiva; nella metà campo difensiva... 5. <i>Quando?</i> Quando non ci sono compagni in appoggio smarcati; quando la copertura difensiva è scarsa; sull'errore tattico del difensore; quando il difensore non ha il tempo per recuperare il momentaneo sbilanciamento...

Scheda 3 - Verifica del saper dribblare

Cognome e nome _____ Classe _____ Data _____	si	no	a volte
Ti trovi in posizione di equilibrio, in modo da spostarti con facilità?			
Mantieni il pallone ad una distanza che non pregiudica i movimenti?			
Dai l'impressione di un giocatore immaginario?			
Corri verso l'avversario in modo da renderlo incerto se tenti di superarlo da un lato o dall'altro?			
Mostri il pallone (un difensore che interviene è più superabile)?			
'Copri' il pallone?			
Nella situazione 1c1, prima di superare l'avversario, cerchi di fargli perdere l'equilibrio?			

Scheda 4 - Questionario di autovalutazione

Cognome e nome _____ Classe _____ Data _____
Che cosa hai appreso da questa attività?
Quando lo hai imparato?
Come lo hai imparato?
Facendo che cosa, lo hai imparato?
Che voto daresti a questa attività, in una scala da 1 a 10?
Cambieresti qualche regola? Se sì, quale e perché?
Quale strategia si è rivelata utile per raggiungere l'obiettivo?
Vuoi proporre qualche nuova strategia che pensi utile provare?

Scheda 5 – Raccolta dati per la valutazione delle competenze

Elenco alunni	Competenze culturali					Competenze operative				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	1. Conosce le regole. 2. Lavora in gruppo per ideare gli esercizi. 3. Conosce le caratteristiche della finta e del dribbling. 4. Approfondisce un argomento. 5. Approfondisce più di un argomento.					1. Osserva le regole. 2. Porta a termine un compito assegnato. 3. Si muove con disinvoltura. 4. Utilizza soluzioni tattiche adeguate. 5. Spiega davanti ai compagni.				
1. Pietro		x		x	x		x		x	
2. Andrea	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3. Anna	x		x			x	x	x		
4. ...										

Bibliografia

S. Bonaccorso, *Calcio. Allenare il settore giovanile*, Edizioni Correre, Milano, 1999.

M. Vicini, *Scienze motorie e sportive*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.

Rivista per la scuola secondaria di primo grado “Scuola e Didattica”, La Scuola, Brescia, 2003-2006.

GIOCARE E FANTASTICARE

SCUOLA DELL'INFANZIA

Maria Teresa Callipo*

**Supervisore di tirocinio, Scienze della Formazione, Università di Bologna e Modena-Reggio Emilia
Docente di scuola dell'infanzia, I.C. Como Nord - Como*

L'espressività corporea in uno spazio e in un tempo

L'unità di apprendimento presentata fa parte di un percorso di educazione psicomotoria attuato nell'ambito di un laboratorio che si è sviluppato nell'arco di un anno scolastico. Al fine di contestualizzare l'U.A. realizzata si esplicita qui di seguito la cornice psicopedagogica e formativa del laboratorio.

Il laboratorio psicomotorio si configura come uno spazio e un tempo, in cui ai bambini di 3, 4 e 5 anni viene offerta l'opportunità di vivere esperienze privilegiate di 'gioco corporeo', di esprimere desideri, fantasie e comunicare liberamente e in modo creativo. L'approccio psicomotorio offre la strutturazione di contesti educativi capaci di sostenere l'evoluzione e la costruzione dell'identità di ogni singolo bambino al quale vengono offerte situazioni ludiche in relazione con se stesso, gli altri, lo spazio e i materiali. Le attività psicomotorie proposte ai vari gruppi si ispirano all'impostazione metodologica della pratica educativa psicomotoria del prof. Bernard Aucouturier che promuove lo sviluppo globale del bambino attraverso il piacere del movimento e la costante attenzione alla espressività motoria spontanea, alla dimensione affettiva, emotiva e relazionale, fino al linguaggio e al piacere di rappresentare.

Lo spazio psicomotorio è inteso come *'contesto facilitatore'* dei processi di organizzazione autonoma dei bambini. Esso è caratterizzato da luoghi parzialmente strutturati con materiali specifici costituiti da cuscini colorati di gommapiuma di varie dimensioni, teli, foulard, corde, palle, cerchi, piani inclinati e grandi materassi, specchio, scivolo, fogli, materiale di recupero per l'attività di rappresentazione che si realizza a conclusione del 'gioco del corpo'. Il tempo è caratterizzato da un rituale iniziale (il tempo del cerchio), dal tempo del gioco corporeo e dal tempo della rappresentazione/distanziamento. L'insegnante assume un ruolo di regia educativa e attribuisce alla parola una valenza 'interattiva' più che regolativa. L'insegnante accoglie le produzioni dei bambini, fa nascere ed evolvere il piacere del movimento verso forme sempre più creative per dare la possibilità di passare al gioco simbolico.

Durante le attività di laboratorio vengono focalizzati gli aspetti evolutivi, conoscitivi e relazionali. Pertanto, viene data particolare attenzione all'acquisizione della coscienza, conoscenza e controllo del proprio corpo, all'organizzazione percettiva, all'adattamento alle condizioni spazio-temporali, alla conoscenza e all'uso di materiali

su cui investire il processo di simbolizzazione, alla riproduzione del vissuto e al coinvolgimento emotivo, ai processi di socializzazione nelle sue varie forme di collaborazione, cooperazione e superamento dell'egocentrismo.

L'approccio psicomotorio proposto nel laboratorio non utilizza il corpo e il movimento solo per raggiungere competenze o abilità specifiche, ma promuove lo sviluppo di abilità di base a livello senso-motorio, cognitivo-relazionale e simbolico utilizzando e partendo dal gioco spontaneo come strumento di sviluppo dell'evoluzione di ciascun bambino e del gruppo.

Nella scuola dell'infanzia, attenta alla globalità del bambino e allo sviluppo degli apprendimenti, l'educazione corporea non può prescindere da una prassi didattica di tipo psicomotorio che faccia da sfondo pedagogico-metodologico su cui sviluppare connessioni con altre aree educative.

Dati identificativi

Anno scolastico: 2005-06

Scuola: infanzia Pontechiasso - I.C. Como Nord.

Destinatari: gruppo bambini di 5 anni.

Aree educative e didattiche coinvolte: Corpo, movimento, salute - Il sé e l'altro - Fruizione e produzione di messaggi - Esplorare, conoscere e progettare.

ARTICOLAZIONE APPRENDIMENTO

(fase pre-attiva)

Riferimenti ai Documenti Nazionali

P.E.C.U.P.

Riconoscere e gestire i diversi aspetti della propria esperienza motoria, emotiva e razionale.

OSA

Corpo, movimento, salute

Rappresentare in modo completo e strutturato la figura umana, interiorizzare e rappresentare il proprio corpo, fermo e in movimento. Controllare l'affettività e le emozioni in maniera adeguata all'età, rielaborandola attraverso il corpo e il movimento.

Il sé e l'altro:

Rafforzare l'autonomia, la stima di sé, l'identità. Fruizione e produzione di messaggi. Disegnare, dipingere, modellare, dare forma e colore all'esperienza, individualmente e in gruppo, con una varietà creativa di strumenti e materiali, 'lasciando traccia' di sé.

Apprendimento unitario da promuovere

Sviluppo contemporaneo delle capacità motorie, affettive e cognitive del bambino e potenziamento della consapevolezza di sé, delle proprie possibilità e limiti. Imparare a canalizzare e controllare le pulsioni rielaborandole attraverso il corpo e il movimento.

Compito unitario

Saper giocare con il corpo, gli oggetti, gli altri. Saper inventare giochi in rapporto a sé, agli oggetti, agli altri rispettando le regole condivise.

Declinazione dell'apprendimento unitario in obiettivi formativi

Presenza di coscienza dello spazio gestuale (standard: sperimenta diverse forme di spostamento: salti, rotolamenti, strisciamenti, arrampicate, capriole)

Percepire e controllare il proprio corpo (standard: percepisce e sa discriminare asse, tronco, arti e articolazioni, riesce a rilassarsi da solo o seguendo le indicazioni dell'insegnante)

Padroneggiare l'interazione motoria con gli altri e l'ambiente (standard: si orienta con sicurezza nello spazio circostante, esprime consapevolezza nell'intenzionalità dell'azione in relazione all'altro e all'oggetto, controlla l'impulsività aggressiva elaborando nuove strategie per la risoluzione positiva del conflitto).

Assunzione cosciente e consapevole della propria immagine corporea (standard: sa rappresentarsi graficamente in modo completo in posizione statica e dinamica).

MEDIAZIONE DIDATTICA*(fase attiva)**Tempi di realizzazione:* gennaio-marzo*Metodi:* riferimento teorico alla pratica psicomotoria di B. Aucouturier.*Itinerario metodologico:*

- esplorazione;
- gioco nelle sue varie forme: gioco senso-motorio gioco tonico-emozionale gioco simbolico;
- narrazioni;
- conversazione libera e guidata;
- autonarrazione;
- lavoro a coppie;
- relazione individuale/a piccoli gruppi.

Soluzioni organizzative: le attività vengono condotte da due insegnanti. Il gruppo vive esperienze di laboratorio una volta alla settimana per due ore.

CONTROLLO DEGLI APPRENDIMENTI*(fase post-attiva)**Criteria e modalità di verifica e valutazione*

Si intende verificare il processo formativo degli alunni con osservazioni occasionali e sistematiche, conversazioni, analisi delle grafiche individuali, compilazione di una scheda di valutazione finale, tenendo presente il percorso formativo effettuato dai bambini.

Documentazione: realizzazione di un CD-rom.

Ipotesi di percorso

Tutti gli incontri di attività psicomotoria sono caratterizzati da alcuni rituali che si ripetono, all'interno dei quali si favorisce il movimento, il piacere senso-motorio, le spontanee interazioni alla ricerca dell'evoluzione delle situazioni con un approccio privilegiato ad ogni dimensione della personalità. Al fine di facilitare la comunicazione e la relazione tonico-affettiva-dinamica, vengono proposti giochi di conoscenza, di fiducia reciproca e di collaborazione.

Momento iniziale. Le attività psicomotorie hanno inizio con la routine dell'entrata 'il cerchio dell'amicizia', che è il tempo dell'ascolto nel quale si dà spazio alla parola dei bambini, ed è il momento che consente ai bambini e agli adulti di collocarsi nello spazio e nel tempo del gioco psicomotorio. In questa fase iniziale della seduta, l'insegnante richiama alcune regole fondamentali come non far male, non distruggere le costruzioni dei compagni senza chiedere il permesso, rispettare i turni nei vari luoghi di gioco. I bambini intervengono raccontando i loro vissuti e le aspettative rispetto al gioco imminente.

Momento centrale. Al centro della sala vengono sistemati i cuscini colorati di gommapiuma che rappresentano una grande struttura unitaria. Al via dell'insegnante, il gruppo si lancia ad occupare completamente, con l'abbattimento della torre, lo spazio a disposizione. Ai bambini viene offerta la possibilità di investire con tutto il corpo lo spazio vuoto, di esprimere il desiderio di scombinare l'ordine prestabilito nell'ambiente, di esprimere tensioni emotive, di prolungare il gesto ed espandere la voce. I bambini investono gli spazi scelti, nuovi o ricorrenti, instaurano relazioni, creano forme e composizioni con gli oggetti a loro disposizione. Le attività motorie spontanee sono finalizzate al piacere senso-motorio e vissute come opportunità di apertura alla comunicazione. Pertanto vengono proposti giochi di trascinarsi, salti, dondoli, rotolamenti.

Nei vari luoghi dello spazio psicomotorio i bambini proiettano i loro stati emotivi, le loro emozioni che esprimono nelle occasioni di gioco simbolico, durante il quale

sono attribuiti i significati più vari agli oggetti, compare l'assunzione di ruoli: mamme, papà, re, regine, personaggi onnipotenti, corrispondenti ai relativi ambienti. I contenuti dei giochi stimolano nuove conoscenze, favoriscono la creazione e la comunicazione. Il gioco di immaginazione e di identificazione sviluppa le potenzialità linguistiche presenti nel gioco simbolico e favorisce nei bambini la capacità di progettazione comune della finzione da condividere. Il piacere del vissuto psicomotorio motiva i bambini a superare i conflitti per aggiustarsi l'uno all'altro, accettando ruoli e mediando i propri desideri con quelli dei compagni. L'intensità dei loro vissuti indica la qualità di ciò che è stato predisposto per sostenere, favorire, far evolvere la dimensione psicomotoria del singolo e del gruppo. A metà seduta si ricompono il cerchio dell'amicizia e sono ripresi i vissuti psicomotori durante la verbalizzazione, in cui viene offerta ai bambini la possibilità di fare previsioni, costruire spiegazioni, inventare insieme la storia del proprio gruppo, nella quale ognuno si sente protagonista attualizzando spazi, personaggi, relazioni e vicende agite. La storia del gruppo continua ed evolve durante tutti gli incontri ed è utilizzata per la costruzione di un libro.

Momento finale. Questo momento segna il passaggio allo spazio della rappresentazione per consentire ai bambini il distanziamento dall'intensità emotiva provocata dall'immersione globale nel movimento. In questo spazio i bambini trovano materiale di recupero per l'attività di costruzione e materiale specifico per l'attività grafico-pittorica e manipolativa, per rappresentare in assenza di azione i propri vissuti psicomotori.

Bibliografia

- B. Aucouturier, I. Darrault, J. L. Empinet, *La pratica psicomotoria*, Armando, Roma, 1986.
- A. Bondioli, D. Savio, *Osservare il gioco di finzione: scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili*, Junior, Bergamo, 1994.
- L. Formenti (a cura di), *Psicomotricità. Educazione e prevenzione*, Erickson, Trento, 2006.
- S. Loos, *Novantanove giochi*, Ega Editore, Torino.
- P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, A. Guerini, Milano, 2002.
- G. Nicolodi, *Maestra, guardami*, Ed. Scientifiche CSIFRA, 1992.

TUTT'IN TUTA - LABORATORIO DI GEOMETRIA

SCUOLA PRIMARIA

*Egle Saltini**

**Docente Liceo scientifico 'A. Tassoni' - Modena*

Questo progetto coinvolge tutti i diversi livelli della scuola primaria, in modo da offrire suggerimenti e spunti, per ampliare e personalizzare, secondo le esigenze, le proposte didattiche dei laboratori

Le valenze del laboratorio di geometria sono numerose: muoversi dal concreto all'astratto; offrire forme variate sugli stessi obiettivi della disciplina, per azioni di approfondimento, di recupero e rafforzamento; supportare la memorizzazione e la rielaborazione personale dei concetti teorici attraverso il vissuto e l'esperienza personale; sfruttare l'ambiente palestra che è più stimolante per tutti gli alunni ma, in special modo, per quelli poco motivati allo studio; utilizzare tali esercitazioni in un momento di calo di attenzione o di stanchezza della classe; adeguare molte proposte alla partecipazione attiva di alunni diversamente abili; offrire dei percorsi didattici semplificati e 'tangibili' particolarmente utili per un primo approccio, in palestra, con la geometria e con tutta l'area logico-matematica.

DATI IDENTIFICATIVI

Anno scolastico: 2006-07

Scuola: primaria

Destinatari: gruppi di alunni della classe prima, primo e secondo biennio.

Discipline e educazioni coinvolte: Scienze motorie e sportive, Matematica, Educazione alla cittadinanza.

ARTICOLAZIONE APPRENDIMENTO

(fase pre-attiva)

Riferimenti ai Documenti Nazionali

P.E.C.U.P.

Relazionarsi con il mondo esterno mediante il corpo.

O.S.A.

Scienze motorie e sportive

Classe prima. Le posizioni che il corpo può assumere in rapporto allo spazio ed al tempo: collocarsi, in posizioni diverse, in rapporto ad altri e/o ad oggetti. Muoversi secondo una direzione controllando la lateralità e adattando gli schemi motori in funzione di parametri spaziali e temporali. Partecipare a giochi collettivi rispettando indicazioni e regole.

1° biennio Utilizzare efficacemente la gestualità finomotoria con piccoli attrezzi codificati e non. Variare gli schemi motori in funzione di parametri di spazio, tempo, equilibri... Apprezzamento delle traiettorie, delle distanze, dei ritmi esecutivi delle azioni motorie. Rispettare le regole dei giochi organizzati anche in forma di gara.

Area Matematica: Geometria (Classe prima e 1° biennio)

Muoversi ed orientarsi nello spazio e descriverlo (relazioni spaziali). Riconoscere le principali forme e strutture geometriche. Eseguire, descrivere percorsi.

Simmetria (individuare completare realizzare). Confrontare grandezze con l'uso di unità arbitrarie: retta verticale, orizzontale, perpendicolare.

Apprendimento unitario da promuovere

‘Sapersi muovere’ nello spazio fisico ed acquisire la capacità di conoscerlo, interpretarlo, misurarlo e rappresentarlo.

Compito unitario

Giornata dei giochi matematici da palestra, per classi parallele.

Declinazione dell'apprendimento unitario in obiettivi formativi

I bambini:

si muovono padroneggiando la propria posizione nello spazio e nel tempo;
sono in grado di riconoscere, descrivere, rappresentare, giocare con le fondamentali figure geometriche;

sanno utilizzare semplici mappe;

sono in grado di confrontare e verificare e distinguere grandezze anche in modo non convenzionale;

trasferiscono e utilizzano conoscenze e abilità nelle diverse discipline;

consapevolmente assumono atteggiamenti di disponibilità al rapporto con gli altri e al rispetto delle regole.

MEDIAZIONE DIDATTICA

(fase attiva)

Tempi di realizzazione: relativi ai contenuti e al livello scolastico.

Metodi: scoperta guidata, risoluzione dei problemi, libera esplorazione.

Soluzioni organizzative: metodo laboratoriale, alternando momenti con l'intero gruppo classe ed altri in cui i ragazzi i ragazzi lavorano in forma individuale ed altri in cui sono suddivisi per compiti.

CONTROLLO DEGLI APPRENDIMENTI

(fase post-attiva)

Criteria e modalità di verifica e valutazione

- osservazione dei progressi individuali;
- percorsi semplici di orientamento;
- percorsi con mappe;
- giochi e percorsi appositamente strutturati come test motori da somministrare ai bambini;
- test scritti.

Ipotesi di percorso

1. Esercitazioni per sviluppare la capacità di differenziazione spaziale;
2. Dialoghi sull'agito con uso di corretti termini (sopra-sotto; davanti...);
3. Introduzione alla geometria, facendo osservare la realtà per riconoscere le principali figure geometriche;
4. Ricerca di forme negli oggetti di uso quotidiano, nelle attrezzature scolastiche, in immagini ritagliate da giornali e riviste (realizzazione delle figure in cartoncino per i giochi);
5. Giochi in palestra per concretizzare l'uso della geometria. Attività ludiche e giochi dove si creino occasioni per confrontare e misurare lunghezze estensioni e durate temporali privilegiando le soluzioni più efficaci ed originali. Giochi per stimolare l'attenzione, l'osservazione, la riflessione, la ricerca di strategie (schema mentale d'azione) per la risoluzione di problemi concreti;
6. Apprezzamento e valutazioni, di volta in volta, sulle esperienze e sui progressi dei bambini.

Contenuti riferiti alla classe prima ed al primo biennio

Differenziazione spaziale

La Casa in costruzione. Far disporre vari attrezzi ai bambini, per limitare i quattro lati di una casa; secondo le indicazioni essi dovranno posizionarsi davanti ad un lato, dietro un lato, camminarci intorno (idea di perimetro), entrare dentro e occupare con i corpi tutto lo spazio possibile (idea di area) o meno spazio possibile.

I folletti. Ogni bambino porta a scuola un vecchio quotidiano che, per esigenze didattiche (identificazione di angoli-lati) e per comodità, viene graffettato dai bambini stessi in questi punti. I quotidiani sui quali è stato messo in evidenza un numero o decoro differente, vengono appoggiati a terra, sparsi, come tappetini. I folletti si radunano abbracciandosi in cerchio attorno al mago (docente) che pronuncia una formula magica. Al termine tutti scappano ogni volta in un posto diverso (il tappetino porta un contrassegno) e, allo stop, si posizionano ogni volta in modo diverso in relazione al

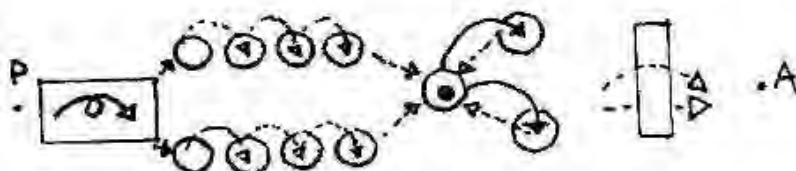
giornale (sopra, sotto, a destra, a sinistra, davanti, dietro con tutte le varianti che la fantasia dei bambini può suggerire). Il mago controlla i suoi folletti e, a volte, chiede loro di raccontare dove si trovano. Chi sbaglia rimane per un turno sul 'tappeto', gli altri rispondono al richiamo del mago e si radunano per un'altra magia.

Sapersi orientare

Tutti a casa. I giocatori sono divisi in 4 gruppi e disposti ciascuno sul lato di un quadrato; al via tutti corrono all'interno del quadrato senza toccarsi. Al segnale, tutti tornano alla postazione iniziale.

Variante. Come nel gioco precedente ma al segnale i giocatori si portano sul lato opposto a quello in cui si trovavano, mantenendo l'ordine.

Percorso a sorpresa. Dopo aver eseguito una capovolta avanti o un rotolamento, il docente suggerirà di prendere la direzione destra o sinistra per eseguire saltelli a piedi uniti nei cerchi ravvicinati. Arrivati al cerchio centrale dove c'è la palla, verrà indicato se lanciare a due mani nel cerchio di destra o di sinistra. Dopo aver messo a posto la palla verrà suggerito di passare sopra o sotto la panca.



Imparare a misurare il tempo

La palla rotola. Disporre i bambini su due o più file: A) i capofila fanno rotolare a terra una palla e poi cercano di correre più veloci della loro palla. B) dalla stessa disposizione i capofila fanno rotolare la loro palla e corrono più piano della stessa. C) dopo aver fatto rotolare la palla i bambini corrono cercando di tenere la stessa velocità della palla

Il duello. I bambini a coppie uno di fronte all'altro, tengono in verticale, con il dito indice, una bacchetta in legno. Al via ciascuno lascia il contatto con la propria bacchetta, corre verso quella dell'avversario per riuscire ad afferrarla prima che cada. Si gioca un numero definito di volte, si contano i punti e si cerca un altro duellante.

Variante. Il gioco si può fare anche tutti insieme in cerchio. Chi non riesce ad afferrare la bacchetta del compagno a destra (o a sinistra) prima che cada, viene eliminato dalla competizione principale ma continua a giocare contemporaneamente con gli altri bambini che sono usciti.

Misurazioni

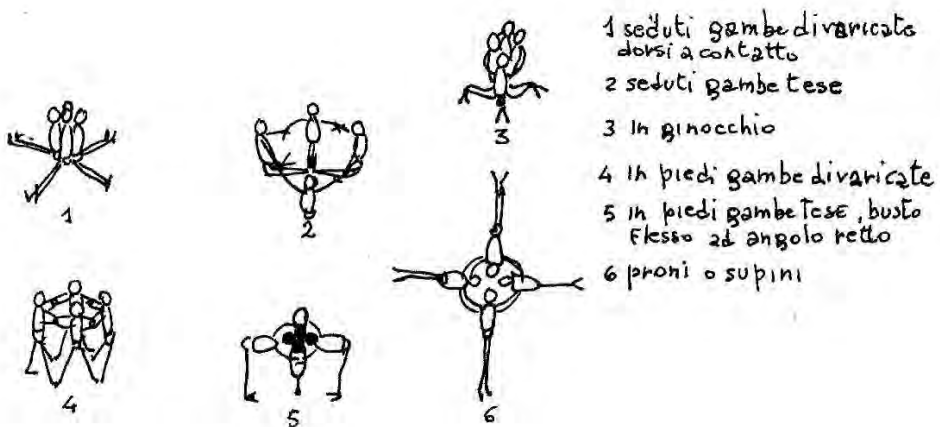
Campionato di lanci per squadre. I bambini sono disposti a coppie, uno esegue il lancio, il compagno lo misura utilizzando corde, bacchette, ceppi. Occorre far segnare su un foglio la misura di ogni lancio. In classe si farà la somma. Sempre in classe, misurando con un metro le bacchette, le corde, i ceppi, si potranno fare le proporzioni e le riduzioni relative.

Il percorso. Far costruire un percorso da due squadre, farlo eseguire in modo creativo e poi farlo misurare con attrezzi di fortuna. Far riprodurre il percorso su carta quadrettata (ad esempio un quadretto = una bacchetta, due quadretti = una corda, ecc.).

Geometria - Simmetria

Lo specchio. A coppie con una corda tesa orizzontalmente a terra: A, dispone alcuni oggetti in un determinato modo, B cerca di disporre oggetti uguali in simmetria. Il gioco può essere fatto sotto forma di staffetta. Le due squadre alternano, per ogni frazione, chi propone e chi dispone in simmetria gli oggetti.

Angolo giro. La classe è suddivisa in gruppi di 5. Al via l'intera classe corre in tutte le direzioni, senza toccare alcun compagno. Al segnale convenuto, quattro componenti il gruppetto devono formare un angolo giro facendo attenzione alle posizioni dei loro corpi, ed eventualmente sfruttare le linee presenti sul pavimento della palestra. Il 5° componente il gruppo esegue saltelli o andature per superare tutti i compagni. Segue ancora un momento di corsa libera e, al nuovo segnale, ogni gruppo dovrà formare l'angolo giro in un altro modo e un diverso soggetto eseguirà il compito motorio con modalità a sua scelta. Le formazioni si ripeteranno almeno quattro volte. Verranno effettuati cambi in caso di gruppi diversi da quintetti.



Le figure piane

Gli orti. I bambini vanno suddivisi in gruppi di 3 o 4 secondo il caso. Partendo da una figura prestabilita, disporre gli alunni uno per ogni vertice, facendo loro tenere i capi di due funicelle. Dopo alcuni passi di spostamento, cercando di mantenere invariata la forma della figura, allo stop, essi appoggiano le funi a terra. A questo punto ogni bambino si sostituisce alla fune e diventa un lato della figura. Quando i bambini saranno diventati più abili, il gioco potrà essere eseguito sotto forma di percorso cronometrato. Dopo aver delimitato a terra con i cinesini alcune figure geometriche, l'insegnante chiama un bambino che cercherà di toccare gli altri rincorrendoli, prima che possano entrare nella figura nominata contemporaneamente al nome dell'inseguitore.

Perimetro. I bambini realizzano una figura piana a loro scelta, tenendo conto dei contenuti condivisi in classe. Le figure è meglio che siano, ad ogni turno di gioco, differenti in modo da rendere più interessante l'applicazione. Le figure devono essere evidenziate da delimitati spazi.

Staffetta dai quattro angoli. Quattro squadre disposte in fila ai quattro angoli di un campo rettangolare (quadrato, a forma di rombo...). Al via, il primo di ogni fila parte di corsa ed esegue il giro completo del campo seguendo il perimetro della figura delimitata; giunto al proprio posto è sostituito dal secondo della propria squadra che parte e ripete il perimetro. Vince la staffetta che termina prima il percorso. Si può utilizzare, per lo stesso gioco, anche il perimetro di un qualsiasi triangolo avendo cura di suddividere i ragazzi in tre squadre.

Bibliografia

E. Saltini et al., *Guida Didattica*, CONI, Modena, 1996.

PAROLE IN DANZA

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Franca Zagatti*

**Docente a contratto, Scienze della Formazione e Lettere e Filosofia, Università degli Studi - Bologna*

Il laboratorio di danza educativa è un'attività di sperimentazione corporea che si caratterizza per un approccio esplorativo e analitico della danza e del movimento.

Attraverso la danza educativa, l'allievo impara a conoscere il proprio corpo e ad usare il movimento come mezzo di comunicazione con gli altri, impara a scoprire che la qualità del movimento varia a seconda delle emozioni e delle sensazioni provate ed è strettamente collegata allo spazio usato, alle persone che lo circondano, e, non ultimo, alla musica.

In questa prospettiva didattica l'approccio ai contenuti non si basa sull'apprendimento di passi e sequenze date, ma sviluppa le capacità di espressione e comunicazione attraverso la danza, stimolando l'interesse e il coinvolgimento di ogni bambino e sviluppando autonomie creative attraverso l'ampliamento del linguaggio motorio di base. Insegnare in un laboratorio di movimento non significa fornire ai bambini le indicazioni per tradurre in movimento una consegna verbale, significa piuttosto creare situazioni, nelle quali i bambini possano trasformare le loro percezioni ed emozioni attraverso una serie consapevole di movimenti.

L'unità di apprendimento *Parole in danza* si articola attraverso l'affascinante connubio di *parola e movimento*. Parola intesa sia dal punto di vista semantico, che sonoro e grafico; danza intesa come libera espressione motoria, ma anche come cosciente forma di composizione e invenzione del movimento.

<i>DATI IDENTIFICATIVI</i>
<p><i>Anno scolastico:</i> 2004-05 <i>Scuola:</i> Secondaria di 1° grado - Istituto Comprensivo di Granarolo dell'Emilia (Bo) <i>Destinatari:</i> alunni del terzo anno <i>Discipline ed educazioni coinvolte:</i> Scienze motorie e sportive, Italiano, Musica. <i>Insegnanti responsabili:</i> Elena Manaresi (Italiano), Franca Zagatti (Operatore esterno)</p>

ARTICOLAZIONE APPRENDIMENTO

*(fase pre-attiva)**Riferimenti ai Documenti Nazionali**P.E.C.U.P.*

Si pensa di progettare la seguente U.A. per realizzare una competenza tratta dal profilo, sezione Strumenti culturali:

- *“conosce il proprio corpo (...) padroneggia le conoscenze e le abilità che, a partire dalle modificazioni dell'organismo, consentono, mediante l'esercizio fisico, l'attività motorio-espressiva (...)”.*

- *“conosce e utilizza, in maniera elementare, tecniche differenziate di lettura silenziosa dei testi e legge correttamente, ad alta voce, testi noti e non noti di semplice dettato; usa un vocabolario attivo e passivo adeguato agli scambi sociali e culturali e capisce messaggi orali e visivi intuendone, almeno in prima approssimazione, gli aspetti impliciti (...)”.*

- *“adopera, per esprimersi e comunicare con gli altri, anche codici diversi dalla parola (...) Così come sa leggere un'opera d'arte e sa collocarla nelle sue fondamentali classificazioni storiche, conosce, legge, comprende e, soprattutto, gusta, sul piano estetico, il linguaggio espressivo musicale nelle sue diverse forme(...)”.*

*OSA**Scienze motorie e sportive*

Usare consapevolmente il linguaggio del corpo utilizzando vari codici espressivi, combinando la componente comunicativa e quella estetica. Rappresentare idee, stati d'animo e storie mediante gestualità e posture, individualmente, a coppie, in gruppo. Risolvere in forma originale e creativa un determinato problema motorio e sportivo ma anche variare, ristrutturare e riprodurre nuove forme di movimento.

Italiano

Meccanismi di costituzione dei significati traslati (metonimia, metafora, ecc.) e altre figure retoriche. Riscrivere testi letterari con procedure creative guidate, applicando manipolazioni a livello stilistico

Musica

Improvvisare sequenze ritmiche e melodiche a partire da stimoli di diversa natura (musicali, grafici, verbali, ecc.). Elaborare commenti musicali a testi verbali o figurativi, azioni sceniche, ecc. Riconoscere e analizzare con linguaggio appropriato le fondamentali strutture del linguaggio musicale e la loro valenza espressiva, anche in relazione ad altri linguaggi.

Apprendimento unitario da promuovere

Imparare ad esprimersi attraverso il movimento significa sviluppare un'autonomia creativa nella scelta e nella combinazione di quei movimenti che meglio corrispondono alle esigenze, ai gusti, al sentire di ognuno. Così come si impara a comunicare efficacemente con le parole si può imparare a comunicare efficacemente con la danza.

Compito unitario

Consiste nella capacità di saper improvvisare, creare e rappresentare sequenze di movimento danzato, individuali o di gruppo, usando idee e concetti propri e/o forniti dall'insegnante, con particolare riferimento al rapporto fra parola e danza (parallelismi, contrasti, metafore, sonorità, grafismi).

Declinazione dell'apprendimento unitario in obiettivi formativi

O.F. - *L'allievo sa usare il movimento in maniera espressiva e creativa.*

standard: fornisce più soluzioni in risposta a specifici problemi di movimento posti. Improvvisa, crea e rappresenta sequenze danzate usando idee e concetti propri e/o forniti dall'insegnante.

O.F. - *Sa utilizzare stimoli sonori, verbali, letterari riuscendo a rielaborarli in danza in forma originale e personale.* Standard: risponde e identifica, fra vari stimoli (immagini, musica, racconti, oggetti) quelli che meglio rispondono alla propria personale sensibilità e sa utilizzarli per creare movimenti originali e personali.

O.F. - *Accetta il lavoro cooperativo in gruppo e sa dare giudizi del proprio e dell'altrui lavoro in maniera corretta apportando motivazioni alle proprie opinioni.* Standard: riconosce e analizza i principali elementi della danza nella propria esecuzione e in quella degli altri. Dimostra un comportamento adeguato nel diverso ruolo di esecutore ed osservatore.

O.F. - *Accetta di affrontare l'attività di musica e danza anche al di fuori degli stereotipi televisivi.* Standard: si confronta e accetta proposte di varia provenienza stilistica sia a livello musicale che coreografico.

MEDIAZIONE DIDATTICA

(fase attiva)

Tempi di realizzazione: 8 lezioni di due ore ciascuna.

Metodi: laboratorio pratico, momenti di rielaborazione dialogata, ricerca trasversale con l'area letteraria.

Soluzioni organizzative: gruppo classe, momenti di attività in palestra e in classe.

CONTROLLO DEGLI APPRENDIMENTI

(fase post-attiva)

Criteri e modalità di verifica e valutazione

Attuazione del compito unitario in situazione.

Lezione aperta di fronte ad un pubblico.

Schede di autovalutazione del lavoro fatto.

Produzione di testi scritti (brevi frasi poetiche, scrittura creativa) a partire dall'esperienza motoria.

Ipotesi di percorso - Un contenitore di parole

Per facilitare il collegamento e il passaggio espressivo fra l'ambito della parola e l'ambito del movimento si è pensato di utilizzare un 'contenitore di parole' che di volta in volta metta in gioco, attraverso attività di *problem solving*, la ricerca motoria. Il meccanismo creativo e di induzione al movimento nasce da una 'pesca' apparentemente casuale delle parole collocate all'interno del contenitore. Il contenitore può essere un oggetto concreto (cassetta delle lettere, scatola decorata, o fantastico...il cestino della carta di uno scrittore..). Le parole potranno essere già state scelte ed inserite dall'insegnante all'interno del contenitore oppure verranno inserite dagli allievi in seguito ad una esperienza di movimento. Le aree di ricerca e di interscambio fra ambito motorio e ambito linguistico, fra parola e danza sono state le seguenti:

Dalla parola scaturisce il movimento. Nel contenitore ci sono delle parole, scelte per ambito semantico (avanti, indietro, qui, là) o metaforico-evocativo (modi di dire, poesie...¹, dopo essere state estratte gli allievi vengono invitati e guidati ad ipotizzare possibili percorsi motori.

Dal movimento scaturisce la parola. Il contenitore è vuoto, saranno gli allievi, dopo essere stati guidati attraverso un'esperienza motoria o tattile, a scegliere e inserire le parole. Ad es., parole per muoversi e fermarsi: a partire da attività legate al concetto di pausa e movimento. Parole tristi e allegre (a partire da attività di espressione corporea delle emozioni), ecc. Le parole inserite dai ragazzi nel contenitore costituiranno, a loro volta, materiale per un proseguimento del lavoro durante le lezioni di italiano (scrittura creativa, testi poetici, ecc..)

Dalla forma delle parole scaturisce il movimento. Nel contenitore ci sono delle parole e la loro forma grafica influenza e determina il movimento. Ad es., una parola scritta in vari modi (tremolante, legata, staccata, quadrata, tonda, ecc.), come potrà essere interpretata dal movimento? Una parola scritta molto piccola e molto grande, quale percorso parallelo ci suggerisce a livello motorio?

Dal suono delle parole scaturisce il movimento. Nel contenitore ci sono parole sonore o onomatopeiche (*wroom, ciaff, squish, boom, patapunfete*, ecc.), i ragazzi dovranno sceglierne alcune e provare a dar corpo alle sonorità, parallelamente si potrà poi proporre di sonorizzare il movimento (con la voce o con strumenti).

Una proposta di lezione - Dalla parola scaturisce il movimento: 'Modi di dire'

Riscaldamento

Per favorire l'ambientazione del gruppo all'interno dell'aula e facilitare il lavoro di gruppo, il riscaldamento si svolge inizialmente nello spazio con proposte di camminate con variazione dinamica (lente e veloci, pesanti e leggere).

Prosegue in cerchio con modalità imitativa e dedicando una particolare attenzione all'isolamento delle parti del corpo.

¹ Vedi la proposta di lezione.

Esplorazione

Accompagnati da un brano musicale allegro e coinvolgente il gruppo viene invitato a danzare liberamente nello spazio. Ad un suono convenuto (legnetti), dovrà fermarsi per far danzare solamente la parte del corpo segnalata dal conduttore.

I legnetti vengono nuovamente battuti e i partecipanti tornano a danzare in tutto lo spazio muovendo tutto il corpo. Questo schema si ripete più volte, ogni volta cambiando la parte del corpo.

I bollini

Il conduttore si procura alcune etichette adesive possibilmente tonde e colorate e ne attacca una per partecipante in una parte del corpo (fronte, spalla, ginocchio, fianco, pancia, gomito, dorso, ecc..) facendo attenzione a variare, fra i vari componenti, la parte e l'altezza in cui il bollino viene attaccato.

Il gruppo inizia a danzare liberamente nello spazio, ad un segnale convenuto ognuno dovrà trovare un compagno fra le persone vicine a sé e, mettendo a contatto i reciproci bollini, creare una forma a due. Al successivo battito dei legnetti ognuno ricomincia a danzare individualmente, sino al ripetersi della situazione di incontro e forma in coppia, mettendo a contatto i bollini.

Composizione

Dentro il 'contenitore di parole' vengono inseriti bigliettini con scritti vari modi di dire che contengano una parte del corpo, come: *Perdere la testa - Avere la testa fra le nuvole - Essere preso per il naso - Essere tutto orecchi - Alzare il gomito - Far cascare le braccia - Restare con le mani piene di vento - Mordersi le mani - Portare in palmo di mano - Parlare con il cuore in mano - Toccare il cielo con un dito - Nascondersi dietro a un dito - Tenere in pugno qualcuno - Fare il passo più lungo della gamba - Partire col piede sbagliato - Sentirsi mancare la terra sotto i piedi - Seguire le orme di qlcu. - Tornare sui propri passi.*

Ciascuno dovrà scegliere tre modi di dire dall'elenco ricevuto e inventare per ognuno di questi una brevissima esecuzione motoria ispirata al contenuto letterale e non metaforico del modo di dire scelto (*toccare il cielo con un dito* dovrà riproporre col movimento esattamente questa azione e non mimare una situazione di gioia e allegria).

Ognuno dovrà poi cercare di collegare le tre proposte motorie relative ai tre modi di dire in un'unica sequenza danzata. Dovrà ripeterla sino a memorizzarla, prima nel silenzio, poi con la musica.

Mostrare la sequenza a gruppi di 5 o 6 persone alla volta.

Possibile evoluzione

Creare gruppi di cinque sei persone. Ognuno mostra la propria sequenza agli altri. Poi ogni gruppo procederà ad una selezione ed un'elaborazione delle varie sequenze individuali al fine di creare una piccola composizione collettiva (è possibile per il gruppo scegliere un'unica sequenza e ripeterla all'unisono, oppure scegliere una parte

di ciascuna sequenza individuale ed unirle ed eseguirle in successione, o, ancora, che ognuno mantenga la propria sequenza, ma si finisca tutti allo stesso modo ecc.).

Ogni gruppo mostra la propria composizione.

Bibliografia

F. Zagatti, *La danza educativa. Principi metodologici e itinerari operativi*, Mousikè Progetti Educativi, Bologna, 2004.

M. Gough, *A tu per tu con la danza*, Mousikè Progetti Educativi, Bologna, 2002.
Per modo di dire, Editrice Fiorentina, Firenze, 1989.

Discografia

G. Bregovic, *Ya ya ringe ringe raya*, in *Superspot*, Nun Entertainment, 2002.

R. Aubry, *Pomme d'amour*, dal cd *Signes*, Hopi Mesa, 1997.

R. Aubry, *Dolce vita*, dal cd *Projection privéé*, Hopi Mesa, 2004.

J. P. Goude, *Picnic music*, da *Rock de Chambre*, Hopi Mesa, 2001.

Nonemis, *In pausa*, da *Suoni di danza*, Mousikè Progetti Educativi, 2003.

MOSTRAMI COME CAMMINI... E TI DIRÒ CHI SEI

SCUOLA SECONDARIA 2° GRADO

Marisa Vicini*

*Formatore SSIS - Milano, Docente Liceo classico - linguistico 'S. Weil' - Treviglio (Bergamo)

Il motivo per cui si è scelto di attivare questa unità di apprendimento è la rilevazione che fra gli studenti esistono problemi di tipo posturale, atteggiamenti scorretti, sedentarietà, stress, tensioni emotive, ecc, che spesso sono espressione di un disagio interiore, causato da motivi diversi, fra cui il modo di vivere la scuola o un'errata percezione di sé. Agendo a livello della conoscenza del corpo e dei messaggi che esso invia, pensiamo sia possibile migliorare la consapevolezza di sé, e avere influssi benefici sulla percezione del valore della propria persona e quindi sull'autostima.

Le azioni individuate per la realizzazione della competenza attesa, che riguarda *la promozione di un benessere fisico strettamente connesso a quello psicologico*, sono le seguenti: avviare un'indagine fra gli studenti (italiano, informatica, scienze motorie); costituire dei gruppi di interesse per approfondire le tematiche connesse al tema della postura (scienze, italiano, scienze motorie); sperimentare nella pratica la corretta postura e il rapporto postura-personalità (scienze, arte, scienze motorie, italiano) e, infine, organizzare la stesura di un manuale, o di un video (informatica, scienze motorie, italiano).

Ipotesi di percorso

In *una prima fase* è opportuno condividere le finalità del percorso coi ragazzi e suddividerli in gruppi di compito e interesse. In questo caso, cinque.

Gruppo Indagine: si occupa della stesura di un questionario di indagine rivolto a tutti gli studenti dell'istituto per avere informazioni sulle problematiche connesse alla postura: mal di schiena, mal di testa, stili di vita sedentari o attivi, rapporto con la pratica sportiva. Il gruppo che se ne interessa sceglie le domande, distribuisce il questionario, tabula i dati, e analizza le risposte secondo criteri di statistica (matematica).

Gruppo scientifico: si interessa dell'approfondimento delle tematiche connesse all'argomento: apparati muscolare, osseo e respiratorio; tono muscolare e stress, atteggiamenti scorretti e difetti del portamento (scienze). Alcuni temi potrebbero riguardare, per esempio: la colonna vertebrale: curve fisiologiche e difetti del portamento; la ginnastica respiratoria, addominale e dorsale; il ruolo del bacino nella statica e nel sollevamento/spostamento di carichi nelle attività lavorative e nello sport (piramidi di acrosport); il tono e l'allungamento muscolare (tecniche di stretching); le tecniche di distensione: Berthérat - Feldenkrais - Eutonia...

Gruppo comunicazione: approfondisce il tema della postura in quanto indicatore del linguaggio corporeo e il rapporto fra la postura e l'espressione della persona (italiano e arte). Fra i temi potremmo inserire: il linguaggio del corpo e i suoi indicatori: postura, mimica, gestualità, voce...; la postura e la personalità: ricerca in piccolo gruppo di forme del corpo che rappresentino dei sentimenti o delle situazioni; la postura e i mass media, la postura e i modelli del corpo (significato del vestire); la competenza comunicativa: analogie, differenze e funzioni del linguaggio non verbale e verbale.

Gruppo prevenzione: si interessa del tema delle regole per la prevenzione e la salute, riferite al mondo lavorativo (carichi da spostare-sollevarre) e sportivo (piramidi di acrosport, esercizi in palestra).

Gruppo operativo: si occupa della gestione tecnica e della documentazione del percorso attraverso video, fotografie, ecc.

In una *seconda fase* si procede alla sperimentazione pratica a grande gruppo e per gruppi di livello, cui segue, una *terza fase* di assemblaggio dei materiali per la stesura del manuale per gruppi di compito - interesse, con scelta delle sequenze e loro rappresentazione mediante fotografie o video; lavoro di sintesi con scelta dei materiali di approfondimento da predisporre. Le diverse fasi del lavoro non si susseguono cronologicamente ma possono procedere insieme.

DATI IDENTIFICATIVI

Scuola: Liceo Classico - Linguistico 'Simone Weil' di Treviglio (Bergamo)
 Destinatari: gruppi di alunni della classe quinta liceo linguistico.
 Discipline e educazioni coinvolte: Scienze motorie e sportive, italiano, arte, informatica, scienze, educazione alla salute.

ARTICOLAZIONE APPRENDIMENTO

(fase pre-attiva)

Riferimenti ai Documenti Nazionali

P.E.C.U.P.

Si pensa di progettare la seguente U.A. per realizzare una competenza tratta dal profilo, sezione convivenza civile "*promuovere per sé e gli altri un benessere fisico strettamente connesso a quello psicologico*".

OSA¹

Gli OSA che si ritengono connessi alla competenza da promuovere sono:

Scienze motorie e sportive

Principi igienici e scientifici essenziali che favoriscono il mantenimento dello stato di salute e il miglioramento dell'efficienza fisica.

¹ Gli OSA fanno riferimento a quelli suggeriti in bozza dal D.M. 226/05

Assumere stili di vita e comportamenti attivi nei confronti della salute dinamica, conferendo il giusto valore all'attività fisica e sportiva.

Biologia (secondo biennio)

Struttura e funzioni degli apparati del corpo umano (apparato locomotore).

Italiano

Acquisire consapevolezza degli stili inerenti all'uso delle diverse lingue (comunicazione).

Arte

Individuare possibili letture pluridisciplinari di opere (*postura nell'arte*).

Informatica (secondo biennio)

Realizzare fogli di calcolo e relazioni tecniche su lavori svolti o su ricerche effettuate.

Realizzare presentazioni multimediali relative a ricerche o finalizzate alla presentazione di prodotti (statistica – grafici e tabelle).

Educazione alla salute

La salute come condizione di benessere fisico, psichico, mentale (OMS); ... e come “bene instabile da acquisire, difendere e ricostruire costantemente, durante tutto l'arco dell'esistenza” (Consiglio d'Europa).

Apprezzerne i benefici della salute, identificare i comportamenti utili a conservarla e i costi personali e sociali necessari per recuperarla.

Apprendimento unitario da promuovere

Gli alunni, partendo dall'analisi dei risultati di un'indagine svolta tra gli studenti dell'istituto, si rendono conto:

- dell'importanza di assumere posture corrette, come fattore di prevenzione e di salute personale;
- che la postura dipende anche dal modo col quale percepiamo e viviamo il nostro corpo, quindi che occorre volersi bene e ascoltare i messaggi che da esso provengono;
- che la postura rivela agli altri la nostra personalità e che, a questo proposito, la pressione della società è molto forte, impone modelli di comportamento stereotipati, contro la naturale espressione delle singole personalità;

Il *compito unitario* consiste nella realizzazione di un prodotto: manuale, video o sequenza di fotografie, sul tema della postura da illustrare e spiegare al momento dell'esame di stato (alcuni ragazzi hanno realizzato un CD che hanno presentato alla maturità).

Declinazione dell'apprendimento unitario in obiettivi formativi

... Gli alunni, partendo dall'analisi dei risultati di un'indagine svolta tra gli studenti dell'istituto, si rendono conto dell'importanza di assumere posture corrette, come fattore di prevenzione e di salute personale in quanto:

percepiscono la propria postura in situazioni differenziate: statica, movimento, sforzo, rilassamento e sanno verbalizzare le sensazioni provate (standard di apprendimento: 60% risposte esatte nella fase di verbalizzazione delle risposte);

conoscono i principi fondamentali delle tecniche di distensione sperimentate (standard: test a risposte chiuse con 60% risposte esatte) ... si accorgono che la postura dipende anche dal modo col quale percepiamo e viviamo il nostro corpo, quindi che occorre volersi bene e ascoltare i messaggi che da esso provengono;

sperimentano diverse tecniche di distensione: Berthérat, Feldenkrais, Eutonia, ecc. (standard: riescono a rilassarsi utilizzando la metodica sperimentata);

riconoscono che una corretta percezione del proprio corpo migliora la consapevolezza del suo valore e del benessere personale. (Standard: grado di coinvolgimento nelle attività) ... che la postura rivela agli altri la nostra personalità e che, a questo proposito, la pressione della società è molto forte, impone modelli di comportamento stereotipati, contro la naturale espressione delle singole personalità;

comprendono che per scoprire le personali potenzialità espressive occorre un lavoro di ricerca sul corpo che esige ascolto, fiducia e accettazione di sé (Standard: riconoscimento delle caratteristiche essenziali degli indicatori del Linguaggio del corpo);

riescono ad esprimersi col corpo (standard: efficacia della comunicazione).

MEDIAZIONE DIDATTICA*(fase attiva)*

Tempi di realizzazione: 20 ore.

Metodi: dialogo, ricerca creativa.

Soluzioni organizzative: l'équipe pedagogica decide di privilegiare il metodo laboratoriale, alternando momenti col gruppo classe ad altri in cui i ragazzi lavorano suddivisi per compito o per livello.

Sono possibili modifiche del percorso, coinvolgendo anche altre discipline in base agli interessi o alle difficoltà emerse.

Coi genitori è opportuno mantenere aperto il dialogo, accettare proposte e confrontarsi con loro sulle scelte.

Il lavoro può svilupparsi nell'arco di due o tre mesi, con possibili variazioni in itinere.

È utile coinvolgere altri soggetti dell'extrascuola (medico sportivo).

CONTROLLO DEGLI APPRENDIMENTI

(fase post-attiva)

Criteria e modalità di verifica e valutazione

Attuazione del compito unitario in situazione

Valutazione delle competenze manifestate, che possono essere osservate, descritte e giudicate dai docenti in modo globale oppure con tecniche sintetico-narrative, magari anche con il coinvolgimento di testimoni privilegiati (committenti, destinatari del lavoro, il parere di altre classi, ecc.).

È il momento in cui si verificano anche gli standard delle conoscenze e delle abilità, attraverso prove aperte, semichiusate, riflessioni e commenti, verifiche in itinere e valutazione sommativa.

Essendo l'U.A. complessa, le competenze, oltre che nel compito unitario, si manifestano anche in corso d'opera (i docenti utilizzeranno perciò schede di osservazione, diari di bordo o materiale analogo per documentare i progressi degli studenti, test a risposta chiusa, aperta, multipla, biografie).

Gli insegnanti dell'*équipe* pedagogica riflettono con gli alunni sul lavoro, aiutano a comprendere punti di forza e di debolezza. È questo un momento meta cognitivo molto significativo, perché permette di cogliere il frutto dell'unità di apprendimento.

Possono essere inserite osservazioni di altri soggetti (genitori, medico sportivo).

Verifica e valutazione

La valutazione della competenza può essere espressa in modo sintetico, per indicare il grado di avvicinamento a quanto previsto dal profilo, per esplicitare cioè, come l'alunno, al termine dell'unità di apprendimento sia in grado di "*promuovere per sé e gli altri un benessere fisico strettamente connesso a quello psicologico*". A tal fine è opportuno utilizzare giudizi analoghi a quelli indicati dalla C.M. 84/05 (ottimo, distinto, buono, ecc.). Per documentare nel particolare la competenza su cui si è lavorato, si possono individuare gli elementi utili alla sua rilevazione: il prodotto realizzato, per esempio il video; gli strumenti per la documentazione, per esempio gli approfondimenti, le riflessioni scritte, le verbalizzazioni sulle esperienze pratiche, e infine, le conoscenze e le abilità riferite agli argomenti di studio trattati e verificati lungo il percorso, per le quali si potrà far riferimento agli standard di apprendimento degli obiettivi formativi.

Bibliografia

L. Castelli, G. Rocca, A. Pellai, M. Vicini, *Mi muovo sto bene*, Franco Angeli, Milano, 2004.

G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, Franco Angeli, Milano, 2004.

Parte III

Le competenze nelle scienze motorie

IL CONCETTO DI COMPETENZA

*Andrea Ceciliani**

** Ricercatore, Facoltà di Scienze motorie, Univerità degli Studi di Bologna*

Precisazioni terminologiche

La descrizione del concetto di competenza trova, nelle varie definizioni date, un filo conduttore nell'affermazione centrale secondo cui essa si manifesta, tramite l'uso di prerequisiti non osservabili (potenzialità) e comportamenti osservabili (abilità), nella realizzazione di determinati compiti all'interno di situazioni più o meno problematiche. Le raccomandazioni del Parlamento Europeo¹ definiscono la competenza come la “*combinazione di conoscenza, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare*”, sintesi operata anche da M. Pellerey² che sostiene la stessa descrizione come “*l'insieme strutturato di conoscenze, capacità e atteggiamenti necessari per l'efficace svolgimento di un compito*”. A questa sintesi, l'autore collega due elementi portanti: le *risorse interne*³ come corredo personale che, all'atto di agire, facilitino l'esaltazione delle *risorse esterne* (oggetti, strumenti, mezzi) comprendendo, in quest'ultime, anche la relazione con le altre persone, quindi le competenze relazionali. Il concetto di esplicitazione abile delle cono-

¹ Commissione delle Comunità Europee, *Proposta di raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, C.M. 548 del 10/11/2005, Bruxelles.

² M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri-La Nuova Italia, Milano-Firenze, 2004.

³ Oltre le conoscenze e le abilità, vanno considerati anche gli atteggiamenti come, ad esempio, la capacità di perseverare senza arrendersi, nel produrre un'azione volitiva che sostenga l'impegno di fronte alle difficoltà o ai primi insuccessi.

scienze, dunque l’affermazione della spendibilità delle stesse. Giulia Antonelli⁴, definisce il sistema delle competenze come la traduzione in comportamenti osservabili, nel loro livello di efficacia, delle capacità latenti del soggetto. Siamo giunti, per il momento, all’idea di ciò “*che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell’unità della nostra persona, dinanzi all’unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto*” (G. Bertagna⁵).

Non basta però, come fa capire Cesare Beltrami⁶, generare comportamenti motori in cui gli elementi del ‘*sapere*’ si organizzano in un ‘*saper fare*’, è necessario introdurre la manifestazione del ‘*saper essere*’ come generatore di comportamenti socio-relazionali (comunicativi) caratterizzanti competenze motivate e consapevoli. In quest’ultima accezione, quella sociorelazionale, possiamo comprendere i termini, utilizzati in diverse definizioni della competenza, riferiti a: ‘*attitudine*’, ‘*atteggiamento*’, ‘*aspetti affettivi/relazionali*’. Proprio il riferimento al saper essere, come attitudine, relazione, consapevolezza, può introdurre al concetto più ampio e trasversale di competenza, quella competenza trasferibile, metacognitiva, che può accompagnare, così come il Consiglio Europeo vuole, il *long life learning* del futuro cittadino. Allora con Boscolo⁷ possiamo affermare, in un concetto più generale e sovraordinato ai confini disciplinari, che la competenza “*implica una visione globale dell’insieme di conoscenze (concetti, idee, informazioni), abilità (memorizzazione, metacognizione, soluzioni di problemi) e aspetti affettivo/ motivazionali (atteggiamenti) dell’apprendimento nel settore del sapere, non necessariamente coincidente con una disciplina*”. Ora possiamo meglio comprendere la definizione di competenza della C.M. 84/2005: “*La competenza è l’agire personale di ciascuno basata sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguate, in un determinato contesto in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno a risolvere un problema, ad eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, automatizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti*”.

Analizzando velocemente gli elementi costitutivi della competenza possiamo descrivere:

Capacità: rappresenta la potenzialità e la propensione, di ciascun soggetto, a pensare o agire in un certo modo ovvero, come sostiene G. Bertagna “*riguarda ciò che una persona può fare, pensare e agire, senza per questo aver già trasformato questa sua possibilità (poter essere) in una sua realtà (essere)*”. È un aspetto latente che l’educazione, attraverso una didattica

⁴ G. Antonelli, *Competenze e certificazione un itinerario possibile*, Seminario Regionale di Formazione, Rimini 3-4 maggio 2006.

⁵ G. Bertagna, *Capacità, competenze, abilità - Unità 3*, Sito INDIRE per la formazione del personale impegnato nella sperimentazione.

⁶ C. Beltrami, *Motricità, curriculum e finalità educative*, ottobre 2002.

⁷ P. Boscolo, *Apprendimento e motivazione: le chiavi interpretative della competenza*, Seminario Regionale di Formazione, Rimini 3-4 maggio 2006.

‘costruttiva’, deve stimolare nell’allievo grazie alla manifestazione consapevole di conoscenze, abilità e competenze. Le capacità, pur definibili come specificità particolari e delineate, si manifestano in forma integrata e mai isolata: motorie, cognitive, affettive, espressive, sociali. Riguardando l’essere potenziale di ciascuno, le capacità non sono mai statiche, definite una volta per tutte, ma sempre dinamiche, in evoluzione. Inoltre, se pure esprimono determinate specificità, coinvolgono sempre tutto ciò che siamo e che potremmo essere.

Conoscenze: riguardano il ‘sapere’ teoretico, anche quando concerne aspetti pratici. In esse rientrano le doti personali che si rifanno all’idea di cognizione, cioè di processi mentali tesi alla elaborazione delle informazioni percepite (Lindsay e Norman)⁸, o all’organizzazione e all’uso della conoscenza (Neisser)⁹. Per un verso rappresentano l’insieme delle informazioni, elaborate attraverso la memorizzazione mentale sotto forma di conoscenze procedurali (sapere come), dichiarative (sapere cosa) o pragmatiche (sapere quando), per altro verso sono le operazioni necessarie per l’apprendimento, la memorizzazione e la conservazione (Marostica)¹⁰. L’ambito di conoscenze è enorme nelle Scienze Motorie e Sportive, in quanto si tratta di una vera e propria pluridisciplina che spazia dalla psicomotricità alla motricità artistico espressiva, dagli sport individuali (ognuno di essi rappresenta un ambito ampio e complesso) agli sport di squadra (altro ambito enorme), fino ai recenti sport estremi (giunti in palestra, anche se in modo soft, con le pareti artificiali di arrampicata).

Le *abilità* si riferiscono al ‘saper fare’ tecnico (abilità specifiche e specialistiche), tattico (abilità cognitive), espressivo (abilità comunicative), sociale (abilità relazionali): “*essere in grado di eseguire una parte specifica di un compito, di applicare conoscenze settoriali, di eseguire semplici applicazioni di istruzioni delimitate a un determinato compito, che comunque richiedono un preciso addestramento*” (Marostica)¹⁰. Si riferiscono ad un comportamento prestativo ottimale rispetto a un compito dato: realizzazione di una sequenza ottimale di azioni specifiche, sicure, veloci, efficaci rispetto all’obiettivo da raggiungere (concetto di schema di J. Piaget). Ma il livello di abilità posseduto, di per sé, non giustifica la manifestazione di competenza, altrimenti, in tal senso, ci si dovrebbe attendere, a parità di abilità, risposte uguali in tutti i soggetti mentre, invece, l’integrazione delle abilità stesse, in strategie operative distingue il livello di competenza nella modalità con cui il soggetto usa le capacità possedute per risolvere il compito contingente.

Ci piace riassumere il concetto di competenza nella interpretazione sintetica di Marostica¹⁰: “*Le competenze sono l’insieme di abilità e informazioni/conoscenze (risorse) che un soggetto non solo possiede ma effettivamente usa per un scopo, combinandole in modo appropriato ma anche personale, per fronteggiare una situazione concreta; sono un sapere che viene utilizzato concretamente, che si traduce in azione/comportamento*”.

⁸ Lindsay e Norman, *L'uomo elaboratore di informazioni*, Giunti Barbera, Firenze.

⁹ U. Neisser, *Conoscenza e realtà*, il Mulino, Bologna, 1983, pp. 25-32.

¹⁰ F. Marostica, *Competenze@competenze per il successo formativo e non*, in “Innovazione Educativa”, n. 4, 2003.

In tale accezione, che sottende un ‘agire’ consapevole, non casuale, originale e responsabile, sono riportati gli elementi presenti e comuni alle precedenti definizioni di competenza: fulcro nelle ‘risorse’ dell’individuo, identificabili nelle *capacità latenti* e nella loro manifestazione visibile sottoforma di *conoscenze e abilità*; espressione in una *prestazione* (comportamento o azione) tendente alla realizzazione di un compito o alla soluzione di un problema (scopo, situazione concreta); coinvolgimento della *personalità* attraverso la manifestazione di attitudini, atteggiamenti, aspetti affettivi che rendono ‘*personale*’ il modo soggettivo di affrontare l’esperienza contingente. Competenza come espressione di un effettivo compimento delle capacità raggiunte, manifestazione di ciò che siamo realmente capaci di fare o pensare nelle situazioni complesse e problematiche che gli ambiti del nostro vivere ci presentano, possibilità di andare oltre il significato delle ‘cose’ (fantasia/immaginazione/creatività), implementando forme di conoscenza e rendendo significativa ogni conoscenza nella ‘dinamicità’ verso la trasferibilità dell’agire e, consapevolmente, verso la scoperta di nuove esperienze. Questo passaggio, senza competenza, sarebbe un ‘rischiare’ inconsapevolmente, un tentare casuale, un offrirsi al ‘caso’.

Concordo con Beltrami¹¹: la competenza, per la forte connotazione cognitiva che la caratterizza, è indipendente dalla *performance* raggiunta e può essere valutata attraverso quello che ci piace definire il processo alle intenzioni¹². La competenza, infatti, non si manifesta solo nel ‘*prodotto*’, auspicabile e perseguito, ma soprattutto nel ‘*processo*’.

Complessità della competenza¹³

Stando a quanto affermato, la competenza non può essere una sola ma, piuttosto, può includere diversi ambiti di esercizio o diverse sue manifestazioni che, pur integrandosi nell’agire degli individui, possono essere classificate per pura comodità teorica in: *competenza cognitiva*, come strategia integrativa rispetto al ‘sapere’: conoscenze, concetti, teorie; *competenza operativa*, come strategia integrativa rispetto al ‘saper fare’: capacità, abilità, tecniche che una persona dovrebbe essere in grado di utilizzare quando sono collocate in un contesto di una data area di lavoro, apprendimento o attività

¹¹ C. Beltrami op. cit.

¹² Con ‘processo alle intenzioni’ vogliamo affermare che se ci si ferma all’abilità, alla *performance*, all’efficacia assoluta del comportamento richiesto, si rischia di ‘bypassare’ tutti i procedimenti mentali che sostengono quell’azione o comportamento. A scuola molti allievi non raggiungeranno mai abilità motorie capaci di tradursi in *performance* ma, spessissimo, dimostrano di aver ragionato con competenza e giusta motivazione, nel loro agire, anche se i risultati restano scarsi. Questo è il ‘processo alle intenzioni’, cioè verificare che il soggetto sta manifestando competenza, anche se non supportato dal giusto livello di abilità. Con questa mentalità, realmente, poniamo tutti i nostri allievi sulla stessa linea e non discriminiamo i più bravi dai meno bravi.

¹³ Nella descrizione che segue, pur nella necessità di dover ricorrere a classificazioni teoriche, resta da chiarire che le competenze non possono essere riferite a situazioni non cognitive in quanto, come integrazione di vari fattori, organizzati insieme in vista di uno scopo, non possono che essere azioni psichiche volontarie e determinate, quanto meno nell’obbiettivo ultimo per cui vengono attivate.

sociale, *competenza socio-relazionale*, come strategia integrativa rispetto al ‘*saper essere fuori*’: atteggiamenti, attitudini, temperamento; *competenza morale*¹⁴, come strategia integrativa rispetto al ‘*saper essere dentro*’: valori, norme comportamentali, dignità, orgoglio. L’educazione ha il compito di sviluppare in senso sociale, senza rinnegare le doti originali del ‘carattere’ (Zukerman)¹⁵, lo stile individuale che caratterizza il ‘*comportarsi*’ di ciascun individuo nella ‘*relazione con*’ l’ambiente, gli oggetti, le persone e nello “*stare insieme a*” le altre persone (Bates)^{16,17}. Relazionarsi e stare insieme non sono la stessa cosa perché lo stare insieme, inteso come effetto del reciproco rispetto (ascolto, empatia e assertività), è sempre positivo mentre la relazione, che non si può mai evitare, può essere sia positiva che negativa. L’insieme delle competenze risponde al concetto di centralità della ‘risorsa umana’, intesa come manifestazione di cognizione, azione, relazione in un contesto, come quello della nostra società, che spinge gli individui a modificarsi costantemente in forma dinamica e flessibile, per adeguarsi alle rapide trasformazioni costantemente in atto.

La competenza, dunque, si arricchisce con l’uso (esperienza), perché è un *comportamento applicativo* e non esplicativo o declamativo. Le abilità o capacità nel ‘saper fare’, soprattutto nell’ambito motorio-sportivo, sono rappresentate da schemi motori (di azione) appresi e automatizzati, cioè pronti all’uso, che lasciano libera la mente per compiti cognitivi e non esecutivi. A che pro la mente deve essere libera dai compiti esecutivi? Perché altrimenti non potrebbe esercitare la competenza, cioè la possibilità di adeguare le abilità alle richieste del compito. La competenza è processo organizzativo trasferibile sia nei confronti dei saperi formali che informali, ovviamente è a scuola che si deve stimolare lo sviluppo delle competenze: “*la scuola per dotare effettivamente i giovani di risorse personali e sociali, deve ‘imparare a far imparare’ con le discipline e non le discipline. Con queste caratteristiche il curricolo*¹⁸ *è centrato sulla persona*”.

Le competenze e le SMS

Le conoscenze e le abilità devono manifestarsi, a livello di comportamenti osservabili e misurabili all’interno di alcune aree riconosciute come base di tutta l’educazione motoria:

- *area percettivo-motoria*: conoscenze/abilità relative a comportamenti di controllo del proprio corpo in situazioni stabili (anticipabili con precisione) e variabili (parzialmente

¹⁴ Non sempre il saper essere fuori coincide col saper essere dentro, potrebbe accadere che non si manifesti realmente ciò in cui si crede per non difformarsi dalla cultura preponderante. Ad esempio: mostrare un comportamento antirazzista, aspetto del saper essere fuori, potrebbe non coincidere con i veri sentimenti verso la multiculturalità, saper essere dentro.

¹⁵ M. Zukerman, *Psychobiology of personality*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

¹⁶ J. E. Bates, Concepts and measures of temperament, in G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, M. K. Rothbart, *Temperament in Childhood*, J. Wiley & sons, 1997, pp 3-26.

¹⁷ J. E. Bates, *Temperament in infancy*, in J. D. Osofosky, ed., *Handbook of infant development*, Willey, NY, 1987 p.1101-49

¹⁸ Curricolo: progettazione, attraverso l’uso selettivo delle risorse messe a disposizione dalle discipline, delle esperienze di apprendimento mirate alla costruzione di conoscenze e competenze.

anticipabili). L'agire che contraddistingue quest'area si identifica nella capacità di coordinare in forma tecnica e raffinata i vari segmenti corporei in funzione di un compito determinato (salto alla funicella, rondana in ginnastica artistica, coreografia di gruppo) o in funzione di un compito indeterminato (giochi sportivi di squadra, attività di libera esplorazione, *problem solving*);

- *area espressiva*: conoscenze/abilità relative a comportamenti motori creativi (motricità libera e divergente), motori emotivi (motricità interpretativa e soggettiva, anche rispetto ad uno stesso canone esecutivo), motori artistici (interpretazione di una danza, di una coreografia, di una composizione a corpo libero);

- *area comunicativa*: conoscenze/abilità relative a comportamenti motori tendenti a privilegiare il linguaggio non verbale sia in ambito artistico (ampiezza, fluidità, ritardo/accelerazione, dei gesti nella danza, ginnastica ritmica o artistica) sia in ambito sportivo (enfasi posta nell'esecuzione di una finta per trarre in inganno un avversario: guardo a destra per passare la palla a sinistra, fingo di tirare mentre so che passerò la palla, faccio capire al mio compagno che sono pronto a ricevere la palla);

- *area sportiva*: oltre a trovare le altre aree come correlati alla motricità disciplinare, in essa si esaltano le conoscenze/abilità tecniche relative a comportamenti prestativi (raggiungimento del limite personale: sport individuali come l'atletica leggera), compositori/artistici (raggiungimento del limite estetico e interpretativo: sport artistici come ginnastica, ritmica, danza) e le conoscenze/abilità tattiche relative a comportamenti situazionali (risoluzione di problemi rispetto ad avversari/comagni, efficacia nel raggiungere l'obiettivo più che non massima performance o bellezza esecutiva). A queste aree, cui si possono collegare gli obiettivi specifici di apprendimento, fanno anche riferimento le competenze da sviluppare nelle scienze motorie sportive. Ovviamente ogni competenza, per sua caratteristica, deve essere osservata attraverso più indicatori in quanto, come già evidenziato, è sintesi di più conoscenze e abilità.

Le competenze relative all'*area percettivo motoria* si possono riassumere nei seguenti comportamenti:

- *apprendere a prima vista*, anche se in forma grossolana, movimenti nuovi o parzialmente nuovi. In questa competenza si riassumono diverse conoscenze e abilità: consapevolezza (conoscenza) e controllo intersegmentario (abilità) della varie parti del corpo. Tale competenza si può esprimere nel senso di adattamento del movimento, cioè essere competenti nel controllare la stessa azione motoria in contesti ambientali variati (apprendimento di esperienze), oppure nel senso di controllo del movimento, cioè essere competenti nell'aumentare la complessità coordinativa del movimento (apprendimento motorio vero e proprio);

- *adattare estemporaneamente il controllo di azioni motorie a situazioni variate*, in forma efficace e rispondente allo scopo e in regime di destrezza, cioè indipendentemente dalla perfezione esecutiva. In questa competenza si riassumono: conoscenza delle posizioni che il corpo può assumere in rapporto allo spazio e al tempo, conoscenza degli schemi motori e posturali di base, abilità di coordinare e collegare in modo fluido il maggior

numero di azioni motorie, abilità di variare gli schemi motori in funzione di parametri di spazio, tempo, equilibrio;

- *manipolare piccoli attrezzi*, senza perderne il controllo, in situazione parzialmente nuova o nuova, o manipolare più attrezzi contemporaneamente in situazione conosciuta. In questa competenza si riassumono: conoscenza dei propri sensi e delle modalità di percezione sensoriale, abilità nell'uso efficace della gestualità fino-motoria, abilità di apprezzamento delle traiettorie, ritmi esecutivi, distanze, abilità di controllo e gestione dell'impulso di forza da imprimere ai movimenti o alla velocità di spostamento del corpo *in toto*;

- *gestire lo stato di benessere psicofisico* nella organizzazione e realizzazione di una seduta motoria o parte di essa. In questa competenza si riassumono: conoscenza del condizionamento generale, specifico e speciale, abilità nel proporre una serie di esercizi gradualmente in relazione a un condizionamento generale o speciale, conoscenza delle variazioni fisiologiche indotte dall'esercizio e delle tecniche di modulazione dello sforzo, abilità nell'attuare azioni di controllo e recupero sulla respirazione, frequenza cardiaca e tensione muscolare, conoscenza delle regole di utilizzo dei sovraccarichi e della loro modulazione, abilità nel modulare i carichi di lavoro e nell'attuare esecuzioni corrette.

Le competenze relative *all'area espressivo/comunicativa* si possono riassumere nei seguenti comportamenti:

- *ideare, riprodurre, organizzare, senza timore e con stile personale*, sequenze motorie in ambito di 'drammatizzazione' o 'ritmico-musicale'. In questa competenza si riassumono: conoscenza dei codici espressivi non verbali, abilità nell'applicare i codici espressivi non verbali secondo il loro significato, conoscenza degli stati d'animo, propri ed altrui, abilità nell'esprimere estemporaneamente gli stati d'animo attraverso la mimica facciale, posturale e gestuale, conoscenza delle tecniche di espressione corporea, abilità nel combinare, in modo comprensivo, la componente comunicativa ed estetica dell'espressione corporea;

- *comunicare col linguaggio non verbale*, in modo comprensibile per il contesto. In questa competenza si riassumono: conoscenza dell'alfabeto comunicativo corporeo sportivo, abilità nell'utilizzo della gestualità per comunicare con i compagni (ad esempio, passaggio/ricezione) o con gli avversari¹⁹ (finte);

- *arbitrare utilizzando la gestualità tecnica disciplinare*. In questa competenza si riassumono: conoscenza dei gesti arbitrari di una determinata disciplina sportiva, conoscenza degli elementi tecnici e regolamentari delle discipline sportive, abilità nel gestire il ruolo di giudice e arbitro nella relazione, anche verbale, con i compagni verso i quali si rivolge la funzione di arbitro;

¹⁹ La capacità di eseguire delle 'finte', nei giochi di confronto e di squadra, è una forma di competenza comunicativa molto raffinata che tende a dare informazioni 'false' agli avversari, che devono percepirle come 'vere', per indurli ad un errore di comportamento.

Le competenze relative *all'area sportiva* si possono riassumere nei seguenti comportamenti:

- *rispetto delle regole*, anche nei limiti di una loro interpretazione, nella partecipazione a un gioco, a partire dai giochi tradizionali fino al gioco sportivo vero e proprio. In questa competenza si riassumono: conoscenza delle regole di comportamento (trasversali) e tecniche (specifiche disciplinari) dei giochi, abilità nell'applicare le regole di comportamento, nel rispetto e a vantaggio dell'avversario (fair play), e quelle tecniche a proprio vantaggio;
- *organizzazione di azioni strategiche (collettive) e tattiche (parziali)*, o partecipazione quando organizzate da altri. In questa competenza si riassumono: conoscenza dei principali ruoli del gioco, conoscenza delle fasi di gioco (es. attacco, difesa), abilità nell'iniziare un'azione tattica, abilità nel comprendere un'azione tattica e parteciparvi, abilità nell'anticipare l'intenzione di un compagno o di un avversario, abilità nel prevedere l'andamento di un'azione adeguando ad essa la propria motricità.

Per le competenze relative *all'educazione alla convivenza civile* rimandiamo all'analisi delle tabelle comparative riportate da A. Ceciliani²⁰.

La valutazione e la certificazione delle competenze nelle SMS

Il primo passo richiesto è l'identificazione del comportamento o prestazione competente:

“Un soggetto è ritenuto competente quando mobilitando tutte le sue capacità intellettuali, estetico-espressive, motorie, operative, sociali, morali, spirituali e religiose e, soprattutto, amplificandole ed ottimizzandole, utilizza le conoscenze e le abilità che apprende e che possiede per arricchire creativamente, in ogni situazione, il personale modo di essere nel mondo, di interagire e stare con gli altri, di affrontare le situazioni e risolvere i problemi, di incontrare la complessità dei sistemi simbolici, di gustare il bello e di conferire senso alla vita” (P.E.C.U.P. del primo ciclo) [...] *“La competenza si manifesta attraverso l'apertura mentale²¹ che, come dimensione intrapsichica (McCrae et al)²², si caratterizza in termini di larghezza di vedute, profondità di pensiero, creatività, intelligenza, fantasia, talento. Essa si caratterizza in due comportamenti principali (Caprara et al)²³: l'inclinazione ad acquisire conoscenze, o apertura alla cultura, e la disposizione verso le novità o apertura all'esperienza”* [...] *“L'individuo competente è quello capace di affrontare con successo determinate situazioni mobilitando e utilizzando in modo istantaneo un campo di conoscenze diversificate”* (Beltrami). Da queste definizioni, ampie e generali, è necessario operare una sempli-

²⁰ A. Ceciliani, M. Di Carlo, *Le Scienze motorie umane nei nuovi cicli scolastici. Occasioni di riflessione per i futuri insegnanti*, Libreria Universitaria Tinarelli, Bologna, 2005.

²¹ Estrapolato da un lavoro di Silvana Miceli, Raffaella Misuraca, Daniela Donato, Maurizio Cardaci - Università degli Studi di Palermo.

²² R. R. McCrae, P. T. Costa, *Personal Trait Structure as a Human Universal*, in “American Psychologist”, Vol. 52, n. 5, 1997, pp. 509-516.

²³ G. V. Caparra, C. Barbaranelli, L. Borgognoni, M. Perugini, *Cinque fattori e dieci sottodimensioni per la descrizione della personalità*, *Giornale Italiano di Psicologia*, 21 n. 1, 1994, pp. 77-97.

ficazione, in termini di indicatori, che guidino il docente a leggere in ogni competenza i comportamenti osservabili, misurabili e certificabili. Vediamone alcuni: creatività, autonomia, efficacia nel *problem solving*, rapidità di decisione, rapacità di scelta, trasferibilità (strategia), autostima (volontà di mettersi in gioco, determinazione, ottimismo), emozione (ansia, tensione, calma, distensione), motricità (rigidità, fluidità, reattività, lentezza, intensità, moderazione), atteggiamento (attenzione, distraibilità, avvicinamento, allontanamento, disponibilità, opposizione), temperamento (sanguigno, melanconico, collerico, flemmatico, impulsivo, riflessivo, regolare, irregolare) (Thomas et al.)²⁴.

È quindi «com-petente» chi «mette insieme» tante dimensioni nell'affrontare un compito, lo affronta bene e, in questo, dà sempre tutto il meglio di se stesso. In tale affermazione si evidenziano altri indicatori, da poter osservare anche in forma superficiale: *mobilizzazione* delle capacità individuali, ravvisabili anche nell'impegno profuso, nella determinazione e perseveranza applicativa, nel dare il meglio di sé; *uso di conoscenze e abilità* attinenti il compito/situazione contingente e loro ottimizzazione soprattutto in termini di efficacia (raggiungere l'obiettivo, risolvere il compito, indipendentemente dalla modalità esecutiva) o di perfezione (raggiungere l'obiettivo, risolvere il compito, con esecuzioni tecnico-estetiche); *applicazione* istantanea di conoscenze/abilità in relazione al compito/situazione

Le indicazioni contenute in questo paragrafo, così come quelle del paragrafo sulle 'competenze e le SMS', possono guidare l'insegnante nella predisposizione di strumenti (schede/griglie di osservazione, questionari, altro) e nella definizione di criteri di osservazione, che misurino i livelli di 'prestazione' della competenza. Le strategie possono essere ricondotte a tre modalità fondamentali e, in parte, già sperimentate nelle istituzioni scolastiche: l'*osservazione sistematica* da parte del docente (verifica e valutazione); l'*osservazione reciproca tra allievi* (verifica e valutazione reciproca); e l'*auto osservazione* (autoverifica e autovalutazione). L'utilizzo integrato delle tre modalità comporta diversi vantaggi: garantire un buon numero di misurazioni, che l'insegnante non riuscirebbe a reperire da solo; coinvolgere gli allievi nel procedimento di verifica/valutazione; stimolare la 'competenza di giudizio e arbitrato', tramite l'uso di indicatori e parametri condivisi, della capacità di riflessione su sé e sugli altri e della consapevolezza sui livelli di competenza raggiunti.

La certificazione delle competenze è un processo sicuramente complesso che però può trovare una risposta nel tentativo, come s'è cercato di fare in questo e nel precedente paragrafo, di individuare e condividere, gli indicatori di comportamento che devono essere osservati nella prestazione unitaria (più comportamenti insieme) di competenza. La competenza, in quanto potenzialità o presupposto, non può essere che osservata attraverso la manifestazione comportamentale delle conoscenze, abilità e atteggiamenti, che la caratterizzano. Sono proprio le prestazioni ad individuare la competenza, di per sé non direttamente osservabile, e tanto più la competenza è complessa

²⁴ A. Thomas, S. Chess, *Temperament and development*, Brunner-Mazel, NY, 1977.

e flessibile e tanto maggiore sono i comportamenti ad essa riconducibili e, quindi, osservabili nella prestazione unitaria.

La certificazione delle competenze non può essere un problema, è necessario individuare degli indicatori di comportamento accettati e condivisi, sia per le competenze disciplinari che per quelle trasversali, e tradurli su strumenti di rilevazione. Tali strumenti, utilizzati sia dagli insegnanti che dagli studenti, dovrebbero consentire di raccogliere un numero sufficiente di misurazioni da tradurre poi, all'atto della valutazione vera e propria, in un valore di giudizio che esprima, sinteticamente, il livello di presenza di una competenza e, nel complesso, di un insieme di competenze.

LE COMPETENZE IN EUROPA

Cecilia Catellani*

*Supervisore e docente a contratto presso la SSIS di Parma,
Docente, Istituto Professionale Jodi' - Reggio Emilia

L'Europa chiama...

Prima di affrontare l'approfondimento delle tematiche relative alla scuola e alle innovazioni che sono state introdotte nel nostro sistema scolastico con la legge di riforma del 2003, si evidenziano alcuni aspetti delle politiche dell'Unione Europea a cui gli stati membri hanno fatto riferimento per l'istruzione e formazione (IF). Richiami a parole come 'Governance', 'Consiglio Europeo di Lisbona', 'Lifelong Learning', 'competenze formali e informali', ecc., spesso sono di premessa a molte delle iniziative che negli ultimi anni sono state proposte e realizzate nel campo della IF.

La *Governance* le cui linee sono state tracciate nel Libro Bianco elaborato dalla Commissione delle Comunità Europea nel 2001, indica le modalità per consentire la partecipazione dei cittadini europei alla definizione delle politiche europee, aprendo "il processo decisionale dell'Unione Europea alla partecipazione dei cittadini, anche dei giovani cittadini, alle decisioni che li riguardano"¹. I cittadini europei diventano parte attiva e soggetto di riferimento indispensabile nell'ambito dell'attuazione delle politiche, rivestendo una triplice funzione: diventano destinatari e al tempo stesso ispiratori delle politiche delle istituzioni attraverso funzioni propositive, ma svolgono anche funzioni di controllo. In questo contesto il compito della scuola deve necessariamente essere indirizzato verso la formazione di future generazioni in grado di esercitare realmente la cittadinanza attiva; per tali ragioni si rendono necessari nuovi percorsi e modalità formative che diano alle future generazioni conoscenza e padronanza di strumenti culturali e operativi adeguati.

Il Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000 ha riconosciuto che l'Europa si trova ad affrontare le sfide legate alla globalizzazione e al passaggio di economie basate sulla conoscenza. Esso ha ribadito che *occorre che ogni cittadino possieda le conoscenze necessarie per vivere e lavorare in questa nuova società dell'informazione*. In questa ottica la conoscenza riveste un significato ben più ampio del valore teorico in senso stretto e rappresenta un insieme di elementi che permettono di conoscere, interpretare, gestire, modificare, intervenire sui fenomeni, sul proprio rapporto con il mondo. Nel 2000 è emersa chiaramente la consapevolezza che le persone costituiscono "la risorsa più importante per la crescita e l'occupazione"²; i dati hanno spesso dimostrato che a livelli di formazione bassa

¹ Commissione Europea, *Libro bianco - un nuovo impulso per la gioventù europea*, Bruxelles, 21.11.2001, com (2001) 681 definitivo.

² *Proposta di raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio relative a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 10.11.2005, com (2005) 548 definitivo.

equivalgono livelli di occupazione bassa e solo la formazione e l'apprendimento continuo (*lifelong learning*) possono garantire al lavoratore di rimanere integrato nei processi produttivi e vitali del proprio paese consentendogli la piena realizzazione. Per dare seguito a quanto stabilito nel Consiglio di Lisbona sono stati delineati in tre obiettivi strategici, suddivisi in 13 sotto-obiettivi, gli elementi di riferimento delle politiche, delle iniziative e dei programmi comunitari in campo di istruzione e formazione, da attuarsi entro il 2010.³

Il primo obiettivo strategico, “*migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'UE*”, entra nel cuore degli elementi che sono parte integrante dei sistemi di istruzione e formazioni dei vari paesi, coinvolgendo i protagonisti, delineando linee strategiche e inserendo innovazioni; occorre *migliorare l'istruzione e la formazione degli insegnanti, sviluppare le competenze per la società della conoscenza, garantire l'accesso alle TIC per tutti, attrarre più studenti agli studi più scientifici e tecnici, sfruttare meglio le risorse*.

Il secondo obiettivo, “*facilitare a tutti l'accesso ai sistemi di istruzione e formazione*”, tende a mettere in campo strategie per consentire a tutti l'accesso all'istruzione e formazione, promuovendo *un ambiente aperto per l'apprendimento, l'attrattiva dello studio e il sostegno alla cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale*.

Il terzo obiettivo, “*aprire i sistemi d'istruzione al resto del mondo*”, investe l'istruzione e la formazione della responsabilità di consentire a giovani e adulti di acquisire competenze per aprirsi al territorio e inserirsi efficacemente in ambito lavorativo e sociale sia nella dimensione locale, sia in quella continentale. A tale scopo viene chiesto all'IF di *rafforzare i legami con il mondo del lavoro e della ricerca e con la società in generale, sviluppare lo spirito imprenditoriale, favorire lo studio delle lingue straniere, aumentare la mobilità e gli scambi, rafforzare la cooperazione europea*. Il confronto e la ‘contaminazione’ positiva tra i diversi segmenti della società, quali realtà istituzionali, associazioni, aziende, e tra i paesi membri risulta pertanto necessaria.

Le Scienze motorie... un ponte per le competenze chiave per l'apprendimento permanente

Nel 2005 il Parlamento Europeo, facendo seguito a quanto deliberato nel Consiglio Europeo di Lisbona ha reso noto le competenze chiave da sviluppare durante tutto l'arco della vita e “*di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione*”⁴. Oltre alle consuete competenze di base⁵ sono stata individuate competenze tecnologiche, imprenditoriali e sociali; le Scienze Motorie e Sportive possono, a pieno titolo, favorirne lo sviluppo e l'acquisizione mediante una variegata serie di attività.

³ Consiglio Europeo di Stoccolma, marzo 2001.

⁴ Proposta di raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 10.11.2005. com (2005) 548 definitivo, p. 14.

⁵ Leggere, scrivere e far di conto.

Imparare ad imparare definita come “*l’abilità di perseverare nell’apprendimento*”⁶ richiede che il soggetto conosca le proprie risorse e le proprie modalità di apprendimento, in relazione anche alle opportunità esterne; può trovare nella metacognizione e nell’esercizio della autovalutazione un valido strumento per il suo sviluppo⁷.

Le competenze interpersonali, interculturali e sociali e la competenza civica, permettono di interagire correttamente, di assumersi responsabilità, di valorizzare le diversità come risorsa creando le condizioni necessarie dello ‘star bene’⁸.

L’imprenditorialità è definita come la “*capacità di una persona di tradurre le idee in azione*”. La realizzazione di un progetto, consapevoli delle finalità del proprio operare, fa vivere agli alunni l’esperienza del successo; attraverso la valorizzazione dei diversi apporti dei bambini e dei ragazzi si sostiene la capacità di osare, creare, inventare, rafforzando l’attitudine a mettersi in gioco e la determinazione al perseguimento di un obiettivo.⁹

Le competenze riguardanti *l’espressione culturale*, nascono dalla conoscenza delle espressioni della creatività e dal senso estetico, dal valore attribuito alle diverse modalità culturali ed etiche appartenenti al genere umano, che ha la necessità di esprimersi anche attraverso le arti. Diversità culturali e i diversi modi di vivere ed interpretare i fenomeni sono una ricchezza, un fattore di identità delle comunità che, apportando diverse interpretazioni, aprono agli altri la propria storia e la propria cultura¹⁰.

La Legge 53/03 e gli obiettivi di Lisbona

In questo paragrafo si cercherà di evidenziare alcuni elementi chiave della riforma del nostro sistema di istruzione e formazione e come la legge 53/2003 abbia risposto agli obiettivi di Lisbona, in una sorta di continuità con aspetti significativi che già da tempo caratterizzano le politiche dei Governi, grazie anche ai contributi delle diverse anime presenti nel sistema dell’istruzione e della formazione. Alcuni aspetti dell’attuazione della Legge 53/03 sono di fatto ancora problematici, sebbene l’impianto pedagogico sia articolato e coerente con i principi che lo hanno ispirato; occorre prendersi carico della fattibilità dei processi, attraverso l’analisi dei contesti e delle reali potenzialità e problematiche ed operare per strutturare strumenti legislativi e operativi che ne garantiscano la reale applicabilità, non ultimo il coinvolgimento e la formazione del personale della scuola.

La Legge 53/03 nell’ambito della ridefinizione delle norme generali sull’istruzione e formazione pone “*la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e delle identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel*

⁶ Proposta di raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio, relative a competenze chiave per l’apprendimento permanente, Bruxelles 10.11.2005. com (2005) 548 definitivo, p. 14..

⁷ Vedi progetto ‘*Chi cerca trova*’, U.A. ‘*Non perdere la bussola*’ e laboratorio ‘*Arrampicata Sportiva*’ - Parte 2.

⁸ Vedi laboratorio di ‘*Educazione ai Valori attraverso il Gioco e lo Sport*’, laboratorio ‘*Infanzia attiva*’, progetto ‘*A scuola col Sorriso*’, U.A. ‘*Dimmi come cammini e ti dirò chi sei*’ - Parte 2.

⁹ Vedi ‘*Laboratorio Ludico- Motorio* e U.A. ‘*Bambini all’avventura?*’ - Parte 2.

¹⁰ Vedi laboratorio ‘*Parole in Danza*’ - Parte 2.

*quadro di cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo principi sanciti dalla Costituzione*¹¹, come l'elemento di riferimento per la realizzazione del sistema di Istruzione e formazione. È necessario un sistema che valorizzi le potenzialità delle persone, attraverso opportunità diversificate ed una didattica che realmente dia strumenti di governo di 'sé e del mondo'. A tal fine viene "promosso l'apprendimento per tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze abilità generali e specifiche, coerenti con le attitudini e scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea"¹².

La scuola come agenzia educativa a largo raggio che attraverso l'azione sinergica con la famiglia e le realtà presenti sul il territorio ha lo scopo di inserire nel mondo e di dare strumenti per esercitare la cittadinanza attiva e migliorare così la *Convivenza Civile*.

Se si osserva il passato già nei programmi della scuola Media del '79 e in quelli del progetto Brocca, l'elemento ispiratore era la 'formazione dell'uomo e del cittadino', così come nei programmi di Educazione Fisica delle scuole Superiori del 1982¹³. Quello che emerge in modo rilevante con la L. 53/03 è che la Convivenza Civile, articolata nelle varie Educazioni non è più un obiettivo trasversale che si accompagna a tutti gli altri obiettivi legati ai saperi disciplinari, ma ne è l'obiettivo prioritario finale, a cui tutte le azioni messe in campo disciplinare convergono. La Convivenza Civile ha bisogno di persone dotate di strumenti efficaci, che siano conscie delle loro possibilità, che siano in grado di comprendere, modificare, costruire per essere parte attiva della proprio territorio di appartenenza, per esercitare il ruolo che la Governance attribuisce loro.

L'approccio ologrammatico del 'sapere' investe in modo unitario e su tutte le dimensioni della persona, partendo da quella cognitiva per toccare quella relazionale, espressiva, operativa e progettuale.

Il programma Perseus già nel 1999 aveva attribuito all'Educazione Fisica un ruolo di primo piano nella formazione della persona, "attraverso la valorizzazione di un percorso individuale, lo sviluppo partecipato di ogni studente, che permetta di acquisire cultura, prepari alla vita e all'esercizio della sue responsabilità"¹⁴. In questo contesto che vede l'alunno protagonista viene mantenuto e valorizzato il concetto della *didattica per competenze*¹⁵. La riflessione sull'efficacia della scuola nel processo di inserimento nel mondo, ha portato ad accostare il concetto del *sapere (conoscenze)* strettamente legato ai concetti del *saper fare (abi-*

¹¹ Art.1 L. 53/03.

¹² Art.2 L. 53/03.

¹³Tra gli obiettivi si legge "il consolidamento del carattere, del senso civico e della socialità".

¹⁴ Programma Perseus (1999 – 2001): viene fatto anche riferimento all'importanza di "abiti comportamentali radicati sulle attività motorie con intersezioni e sinergie con l'educazione alla salute e l'educazione ambientale, l'educazione alla legalità e tutte le altre educazioni".

¹⁵ Già il DPR n. 323/98 riguardante il Regolamento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore definiva le modalità per "accertare le conoscenze generali e specifiche, le competenze in quanto possesso di abilità, anche di carattere applicativo, e le capacità elaborative, logiche e critiche acquisite".

lità) e del *saper essere (capacità)*, per essere funzionale. Troppe volte la scuola è stata accusata di essere distante dal contesto sociale, dal mondo del lavoro, delle professioni, poiché spesso le tante conoscenze assimilate non garantivano un reale realizzazione personale e l'inserimento adeguato nel mondo del lavoro, attraverso l'attivazione delle risorse necessarie in funzione di un risultato da raggiungere. Alla scuola viene chiesto di ripensare alla epistemologia disciplinare come ad un insieme di conoscenze e di abilità che attraverso le caratteristiche dell'individuo, capacità, atteggiamenti e comportamenti, possono trasformarsi in competenze. Vengono perseguite le competenze, come patrimonio di trasformazione, che acquisite all'interno della scuola possano essere veicolate in modo efficace in tutti gli altri contesti perchè hanno generato una trasformazione nell'individuo. Il percorso di sviluppo della competenza si snoda sulle capacità individuali del soggetto di "*saper selezionare, all'interno di un repertorio di risorse di cui l'individuo dispone, gli elementi necessari, saperli organizzare ed impiegare per realizzare un progetto o un attività professionale, risolvere un problema*"¹⁶.

È chiaro che questo impianto deve vedere l'alunno al centro della scena, dove attraverso un compito, una situazione operativa si possa esprimere, acquisire consapevolezza e sperimentare l'esercizio della responsabilità. Tale processo risulta realizzabile solo attraverso una nuova didattica, quella *laboratoriale* (cfr. parte 1), diversa da quella trasmissiva e tradizionale già praticata senza successo. "*Valorizzare l'esperienza del fanciullo*"¹⁷ è uno degli obiettivi generali del processo formativo previsti per la scuola primaria. Esperienza come valorizzazione del pregresso, del patrimonio che il bimbo porta con sé quando entra nella scuola. Esperienza come modalità di apprendimento, come canovaccio su cui riflettere, analizzare, percepire, progettare, sperimentare. Esperienza che accoglie e attiva tutte le dimensioni della persona e che attraverso l'emozione fissa nella mente l'evento. Si potrebbe pensare che in questo contesto il valore della conoscenza sia diminuito: in realtà le conoscenze rimangono indispensabili, sono la 'lente' attraverso la quale si può attribuire senso alle cose, ma da sole non possono essere sufficienti per dare risposte adeguate perchè la capacità di scelta, di progettare, di anticipare, di operare risiedono nelle attitudini, negli atteggiamenti e nell'abilità che, di fatto, hanno bisogno di capacità individuali, di contesti operativi per potersi esprimere e sviluppare. Ai docenti viene chiesto di ripensare alla propria disciplina in un'ottica trasversale, nella quale i contenuti siano meramente funzionali agli obiettivi riferiti alla persona.

Le Indicazioni Nazionali, facendo seguito a quanto previsto dal D.P.R. 275/99¹⁸, hanno identificato negli *Obiettivi Specifici di Apprendimento*, le conoscenze e le abilità delle singole discipline come gli elementi per costruire percorsi di sviluppo di competenze. I docenti hanno il compito di scegliere come combinare gli elementi, attraverso la definizione delle Unità di Apprendimento, che trovano proprio il loro significato nel perseguire l'apprendimento degli studenti piuttosto che l'insegnamento. La trasforma-

¹⁶ M. Vicini, Seminario IRRE Gruppo regionale di ricerca 'Attività motoria', Rimini 11-12 /09/06.

¹⁷ *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella scuola Primaria* 2004.

¹⁸ Art. 8 comma 1 punto b.

zione degli OSA in *Obiettivi Formativi* non può avvenire se non in presenza dell'intenzionalità di definire e costruire un percorso personalizzato, e per questo, funzionale all'apprendimento degli alunni, in riferimento soprattutto ai loro bisogni e alle capacità personali di ciascuno. Le Indicazioni Nazionali sottolineano come la valutazione dei bisogni possa essere messa in relazione sia al Profilo d'Uscita dello studente (P.E.C.U.P.), sia alle carenze che gli alunni possono mostrare in riferimento a tutte le dimensioni della persona: conoscenza, progettualità, espressività, relazione, valori¹⁹.

Il concetto di *Personalizzazione* risponde al bisogno, anche sottolineato dall'Europa, di valorizzazione della persona soprattutto come *“la risorsa più importante per la crescita e l'occupazione”*²⁰. La personalizzazione nasce come risposta e promozione delle diverse modalità di apprendimento, del rispetto dei tempi di sviluppo, delle attitudini in funzione dell'acquisizione di competenze. Non un percorso dove vengono definiti obiettivi diversi, ma un processo che prevede strade diverse per arrivare ai medesimi obiettivi, purché rispondenti ai bisogni degli alunni²¹. In questa logica la competenza diagnostica e didattica dell'insegnante deve essere implementata per consentire un più vasto bagaglio di proposte e di metodologie di lavoro, in grado di sollecitare le caratteristiche degli studenti. È chiaro che ad esigenze diversificate devono corrispondere risposte diversificate che anche attraverso una gestione ed organizzazione efficace delle risorse presenti sul territorio può dare buoni risultati.

Il D. L.vo n. 76 del 15/04/2005, riguardante le norme generali sul Diritto-Dovere all'istruzione, individua nei percorsi dell'istruzione e formazione e nell'apprendistato, le occasioni affinché ogni studente possa *“raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze”*²². Allo stesso modo il D.L.vo n. 77 del 15/04/05, attraverso l'alternanza scuola-lavoro, sviluppa *“modalità di apprendimento che sono favorite dalla integrazione tra scuola e impresa”*; questo contesto può favorire l'uso della metodologia basata sul *“learning by doing, dove i processi del pensare e del fare sono in relazione continua, simmetrica di reciprocità”*²³. Tale definizione, non solo sottolinea che si può *“imparare attraverso il fare”*, ma che il fare deve essere accompagnato dal pensiero e da processi metacognitivi²⁴. Anche i *Percorsi Integrati* realizzati nell'ambito dell'Integrazione istruzione-formazione in Emilia-Romagna²⁵ sono una dimostrazione di ciò che l'azione coordinata dei soggetti presenti sul territorio può fare per rispondere al bisogno di molti studenti di

¹⁹ C. Beltrami, *Motricità, curriculum, finalità educative*, ottobre 2002.

²⁰ Proposta di Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio relative a competenze chiave per l'apprendimento permanente- Bruxelles 10.11.2005.

²¹ G. Chiosso, *A proposito di 'personalizzazione'*: sito USR Emilia Romagna - Bologna 16/05/03

²² D. L.vo 76/2005, art. 1; *“attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionali ed europee”*.

²³ C. Orlandi, *L'alternanza scuola e lavoro*, sito INDIRE, 20/11/2005.

²⁴ U. Tenuta, *Learning by doing*, di: www.edscuola.it/archivio/didattica/learning.html.

²⁵ Conferenza Unificata Stato-Regioni del 2003 e accordo operativo tra Regione E-R e Ufficio Scolastico Regionale E-R del 19 /02/04.

continuare a rimanere nei canali della istruzione e formazione per acquisire strumenti necessari per la costruzione del proprio futuro.

Dalla lettura dei documenti relativi alla Riforma e alla strategia di Lisbona, emerge l'idea chiara del cittadino che si vorrebbe contribuire a formare: un cittadino conscio delle proprie possibilità che eserciti a pieno la propria autonomia, la propria capacità di scelta, in grado di dominare i fenomeni e di prendervi parte attiva. Una persona in grado di farsi carico dei problemi e di aderire a modelli di costruzione partecipata e condivisa della società, in grado di considerare la diversità come valore e mantenere sempre la disponibilità verso la conoscenza e la sperimentazione. Ci si domanda quale possa essere la reale possibilità di risposta del mondo della scuola verso una meta tanto 'ardita'. L'autonomia scolastica ha fornito alcuni strumenti idonei che però devono accompagnarsi con la parallela capacità dei Dirigenti Scolastici e dei docenti, di saperli interpretare ed utilizzare efficacemente.

Gli strumenti dell'autonomia

Il DPR n. 275 /99 (regolamento attuativo dell'autonomia scolastica), attribuisce alle istituzioni scolastiche 'autonomia funzionale'²⁶ e dà facoltà alle scuole di definire la propria politica formativa, rimanendo nell'ambito delle finalità generali del sistema scolastico e della relativa normativa; dà loro il potere di autodeterminazione, in virtù delle proprie priorità, risorse, legami con il territorio, potenzialità progettuali e gestionali. Il riconoscimento alla scuola di capacità progettuali, gestionali, innovative e di ricerca²⁷ chiede continuamente ai soggetti che ne fan parte, di aderire al cambiamento, innescando inevitabilmente una sorta di discussione culturale "*tra coloro che sono a favore della organizzazione istituzionalizzata*"²⁸, come funzione strumentale al raggiungimento dei propri fini, e coloro che attribuiscono all'esistenza dell'istituzione scuola un valore in sé, sostenendo e perpetuando "*in modo rassicurante, gli atti, i riti e cerimonie che da sempre la contraddistinguono*"; la '*scuola come arte*' che esaurisce la sua funzione nel momento stesso in cui gli attori hanno fatto sempre e comunque, ma indimostrabilmente, "*tutto quello che potevano*" per ottenere risultati positivi²⁹.

L'organizzazione come "*l'insieme dei modi in cui un certo numero di persone, impegnante in una complessità di compiti, interagiscono le une con le altre per la consapevole e sistematica determinazione e realizzazione di obiettivi convenuti*"³⁰, per essere efficace ha bisogno che si perpetuino alcune condizioni: l'esistenza di uno scopo da raggiungere, la razionalità cosciente, la divisione dei compiti³¹.

²⁶ DPR n. 275 /99 art. 1.

²⁷ DPR n. 275 /99 art. 6.

²⁸ P. Romei, *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, p. 40.

²⁹ P. Romei, *Autonomia e progettualità*. La Nuova Italia, Firenze, 1995.

³⁰ J. M. Pifffter e F. P. Sherwood, *Manuale dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano 1990.

³¹ S. Scarcella Prandstraller, *Sociologia dell'organizzazione*, Ed. Giuridiche Simone, 2005, p. 12.

L'esistenza di un scopo da raggiungere: nell'ambito della scuola lo scopo è determinato dall'incontro di variabili esterne ed interne. Le prime sono rappresentate dalle finalità istituzionali, dalle richieste della realtà sociale ed economica, dell'opinione pubblica, dalle realtà territoriali, che evidenziano i bisogni formativi a cui la scuola deve rispondere; le seconde sono date della capacità degli operatori di cogliere appieno l'essenza della scuola come istituzione privilegiata che deve rispondere alle esigenze di formazione dei giovani; a tal fine risulta quindi indispensabile che i docenti siano in grado di identificarsi negli obiettivi dell'istituzione stessa.

La razionalità cosciente si fonda sulla volontà di gestire in modo razionale l'insieme dei comportamenti per ottenere il raggiungimento degli obiettivi. Sebbene questo ambito possa apparire di sola pertinenza delle figure dirigenziali, in realtà è necessario che tutti gli operatori accettino consapevolmente la logica della razionalizzazione dei comportamenti, al fine di garantire l'attuazione del processo. Occorre anche condividere il fatto che le azioni relative all'attività scolastiche hanno precise collocazioni spaziali e temporali per essere realizzate e solo procedure organizzate possono rispondere a tali esigenze.

La divisione dei compiti vede nella diversificazione del lavoro e delle figure uno strumento indispensabile per l'attuazione dei processi. La rappresentazione della professione docente come composta da diversificate abilità professionali, che vengono giocate a seconda che si tratti di un contesto od un altro, porta il docente a considerare che la propria professione si debba muovere su più piani a seconda delle esigenze. Attraverso la divisione del lavoro e l'individuazione dei propri punti di forza e di debolezza il docente può essere in grado di sostenere l'organizzazione del lavoro scolastico offrendo la propria disponibilità ad assumersi ruoli per i quali si sente portato, riconoscendo ai colleghi l'abilità di svolgerne altri.

Sia l'Autonomia scolastica che la Riforma fondano la propria efficacia sulla capacità dei docenti di sentirsi parte di una comunità educante, che vede nella *collegialità* uno degli elementi indispensabili. Lavorare collegialmente vuol dire essere disposti a mettere a disposizione del gruppo se stessi, con le proprie risorse, ma anche con i propri limiti, essere disposti al confronto, ad esporsi a verificare talvolta anche l'incongruenza o l'inadeguatezza della propria posizione. La consapevolezza che il prodotto del confronto tra gli operatori del settore sarà tanto più completo e rispondente alle esigenze, quanto più numerose saranno le persone che vi hanno contribuito dovrebbe guidare i docenti a sostenere e coltivare rapporti significativi all'interno del proprio ambiente di lavoro. La trasformazione degli O.S.A. in obiettivi formativi e significativi per lo studente può avvenire solo ed esclusivamente all'interno di un percorso condiviso; solo l'agire frutto di un progetto comune può permettere all'allievo di raggiungere l'apprendimento unitario che risulta significativo proprio perché "*sollecita tutte le dimensioni della persona*"³² coinvolgendo più prospettive disciplinari.

³² C.M. 84/2005.

L'attenzione dei docenti alle diverse modalità di apprendimento dei propri studenti e l'esigenza che essi possano raggiungere il successo formativo, vede nella *flessibilità* la risposta che permette “*la regolazione dei tempi d'insegnamento e dello sviluppo delle diverse discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni*”³³, attraverso strumenti diversificati quali l'articolazione modulare, il lavoro per gruppi anche proveniente da classi diversi, le aggregazioni disciplinari, la definizione della quota opzionale. La capacità di trasformare la propria materia da fine dell'insegnamento a mezzo indispensabile per un apprendimento unitario, si fonda sulla conoscenza della propria disciplina e del curriculum, sull'abilità di 'smontaggio e rimontaggio' degli elementi disciplinari fondanti, per raggiungere obiettivi anche di tipo trasversale.

Le innumerevoli possibilità che la flessibilità offre richiedono, una *progettualità condivisa* da parte del corpo docente e la disponibilità a variare i tempi e i ritmi del proprio lavoro in funzione di una offerta più efficace, che talvolta può essere avvertita come un limite alle proprie esigenze personali.

³³ D.P.R. 275/99, art. 4.

Parte IV

Il ruolo del docente di scienze motorie

L'INSEGNANTE E IL SUO NUOVO RUOLO

*Simonetta Polato**

**Docente di Scienze motorie, I.C. Gambettola (Fc)*

L'insegnante e il suo nuovo ruolo

Non è una novità assoluta la richiesta rivolta ai docenti di modulare la propria professionalità in relazione alle esigenze di una società in continuo divenire: la diversità reale, rispetto a un non lontano passato, consiste nella rapidità e nella portata dei cambiamenti rispetto ai quali gli insegnanti sono chiamati non tanto a 'rispondere', quanto ad essere 'all'altezza' della situazione del giorno (significato semplice, ma pienamente autentico dell'espressione 'aggiornamento'), che è cosa più impegnativa. La grande differenza sta nella complessità del contesto sociale di oggi, ove i margini certi e rassicuranti di un tempo sono spesso sfumati e il senso di comunità è vacillante.

Pertanto, non è più pensabile che il lavoro del docente si svolga entro spazi chiusi, ma entro una logica di comunità educante, ove la ricerca di sinergie è strutturale, è mirata a proporre valori di solidarietà e a produrre processi identitari. È appena il caso di sottolineare che queste considerazioni non mettono in ombra le necessità di adeguamento in campo culturale e metodologico, ma semplicemente sottolineano gli elementi di novità rispetto al passato.

Sintomo di questa esigenza di attrezzarsi in modo più adeguato e con maggiore spessore culturale è l'accentuato valore delle Educazioni, in relazione alle quali si autodimostra la validità del superamento di attribuzione a singole discipline in favore di visioni trasversali: non si parla più da tempo (sembrerebbe da una vita!) di Educazione Civica (basti questo esempio, persino banale, ma con il pregio della chiarezza), ma di

Educazione alla Cittadinanza ed ulteriormente di Educazione alla Convivenza Civile, che costituisce il cerchio più ampio: rispetto a tali ambiti di impegno prescrittivo vi è una assoluta condivisione di responsabilità da parte di tutti i docenti (anzi, sarebbe più corretto parlare di tutto il personale della Scuola).

Le Scienze Motorie e Sportive, nel quadro dell'induzione di comportamenti funzionali alla civile convivenza devono adempiere al compito complesso di coniugare lo specifico disciplinare insieme alla relazione, come capacità di stare dentro i conflitti, che non vanno rimossi, ma piuttosto sfruttati come una palestra, in quanto contengono il riconoscimento dell'altro assai più che la rimozione, in una continua, se pure graduale, tensione di passaggio dalla risoluzione eterodiretta alla gestione in autonomia da parte dei ragazzi stessi. Inoltre, rispetto alla maturazione complessiva della personalità, le competenze richieste ai docenti si fanno assai complesse, perché giungono ai margini della personalità del docente stesso, il quale deve fare un lavoro anche su se stesso, se desidera operare positivamente nell'ambito della relazione e della crescita della persona nella sua interezza.

Le competenze del docente di SMS

Area dei saperi disciplinari. In tale ambito si rispecchia la caratteristica dell'insegnante colto, cioè del professionista che conosce in modo approfondito e aggiornato la disciplina attraverso la quale forma e educa. È l'ambito di tutti quei 'saperi', relativamente stabili, che hanno una valenza accademica. Solo una conoscenza padroneggiata consente di padroneggiare una disciplina, di conoscere i suoi nuclei portanti¹ e quindi di integrarla con i diversi saperi e di realizzarla anche in forma interdisciplinare. Nello stesso tempo solo una consapevolezza così strutturata, della disciplina, consente anche di poterla adattare agli allievi di riferimento, al contesto di insegnamento e al setting didattico disponibile o realizzabile.

Area pedagogica. Sottende la conoscenza delle caratteristiche evolutive dell'allievo. In tale competenza si predispongono aspetti importanti dell'insegnamento-apprendimento relativi alla possibilità di adeguare, graduare e governare l'azione formativa. In tale sensibilità, da non considerare solo innata, si annida anche l'abilità di promuovere, dandone per primo l'esempio, comportamenti collaborativi attraverso l'organizzazione di contesti collettivi: dinamiche di gruppo, relazione tra pari, apprendimenti cooperativi. È una forma di attenzione all'individualizzazione del lavoro (gruppi omogenei per livello, per interesse, ...) che, nel contempo, può stimolare e valorizzare le energie tese alla relazione, al fare insieme, a collaborare con il docente attraverso l'azione di gruppo in un dialogo educativo ampio e integrato tra docente/allievi e allievi/allievi. In tale atteggiamento deve prevalere la competenza nell'uso degli stili di insegnamento 'non direttivi' e, nel contempo, il rispetto degli stili di apprendimento degli allievi.... Indub-

¹ I nuclei portanti sono ciò che rimane stabile nelle discipline, essi permettono di poter evolvere attraverso l'autoformazione.

biamente affinché un rapporto di questo genere possa facilmente realizzarsi nei gruppi di studenti, è necessario che il clima generale dell'istituzione scolastica tenda a questi obiettivi. Il *longlife learning* è strettamente collegato al concetto di *learning organization*, cioè alla scuola come una organizzazione che apprende a sua volta, dove si respira il dialogo e si attua la cooperazione a tutti e tra tutti i suoi livelli gestionali: dirigenza, personale, docenti, allievi, famiglie territorio. ... Anima di questo stile, preludio a un clima di benessere e coinvolgimento, è la competenza relazionale (Cfr. contributo di Mario Busacchi in questo 'Quaderno').

Area metodologico didattica. Consiste nelle abilità del 'saper fare' attraverso la quale rendere concreta la 'situazione didattica', cioè realizzare la mediazione tra cultura e allievi nella costruzione di opportunità che consentano di *aumentare conoscenze, applicare abilità e gestire competenze*. È la risposta alla domanda: come far apprendere gli alunni? Tale contesto richiede la competenza nel progettare cui segue la verifica formativa e la valutazione finale. È il percorso didattico che, strutturato in una o più unità di apprendimento, persegue, in forma dinamica, ristrutturabile e modificabile ad itinere, gli obiettivi disciplinari come contributo al processo formativo globale. La verifica formativa deve costantemente misurare (monitoraggio) i tempi di risposta degli allievi in modo che l'azione formativa si adegui ad essi e consenta loro di orientarsi e autovalutarsi... Il nuovo percorso della scuola italiana è caratterizzato dall'apprendimento e sviluppo delle competenze attraverso una didattica 'per' competenze che, a sua volta, trova un ausilio importante nella didattica laboratoriale...

Area organizzativa. Si collega alla competenza dell'insegnante al 'saper essere', alla sua capacità di lavorare in gruppo nella sua istituzione scolastica e, successivamente, in collaborazioni interistituzionali o col territorio. Si ribadisce l'importanza di non considerare più l'azione educativa come la somma di azioni formative isolate e autoriferite, ma come risultato di precedenti momenti collegiali che danno senso 'sistemico' anche all'agire in classe del singolo docente.

Area della ricerca e dell'innovazione didattica. È la funzione di ricercatore sul campo che ogni insegnante deve assolvere come attento osservatore e studioso dell'azione didattica e degli esiti formativi ad essa riferibili. La scuola è un laboratorio permanente in cui ogni insegnante può progettare e sperimentare nuovi percorsi e strumenti didattici riflettendo, anche in cooperazione con i colleghi, su quanto sta facendo, su come lo sta facendo e sui risultati ottenuti. La riflessione con gli 'altri' richiede la capacità di documentare e comunicare la propria ricerca didattica ed è prova dell'apertura alla dimensione collaborativa, rispetto a quella individuale, che la nuova scuola vuole proporre².

² A. Ceciliani, M. Di Carlo, *Le scienze motorie e umane nei nuovi cicli scolastici*, Libreria Universitaria Tinarelli, Bologna.

Si potrebbe concludere con una banale osservazione: aggiornarsi, essere competenti, non fa forse parte di un bagaglio culturale al quale, da professionisti seri, non ci siamo mai sottratti, certi che la padronanza crea consapevolezza, capacità di vedere e rivedere i percorsi e le scelte effettuate, di mettersi in discussione a livello individuale e collettivo? Come afferma Andrea Canevaro *“l’obiettivo della formazione permanente è di rendere padrone ciascuno della propria esperienza, di fargli imparare ad imparare dall’esperienza. Come nel gioco del domino, a una mossa segue una risposta che, in parte corrisponde a quella posta e in parte rilancia il gioco”*.

A questo gioco non possiamo né vogliamo sottrarci.

LE COUNSELLING SKILLS¹ DELL'INSEGNANTE

Mario Busacchi*

*Diplomato ISEF, Laureato in Psicologia, Formatore, Bologna

“Una parola pronunciata da una persona che amiamo può gettare sul mondo una luce nuova”².

Il caso di Elisa. Willy Pasini riporta la storia di Elisa, quinta e ultima figlia di una famiglia in cui non venivano valorizzate né la cultura né la scuola. La bambina aveva qualche difficoltà e aveva già ripetuto la terza elementare, quando a causa di una malattia dell'insegnante, arrivò una supplente che si interessò molto a lei. In classe, davanti a tutti gli altri bambini, le disse che con i suoi 'occhi così intelligenti' sarebbe sicuramente riuscita a ottenere dei buoni risultati. Per una settimana, tornata a casa da scuola, Elisa si mise davanti allo specchio in camera dei genitori, guardando con meraviglia e sorpresa i propri 'occhi intelligenti'³. Questa 'rivelazione' fu, per una bambina trascurata, uno stimolo a impegnarsi. Elisa divenne in effetti un'allieva brava e promettente e continuò brillantemente gli studi. Il 'caso di Elisa' offre lo spunto per affermare che, soprattutto in ordine ad obiettivi educativi quali lo sviluppo di una positiva percezione di sé (autostima) e lo sviluppo delle competenze sociali degli alunni, è necessario che gli insegnanti posseggano valide competenze comunicative e relazionali. Questa tesi può essere sostenuta specialmente se si adotta una *“visione interpersonale dello sviluppo, in base alla quale l'individuo costruisce la propria identità seguendo tracce interiorizzate delle proprie relazioni infantili di dipendenza. Queste possono portare il bambino a sintetizzare immagini positive o negative di sé nel rapporto con gli altri, che influenzano e si riflettono negli stili relazionali che tenderà a produrre e riprodurre”*⁴. Gli insegnanti, per quanto il loro profilo professionale sia sostanzialmente focalizzato sul piano dei processi di insegnamento-apprendimento, sono pur sempre 'figure adulte' di riferimento per gli alunni, anche sul piano dei processi relazionali interpersonali. Possono quindi legittimamente essere considerati parte impor-

¹Con l'espressione *counselling skills* si vuole indicare le abilità di *counselling*, cioè quelle abilità comunicative e relazionali, che permettono di svolgere al meglio e con maggiore efficacia la professione di insegnante, considerata appartenente all'area delle professioni d'aiuto. A questo riguardo *“è importante sottolineare la differenza fra l'intervento di counselling professionale e l'utilizzo di abilità di counselling o counselling skills. Fare counselling costituisce una vera e propria attività professionale che si acquisisce attraverso un percorso formativo articolato e specifico; utilizzare le counselling skills consiste nell'applicare abilità comunicative di particolare livello nel rapporto fra un professionista (medico, insegnante, operatore sociale, ecc.) e la persona a cui rivolge il suo intervento”*. Cfr. M. E. Seira Ozino, *Il counselling sistemico a scuola*, in *“Psicologia e Scuola”*, n. 116, 2003.

² Cfr. J. H. Van den Berg, *Fenomenologia e Psichiatria*, Bompiani, Milano, 1961, p. 56.

³ Cfr. W. Pasini, *L' autostima*, Mondadori, Milano, 2002, p. 49.

⁴ Cfr. M. Novellino, *Psicoanalisi transazionale*, Franco Angeli, Milano, 2004, p.41.

tante di quelle ‘relazioni infantili di dipendenza’ di cui sopra, dove si mette in risalto l’incidenza delle qualità relazionali nei processi evolutivi e nella formazione della personalità.

L’insegnante, nell’esercizio delle sue funzioni, non è né un *counsellor* né uno psicoterapeuta, ma può utilizzare alcune competenze e strumenti psicologici per integrare e arricchire la propria azione professionale. L’insegnante, infatti, svolge comunque una professione che appartiene a pieno titolo alla categoria delle professioni d’aiuto, dove l’intervento del professionista si esercita in modo significativo attraverso la qualità della relazione e della comunicazione con il proprio interlocutore.

Sul piano specificatamente educativo, il ‘come’ l’insegnante si pone in relazione con i propri alunni e quindi la qualità e le caratteristiche dei processi comunicativi che contribuisce a sviluppare, è un fattore a volte determinante anche per lo stesso processo di insegnamento-apprendimento⁵.

Nel campo delle attività motorie, l’attenzione alla dimensione comunicativa e relazionale si configura in modo saliente per la componente emotiva e per i processi motivazionali implicati nel movimento. Lo sguardo dell’insegnante, i suoi interventi sugli alunni, riguardando il corpo come luogo dell’esserci e dell’esperienza di sé in rapporto al mondo, possiedono una grande potenzialità sui processi di autopercezione e di valorizzazione di sé e quindi possono costituire una discriminante significativa per accompagnare e facilitare o meno i vari compiti di sviluppo che gli alunni stanno affrontando. Cogliere le emozioni, i sentimenti, le intenzioni in merito alle produzioni e prestazioni motorie degli alunni, interagire con essi su un piano di comprensione empatica, come anche su un piano di comunicazione ‘regolativa’, che richiami nel qui ed ora al rispetto delle norme e alla responsabilità del proprio comportamento senza svalutare la persona, è un compito delicato quanto essenziale per una qualità di eccellenza dell’intervento educativo.

In sintesi, si può dire che *“attraverso una formazione alle counselling skills, anche se meno ampia di quella del counselling professionale ma più specifica, l’insegnante può arricchire le proprie competenze di base con:*

- *capacità di ascolto;*
- *tecniche di raccolta delle informazioni;*
- *perfezionamento dello stile comunicativo personale;*
- *abilità di conduzione dei colloqui con individui, coppie, famiglie, gruppi;*
- *tecniche di mediazione”*⁶.

⁵ *“Il pensiero, così come il linguaggio e prima ancora la capacità di simbolizzare, nasce all’interno di una relazione: la relazione fra il bambino e chi si prende cura di lui. Le recenti teorie psicologiche sullo sviluppo della mente sostengono che ‘I processi mentali non sono interamente racchiusi entro i limiti dell’individuo (...) ma risultano costruiti e mantenuti nel sistema interattivo entro cui si sviluppano’. La mente appare dunque qualcosa che si estende oltre i limiti del soggetto: un sistema complesso in cui intervengono aspetti biologici, cognitivi, sociali ed emotivi”*. Cfr. F. Oneroso, A. Gorese, *Mente e pensiero. Incontri con l’opera di Wilfred R. Bion*, Liguori Editore, Napoli, 2004, p. 83 - 84.

⁶ Cfr. M. E. Seira Ozino, *Il counselling sistemico a scuola*, in *“Psicologia e Scuola”*, n. 116, 2003.

Il piano relazionale della comunicazione

Ricordiamo alcuni aspetti fondamentali della comunicazione umana: uno di questi è la distinzione fra il piano del contenuto e il piano relazionale del processo comunicativo interpersonale. È importante tenere presente tale distinzione, in quanto permette di analizzare e comprendere meglio l'intreccio profondo tra comunicazione e relazione, specialmente quando sorgono problemi e conflitti tra le persone che si trovano assieme in percorsi complessi e impegnativi come quelli educativi e formativi. Spesso, infatti, per capire che cosa è successo o stia succedendo nello scambio comunicativo, non è sufficiente focalizzarsi su *quello* che viene detto (il contenuto), ma, come la pragmatica della comunicazione umana ha messo in evidenza, è fondamentale riconoscere *come* il contenuto viene 'metacomunicato', cioè come gli interlocutori intendono definire la loro relazione. È su questo piano che passano i messaggi che veicolano stima o disistima, fiducia o sfiducia, percezione positiva o negativa di sé e dell'altro e che, come è noto, spesso funzionano come 'profezie autoavverantesi': in positivo, come ad es. nel caso di Elisa descritto precedentemente, o in negativo, come nei casi di insuccesso dove il fallimento è l'esito di comportamenti correlati più ai propri sentimenti di inadeguatezza, frutto di processi di interiorizzazione, che a effettive carenze di risorse. Inoltre, le discipline scolastiche possono essere rese attraenti o meno, non solo dalla qualità della didattica, ma anche dalla qualità del legame esistente (competenze relazionali) fra l'insegnante e i suoi alunni. Come scrive Van den Berg: "*È il legame esistente fra due persone che conferisce alle parole un potere tutto speciale, per il bene e per il male*". André Gide, nel suo libro autobiografico *Si le grain ne meurt*, narra un episodio della sua infanzia che getta molta luce sulla natura dei contatti umani. In un giorno di mezza estate Gide, allora bambino, fece una passeggiata con la sua governante, recandosi a cogliere fiori in una valle non lontana dalla loro residenza estiva. Timoroso che la ragazza si fosse troppo allontanata, il bambino ad un certo punto alzò gli occhi; proprio in quel momento la ragazza emergeva dalla cupa ombra di un frassino nella piena luce del sole. Aveva tra le braccia un fascio di spiree di palude e in testa un cappello leggero, la cui larga falda le proteggeva la faccia dal sole. Rise, e al bambino parve di vedere l'estate stessa. "Perché ridi?" chiese. "Perché sono viva" fu la gaia risposta. "È una così bella giornata". In quel momento, scrive Gide, *la valle si riempì d'amore e di felicità*⁷.

Le principali competenze comunicative

L'ascolto empatico. Tra le competenze comunicative, quella del sapere ascoltare empaticamente è fondamentale. L'ascolto empatico può essere definito come *apertura all'altro*, ossia la disponibilità e la capacità di 'camminare con le scarpe' dell'interlocutore per comprendere in profondità la sua esperienza e fargli percepire, da parte dell'ascoltatore, il riconoscimento e il valore di quanto egli racconta di sé.

Saper mettere in atto nei vari contesti operativi la competenza comunicativa dell'ascolto richiede una reale intenzione di comunicare e di aprirsi al messaggio

⁷ Cfr. J. H. Van den Berg, *Fenomenologia e Psichiatria*, Bompiani, Milano, 1961, pp. 55-57.

dell'altro e la disponibilità a porsi con un atteggiamento di accoglienza profonda, che richiede la momentanea sospensione dei propri giudizi e interpretazioni.

*La comunicazione descrittiva (non valutativa)*⁸. Nelle situazioni in cui è necessario raccogliere e fornire informazioni utili per la soluzione di problemi, la comunicazione 'descrittiva' risulta essere particolarmente efficace. Si riporta qui di seguito un semplice esempio di stile comunicativo descrittivo confrontato con uno stile valutativo-interpretativo⁹. Le parole sottolineate sono 'indicatori' dello stile valutativo-interpretativo.

Stile descrittivo	Stile valutativo-interpretativo
<i>Anna si è messa a saltellare e ha riso quando sua madre è entrata.</i>	<i>Anna è stata contenta di vedere la madre.</i>
<i>Susanna questa mattina sbadigliava e stava in disparte senza fare nulla.</i>	<i>Susanna questa mattina era stanca.</i>
<i>Pietro si teneva alla maniglia della porta dicendo con voce lamentosa: "No, non vengo", quando la maestra tentava di prenderlo in braccio.</i>	<i>Pietro non voleva uscire.</i>

La comunicazione autorivelativa. In questa sede si può ricordare un particolare tipo di comunicazione autorivelativa connessa anche allo sviluppo delle competenze emotive e che si rifà ad una classica strategia descritta da Thomas Gordon:¹⁰ il c.d. 'Messaggio-Io'. Questa strategia suggerisce di usare, al posto di espressioni del tipo: "State attenti a non farmi arrabbiare", espressioni del tipo: "State attenti che *io mi arrabbio*". Ciò costituisce una rivoluzione fondamentale nello stile comunicativo, che ha effetti straordinari sulla percezione di sé e quindi sul comportamento. Nella forma: "*tu mi fai arrabbiare perché ti comporti in questo modo*", chi riceve il messaggio si sente investito della totale responsabilità della reazione emotiva dell'altro (è indotto a percepire che fra il suo comportamento e la risposta emotiva dell'altro esiste un rapporto stretto di causa-effetto) con conseguente induzione a sentirsi in colpa per ciò che l'altro prova.

Nella forma "*Io mi arrabbio quando tu ti comporti in questo modo*" è più facile percepire che il comportamento che sollecita la rabbia non ne è necessariamente la causa diretta, in quanto la risposta emotiva, in fine dei conti, appartiene pur sempre ad una 'scelta' più o meno consapevole di chi reagisce.

In altre parole, sapere che l'altro si arrabbia se dico o faccio una certa cosa è importante per me, per rendermi conto di quello che succede in relazione al mio comportamento, ma è altrettanto importante che io possa percepire che anche l'altro ha la sua responsabilità della reazione emotiva che esprime, tanto è vero che un'altra persona potrebbe reagire in modi diversi: o per qualità emotiva (invece di arrabbiarsi, potrebbe

⁸ H. Franta, G. Salonia, *Comunicazione Interpersonale*, LAS, Roma, 1992.

⁹ L. D'Odorico e R. Cassibba, *Osservare per educare*, Carocci, Roma, 2001, modificato.

¹⁰ T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, Giunti & Lisciani, Firenze, 1991.

addolorarsi), o per intensità emotiva (arrabbiarsi leggermente o addirittura infuriarsi). Insomma il rapporto con la risposta emotiva dell'altro è di responsabilità, ma non di rigorosa necessità. È opportuno che ognuno si assuma la propria responsabilità: l'uno, per il proprio comportamento nei confronti dell'altro, l'altro, per la propria reazione emotiva. Certo è molto più 'naturale' (e a volte 'difensivo') pensare e dire: "Tu mi hai fatto arrabbiare *perché* ti sei comportato in questo modo", piuttosto che "Io mi sono arrabbiato *quando* tu ti sei comportato in questo modo".

La dimensione corporea nella formazione degli insegnanti e la comunicazione non verbale

Abbiamo già ricordato che, se è importante *quello* che si dice, è altrettanto importante *come* lo si dice. Ora, il 'come' è costituito non solo "dalle parole, dalle loro configurazioni e dai loro significati, ma anche dai fatti non verbali concomitanti come ad es. il linguaggio del corpo"¹¹. È soprattutto dalla qualità dello sguardo, dall'espressione del volto, dagli atteggiamenti posturali, dalla gestualità, dal tono della voce e da altri numerosi segni non verbali, che si definisce la relazione con l'altro. Ne consegue che per acquisire competenze comunicative e relazionali di alto livello, (necessarie soprattutto quando la relazione educativa si configura come una relazione d'aiuto centrata sull'ascolto empatico, sulla capacità di guida autorevole e sulla consapevolezza e competenza emotiva), non ci si può limitare ad una formazione solamente di tipo teorico, concettuale e verbale, ma occorre anche integrare percorsi formativi di tipo esperienziale, che prevedano la messa in gioco della corporeità dei partecipanti, intesa come 'luogo' privilegiato dei dinamismi affettivo-emotivi e base della comunicazione interpersonale. Tali percorsi formativi presentano alcuni aspetti che li caratterizzano in modo significativo rispetto ai percorsi a prevalente mediazione verbale. Una formazione centrata sulla corporeità, infatti, offre una maggiore possibilità di analisi delle dinamiche tonico-emozionali che avvengono nei rapporti interpersonali, dinamiche che non si comprendono pienamente se non si colgono direttamente nel proprio vissuto corporeo.

È una formazione in cui è l'adulto stesso a 'mettersi in gioco' in situazioni ludico-motorie nelle quali viene valorizzata in particolar modo la comunicazione non verbale, pur prevedendo necessariamente momenti di attenta verbalizzazione dei vissuti emozionali e corporei elicitati dalle dinamiche di gruppo¹².

Coinvolgersi in un 'laboratorio del corpo' in cui si realizzano esperienze di tipo 'psicomotorio', di espressione corporea, di comunicazione non verbale, ecc., può rivelarsi un'occasione di formazione alle '*counseling skills*' molto utile nel rispetto, ovviamente, di un *setting* formativo rigoroso, considerando la complessa problematica teorica, metodologica e tecnica che tali esperienze sottendono per essere valide.

¹¹ Cfr. P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.

¹² C. Romano, *Corpo itinerario possibile*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1988.

Ricordiamo, infine, che le competenze relazionali e comunicative servono all'insegnante anche per non cadere nelle 'provocazioni', consapevoli o meno, dei propri alunni, che, com'è noto, non perdono occasione per 'mettere alla prova' il mondo adulto, spinti dal bisogno di rapporti certi, genuini e coerenti. Essere consapevole di ciò e riuscire a fronteggiare con successo tali situazioni, permette all'insegnante di svolgere efficacemente il proprio ruolo di leader autorevole e di positivo modello di identificazione.

Postfazione

UN 'PONTE' VERSO NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli**

**Dirigenti Tecnici - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Scenari in movimento

La scuola italiana negli ultimi dieci anni è stata attraversata da un ampio dibattito su possibili nuovi assetti curriculari ed organizzativi, sia in relazione alla riconosciuta autonomia delle istituzioni scolastiche (1997), sia in previsione di riforme degli ordinamenti (2000 e 2003) che però hanno stentato a tradursi in effettivi e condivisi cambiamenti.

Sullo sfondo, scenari culturali ed esistenziali sempre più complessi (globalizzazione, nuove tecnologie, pervasività della comunicazione, stili di vita) hanno rimesso in discussione le stesse finalità del sistema educativo, il suo modo di operare, il 'senso' che insegnanti ed allievi possono ancora dare al loro incontrarsi quotidiano nelle aule scolastiche.

Contesti complessi e situazioni problematiche, di fronte ai quali non ci si può scoraggiare, in quanto si ritiene che solo la riflessione, la ricerca permanente, la valorizzazione del 'sapere' della scuola possono offrire una bussola di orientamento per le scelte da compiere per un futuro da riscrivere giorno dopo giorno.

In tutta Europa è ormai evidente che lo sviluppo ed il miglioramento delle pratiche educative non avvengono più attraverso le grandi ingegnerie di ordinamento o le grandi costruzioni curriculari, ma principalmente attraverso le iniziative delle scuole autonome, la responsabilità sociale delle comunità locali, le 'passioni' competenti di insegnanti e dirigenti.

Le vere riforme sono quelle che prendono piede nelle aule delle nostre scuole, che rispondono ad effettive esigenze di apprendimento e di crescita degli allievi, di 'benessere' e di motivazione per i docenti.

È in quest'ottica che è stato pensato e realizzato in Emilia-Romagna il progetto di ricerca congiunto USR-IRRE sulle innovazioni curricolari e pedagogiche, di cui si discute da qualche anno nella scuola italiana. Lo spunto è stato il dibattito innescato dai provvedimenti varati nel 2004 per il primo ciclo di istruzione (nuove indicazioni programmatiche e nuovi dispositivi pedagogici ed organizzativi), con la decisione di offrire alla scuola regionale un'opportunità di ricerca 'plurale', cioè senza la presunzione di fornire risposte definitive, pregiudizialmente ostili o favorevoli, ma aperta al libero confronto tra esperti, al dialogo con la scuola quotidiana, con attenzione ai movimenti reali (le associazioni professionali, i gruppi di ricerca, le reti di scuole).

Ci piace segnalare il metodo adottato e i primi frutti della ricerca su discipline e modelli organizzativi.

Le 'officine' del curricolo

Superata la stagione dei programmi nazionali ed il rischio del 'fai da te' di un'autonomia male intesa, è necessario costruire le coordinate condivise di un progetto culturale nazionale (gli indirizzi nazionali per il curricolo). Ma per farlo non ci si può affidare solo ad esperti o commissioni più o meno estese, più o meno rappresentative. Anche la migliore elaborazione resta 'lontana' e non 'incide' sulla scuola se non si adotta un processo molto aperto, corale, di ascolto e di elaborazione partecipata dal basso. Si decide di cambiare, se si capisce che il cambiamento scaturisce dalla comunità professionale di riferimento, se l'innovazione è percepita come il frutto riconosciuto del lavoro e delle fatiche di tanti.

Ci piace pensare agli oltre 200 ricercatori, dirigenti scolastici, universitari, ispettori, insegnanti, impegnati nei gruppi di lavoro in Emilia-Romagna, come alle maestranze di un'officina ove si forgiavano i curricoli prossimi venturi. Un'officina capace (pur con tutti i limiti di risorse, tempo, disponibilità) di rappresentare una sorta di commissione 'decentrata' sul territorio, in grado di raccogliere le migliori intuizioni ed esperienze didattiche presenti nella realtà regionale, per dare voce alle competenze ed al sapere espresso dalle università e dalle scuole, al fine di tradurre tutto questo in materiali di lavoro per i 'costruttori di curricoli', che non risiedono solo a Roma, ma ormai – a buon diritto – in ogni scuola.

Lo scopo non è solo quello di rendere omaggio alla democrazia formale, di 'ascoltare' tanti, ma di 'approfittare' dell'occasione per coinvolgere un gran numero di operatori scolastici (ma anche di genitori e cittadini, come è avvenuto in Francia con il *Documente Thelot*) attorno al futuro progetto della scuola, partendo da un'analisi realistica dello 'stato dell'arte' e costruendo programmi e curricoli che siano effettivamente alla portata di studenti ed insegnanti: un po' più ambiziosi di ciò che già si fa normalmente a scuola, ma non troppo distanti dalle esperienze migliori, per dare il senso della praticabilità e sostenibilità delle nuove proposte.

Le prime indicazioni della ricerca

Dal lavoro dei gruppi, alcuni centrati sulla dimensione disciplinare (l'ambientazione dei saperi nelle pratiche didattiche), altri su dispositivi pedagogici (la coerenza tra scelte educative ed organizzative), scaturiscono preziose indicazioni per i futuri assetti della scuola di base.

Le scuole, alla luce del nuovo quadro normativo, si aspettano indirizzi curriculari che sappiano coniugare il protagonismo delle scuole autonome con le garanzie e le responsabilità nazionali. I documenti dovrebbero chiarire:

- 1) *traguardi di competenze* (o profili di competenza) in forma di standard formativi in uscita da ogni insegnamento scolastico (sul modello del *framework* europeo per la lingua straniera), utili ai docenti, ai ragazzi, al sistema sociale, sia come regolazione, sia come base della certificazione;
- 2) *obiettivi (specifici) di apprendimento*, come indicazioni curriculari, più sobrie di quelle attuali, condivise dalla comunità scientifica, in dialogo con la scuola migliore, di carattere puramente orientativo, da utilizzare intelligentemente nella costruzione dei curricula 'reali';
- 3) *livelli essenziali delle prestazioni* (LEP), in termini di funzionamento e di servizio culturale da garantire in tutte le scuole del territorio nazionale, a prescindere dalle specifiche condizioni locali. Sono prescrittivi per la scuola e sottoposti a verifica interna ed esterna (mediante autovalutazione, controllo di gestione, valutazioni di sistema).

Siamo fiduciosi che i materiali messi a disposizione nei 16 volumi della 'collana' dei gruppi di ricerca operanti in Emilia-Romagna (circa 2.000 pagine a stampa¹) possano rappresentare uno stimolo per far crescere la partecipazione e la professionalità degli operatori scolastici.

Ma la risposta, ora, appartiene solo ai lettori.

¹ Altri materiali saranno disponibili in rete sul sito *web: <http://85.18.135.22/gruppicerca/>*, non aperto al pubblico alla data di pubblicazione del volume.

Collana 'Quaderni dei Gruppi di ricercaUSR e IRRE Emilia-Romagna'

Piano della collana (2007)

N.	Titolo
1	Arte
2	Attività motorie
3	Geografia
4	Lingua italiana
5	Lingue straniere
6	Matematica
7	Musica
8	Scienze
9	Storia
10	Tecnologia
11	Funzioni tutoriali
12	Unità di apprendimento
13	Idea di persona
14	Laboratori
15	Personalizzazione
16	Portfolio

I volumi della Collana sono pubblicati dalla Casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi è inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneer.it

Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni relative alla distribuzione dei volumi: Anna Monti - Tel. 051 4215733
E-mail: anna.monti@istruzione.it

*Finito di stampare nel mese di ottobre 2007 per conto della Tecnodid Ed. srl - Piazza Carlo III, 42 - 80137 (NA)
dalla Editor Tipografia - Melito di Napoli*