

COSTRUIRE STORIE NELLA STORIA

Un modello di gioco
fra storia, narrazione
e territorio

I CANTASTORIA

Un tuffo nel passato

IL LABORATORIO INCLUSIVO DI STORIA

Un approccio
cooperativo
e laboratoriale

IL MOMENTO DEL CALENDARIO

Il tempo passato
insieme ai miei amici

LE REGOLE DEL NO

Educare al consenso
nelle relazioni



Ispirazioni, proposte
e materiali
per una scuola
aperta e inclusiva

N.23 02/24

Erickson

In questo numero:

STORIA ATTIVA

Nuove idee
per la didattica

ATTIVITÀ

+
articoli di
approfondimento
su Mondo
Erickson





22 | 23 | 24 MARZO 2024
MILANO



LA SCUOLA DI TUTTI

PRESENTI! Insegnare insieme

70 appuntamenti, 100 relatori, 3 giornate di formazione e incontro in presenza per gli insegnanti e la comunità educativa.

FORMAZIONE CERTIFICATA PER I DOCENTI
SCANSIONE IL QR CODE E SCOPRI IL PROGRAMMA

Acquista il tuo biglietto su: sfide-lascoladitutti.it



Organizzato da

TERRE DI MEZZO
EDITORE

INSIEME NELLE
TERRE DI MEZZO
ODV

All'interno di



In collaborazione con



ME MOVIMENTO DI
COOPERAZIONE
EDUCATIVA



n. 23
febbraio 2024
indice

● EDITORIALE	
Community DSA Dario Ianes	3
● ISPIRAZIONI	
Mare di Libri a cura di Sara Moroni e Viola Muratori	4
Il Terzo Educatore a cura di Laura Biancato	6
Pei in pratica a cura di Sofia Cramerotti e Alessio Morando	8
Mindfulness e benessere a cura di Pietro Muratori e Silvia Villani	10
Perché investire sullo 0-6? Loredana Paradiso	12
La storia da un'altra prospettiva Sara Franch	18
STORIA ATTIVA	
Costruire storie nella Storia Elena Musci	26
I CantaStoria Giorgia Cappelletti	36
Il laboratorio inclusivo di Storia Carlo Scataglini	44
Maus per la didattica della Shoah Luca Raina e Ivano Colombo	50
Il Risorgimento italiano Antonella Olivieri	58
Il momento del calendario Valeria Vismara	66
Giocare con i suoni delle parole attraverso i Minilibri Desirée Rossi	72
Le regole del no Caterina Di Chio	78
Allestire una biblioteca di classe Alessio Morando	86
● LA POSTA DI DIDA	
MAB Lab a cura di Camillo Bortolato	92
Normativa per l'inclusione a cura di Flavio Fogarolo e Giancarlo Onger	94
Nel prossimo numero	96

Leggere tra le righe...

la salute mentale di bambini, bambine e adolescenti



Racconti intensi sui disagi degli adolescenti narrati da giovani scrittrici e scrittori della Scuola Holden

Illustrazioni create da giovani illustratrici e illustratori dell'Accademia di Belle Arti di Palermo

La competenza scientifica di **Stefano Vicari**, direttore di Neuropsichiatria infantile al Bambino Gesù di Roma

SCUOLA HOLDEN
CONTEMPORARY HUMANITIES

Erickson

Community DSA

 n punto di forza della scuola italiana: gli insegnanti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento come dislessia, disgrafia e discalculia. Qualcuno potrebbe però chiedersi come si possa insegnare in modo efficace a bambine/i della scuola primaria proprio quelle abilità rispetto alle quali l'insegnante stesso presenta difficoltà. Ebbene, le evidenze scientifiche ci dicono invece che un'insegnante con DSA costituisce una risorsa preziosa con competenze uniche per i processi di apprendimento, il benessere personale, il benessere di classe e infine le pratiche di inclusione. Un'insegnante con DSA, infatti, ha sviluppato una maggiore empatia e comprensione delle difficoltà scolastiche, una conseguente maggiore capacità di valorizzare alunne e alunni, una serie di strategie di insegnamento diversificate e alternative che ha elaborato grazie alla sua esperienza diretta. Inoltre, secondo le ricerche, un'insegnante con DSA costituisce un modello di promozione di una cultura positiva dell'errore e di rottura del pregiudizio e dello stereotipo della persona «deficitaria» che deve rinunciare a ruoli lavorativi impegnativi dal punto di vista culturale.

Centro Studi Erickson, Associazione Italiana Dislessia e SOS Dislessia credono nel valore delle e degli insegnanti con DSA e hanno quindi deciso di unire le loro forze per andare a esplorare la situazione sul piano nazionale e promuovere la creazione di una community che permetta alle e agli insegnanti con DSA di emergere, condividere e crescere assieme. Nasce così il progetto pionieristico DIS-egnanti: verso la creazione di una community DSA.



Dario Ianes

è Docente ordinario di Pedagogia e Didattica Speciale all'Università di Bolzano, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. È co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento e direttore di questa rivista da oltre trent'anni.

I risultati di questa ricerca sono stati illustrati e discussi dettagliatamente nel corso della quattordicesima edizione del Convegno internazionale di Erickson *La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale* che si è tenuto a Rimini dal 17 al 19 novembre. Per chi fosse interessata/o ad approfondire, il report integrale della ricerca è consultabile e scaricabile gratuitamente al seguente link <https://www.erickson.it/it/approfondimento/la-qualita-dell-inclusione-scolastica-e-sociale>

Al convegno di Rimini è stata anche inaugurata ufficialmente la community Facebook. Questa community nasce proprio per offrire uno spazio sicuro di condivisione di esperienze e vissuti, di confronto e scambio di idee, risorse, strategie di apprendimento e iniziative concrete. Per chi volesse unirsi alla community, è possibile farlo subito al seguente link <https://www.facebook.com/groups/insegnanticondsa>.

Un fiore all'occhiello dunque, un fiore che va fatto crescere, incoraggiando studentesse/enti con DSA a iscriversi a Scienze della Formazione Primaria per diventare bravi/ottimi insegnanti.



MARE DI LIBRI

Recensione a più voci dal festival di Rimini

MOSTRI

Emerald Fennell
Fandango

TRAMA

La protagonista di *Mostri* ha tredici anni, i suoi genitori sono morti a causa di una litigata in crociera sfociata in tragedia e vive con la nonna, la quale le trasmette una passione irrefrenabile per gli omicidi. Ogni estate viene affidata agli zii Marta e Frederick, abitanti di Fowey e proprietari del Cliff Hotel. La cittadina è apparentemente tranquilla, fino a quando un cadavere viene ripescato dal fondo del mare. All'interno dell'hotel incontra Miles, un ragazzo che cela interessi oscuri e ha un rapporto morboso con una madre eccessivamente oppressiva. I due ragazzi, avendo fatto amicizia, iniziano a indagare sull'omicidio. La situazione si aggraverà dopo il ritrovamento di un altro corpo e la loro ricerca diventerà ossessiva, non sapendo però che la risposta che li attende è molto peggio di quanto possano immaginare e che per scoprirla dovranno dare il peggio di se stessi. Età di lettura consigliata: dai 13 anni.

LE OPINIONI CRITICHE DI...

Sara Moroni, 15 anni | maglietta bianca

Questo romanzo fa provare emozioni forti, fa gelare il sangue, è caratterizzato da personaggi allo stremo di loro stessi, agonizzanti all'interno della loro vita, sulla quale alcuni vedono calare frequentemente l'ombra del passato, eterni attimi di dolore che riaffiorano a causa di ciò che accade nel presente. E racconta come ognuno di noi può essere molto più spietato di quanto creda possibile. Una ragazza e un ragazzo si districano abilmente tra una rete di orribili omicidi spacciati per incidenti, che però li porterà a compiere atrocità: un mescolarsi perfetto dell'atmosfera tipica del giallo e dei tratti distintivi del thriller, dando vita a una trama molto scorrevole e costringendo il lettore a rimanere incollato al libro fino all'ultima pagina per scoprire chi è la mente dietro queste strane morti. È una storia piena di domande silenziose, dubbi, ipotesi, che svelano un inesorabile segreto: siamo tutti mostri. Ti toglie il fiato, ti fa tremare, ti fa immedesimare nei personaggi spingendoti a chiedere cosa abbiano visto e provato per essere così logori. I veri protagonisti del libro sono i segreti che ogni personaggio si porta dietro, protetti abilmente da quella fitta nebbia chiamata coscienza, che impone di negare la verità, celandola e rendendola impalpabile pur di preservare la monotonia e l'apparente calma che governano la cittadina di Fowey.



Mostri

Emerald Fennell. *Fandango*

Viola Muratori, 15 anni | maglietta bianca

Mostri è un libro dalla trama densa e dal ritmo sostenuto, ricco di colpi di scena. Un'atmosfera oscura e inquietante, quel tocco di umorismo spiazzante combinati con l'abilità dell'autrice nel dipingere personaggi complessi, di cui il passato e i tratti più misteriosi vengono rivelati a poco a poco durante la narrazione, lasciando suspense e una profonda curiosità a lettori e lettrici. Questo libro mi ha coinvolto sin dalle prime pagine, e l'ho divorato. Il modo in cui Emerald Fennell ha affrontato temi delicati come la solitudine e la ricerca di connessioni, ha aggiunto profondità alla trama, rendendo il libro adatto non solo ai lettori giovani, ma anche a qualsiasi lettore o lettrice curiosa di sperimentare un romanzo noir, con qualche accenno di thriller e avventura. Per questo lo consiglierei veramente a chiunque voglia leggere una storia scorrevole, ma al contempo ricca di trovate geniali, che porta a riflettere anche sulle cose più scontate.

SE TI INTERESSA QUESTO LIBRO POTRESTI LEGGERE ANCHE...

- Benedetta Bonfiglioli, *Senza una buona ragione*, Pelledoca
- Kevin Brooks, *Bad Castro*, Giralangolo
- Philip Le Roy, *Gli otto*, Giralangolo
- Louise O'Neill, *Te la sei cercata*, Il Castoro
- Daniela Palumbo, *Gli sbagliati del Dubai*, Il Castoro
- Natasia Rugani, *Milly Vodović*, La Nuova Frontiera
- Manuela Salvi, *Cris*, Fandango
- Jessica Schiefauer, *Quando arrivano i cani*, Camelozampa
- Gabriella Skoldenberg, *La tredicesima estate*, Beisler
- Meg Wolitzer, *Quello che non sai di me*, Il Castoro

COLLEGAMENTI MULTIMEDIALI PER CONTINUARE A RIFLETTERE SULLA STORIA TRA MUSICA, FILM E ALTRO ANCORA...

- Ascolta – *Midnight Prayer* dei 30 Seconds to Mars
- Ascolta – *Flaws* dei Bastille
- Ascolta – *Team* di Lorde
- Ascolta – *Venom* degli Stray Kids
- Ascolta – *Don't Feel Like Crying* di Sigrid
- Guarda – *So cosa hai fatto*, serie di Sara Goodman
- Guarda – *Clique*, serie di Jess Brittain
- Guarda – *In difesa di Jacob*, serie di Mark Bomback e Morten Tyldum
- Guarda – *Pretty Little Liars*, serie di Marlene King
- Guarda – *Ragazze elettriche*, serie di Raelle Tucker, Naomi Alderman, Claire Wilson e Sarah Quintrell

Mare di Libri

È l'unico festival di letteratura per adolescenti in Italia. Si tiene ogni anno a Rimini, a giugno, e dura tre giorni. Collegati al loro sito (maredilibri.it) e scopri di più sulle loro iniziative.



IL TERZO EDUCATORE

Quando lo spazio insegna



ALLESTIRE E MANTENERE UNO SPAZIO DI APPRENDIMENTO ESSENZIALE ED EFFICACE

L'eccessivo allestimento in un'aula scolastica (soprattutto se destinata alla fascia del primo ciclo) può sortire effetti negativi sugli alunni, influenzando il loro benessere, la concentrazione e gli apprendimenti. Un surplus di oggetti, decorazioni o dispositivi tecnologici crea un ambiente visivamente sovraccarico, che distoglie l'attenzione da ciò che in quel momento si sta svolgendo nell'aula. Sono già così moltissime aule, in particolare della scuola primaria, laddove le migliori intenzioni metodologico-didattiche dei docenti hanno invece provocato l'effetto di uno spazio troppo affollato di stimoli, che può rendere più difficile per i bambini concentrarsi sulle attività di apprendimento. La presenza di troppe sollecitazioni può, infatti, interferire con la capacità di elaborare informazioni e mantenere un livello adeguato di coinvolgimento. Un ambiente sovraccarico, con la presenza di troppi elementi, può generare un senso di caos e disordine, aumentando il livello di stress percepito dagli studenti. L'eccesso di strumenti e oggetti può rendere persino difficile per gli studenti organizzare i propri spazi di lavoro.

Un'organizzazione confusionaria dell'aula può influire sulla capacità dei bambini di mantenere l'ordine anche nei propri materiali personali. Invece di stimolare la creatività, un ambiente sovraccarico può inibirla. Inoltre, un'aula troppo «carica» compromette movimenti agevoli da parte degli studenti e degli insegnanti, e ostacola la flessibilità nel modularne il setting a seconda delle attività. Troppi elementi decorativi alle pareti possono distogliere l'attenzione dall'essenziale, facendo perdere di vista gli obiettivi educativi principali. Un ambiente scolastico dovrebbe soprattutto favorire la chiarezza e la comprensione, non creare confusione. Uno spazio essenziale e ben strutturato sugli elementi che meglio favoriscano condizioni ottimali per l'apprendimento genera opportunità di interazione sociale tra gli studenti, poiché diventa un ambiente aperto e accogliente per la comunicazione e la collaborazione. È importante allestire aule che siano flessibili e attentamente curate, mantenendo un equilibrio tra stimoli visivi, materiali e strumenti essenziali per l'apprendimento. Un ambiente ordinato, organizzato e ben progettato può favorire un apprendimento più efficace e un benessere generale degli studenti.

ALCUNI CONSIGLI

Forniamo un piccolo e non esaustivo decalogo per puntare a un allestimento essenziale ed efficace dell'aula, sia essa un'aula tematica o di classe.

Laura Biancato

Dirigente scolastica dal 1996, è stata distaccata al Ministero dell'Istruzione, Ufficio Innovazione Digitale, e attualmente dirige l'ITET Einaudi di Bassano del Grappa (VI). Formatrice e autrice di numerose pubblicazioni sui temi dell'innovazione nella scuola, ha partecipato al gruppo di lavoro ministeriale sui testi digitali e alla stesura del Piano Nazionale Scuola Digitale 2015. Collabora con il Centro Studi Erickson, in particolare per il progetto di ricerca Expert Teacher. È consulente di IPRASE Trento sulle tematiche dell'innovazione nella scuola.



101 idee per una didattica digitale integrata

Laura Biancato e Davide Tonioli
Erickson



101 idee per organizzare la scuola oltre la distanza

Laura Biancato. Erickson

1. Adottare un approccio minimalista nel design dell'aula. Ridurre gli elementi decorativi a quelli essenziali e significativi per l'ambiente di apprendimento, predisponendo su una o più pareti libere un grande display (di sughero, di legno, oppure magnetico, comunque ad altezza accessibile agli alunni) dove poter affiggere, ma anche rimuovere periodicamente, poster, cartelloni, elementi di apprendimento.
2. Optare per arredi funzionali e flessibili che soddisfino le esigenze didattiche, senza sovraccaricare lo spazio. Evitare mobili e oggetti superflui che possano creare confusione.
3. Mantenere lo spazio organizzato e ben strutturato, utilizzando soluzioni di stoccaggio non ingombranti, garantendo al contempo che materiali e risorse siano facilmente accessibili. Vanno bene armadi capienti, alti e con le ante, ancorati in sicurezza. Possibilmente, usare i corridoi, gli atri e le aree comuni per sistemare armadi che contengano materiali e strumenti utili a tutte le classi del plesso.
4. Selezionare con attenzione i materiali didattici, privilegiando quelli che sono pertinenti e in linea con gli obiettivi educativi. Evitare di saturare l'ambiente con troppe risorse che potrebbero distrarre gli studenti.
5. Se la capienza dell'aula lo consente, individuare spazi dedicati ad attività specifiche, come un'area per la lettura, un angolo creativo o un laboratorio. Questi spazi possono essere arredati in modo più ricco, senza compromettere la chiarezza generale dell'aula.
6. Pianificare lo spazio di movimento, in modo da consentire una circolazione agevole. Non sovraccaricare gli ingressi e le vie di passaggio, favorendo la mobilità.
7. Periodicamente, ma con frequenza, rivedere e aggiornare l'allestimento dell'aula. Rimuovere con decisione materiali obsoleti o non più utili e assicurarsi che lo spazio rifletta sempre le esigenze di apprendimento contingenti.
8. Promuovere un ambiente scolastico equilibrato tra tecnologia ed elementi analogici. Predisporre diverse superfici su cui lavorare: touch screen e dispositivi digitali individuali, certamente, ma anche diversi tipi di lavagne (a fogli mobili, di plexiglass trasparente, muri verniciati con pittura su cui poter scrivere, ecc.).
9. Mantenere costantemente, senza agevolare un progressivo appesantimento nel corso dell'anno scolastico, un equilibrio tra funzionalità ed estetica.
10. Coinvolgere gli alunni nel processo di progettazione dell'aula, chiedendo il loro parere su come rendere lo spazio più funzionale e accogliente. Questo può creare un senso di responsabilità e appartenenza.



PEI IN PRATICA

Proposte e materiali per la didattica



Sofia Cramerotti
Ricerca e Sviluppo, Edizioni
Erickson.

L'USO DELLA «TASK ANALYSIS» (ANALISI DEL COMPITO) NELLA DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI DEL PEI

Nella definizione degli obiettivi all'interno del PEI, soprattutto quando anche quelli a breve termine necessitano di un'ulteriore personalizzazione e scomposizione, nonché un adeguato adattamento in termini di facilitazione e semplificazione, possono risultare utili alcune tecniche ispirate all'approccio cognitivo comportamentale. Questo approccio individua come focus di intervento il comportamento attuale dello studente e della studentessa (sia nei suoi aspetti problematici, sia in quelli più legati allo sviluppo delle varie abilità e competenze). Tra queste tecniche va certamente ricordata la «task analysis» (analisi del compito). Molto spesso, nelle azioni educativo-didattiche e nell'insegnamento ad alunni con Bisogni Educativi Speciali, gli obiettivi — che vengono definiti in base a una prima operazione di valutazione delle abilità possedute e delle difficoltà presenti — devono essere «ridotti» e organizzati in sequenze graduali per difficoltà, in modo da riuscire a facilitarne l'apprendimento. L'analisi del compito è un insieme di metodi che consente di scomporre in sotto-obiettivi più semplici e accessibili un compito-obiettivo inizialmente troppo complesso per essere proposto nella sua totalità anche con le opportune facilitazioni.

LA «DESCRIZIONE DEL COMPITO»

Una tipologia di task analysis, in genere la prima che si utilizza, va sotto il nome di «descrizione del compito» ed è stata definita, già a partire dagli anni Ottanta, da Rusch e Mithaug come l'identificazione e la descrizione sistematica di tutti i movimenti e le risposte che compongono le sequenze ottimali dell'esecuzione efficace ed efficiente di un compito. Questo elenco dei singoli comportamenti motori, verbali o cognitivi, deve rispettare esattamente la sequenza temporale in cui devono essere emessi. Con questa metodologia descrittiva un compito o un obiettivo può essere scomposto in unità di risposta abbastanza ampie oppure in microunità.

Tale definizione molto dettagliata si esegue su obiettivi particolarmente difficili, complessi che hanno un grande rischio di errore, e che perciò devono essere analizzati in modo molto accurato, al fine di trarne indicazioni utili per la valutazione della performance dell'alunno/a e per la successiva programmazione dell'insegnamento. In questa descrizione vengono individuati i processi decisionali che lo studente o la studentessa dovrebbe consapevolmente eseguire per scegliere fra l'esecuzione dei diversi comportamenti possibili.



Alessio Morando
Edizioni Erickson.

In questo modo, una descrizione completa del compito comprenderà le risposte dello studente e della studentessa o gli indizi percettivi, discriminativi e i processi decisionali. Tale sequenza può servire come base per una valutazione specifica dei livelli di abilità, come contenuto per una serie di auto-istruzioni o strategie autoregolatrici metacognitive o per l'impiego di altre tecniche di aiuto (*prompting*) verbale.

ATTENZIONE AI COMPONENTI E AI PREREQUISITI

A questo punto è possibile introdurre una seconda metodologia di task analysis, ovvero l'individuazione delle abilità componenti e prerequisite al compito, che nel livello precedentemente illustrato è stato descritto in senso sequenziale. Si cerca, cioè, di identificare le varie abilità il cui possesso sia un requisito indispensabile per l'esecuzione del compito (abilità componenti) e per il suo apprendimento iniziale (abilità prerequisite). Sia nel caso della descrizione che in quello della scomposizione di un compito complesso nelle sue abilità componenti e prerequisite, l'insegnante sta definendo una serie di sotto-obiettivi sequenziali, per facilitare con un percorso molto graduale in termini di difficoltà il processo di apprendimento dell'alunno/a. Conoscendo quelle che sono le «mete» è possibile definire anche i modi concreti per aiutare il nostro studente o la nostra studentessa a raggiungerle attraverso la definizione di interventi/attività specifici di insegnamento-apprendimento, seguendo l'ottica della personalizzazione/individualizzazione.

Questa fase sarà poi seguita dall'indicazione di strumenti, materiali, strategie e metodologie di lavoro da attivare. Anche in questo caso, la parte dedicata alla descrizione degli interventi risulta più funzionale quando suddivisa nelle singole fasi, indicando eventualmente le tempistiche, ed esplicitando, infine, le modalità di verifica e di valutazione dell'efficacia, sia in riferimento agli obiettivi individuali sia alle attività proposte.



▲
Usa il QR-code per scaricare un esempio di scheda di valutazione ricavata dall'analisi del compito.



Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica

Dario Ianes, Sofia Cramerotti e Flavio Fogarolo. *Erickson*



Tecniche base del metodo comportamentale

Richard Foss. *Erickson*

MINDFULNESS E BENESSERE

Pratiche di consapevolezza per l'insegnante

I SETTE PILASTRI

La pratica della consapevolezza è un'esperienza così semplice quanto complessa da sostenere nella propria vita. Continua la descrizione dei sette pilastri iniziata nei numeri precedenti.

NON CERCARE RISULTATI

La maggior parte di ciò che facciamo, lo facciamo con l'idea di voler ottenere qualcosa. Ma nella meditazione questo atteggiamento può essere un ostacolo, perché la meditazione è non fare e non ha altro scopo se non quello di permetterci di ascoltare ciò che momento per momento si presenta alla nostra percezione. Sembra un paradosso e una follia: ma questo paradosso può indicarci un nuovo modo di rapportarci alla nostra esperienza. Questo è coltivare l'atteggiamento di «non cercare risultati».

Durante la pratica, ad esempio, ci si siede a meditare e si pensa: «Adesso mi rilasso!» oppure «Diventerò una persona migliore!». Questi pensieri riflettono l'idea di come si vorrebbe essere, diversamente da come si è, quando in realtà dovremmo aspirare a diventare noi stessi e mai qualcun altro.

Come insegnanti spesso siamo legati all'idea di ottenere il meglio da ogni bambino e di conseguenza, ci avviciniamo a lui cercando il metodo migliore, la spiegazione più corretta; questo di per sé non è sbagliato se insieme contiene anche la possibilità di «ascoltare» quel bambino per come si presenta in quel momento, ovvero con i suoi bisogni. A volte la percezione dei bisogni dell'altro può essere offuscata da quello che la mente ci propone come «la cosa giusta da fare».

Ecco che il non cercare risultati ci offre la preziosa possibilità di vedere le cose come sono realmente, dando a noi l'opportunità di trovare in ogni momento la soluzione migliore e al bambino, la possibilità di percepire pienamente se stesso.



Pietro Muratori

Psicologo clinico presso
IRCCS Fondazione Stella
Maris, Professore A.C. presso
il corso di laurea di Scienze
della Formazione Primaria e
di Psicologia Clinica e della
Salute, Università di Pisa.



Silvia Villani

Psicologa e Psicoterapeuta,
Docente e Supervisore AIAMC
e membro EABCT. Professore
A.C. presso l'Università di Pisa
in vari corsi di laurea.

PAZIENZA

Nella *mindfulness* la pazienza è una forma di saggezza. Essa nasce dalla comprensione e accettazione del fatto che gli eventi seguono il proprio tempo. Durante la pratica della consapevolezza, possiamo coltivare la pazienza verso il corpo e la mente. Pazienza vuol dire inoltre sapere che non occorre riempire tutti i momenti della nostra vita di attività e di pensieri, per renderli ricchi e preziosi. Anzi, proprio il contrario è vero. Pazienza significa essere aperti a ogni momento e accettarlo per com'è, nella consapevolezza che le cose maturano secondo il proprio tempo. La pazienza è difficile da coltivare soprattutto quando le cose non vanno come vorremmo o si muovono a un ritmo troppo lento per noi. A scuola, ad esempio, possiamo imparare a coltivare la pazienza quando un bambino mostra più difficoltà degli altri nello svolgere un esercizio: proviamo a non forzare il bambino a concludere il proprio lavoro in tempi più brevi, poiché questo potrebbe solamente rallentare il suo processo di apprendimento. Jon Kabat-Zinn descrive un esempio calzante, a tal proposito: un bambino potrebbe aiutare la farfalla a emergere rompendo il suo bozzolo. Qualche volta la farfalla però potrebbe non beneficiarne. Gli adulti sanno bene che la farfalla può emergere solo con il suo tempo e il processo non può essere accelerato; talvolta la frenesia può nascondere questo inconfutabile aspetto dell'esperienza, ecco che coltivare la pazienza attraverso la pratica meditativa può diventare prezioso.

LASCIARE ANDARE

Allenare il non attaccamento, ossia la capacità di lasciare andare, è fondamentale per la pratica della *mindfulness*. Quando cominciamo a prestare attenzione alle nostre esperienze interiori, possiamo accorgerci che ci sono alcuni pensieri, sentimenti e situazioni che la mente vorrebbe trattenere. Nella meditazione, mettiamo da parte la tendenza della mente ad attaccarsi agli aspetti piacevoli della nostra esperienza e a respingere quelli spiacevoli. Lasciamo invece che l'esperienza sia quello che è mentre la osserviamo istante per istante. Con questo atteggiamento possiamo imparare anche a lasciar andare il desiderio che le cose siano diverse. Lasciando andare le cose

permettiamo loro di fluire nella nostra vita ed evitiamo di lottare e resistere al cambiamento: ci fidiamo del processo naturale degli eventi. Possono essere molteplici gli aspetti in cui, come insegnanti, possiamo far notare ai bambini questi spontanei atteggiamenti della mente. Ad esempio, tutti sappiamo bene quanto i bambini vogliano prolungare i momenti che loro amano, come continuare per più tempo l'intervallo, giocare più a lungo in giardino, mangiare grandi quantità dei loro cibi preferiti. Al contrario sappiamo bene come energicamente possono rifiutarsi di fare i compiti, o di aderire a una richiesta fatta in classe. Partendo dalle esperienze piacevoli, possiamo iniziare a far notare loro che solo finendo un'attività possiamo lasciare spazio a cose nuove che possono arrivare, che possono già essere presenti ma che abbiamo difficoltà a incontrare se restiamo aggrappati alle cose «vecchie»! Potremmo dedicare un piccolo spazio all'esperienza del «lasciar andare» strutturando con continuità un momento in cui i bambini e noi adulti condividiamo quanto è stato bello fare pausa e giocare in giardino nonché la curiosità verso ciò che ci aspetta. Non è importante descrivere ciò che ci aspetta ma condividere quanto sia complesso lasciar andare ciò che ci piace così come aprirsi con curiosità e senza pregiudizi a ciò che ci aspetta.

Secondo Jon Kabat-Zinn l'utilità della conoscenza di questi pilastri sta fondamentalmente nel provare nell'esperienza quotidiana a tenere la nostra mente aperta, per poter assumere un atteggiamento di contenimento nei confronti delle difficoltà che giornalmente incontriamo. Possiamo così considerare questi pilastri come nuovi atteggiamenti che ci possono essere di aiuto quando ci sentiamo sopraffatti dalle emozioni. Importante è stare attenti a non giudicarsi nel momento in cui si reagisce a una esperienza in modo opposto a uno di questi pilastri. Durante un viaggio è sempre bene avere una mappa e osservarla con attenzione anche se ciò non dà garanzie di non perdersi o di non incontrare tempeste.



Consigli di lettura



I disturbi del comportamento in età evolutiva

Pietro Muratori e Furio Lambruschi. Erickson



Mindfulness per i disturbi del comportamento

Pietro Muratori, Rebecca Ciacchini, Ciro Conversano e Silvia Villani. Erickson

Scuola dell'infanzia

Perché investire sullo 0-6?

Intervista a Loredana
Paradiso



Loredana Paradiso

Scrittrice, saggista, Professoressa
a contratto di Pedagogia
Sperimentale, Università di Genova.

La parola «cura» guarda al benessere del bambino e con questa parola dobbiamo proprio riorientarci nel modo di fare scuola, non soltanto nello 0-6, ma in tutti i gradi di formazione.



©FamVeld/istockphoto.com

La scuola dell'infanzia in Italia fa i conti con le novità introdotte dall'approvazione delle linee guida per il sistema di educazione e istruzione integrato 0-6. Ma quali sono le sfide dell'oggi e del domani che educatori e insegnanti dovranno affrontare? Ne parliamo con Loredana Paradiso, professoressa a contratto di Pedagogia Sperimentale dell'Università di Genova.

Qual è la situazione attuale della scuola dell'infanzia in Italia?

Facciamo un ragionamento legato alla situazione attuale della scuola dell'infanzia in Italia in relazione all'approvazione della legge 107 del 2015 e naturalmente delle linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6. Siamo in un momento di transizione molto importante per la scuola dell'infanzia proprio in funzione dell'approvazione del sistema integrato, che di fatto propone delle innovazioni organizzative che avranno un impatto significativo sulla progettualità pedagogica. Naturalmente non in tutto il territorio italiano è presente la consapevolezza di questa transizione e questo è uno degli aspetti su cui dal mio punto di vista tutti i dirigenti, tutti gli operatori, tutti gli insegnanti, tutti gli educatori devono iniziare a lavorare: capire che si sta attraversando una transizione e che questa va guidata è estremamente importante perché il rischio è quello di perpetuare un modello che in questo momento storico non è più attuale per quello che riguarda i processi e la visione della governance organizzativa e pedagogica.



Quali sono, secondo lei, le innovazioni principali del sistema 0-6?

Le innovazioni sono sul piano pedagogico e, di conseguenza, sul piano progettuale, diviso in due livelli: a livello della progettazione didattica e educativa e a livello della progettualità organizzativa. Il sistema integrato di educazione e istruzione, infatti, ha un modello pedagogico e un modello organizzativo innovativo, che sono molto lontani dall'attuale organizzazione dei servizi.

Sul piano pedagogico, la più importante riflessione a mio avviso è quella di aver introdotto la parola «cura» all'interno del mondo della scuola. Una parola importantissima perché permette di concentrarci su quello che è il percorso di sviluppo del bambino nelle sue competenze. Nello 0-6 parliamo di competenze trasversali, che nel sistema di formazione primario diventano competenze didattiche. La parola «cura» guarda al benessere del bambino e con questa parola dobbiamo proprio riorientarci nel modo di fare scuola, non soltanto nello 0-6, ma in tutti i gradi di formazione. Utilizzo «formazione» e non «istruzione» perché dal mio punto di vista nel momento in cui accogliamo la parola «cura» all'interno del nostro sistema scolastico non guardiamo soltanto al percorso di istruzione del bambino e poi del ragazzo, dell'adolescente, del futuro uomo e donna e quindi della persona, ma guardiamo proprio al suo benessere come persona in formazione.

Identificare la parola «cura» all'interno del sistema integrato di educazione e istruzione significa metterla a fianco ad altre due parole importantissime, «apprendimento» — che nel testo di legge è descritto in termini di istruzione — e «educazione». La nostra scuola in tutti i gradi dovrebbe realizzare una progettazione sulle tre aree di cura, di apprendimento e di educazione. Qui entriamo nel merito della grande problematica, dal mio punto di vista, della scuola italiana: la parola «cura» abitava esclusivamente nello 0-3, ma adesso con il sistema integrato di educazione e istruzione entra all'interno dello 0-6 nelle scuole dell'infanzia, mentre le parole «apprendimento» e «educazione» entrano nello 0-3. E questo che cosa significa? Significa una rivoluzione culturale. Da un punto di vista storico la parola «cura» era relegata alle funzioni di vigilanza dell'infanzia, si concepiva che il bambino dell'età dagli 0 ai 3 anni potesse essere, mi passi il termine, «maneggiato» nel corpo perché il suo unico bisogno era di igiene, per arrivare ai 3 anni in cui si inizia a pensare allo sviluppo della mente e da qui la definizione dei processi di apprendimento nella scuola dell'infanzia. Ecco, questo modello è stato fortunatamente stravolto anche in funzione delle evidenze scientifiche che ci hanno permesso di comprendere che lo sviluppo del bambino nella fascia di età 0-6 anni passa da quello che potremmo definire da un punto di vista terminologico come CorpoMente in relazione alle teorie dell'*embodied*, secondo le quali non esiste uno sviluppo corporeo separato da quello mentale, ma una stretta integrazione dei processi CorpoMente che determinano l'apprendimento sul piano cognitivo e la cura sul piano corporeo, relazionale e sociale. Queste teorie, nate con Merleau-Ponty — che ha studiato l'impatto della percezione nello sviluppo del bambino —, ci consentono di rivoluzionare l'osservazione sul bambino e i ruoli professionali all'interno della scuola. Questo è il secondo tema chiave: le conseguenze sui ruoli nello 0-6, ruoli tradizionalmente definiti all'interno della cornice dello *split system*, con una divisione tra educatori e insegnanti in vista del tema della cura per lo 0-3 e dell'apprendimento per il 3-6. Questa è una rivoluzione difficile da gestire perché stiamo parlando di percorsi uni-

versitari diversi, su un settore che necessariamente richiede un continuum progettuale in grado di integrare i processi di cura, educazione e apprendimento. Una prospettiva che richiede una riflessione sui ruoli professionali affinché riescano ad assumere, in modo integrato, competenze di educazione, di cura e di apprendimento-insegnamento. È una rivoluzione culturale che richiede di attivare una riflessione su nuovi paradigmi e rappresentazioni del ruolo professionale: un percorso molto sfidante che sicuramente può incontrare numerose resistenze a causa dei pregiudizi legati alle parole «cura» e «corpo». Si pensa spesso che la dimensione della corporeità sia qualcosa di vicario, di secondo livello rispetto a tutto ciò che riguarda la mente, ma in questo periodo storico alcuni studi ci hanno permesso di comprendere come in realtà non possiamo parlare di un corpo separato dalla mente in una logica cartesiana, ma dobbiamo parlare proprio di un CorpoMente.



Si pensa spesso che la dimensione della corporeità sia qualcosa di vicario rispetto a tutto ciò che riguarda la mente, ma in questo periodo storico alcuni studi rivelano come non possiamo parlare di un corpo separato dalla mente in una logica cartesiana.

Perché la scuola
è un bene comune,
che garantisce spazi
di benessere al bambino,
alle famiglie e alle
comunità.

In una società e una scuola che stanno diventando sempre più multiculturali, in che modo il sistema 0-6 può rispondere alle sfide poste dall'incontro tra più culture?

Penso che la sfida passi, da un lato, dalla quotidianità di educatori e insegnanti nelle loro relazioni con i bambini e le famiglie, dall'altro dall'introduzione di parole importanti come «partecipazione» (ad esempio, la partecipazione ai processi di gestione nelle scuole), «coordinazione» (la coordinazione educativa implica un lavoro minuzioso e quotidiano di comunicazione tra la scuola e le famiglie) e «co-educazione» (quindi, essere disponibili a lavorare in una logica progettuale in cui siamo tutti coeducatori all'interno della comunità scolastica). In questo modo, possiamo accogliere, comprendere quelle che sono le specificità di diversi modelli educativi e di cura e riuscire a integrarli, pur nella consapevolezza della grande complessità posta dalla sfida interculturale. Ovviamente, questo richiede anche una programmazione attenta da parte delle scuole: in molte situazioni si registrano processi inversi all'integrazione, con una differenziazione delle scuole in funzione delle diverse appartenenze culturali. Questo pone importanti interrogativi sul piano della programmazione organizzativa.

Perché dobbiamo tornare a investire sulla scuola dell'infanzia? Quali sono i vantaggi di un sistema educativo di qualità?

Innanzitutto, ampliarei la domanda: perché investire nel sistema integrato di educazione e istruzione e quindi nell'intersecazione 0-6? Perché la scuola è un bene comune, che garantisce spazi di benessere al bambino, alle famiglie e alle comunità. Dobbiamo sempre tenere presente che la scuola non è soltanto un luogo di educazione e istruzione ma è un luogo sociale, in cui le persone hanno la possibilità



© lithiumcloud/istockphoto.com

di condividere esperienze di vita. La scuola diventa un sostegno sociale indiretto alla famiglia e di conseguenza promuove il benessere della società. Dobbiamo vedere lo 0-6 come un bene comune, preziosissimo, che tutti gli operatori devono coltivare perché il nostro futuro sono i bambini e oggi abbiamo tantissimi problemi legati alla prima infanzia. Mi permetto di segnalare il problema della delega alla cura che in questo momento storico si sta dando ai dispositivi multimediali. Nello 0-6 questo aspetto crea difficoltà sul piano emotivo, cognitivo, delle autonomie, delle competenze in generale, tanto è vero che gli insegnanti della scuola dell'infanzia e in particolare della scuola primaria riferiscono spesso il loro disagio nei confronti di bambini maggiormente complessi, iperattivi, con delle criticità nei livelli di attenzione. A livello europeo si stanno già portando avanti dei percorsi di forma-

zione e sensibilizzazione rispetto ai danni di un utilizzo degli strumenti multimediali nello 0-6 e in modo assoluto nei primi due anni di vita. In Italia, siamo ancora indietro sul tema ma tornando alla sua domanda, dobbiamo investire sulla scuola perché è un luogo di co-educazione dove questi messaggi possono passare e dove i genitori possono confrontarsi con un personale esperto che si occupa della cura e dell'educazione dei bambini in una logica di promozione della formazione completa della persona che, sottolineo, non passa soltanto attraverso l'apprendimento. La scuola dell'infanzia rappresenta, pertanto, un sistema di educazione e formazione strategico poichè accompagna i bambini, grazie a una progettazione di tutte le esperienze nella quotidianità, nella strutturazione dei significati su di sé, sull'altro e sul mondo alla base dello sviluppo delle competenze trasversali, essenziali per il passaggio alla primaria. Una prospettiva che inizia a guardare a una scuola in grado di assumere le finalità di educazione, cura e apprendimento-insegnamento in modo integrato per la formazione globale del bambino.

Storia attiva

La storia da un'altra prospettiva

Riflessioni per una diversa
didattica della Storia



COVER
STORY



Collegati a **Mondo Erickson** per accedere ai contenuti digitali del numero.



Sara Franch
Ricerca e Sviluppo Erickson

È impossibile parlare di storia unica senza parlare di potere. C'è una parola, una parola Igbo, a cui penso quando rifletto sulle strutture di potere nel mondo, ed è «nkali». È un sostantivo che si può tradurre, molto liberamente, come «essere più grande di un altro». Come il nostro mondo politico ed economico, anche le storie sono definite dal principio nkali: come vengono raccontate, chi le racconta, quando vengono raccontate, quante storie vengono raccontate, dipende dal potere.

Chimamanda Ngozi Adichie



**Diego Rivera Mural
of Mexican History:
Conquistadors**, Diego Rivera

Questo numero di DIDA è dedicato alla didattica della storia, e negli articoli che seguono trovate diverse attività da sperimentare in classe. In questa introduzione, ricollegandomi agli articoli di Monica Di Barbora su donne e generi nella storia, e Abha Aggarwal e Ruth England sull'esperienza britannica di decolonizzazione dei curricula di storia, propongo una riflessione sull'importanza di ricercare e raccontare la storia dalla prospettiva di Paesi, popoli, comunità e gruppi sociali marginalizzati.

La storia viene generalmente raccontata attraverso la lente della popolazione dominante, e quindi non è sempre facile cogliere la complessità e le molteplici sfaccettature degli eventi storici. Facciamo alcuni esempi legati a eventi cruciali nella storia medievale e moderna.

Nei libri di storia italiani si fa riferimento alle invasioni barbariche come uno dei fattori che ha contribuito alla caduta dell'Impero Romano. Nel mondo germanico, invece, non si parla di «invasioni barbariche», ma di *Völkerwanderung*, cioè di migrazione di popoli. Una prospettiva molto diversa perché chiaramente la popolazione tedesca non considera i propri antenati come barbari.

Parliamo di scoperta dell'America da parte di Cristoforo Colombo, ma se assumiamo la prospettiva delle popolazioni indigene che vivevano nelle Americhe prima dell'arrivo degli europei, capiamo che per loro non c'è stata nessuna scoperta. C'è stata semmai una conquista e uno sterminio.

Quest'ultimo esempio evidenzia come la storiografia tenda a promuovere la prospettiva dominante, quella del mondo bianco e occidentale. C'è inoltre una tendenza a privilegiare la storia e l'esperienza europea e



©SB Stock/stockphoto.com

nordamericana. Franco Cambi ci ricorda che la storia, a scuola, risente ancora di quel ruolo nazionalista ed etnocentrico che l'insegnamento storico ha avuto negli Stati-nazione che lo hanno imposto, nell'Ottocento, come sapere formativo (*Incontro e dialogo*, Roma, Carocci, 2006).

La narrazione storica tende quindi a emarginare o toccare solo indirettamente le storie, le esperienze e le narrazioni delle comunità storicamente marginaliz-

zate, cioè dei popoli non europei e dei gruppi sociali che sono stati relegati ai margini della società, e quindi della storia. Le comunità che sono state (e in alcuni casi continuano ad essere) marginalizzate includono le persone nere, le popolazioni indigene, le persone LGBTQ+, individui a basso reddito, persone con disabilità, prigionieri e molti altri. Molte di queste comunità sono state ignorate o mal rappresentate nelle fonti storiche tradizionali e nelle narrazioni, e continuano ad essere invisibili nei libri di storia.

Anche le donne, come ci spiega Monica Di Barбора nel suo articolo *Donne e generi nella storia: un chiarimento terminologico*, sono state invisibilizzate in una narrazione storiografica che, per secoli, è stata interamente declinata al maschile. Ed è solo a partire dagli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso che si è iniziato a lavorare per portare alla luce l'esperienza delle donne nella storia. Ciò ha comportato un radicale rinnovamento delle metodologie di ricerca, delle fonti, delle cronologie e delle interpretazioni.

Includere la prospettiva dei popoli e delle comunità storicamente marginalizzate, sicuramente, non è un compito facile. Ma perché è importante?

Raccontare una storia più ampia e accurata

Aggiungere le voci dei popoli e delle comunità marginalizzate alla narrazione dominante permette di raccontare una storia più ampia. Ribaltando la prospettiva, si fornisce una raffigurazione più rappresentativa, completa e accurata del passato. In questo modo si facilita la comprensione di eventi storici complessi, che hanno segnato le traiettorie future di comunità, Paesi e continenti, e le cui ripercussioni politiche, sociali, economiche e culturali persistono ancora oggi.

Come ci spiegano Abha Agarwal e Ruth England, in Gran Bretagna la rappresentazione nazionale dell'Impero britannico, attraverso i curricoli scolastici, restituisce un quadro del colonialismo come istituzione benevola che ha portato progresso ai suoi sudditi. L'esperienza di chi ha subito il colonialismo è ben diversa. Nel 2011, a seguito di una causa presso l'Alta Corte, intentata da quattro kenioti torturati sotto il dominio coloniale, il governo britannico è stato costretto ad ammettere che migliaia di documenti, che comprovavano pratiche coloniali brutali, sono stati deliberatamente nascosti o distrutti tra gli anni Cinquanta e Settanta del secolo scorso dagli ufficiali coloniali.

Ecco, quindi, che approfondire il colonialismo dalla prospettiva di chi è stato colonizzato, ma anche studiare alcune civiltà precoloniali africane, asiatiche o sudamericane permette di mettere in discussione la narrazione secondo la quale alcune parti del mondo sono sempre state più povere e arretrate rispetto all'Europa. Viene sfatato il mito di un colonialismo benevolo che ha portato sviluppo e progresso, e ne vengono compresi, invece, i meccanismi di sfruttamento, estrazione di risorse e gerarchie razziali, le cui conseguenze permangono ancora oggi.

Per quanto riguarda la prospettiva delle donne, Monica Di Barbora sottolinea come tutte le epoche storiche e tutte le tematiche del curriculum di storia si prestano ad essere intrecciati alla storia delle donne o declinati in una prospettiva di genere. Illustra diversi esempi in cui la storia delle donne e la prospettiva di genere offrono uno sguardo nuovo sia su temi noti sia su ambiti più nuovi. Sottolinea inoltre come questi temi consentono una trattazione sovranazionale che allarga la prospettiva a territori e storie sempre più cruciali in un mondo globale, ma ancora marginali nella tradizione didattica.

La narrazione storica
tende a emarginare
o toccare solo
indirettamente le
storie, le esperienze
e le narrazioni
delle comunità
storicamente
marginalizzate.

Decostruire visioni stereotipate di Paesi, popoli e gruppi sociali

Ricercare e raccontare la storia da un'altra prospettiva permette di decostruire le visioni stereotipate che connotano il modo in cui molti gruppi marginalizzati e molti Paesi del mondo, in particolare in Asia, Africa e America Latina, sono stati (e continuano ad essere) rappresentati. La visione che, oggi, studenti e studentesse hanno di questi gruppi sociali e di questi Paesi e continenti, è stata plasmata da rappresentazioni costruite, tra gli altri, anche dagli storici, prevalentemente uomini bianchi occidentali.

Nel famoso saggio *Orientalismo* Edward Said sostiene che la maggior parte degli studi occidentali svolti sulle popolazioni e sulla cultura d'Oriente (in particolare relative al Medio Oriente) hanno avuto la funzione di autoaffermare l'identità europea e giustificare il controllo e l'influenza esercitata nei territori colonizzati. Esaminando testi, studi e teorie, prodotti dalla tradizione orientalista inglese, francese e americana come esempi di un atteggiamento che ha trovato espressione in tutto l'Occidente, Said sostiene che l'orientalismo non è un vero discorso sull'Oriente. È invece una costruzione occidentale dell'Oriente basata sulla premessa che l'Occidente è superiore all'Oriente. In questa narrazione, l'Occidente è moderno e rappresenta la civiltà, il progresso, lo sviluppo, la prosperità, la libertà e l'apertura, mentre l'Oriente è tradizionale e arretrato, e rappresenta la chiusura, l'ignoranza, la povertà, l'antichità e la rigidità.

Più recentemente, la scrittrice nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche nel Ted Talk *I pericoli di un'unica storia* evidenzia come, attraverso la narrazione storica, letteraria e mediatica, nel tempo vengano costruite storie uniche: un popolo, un gruppo sociale, viene rappresentato in un modo univoco, attraverso una storia unica, e questo è ciò che diventa. E il problema delle storie uniche e degli stereotipi non è tanto la loro falsità, ma piuttosto la loro incompletezza. Trasformano una storia nell'unica storia possibile. Sottolinea il ruolo del potere come meccanismo che determina non solo la capacità di raccontare la storia di un popolo, di un gruppo sociale, ecc., ma di renderla anche la storia definitiva di quel popolo, o gruppo sociale. Ci ricorda: «iniziate

Ribaltando
la prospettiva,
si fornisce una
raffigurazione più
rappresentativa,
completa e accurata
del passato.



la storia con le frecce dei nativi americani, e non con l'arrivo degli inglesi, e avrete una storia completamente diversa. Iniziate la storia con il fallimento dello Stato africano, e non con la creazione coloniale dello Stato africano, e avrete una storia completamente diversa».

Ecco, quindi, che includere la prospettiva dei popoli e delle comunità storicamente marginalizzate permette di avere una pluralità di storie su un continente, una popolazione, una comunità, un gruppo sociale e non cadere nella trappola della storia unica.

Ricerca la prospettiva delle comunità marginalizzate permette inoltre di riconoscere la capacità delle comunità e dei gruppi sociali marginalizzati di autodeterminazione e azione in difesa dei propri diritti.

Riconoscere la cittadinanza come pratica

Ricerca la prospettiva delle comunità marginalizzate permette inoltre di riconoscere la capacità delle comunità e dei gruppi sociali marginalizzati di autodeterminazione e azione in difesa dei propri diritti. Invece di parlare di queste comunità come destinatari passivi del cambiamento, raccontare la storia attraverso il loro punto di vista permette di vederle come attori attivi, che determinano le loro vite.

Una prospettiva storica che illumina la capacità di azione di gruppi marginalizzati permette di compren-

4. *Coinvolgere e appassionare studenti e studentesse*, attraverso una didattica attiva basata sull'approfondimento di nuclei tematici, sull'uso di fonti storiche e iconografiche, carte geo-storiche, ecc.

Non è sicuramente un compito facile. Illuminare le prospettive marginalizzate, scardinare la visione eurocentrica, spiegare i grandi problemi dell'oggi implica entrare nella dimensione politica della storia, abbandonando la *comfort zone* di un insegnamento della storia che si focalizza solo sugli eventi del passato raccontati dalla prospettiva dominante.

Per l'insegnante può significare abbandonare la sequenzialità cronologica dettata dal libro di testo per accogliere un approccio per nuclei tematici che include, allo stesso tempo, una prospettiva temporale e spaziale. I libri di testo non sempre adottano una prospettiva di questo tipo, e quindi è necessario un lavoro di ricerca da parte dell'insegnante, e di integrazione del libro di testo.

Gli articoli di Abha Aggarwal e Ruth England ci forniscono delle indicazioni e delle risorse didattiche, sperimentate in Gran Bretagna, che permettono di decolonizzare i curricula di storia, mentre quelli di Monica Di Barбора offrono spunti contenutistici e metodologici per innovare l'insegnamento attraverso la storia delle donne e la prospettiva di genere.

dere come il cambiamento sociale e il riconoscimento e l'ottenimento di diritti e pari dignità siano il risultato di lotte sociali, politiche e giuridiche. Monica Di Barбора ci ricorda che la storia delle donne ci fornisce la straordinaria occasione di mostrare come i diritti non siano garantiti paritariamente a tutti per nascita ma siano frutto di lotte e conflitti, anche aspri.

Ciò permette di comprendere come, anche oggi, l'espansione e la salvaguardia dei diritti sia connessa all'esercizio della cittadinanza, intesa come pratica, cioè come capacità e impegno a giocare un ruolo attivo nella società a livello locale, nazionale e globale per contribuire a comunità più giuste, pacifiche e sostenibili.

Sfide e indicazioni per una didattica della storia da una prospettiva altra

Fare storia a scuola da una prospettiva ampia, ci ricorda Cambi (*Incontro e dialogo*, Roma, Carocci, 2006, p. 112), richiede di «inoltrarsi in quella storia-di-popoli (culture, civiltà, ecc.) al plurale che va presentata proprio in questo suo pluralismo». Una didattica che contribuisce all'apprendimento della storia da uno sguardo plurale, globale e trasversale alle vicende dell'umanità dovrebbe essere strutturata sui seguenti principi.

1. *Raccontare la storia di tutti e tutte*, includendo la voce delle comunità marginalizzate.
2. *Includere una molteplicità di prospettive* per illustrare le vicende storiche, scardinando la visione eurocentrica (e spesso nazionalistica) che permea l'insegnamento della storia.
3. *Spiegare i grandi problemi dell'oggi*, evidenziando quei meccanismi e fatti che hanno un ruolo cruciale per comprendere la formazione del mondo attuale e dei problemi del presente.



STORIA ATTIVA

Costruire storie nella Storia

Un modello di gioco fra storia, narrazione e territorio

Livello scolastico | Primaria

Classe | Terza

Disciplina | Storia



Accedi alla pagina DIDA di **Mondo Erickson** per altri approfondimenti sul tema.



Elena Musci

Docente a contratto di Didattica della Storia e formatrice sui temi della didattica ludica, della storia e del patrimonio, è autrice di numerosi giochi per insegnare la storia e di articoli e saggi di rilievo nazionale. È convinta che la storia sia un terreno appassionante di scoperte coinvolgenti.

Perché

I giochi sono da sempre utilizzati come strumenti di apprendimento. Quelli con le storie, potenti dal punto di vista della scrittura, nel campo della didattica della storia possono essere collocati nei più diversi contesti storici e avere come trampolino di lancio creativo le informazioni relative ai personaggi, agli strumenti e ai contesti in cui vengono ambientate le storie. Insegnare storia attraverso il gioco permette agli studenti di sviluppare competenze di tipo storico, imparare a pensare storicamente e vivere in prima persona il fatto che la storia sia un terreno appassionante e coinvolgente, complesso ma divertente da scoprire, in una dimensione di sfida intellettuale e di confronto e arricchimento con i compagni di classe.

Progettazione

Obiettivi

- Cogliere mutamenti e permanenze nel tempo.
- Formulare domande e comunicare conoscenze.
- Ricavare informazioni dalle fonti storiche e utilizzarle correttamente.
- Osservare e confrontare oggetti e persone di oggi con quelli del passato.
- Riflettere sul rapporto uomo/ambiente.
- Lavorare sulle competenze proprie del pensiero storico (pensare storicamente).

Prerequisiti

- Conoscere l'articolazione della società egizia, la vita quotidiana e gli strumenti di lavoro.
- Leggere una fonte iconografica.
- Leggere un testo narrativo/descrittivo.
- Individuare informazioni e dati in un testo narrativo/descrittivo.



Tempo

Il gioco può durare 1 o 2 ore, secondo il grado di conoscenza che gli studenti hanno dei testi e delle fonti su cui costruire la narrazione.

Spazio

La classe.

Materiali

Un grande foglio di carta da pacchi; 3 blocchetti di post-it, ognuno di un colore diverso; un dado; le schede allegate; il sussidiario.

Descrizione delle attività

Questo gioco è basato sulla costruzione di una narrazione condivisa attraverso il supporto di post-it colorati in un contesto storico e ambientale ben preciso, nel nostro caso un villaggio lungo il Nilo dell'Antico Egitto.

Il modello però può essere adattato ad altri contesti storici e geografici, come un castello, un'antica città di cui possediamo la pianta, o un territorio in cui insediarsi (per fondare colonie oppure accampamenti paleolitici, secondo il periodo storico scelto). La versione pensata per ambientare il gioco nel Paleolitico è disponibile nel testo *Sulle tracce della Storia*, completo dei materiali iniziali di studio, di approfondimenti e mappe concettuali per il *debriefing*, e di quelli di gioco, come l'immagine di un paesaggio glaciale con i ripari disposti attorno al fuoco, da proiettare alla LIM. Questa stessa struttura ludica può però essere sviluppata con i materiali del gioco *Avventure a Set Maat*, presenti nello stesso volume, mentre qui se ne propone una versione a partire dalle informazioni e dalle illustrazioni presenti nel proprio sussidiario.

Un gioco di didattica disciplinare si compone di due momenti: il gioco-giocato, ovvero la fase ludica in cui i partecipanti si divertono, sbagliano e tentano nuove

Figura 1 Illustrazione in vettoriale delle piramidi egiziane.



strategie senza sentire su di sé il peso di dover dimostrare che hanno studiato, e il *debriefing* o dopogioco, cioè il momento in cui si analizzano materiali, regole ed esiti della fase ludica per far emergere le informazioni e dinamiche storiche con cui si è giocato.

Questo gioco si propone di rielaborare in forma narrativa e creativa quanto studiato su un certo argomento. Oppure può essere utilizzato, in tempi più dilatati, come strumento di studio attivo e coinvolgente di materiali selezionati (anche dal sussidiario). Per quanto, come vedremo, si basi su una dinamica semplice, è adatto anche ai più grandi, poiché per dare vita a personaggi e azioni e situazioni verosimili, gli studenti devono mettere in campo le molte informazioni proposte nei materiali, «manipolandole» e rielaborandole. L'obiettivo è riempire gli ambienti con cui si gioca (in questo caso un villaggio lungo il Nilo) di personaggi storicamente plausibili, caratterizzandoli e facendo loro vivere delle microstorie. In questo modo lo spazio si animerà mostrando un animato spaccato del passato.

Svolgimento

A casa, l'insegnante organizza i materiali. Nella versione qui proposta, il dossier iniziale è costituito dalle pagine del sussidiario sulla civiltà egizia. È però necessario realizzare il cartellone che mostrerà il territorio da «animare» e che costituirà lo sfondo di gioco. Dovranno essere ben visibili il fiume, alcune imbarcazioni, delle case, campi coltivati e, sullo sfondo, templi o piramidi. Si tratta di una rappresentazione che solitamente è presente sul sussidiario. Andranno però tolte le persone rappresentate. In alternativa, l'insegnante può proiettare la figura 1 sulla LIM.

Il gioco si divide in round

Prima di iniziare, l'insegnante:

- divide la classe in squadre da due o da tre studenti;
- appende a una parete la carta da pacchi con il disegno del territorio in cui è collocato il villaggio, oppure proietta alla LIM quella scaricabile con il QR-code;
- spiega le regole del gioco: «Siamo nell'Antico Egitto, in un villaggio lungo il Nilo. Il vostro compito è immaginare gli abitanti di questo villaggio e di costruire per loro delle micro-avventure. Come farete? Ogni gruppo avrà a disposizione dei post-it colorati su cui dovrà scrivere, con la penna nera, le risposte alle domande presenti alla lavagna. Dovrete attaccare i post-it sulla rappresentazione del territorio e del villaggio facendo attenzione che ogni personaggio sia collocato nel punto più adatto. Ogni round vi proporrò delle domande diverse che, con l'aiuto delle informazioni presenti nei materiali a vostra disposizione, vi aiuteranno a immaginare come poteva svolgersi la vita in quel passato così lontano e a raccontarlo nei nuovi post-it che andrete ad attaccare. Procediamo!».

Primo round

I gruppi ricevono due post-it di uno stesso colore, ad esempio giallo (la Scheda 1 riporta le istruzioni da dare agli studenti).

Alla lavagna l'insegnante scrive le domande a cui i giocatori devono rispondere, basandosi sulle conoscenze acquisite attraverso lo studio/confronto con il sussidiario (o di un approfondimento fornito dal docente, ad esempio di fonti iconografiche come quelle riportate sulla Scheda 2).

Secondo round

Il docente legge velocemente quali personaggi sono stati collocati e lancia delle suggestioni. Scrive alla lavagna la consegna per il secondo post-it (ad esempio, di colore verde) invitando i giocatori a immaginare una storia a partire dagli oggetti e strumenti che i personaggi possiedono o che hanno in mano (la Scheda 1 riporta le istruzioni da dare agli studenti). Questo round può essere ripetuto anche due o tre volte per arricchire le storie e per dare modo ai giocatori di comprendere meglio i meccanismi di costruzione delle narrazioni. Un personaggio potrebbe anche svolgere più azioni e quindi avere più post-it verdi.

Terzo round

Ancora una volta il docente-master fa una rapida ricognizione di quanto fatto e di come si stanno sviluppando le storie (la Scheda 1, scaricabile tramite QR-code alla fine dell'attività, riporta le istruzioni da dare agli studenti). È giunto il momento di concludere la giornata con il terzo blocco di post-it (ad esempio, colore rosa).

Alla fine di questo turno, come per gli altri, il docente verifica con i giocatori la coerenza dei personaggi e delle loro azioni, ma una riflessione più approfondita su questo tipo di errori sarà rimandata al debriefing. In questo modo ci si concentra sullo sviluppo delle storie. Il gioco, infatti, non finisce qui, poiché un evento sta per turbare la vita del villaggio.

L'evento imprevisto: sembrava la fine, e invece...

In base al periodo storico e allo scenario scelto si può articolare una piccola storia a bivi che i giocatori dovranno affrontare dopo essersi confrontati fra di loro, immaginando di essere proprio quegli abitanti di cui hanno inventato le storie. Il meccanismo è quello del libro-gioco, ovvero di racconti «a bivi» in cui lo scenario generale viene parcellizzato nelle scelte proposte

al lettore. In questo caso, i giocatori devono discutere per decidere come continuare la storia del villaggio a partire dalle conoscenze storiche apprese, e si confrontano su problemi che mettono in causa alcuni concetti fondanti della disciplina, come il binomio territorio/ambiente o il nesso pace/guerra. Continuiamo con il nostro esempio. L'insegnante legge ad alta voce gli sviluppi.

Gli abitanti del villaggio si trovano a vivere un lungo periodo di siccità: da qualche anno le piogge sono diminuite. È un grosso problema perché le annuali piene del Nilo, in questo momento, producono un limo insufficiente a rendere fertile tutto il terreno e la produzione non basta a sfamare gli abitanti. Tutti i prodotti agricoli, infatti, vengono consegnati all'amministrazione centrale che ne tiene una parte per sé, ridistribuendo il resto fra voi. Negli ultimi anni ne ricevete sempre di meno. Alcuni abitanti del villaggio sono già molto deboli e i malati muoiono in gran numero. Come affrontate questa situazione?

A. Alcuni di voi vorrebbero ribellarsi: il faraone non è in grado di ottenere la benevolenza della dea Maat, la dea della giustizia che garantisce l'ordine della natura e le piene del Nilo, così importanti per avere un buon raccolto. Bisogna affidarsi all'amministratore locale che sarà in grado di difendervi e di aiutarvi!

B. Altri sostengono che l'amministratore locale persegue solo i suoi interessi e che si tratta di un uomo assetato di potere. Vi sta usando per liberarsi del faraone e per governare su di voi al posto suo. Non vi resta che ribellarvi anche a lui. Forse potreste governarvi da soli, oppure potreste chiedere nuovamente la protezione del faraone!



I giocatori discutono fra di loro. Alcuni prendono la parola e tengono un breve discorso in cui sostengono la propria idea. L'obiettivo è convincere gli altri sulla base delle conoscenze acquisite, elaborando un discorso in prima persona. Un contadino potrebbe prendere la parola dicendo di non avere la capacità dei sacerdoti o del faraone di comunicare con gli altri dei, ma se Maat non si dimostra benigna, c'è sicuramente qualcosa che non va. Il sovrintendente è la persona giusta per guidare tutti in questo momento di crisi! Un altro potrebbe dire che gran parte della sua famiglia sta morendo e non è disposto ad aspettare oltre! L'unica soluzione reale è poter gestire in autonomia i pochi cereali e ortaggi prodotti senza dare niente all'amministrazione centrale (o al sovrintendente!).

Dopo che alcuni giocatori, supportati dall'insegnante con opportune domande stimolo a utilizzare le conoscenze apprese e a fare riferimento alla prima parte del gioco, si sono espressi, la classe vota. La decisione è presa a maggioranza per alzata di mano. Ma come si svilupperanno gli eventi adesso? Serve un dado per scoprirlo. L'insegnante lancia il dado e legge con enfasi il testo corrispondente al numero decretato dalla sorte. Se è stata scelta la soluzione A, con un:

- NUMERO da 1 a 2: l'amministratore locale si è liberato del potere del faraone e adesso gestirà lui la situazione. È sicuramente più vicino ai vostri interessi, ma la carestia non termina e lui continua a tenere una grossa parte del raccolto per sé. La vostra situazione sta rapidamente peggiorando. Che disastro!
- NUMERO da 3 a 4: l'amministratore locale si è liberato del potere del faraone e adesso gestirà lui la situazione. È sicuramente più vicino ai vostri interessi e vi concede una parte maggiore di raccolto. La situazione è finalmente migliorata.
- NUMERO da 5 a 6: l'amministratore locale si è ribellato al faraone, ma lo ha fatto anche quello di Tebe,

che sta diventando sempre più potente e che manda i suoi soldati a combatterlo. La situazione è disperata e anche voi siete coinvolti negli scontri. La popolazione viene decimata dalla fame e dalla guerra. Che disastro!

Se è stata scelta la soluzione B, con un:

- NUMERO PARI: l'amministratore locale ha preso il posto del faraone e non accetta di buon grado la vostra ribellione. Manda i suoi uomini a combattervi e molti di voi moriranno. Alla fine, dovrete chinare il capo e accettare il suo governo. Continuerà a tenere una parte del raccolto per sé, ma ha deciso comunque di aiutarvi a superare questo momento di crisi aumentando la parte che vi spetta. Questa conquista vi è costata cara, ma almeno siete riusciti a superare la crisi!
- NUMERO DISPARI: vi siete ribellati all'amministratore locale e il potere esercitato dal faraone è diventato troppo debole per difendervi. Le tribù di beduini che da tempo minacciano i confini dell'Antico Regno fanno incursioni saccheggiando e uccidendo chiunque gli si opponga. Anche il vostro villaggio viene travolto. Che disastro!

Un applauso liberatorio conclude il gioco, qualunque sia stata la sorte del villaggio.

Il debriefing

È giunto il momento di consolidare gli apprendimenti: nel *debriefing* la classe sotto la guida dell'insegnante discute e fa emergere quanto appreso. Il docente chiede ai giocatori, adesso disposti in cerchio o tornati ai propri posti, di riassumere gli eventi significativi del gioco.

Per quel che riguarda la prima parte, si procederà a una verifica dei personaggi presenti nel villaggio. Chi stava facendo cosa e in quale luogo? Sono state fatte del-



© AmandaLewis/istockphoto.com

le scelte plausibili? Gli strumenti e oggetti individuati erano quelli più idonei? Nel villaggio si notano delle assenze? Perché?

Il docente spinge gli studenti ad affrontare alcuni nuclei della disciplina: l'organizzazione sociale ed economica dei gruppi umani, il concetto di tecnologia che rimanda al rapporto fra uomo e ambiente. E tutto questo permette di gettare le basi per l'acquisizione delle principali informazioni del processo di territorializzazione del popolo egizio, il modo cioè in cui si è insediato sul territorio e lo ha abitato, trasformandolo per i suoi scopi.

La seconda parte dell'attività permette di ragionare sul concetto di Stato/Impero e sulle conseguenze della loro crisi. Cosa è successo durante il gioco? Qual è stato l'evento scatenante che ha portato gli abitanti del villaggio a discutere animatamente? Quali posizioni sono state esplicitate e perché? La decisione presa è stata efficace? I problemi da affrontare erano facilmente risolvibili oppure no? È possibile a questo proposito esplorare le diverse opzioni offerte dal gioco. La parte finale dell'attività presenta una situazione che storicamente si è verificata nell'Antico Regno, quando una lunga siccità si sovrappose a un momento di instabilità politica, e i governatori locali presero il sopravvento. La crisi del potere centrale permise anche alle bande di beduini di attaccare indisturbati diversi villaggi.

Ecco alcune domande stimolo a questo proposito. È vero che il faraone si appropriava del raccolto, e che ne ridistribuiva soltanto una parte, ma cosa garantiva in cambio? A cosa servivano le scorte alimentari? Da dove veniva ricavato il cibo per i soldati e per coloro che facevano parte dell'apparato amministrativo? I signori locali erano potenti quanto il faraone?

Come favorire l'inclusione

Il gioco, sviluppato a coppie o gruppi di tre e con micro-consegne, costituisce di per sé uno scenario fortemente inclusivo. I piccoli gruppi sono pensati per dare a tutti modo di esprimersi al meglio con il supporto dei compagni. I testi da leggere e quelli da realizzare sono molto brevi, e le domande e gli esempi sono strutturati in modo tale da guidare nella formulazione delle frasi. Il gioco di narrazione è un gioco cooperativo, in cui la competizione non si sviluppa fra le diverse squadre, ma ha come obiettivo la costruzione di storie verosimili a partire da consegne e informazioni date.

Valutazione

Se decidiamo di proporre un gioco, dobbiamo avere la consapevolezza che gli aspetti da valutare non saranno quelli tradizionali: se i giocatori si rendono conto di dover dimostrare di fare le scelte giuste e di usare correttamente le informazioni perché il docente «metterà il voto» all'attività, smetteranno immediatamente

di divertirsi e non saremo più dinanzi a un vero e proprio gioco. L'obiettivo di quest'ultimo in chiave didattica, infatti, è l'acquisizione di nuove conoscenze e abilità in un contesto piacevole, non la valutazione. Però è pur vero che ci sono aspetti che possiamo analizzare: le abilità e strategie messe in campo, come la capacità di lavorare in gruppo, di esercitare la leadership, ma anche di comprendere le informazioni, rielaborarle per strutturare una strategia, e la capacità di individuare un modello (storico) in cui inserire le proprie scelte e azioni di gioco. Potrebbe essere molto utile proporre delle schede di autovalutazione in modo che gli studenti prendano consapevolezza delle meccaniche di apprendimento da rafforzare e degli eventuali errori fatti, con l'obiettivo di migliorare.

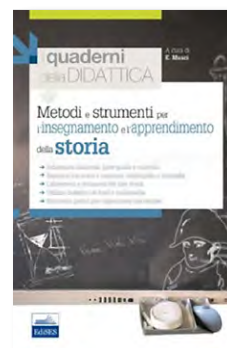
Queste di seguito potrebbero essere le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione e di autovalutazione di un gioco come quello proposto.

- **Partecipazione** La partecipazione è stata attiva? Il compito e il ruolo assegnato nel gruppo sono stati rispettati? Se ci sono state difficoltà, da cosa sono state causate?
- **Conoscenze storiche.** Il gioco è servito per comprendere/approfondire il periodo storico studiato? Ci sono stati nuovi apprendimenti?
- **Interpretazione.** Le informazioni storiche sono state utilizzate correttamente per dare vita ai personaggi e interpretarli? Il discorso è stato costruito con argomentazioni coerenti con il ruolo e con le informazioni storiche? È stato sviluppato e pronunciato con originalità? È stato efficace?



Sulle tracce della storia

Elena Musci. Erickson



Metodi e strumenti per l'insegnamento della storia

Elena Musci. Nuova edizione.

Edises

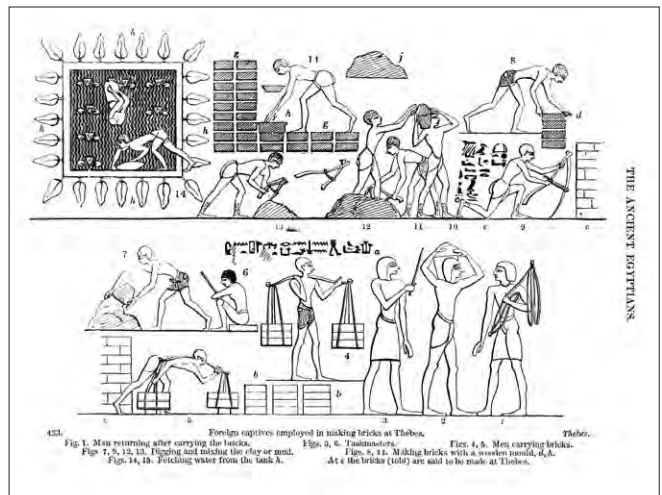


Giochi per imparare la storia

Antonio Brusa. Carocci

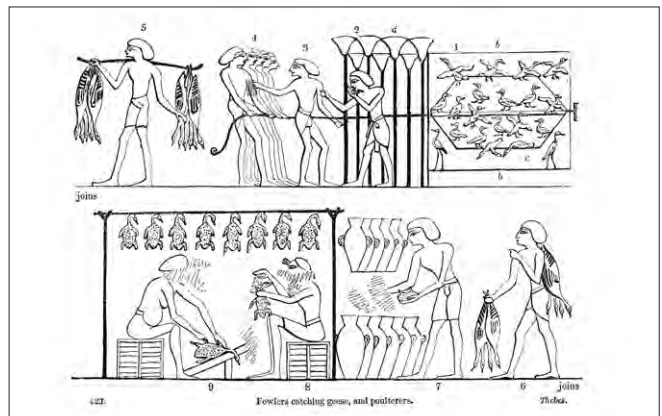
Ecco alcuni esempi di fonti iconografiche, incisioni ottocentesche che riproducono alcuni affreschi presenti nelle tombe.

1. Tebe, alcuni uomini raccolgono l'argilla da una fossa, altri la lavorano e poi producono dei mattoni che saranno successivamente utilizzati per costruire i muri degli edifici sotto la guida di un architetto.



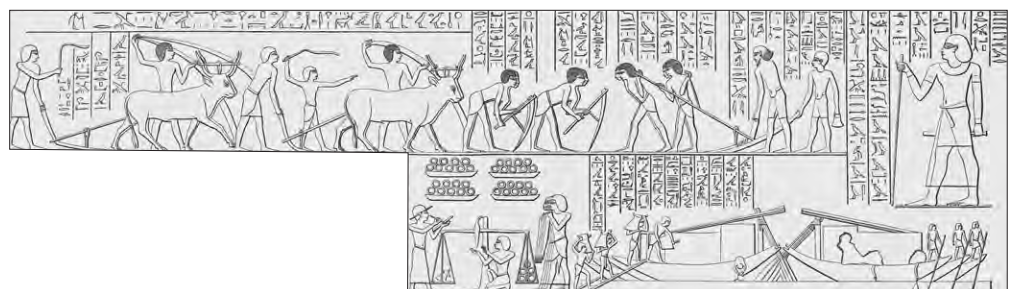
© Cannasue/istockphoto.com

2. Tebe, alcuni uccelli acquatici vengono catturati con una rete vicino ad alcune piante di papiro e poi vengono spiumati e preparati per essere conservati nelle anfore.



© Cannasue/istockphoto.com

3. Dalla tomba di Paheri, El-Kab. In alto: alcuni uomini zappano il terreno, mentre altri fanno avanzare i buoi con l'aratro. Sono controllati da un guardiano, disegnato più grande, e visibile sul lato destro. Sotto, uno scriba annota il peso di alcune merci, mentre degli uomini caricano delle anfore su un'imbarcazione.



© ZU_09/istockphoto.com

PRIMO ROUND: IL SOLE È ALTO NEL CIELO. CHI TROVIAMO IN QUESTI SPAZI?

Per rispondere a questa domanda, i giocatori dovranno scegliere i personaggi più idonei al contesto storico e collocarli nel giusto ambiente: ad esempio, vicino ai campi coltivati andranno posizionati i contadini; alcuni artigiani e alcune donne potrebbero essere collocati vicino a un'abitazione o a un tempio (le donne potrebbero essere sacerdotesse oppure potrebbero essersi recate al tempio per pregare e offrire doni alla divinità); i bambini vicino a qualche adulto o tutti insieme in uno spiazzo; uno scriba, alcuni cacciatori, mercanti, raccoglitori di papiro vicino al fiume.

SECONDO ROUND: COSA FA? HA DEGLI OGGETTI IN MANO? PERCHÉ?

In questa fase, i giocatori devono arricchire la descrizione dei personaggi presenti, non solo dei propri ma anche degli altri (possono, cioè, posizionare il proprio post-it anche su personaggi inseriti da altre squadre). Ad esempio, il cacciatore avrà in mano una rete per catturare gli uccelli acquatici; l'artigiano dell'argilla che sta posizionando su di un tornio per realizzare delle anfore, lo scriba potrebbe avere un rotolo di papiro e un pennello per annotare le merci in arrivo; una serva potrebbe essere curva su di una macina perché sta macinando i cereali per il pane, una donna ricca potrebbe avere in mano uno specchio e attornio a sé le serve che la stanno aiutando a vestirsi ...

TERZO ROUND: INFINE, IL SOLE STA PER TRAMONTARE...

Come finiscono le nostre microstorie? Il cacciatore riuscirà a catturare le preda (a proposito, di quale animale si tratta?) o la rete si romperà? Il mercante che porta le sue merci sul fiume sarà attaccato dai coccodrilli? L'artigiano produrrà in tempo i vasi che gli sono stati commissionati? Oppure un gatto farà danni fra le sue merci? La ricca signora si diventerà alla festa con le sue amiche o una ballerina la urterà facendola cadere? Lo scriba annoterà correttamente la quantità delle merci o ne segnerà di meno per potersi appropriare di una parte?



Antonella
Ammirati



BULLISMO

SCUOLA SECONDARIA
— DI PRIMO GRADO —

PERCHÉ FA COSÌ?

Perché tende a sovrastimare le proprie competenze e l'accettazione sociale di cui gode. Perché legge in modo «distorto» le situazioni sociali e non codifica correttamente gli stimoli che ne derivano.

Perché commette errori di attribuzione delle intenzioni altrui e della colpa.

Perché manca di capacità prosociali.

COSA FARE

- ✓ Usate la sua popolarità
- ✓ Considerate la sua tendenza a esprimere, seppur con agiti, ciò che prova
- ✓ Puntate sul suo livello cognitivo, che gli permette di comprendere la relazione causa-effetto
- ✓ Fate comprendere che il bullismo favorisce l'evoluzione di comportamenti devianti e delinquenziali

COSA NON FARE

- ✗ NON tenetelo nella zona di comfort per cui riesce a esprimere solo i suoi punti di forza
- ✗ NON fategli lavorare sempre individualmente
- ✗ NON controllatelo di continuo come se fosse sempre e solo concentrato a «combinare una grossa»

Come intervenire

Educare all'empatia e promuovere le abilità prosociali: riconoscere l'opportunità di avere delle valide alternative ai comportamenti aggressivi, favorendo lo sviluppo di relazioni di benessere e supportivo, l'incremento dell'autostima che li esprimono.

- **Promuovete atteggiamenti orientati al raggiungimento** di obiettivi comuni, attraverso questo, al proprio (altro) tempo, cibo, materiale), cooperazione (anche per scopi strettamente legati all'apprendimento), la partecipazione di iniziative solidaristiche (ad es., banca del tempo, organizzazione di eventi comunitari).

- **Chiarite le regole per lo stare bene in classe**, ponendo l'attenzione sulle convenzioni sociali (ad es., salutare, ringraziare, tenere pulito e ordinato lo spazio personale e del gruppo). Lodate le iniziative altruistiche e rinforzate gli atti prosociali nel gruppo.

• **Stipulate una tregua dei rapporti** che l'obiettivo comune da salvaguardare è un'ora alla settimana dedicata all'ascolto reciproco e al rispetto delle dinamiche della classe. Nel fare ciò, insegnate a distinguere le esercitazioni per riconoscere il messaggio e al ascoltare l'altro è diverso dal sentire ciò che ha detto: i significati impliciti della comunicazione. Ricordatevi di educare alla regolazione emotiva e non alla razionalizzazione emotiva: questo significa promuovere consapevolezza più che controllo delle emozioni difficili, gestendole nel conflitto in modo socialmente accettabile.

2 NON PERCEPISCE le sue azioni come un problema



Avete mai pensato alle strategie più efficaci per gestire un ragazzo o una ragazza che si comporta da «bullo» a scuola?

Questo libro, nello stile di quaderno di *Teacher Training*, propone **suggerimenti e indicazioni utili per affrontare con successo il fenomeno del bullismo** nel contesto scolastico, valorizzando la scuola come ambiente di relazioni.

I CantaStoria

Un tuffo nel passato

Livello scolastico | Primaria

Classe | Terza | Quarta | Quinta

Campo di esperienza | Italiano | Storia



Accedi alla pagina DIDA di **Mondo Erickson**
per altri approfondimenti sul tema.



Giorgia Cappelletti

Archeologa di formazione, si occupa di scrittura e comunicazione museale, tiene lezioni di storytelling e divulgazione storica all'università di Macerata e collabora con Mondadori, Rizzoli ed Erickson come autrice per la scolastica. Con Erickson ha pubblicato la serie *Viaggi nel passato con l'archeologa Jeanne*.



Perché

La storia è spesso vista dagli studenti come una successione di date e nomi da memorizzare.

L'attività *I CantaStoria* propone un approccio interattivo alla materia, valorizzando le risorse personali di ciascun bambino e bambina. I reperti archeologici e i personaggi più rappresentativi delle civiltà antiche vengono usati come punto di partenza per inventare una storia, imitando il metodo dell'archeologo, che si basa su elementi concreti (monumenti, cocci di ceramica, ossa, punte di freccia, ecc.) per ricostruire le vicende di uomini, donne e bambini del passato.

La storia smette così di essere una materia passiva per diventare ciò che realmente è: una ricerca collettiva delle nostre radici, a cui ciascuno può e deve dare il proprio contributo.



L'attività permette di:

- memorizzare facilmente con il gioco e approfondire gli argomenti affrontati in classe;
- vivere la storia in modo immersivo e coinvolgente, mettendosi nei panni di una cacciatrice paleolitica, un vasaio greco, un gladiatore romano, ecc.;
- mettere a fuoco le differenze tra una civiltà antica e l'altra (ad esempio, la diversa condizione femminile nella Grecia antica, dove le donne erano relegate nel gineceo, e a Roma, dove bambine e bambini frequentavano le stesse scuole) e tra l'antichità e oggi;
- stimolare la cooperazione e lo spirito di gruppo, spingendo i bambini di ogni «squadra» a collaborare tra loro per creare una bella storia da presentare al resto della classe;
- sviluppare competenze trasversali in due diverse discipline: storia e italiano.

Progettazione

Obiettivi

- Fissare nella memoria i concetti-chiave del programma di storia.
- Creare una trama narrativa con un intreccio solido, uno svolgimento coerente e un finale appropriato.
- Esprimere la propria creatività nella forma più congeniale alle capacità e ai talenti di ciascuno.
- Esporre i risultati del lavoro di gruppo ai compagni.
- Valutare da sé il proprio operato ed eventualmente migliorarlo.

Prerequisiti

- Organizzare autonomamente il lavoro nei tempi dati dall'insegnante (presente per dare aiuto e suggerimenti a chi li richiede).
- Lavorare in gruppo, rispettando le idee e ascoltando le proposte di tutti.
- Divertirsi senza eccedere nella competitività.

Tempo

I tempi possono essere modulati in base alle esigenze dell'insegnante e al livello di approfondimento che si desidera dare ai contenuti nelle due materie (storia e italiano). L'attività di base si svolge in mezz'ora di introduzione + 2 ore di lavoro autonomo + 1 ora di esposizione delle storie alla classe, per un totale di 3-4 ore complessive.

Consiglio, comunque, di considerare del tempo extra, per lasciare spazio a eventuali contrattempi: un gruppo che non riesce a concludere la sua storia in tempo, la decisione dell'insegnante di approfondire e prolungare la discussione introduttiva, ecc.

Conclusa l'attività, compatibilmente con le necessità e le scelte dell'insegnante, le storie prodotte possono essere:

- approfondite con spiegazioni e fotografie e riportate su cartelloni da appendere in classe;
- trascritte, illustrate e stampate in un fascicolo (il «libro di classe») da portare a casa a conclusione dell'anno scolastico;
- trasformate in uno spettacolo-recita per i genitori e/o le altre classi della scuola, dopo aver scelto per votazione la storia più adatta a essere rappresentata.

Tutte le attività sopra menzionate sono state sperimentate con successo nelle classi terza, quarta e quinta primaria. In un caso, lo spettacolo è stato preparato e recitato dagli alunni in due lingue (italiano e tedesco) per accogliere in Italia i bambini della scuola austriaca con cui la classe era gemellata.

Spazio

La classe.

Materiali

- I bambini devono essere dotati del solito materiale di cancelleria (carta, penna, forbici, colla, matite colorate/pennarelli, ecc.).
- L'insegnante può cercare online una serie di foto o disegni degli oggetti e dei personaggi relativi all'epoca storica studiata in classe. Ad esempio, se si sta studiando l'antico Egitto, si possono scegliere come personaggi lo scriba, il pittore di tombe, l'imbalsamatore, il sacerdote/sacerdotessa, lo schiavo/a (si possono utilizzare disegni ricostruttivi oppure foto di rievocatori in costume); come oggetti, la tavolozza dello scriba, una maschera funeraria, la statuetta di un gatto, un amuleto protettivo, un bastone da lancio per la caccia agli uccelli del Nilo, ecc.

- Le immagini sono facilmente reperibili online, sui siti dei musei archeologici o su siti amatoriali. Le foto e le immagini vanno stampate, ritagliate e incollate su cartoncino per creare delle carte da gioco (oppure plastificate, se la scuola possiede una plastificatrice). Sotto ciascun oggetto o personaggio va riportato il nome ed eventualmente una breve spiegazione (ad esempio lucerna: lampada a olio; zagaglia: lancia corta).

L'uomo è un animale narrativo. Abbiamo bisogno di raccontare storie per capire quello che vediamo intorno a noi.

Descrizione dell'attività

Svolgimento

Fase 1: presentazione dell'attività

L'attività inizia con un momento di riflessione e discussione collettiva, per coinvolgere fin da subito bambini e bambine in modo attivo. L'argomento viene introdotto attraverso una serie di domande via via più difficili e mirate, a cui i bambini saranno invitati a rispondere solo dopo averci pensato bene. È importante specificare che non esiste una risposta giusta o una sbagliata! Nessuno le ha, nemmeno gli storici. La storia è una ricerca che non finisce mai e le risposte si trovano discutendo tutti insieme.

Domanda introduttiva: «Cos'è la storia?». Quando ognuno avrà dato la sua risposta, si potrà passare alla seconda domanda: «Quale differenza c'è tra la storia e le storie?».

In italiano, il termine usato sia per la disciplina (studiare la *Storia*) sia per la narrazione (raccontare una *storia*) è lo stesso. Si può far notare ai bambini, *en passant*, che «archeologia» in greco significa proprio «racconto dell'antico». La Storia non è una sfilza di battaglie, date e nomi astrusi: non è una serie di fatti, ma il *racconto* di quei fatti. Come ogni racconto, è il frutto dell'interpretazione personale dello storico o dell'archeologo, e può essere sempre modificata da nuove scoperte. Per fare un esempio pratico, fino a pochissimi anni fa si pensava che i cacciatori e i guerrieri dell'antichità fossero tutti uomini; recenti analisi dei resti scheletrici hanno rivelato invece che diverse combattenti erano donne, sepolte con le loro armi. Per questo è importante non smettere mai di farsi domande e di cercare nuove risposte.

A questo punto si può porre la terza domanda, la più complessa: «Secondo voi, perché raccontiamo storie? A cosa servono?».

Le ultime ricerche della neurobiologia ci dicono che l'uomo è un animale narrativo. Abbiamo bisogno di raccontare storie per capire quello che vediamo intorno a noi. Il nostro cervello funziona così. Le storie sono la lente attraverso cui guardiamo il mondo, gli strumenti che ci permettono di dare un ordine e un senso alle nostre esperienze e di costruirci un'identità: io esisto nel momento in cui racconto la mia storia e qualcuno la ascolta. Gli altri animali sfruttano la *memoria di specie*: gli uccelli sanno come costruire un nido e conoscono la rotta della migrazione fin dalla nascita, senza bisogno che qualcuno glielo insegni. Gli esseri umani, invece, trasmettono le loro conoscenze attraverso la parola. Ecco perché andiamo a scuola! È così che impariamo a muoverci nel mondo, a elaborare le nostre emozioni e a vivere insieme agli altri.

Il bisogno di raccontare è innato nella nostra specie. Si vede bene nelle incisioni, nei disegni e nelle impronte di mani lasciate nelle caverne dagli uomini del Paleolitico (e non solo dall'Homo Sapiens, ma anche dal Neanderthal). Con il tempo, abbiamo inventato molti modi per raccontare le nostre storie: a voce, con i disegni, con i fumetti, con i film, con i videogiochi, perfino con le pubblicità.

Per concludere, l'insegnante domanda ai bambini quali sono le loro storie preferite (libri, cartoni animati, videogiochi...), evitando ogni giudizio sulle scelte espresse. Cosa vi appassiona di queste storie? I personaggi, i colpi di scena, l'ambientazione? Individuati i punti di forza di una buona storia, la classe è pronta per passare alla fase successiva.



Gli animali sfruttano la *memoria di specie*. Gli esseri umani, invece, trasmettono le loro conoscenze attraverso la parola. Ecco perché andiamo a scuola!

Fase 2: formazione dei gruppi e spartizione del lavoro

La seconda fase prevede la creazione di un racconto ambientato nell'epoca storica studiata. La classe viene divisa in gruppi/squadre. Consiglio di utilizzare una lista già predisposta dall'insegnante, per evitare litigi e per assicurarsi che la composizione dei gruppi sia eterogenea, mettendo insieme bambini e bambine di diverso temperamento e competenze (chi è bravo a scrivere, chi a disegnare, chi è estroverso e sa recitare/leggere ad alta voce, ecc.).

All'interno di ogni gruppo vanno assegnati i ruoli, variabili in base al numero dei bambini e ai talenti di ciascuno. Di base servono uno scrittore, un illustratore (o più d'uno), un narratore (o più d'uno).

- Scrittore: è «la mano» incaricata di trascrivere il racconto, ma attenzione: la storia va inventata dall'intero gruppo!

- **Illustratore:** si occupa dei disegni, secondo le proprie scelte stilistiche (illustrazioni che accompagnano il testo scritto, fumetti, tavole da mostrare alla classe durante l'esposizione finale, ecc.).
- **Narratore:** alla fine del lavoro, dovrà presentare la storia al resto della classe. Può leggerla, raccontarla improvvisando a braccio, mimare le azioni dei personaggi mentre un compagno legge ad alta voce, ecc.

I ruoli sono flessibili. I membri di una squadra possono anche decidere di leggere un brano a testa, oppure di scrivere un copione e rappresentare una scenetta tutti insieme.

Prima di passare alla fase pratica, si ripassano rapidamente le caratteristiche della civiltà che si sta studiando. Come si svolgeva la vita quotidiana? Cosa si mangiava, come ci si vestiva, cosa si faceva nel tempo libero? Queste informazioni potranno essere liberamente ricercate sul libro di testo oppure chieste all'insegnante durante tutto il corso dell'attività.

Fase 3: distribuzione delle carte e spiegazione delle regole

L'insegnante mostra le carte e spiega le regole del gioco. Ci sono carte-personaggio e carte-oggetto. Le carte-personaggio introducono i personaggi della storia, ad esempio:

- **Preistoria:** cacciatore/cacciatrice, sciamano/a, pittore/pittrice delle caverne, scheggiatore/scheggiatrice della selce; dal Neolitico in poi, vasaio/a, tessitore/tessitrice, allevatore-contadino/a (dall'Età del Rame si possono aggiungere il metallurgo e il prospettore, cioè il «cacciatore di metallo» che cercava e raccoglieva i minerali da cui ricavare il rame), ecc.
- **Sumeri:** sacerdote/sacerdotessa, guerriero, scriba, artigiano/a, mercante, ecc.
- **Etruschi:** aruspice (indovino che osservava le viscere degli animali sacrificati), ballerino/a, musicista, pirata, lottatore, ecc.
- **Greci:** filosofo/a, scultore, poeta/poetessa, atleta olimpico, marinaio, ecc.
- **Romani:** schiavo/a, gladiatore, legionario, locandiere/a, attore/attrice, pioniere (*vigilis*), ecc.

Ciascuna squadra riceverà una carta-personaggio e una carta-oggetto e dovrà inventare una storia partendo da questo spunto. Non è necessario che il personaggio pescato sia il protagonista della storia! Ad esempio, se si pesca lo sciamano, il protagonista può essere il suo giovane apprendista; se si pesca il gladiatore, la protagonista può essere una piccola tifosa che, arrivata al Colosseo per assistere allo spettacolo, aiuta un gladiatore a scappare; e così via.

Le carte-oggetto sono utili per ricostruire la vita quotidiana dei nostri antenati. L'insegnante può scegliere se privilegiare i reperti archeologici famosi, spesso rappresentati nei libri di testo (la scacchiera di Ur, la maschera di Tutankhamon, ecc.), o gli oggetti più umili e comuni (una lama di selce, una lucerna, un sigillo, una spada, uno strigile [il raschietto con cui gli atleti greci si ripulivano dal sudore, dall'olio e dalla sabbia dopo l'allenamento], ecc.).

Le storie possono essere realistiche o fantastiche, a scelta dei bambini, che spesso attribuiscono poteri magici agli oggetti del racconto: la maschera che rende invisibili, la spada che dona una forza invincibile... va bene tutto, se serve a stimolare l'immaginazione! Anche i popoli antichi raccontavano di mostri, streghe e licanthropi. L'importante è rispettare l'ambientazione storica della nostra avventura.

Fase 4: creazione della storia (lavoro autonomo)

Una volta distribuite le carte e spiegate le regole, inizia la fase creativa. I gruppi lavorano in modo autonomo, consultando i libri o chiedendo informazioni all'insegnante.

Fase 5: presentazione finale alla classe

Al termine del tempo stabilito, ogni gruppo di lavoro deve presentare la propria storia al resto della classe. Il gruppo può scegliere la modalità di presentazione che gli è più congeniale: lettura ad alta voce accompagnata dall'esibizione delle illustrazioni; lettura accompagnata da scenette di mimo; recitazione vera e propria; lettura del «copione teatrale», con ogni voce assegnata a un diverso membro del gruppo. La scelta è libera, nel rispetto dei gusti e delle potenzialità di ciascuno.

Attività extra: la storia collettiva

Le carte possono essere riutilizzate in qualunque momento dall'insegnante, soprattutto nelle ore di italiano. Un'attività sempre molto apprezzata dai bambini è la «storia a più voci».

Il mazzo di carte viene posto sulla cattedra. L'insegnante inizia a raccontare («C'era una volta un potente re assiro, che voleva raccogliere tutte le storie del mondo in una grande biblioteca...»), ma si interrompe sul più bello e chiama un bambino. Il bambino pesca una carta e deve proseguire la storia utilizzando quello spunto (il ritrovamento di un oggetto, la comparsa di un personaggio, ecc.). Quando non sa più come proseguire, chiede «cambio!» e cede il posto a un compagno. Così si prosegue fino alla conclusione del racconto o all'esaurimento delle carte.

La sfida per i bambini è riuscire a cucire insieme una trama coerente e trovare un finale sensato, traguardo possibile solo se si lavora tutti insieme come una grande squadra, senza che nessuno faccia deragliare la storia con invenzioni strampalate o svolte improvvise che portano a un vicolo cieco (un classico è la morte del protagonista).

Il gioco è utile sia ad approfondire il tema del racconto storico o fantastico come genere letterario (ambientazione, trama, protagonista, antagonista, ecc.) sia a far lavorare i bambini in modo cooperativo, rafforzando la coesione e la complicità del gruppo classe.

Il lavoro di gruppo favorisce naturalmente l'inclusione, perché richiede la collaborazione attiva di ogni membro della squadra: o vincono tutti o perdono tutti.



Come favorire l'inclusione

Il lavoro di gruppo favorisce naturalmente l'inclusione, perché richiede la collaborazione attiva di ogni membro della squadra: o vincono tutti o perdono tutti.

Il lavoro creativo, che offre un ventaglio di attività possibili (progettazione della storia, scrittura, disegno, recitazione, ecc.) tra cui i bambini possono liberamente scegliere, consente a ogni alunno di dare il proprio contributo secondo le inclinazioni e le abilità personali, mettendo in luce talenti che non sempre riescono a esprimersi in classe. Anche i bambini che faticano nel lavoro scolastico quotidiano, i timidi e gli introversi, gli alunni con disabilità o difficoltà linguistiche, ecc. possono sentirsi valorizzati per le proprie capacità e liberi di esprimersi al di fuori di un contesto di giudizio.

La formazione dei gruppi, affidata all'insegnante, consente inoltre di avvicinare bambini che abitualmente non si trovano a lavorare insieme, favorendo lo sviluppo di legami personali all'interno della classe.

Valutazione

L'attività permette ai bambini di auto-valutarsi. Assistendo alle presentazioni degli altri gruppi, ogni alunno è spinto a misurare da sé la validità del proprio lavoro, senza bisogno dell'intervento dell'insegnante. La possibilità di riprendere e migliorare la storia creata per trasformarla in un cartellone, un libro di classe, il copione di una recita, ecc. consente al bambino di correggersi da solo, aumentando il senso della propria efficacia.

Il lavoro di squadra permette inoltre di spartire la responsabilità: se c'è un errore, abbiamo sbagliato tutti insieme, e tutti insieme possiamo rimediare!

Storia attiva

Il laboratorio inclusivo di Storia

Un approccio cooperativo e laboratoriale

Livello scolastico | Scuola secondaria di primo grado

Classe | Prima

Disciplina | Storia



Accedi alla pagina DIDA di **Mondo Erickson** per altri approfondimenti sul tema.



Carlo Scataglini

Insegnante di sostegno a L'Aquila nella scuola secondaria di primo grado, è formatore sulle strategie di facilitazione e semplificazione dei contenuti disciplinari. Con le Edizioni Erickson ha pubblicato numerosi testi di didattica facilitata e di narrativa.



Perché

L'apprendimento degli argomenti di Storia è spesso piuttosto ostico per diversi alunni della classe e non soltanto per coloro che presentano difficoltà di comprensione derivanti da disabilità o da altri bisogni educativi speciali. Ciò accade a nostro avviso perché i contenuti vengono proposti attraverso una modalità trasmissiva, fornendo cioè esclusivamente le informazioni del libro di testo, senza chiedere agli studenti un intervento di rielaborazione delle informazioni stesse in base alle loro esperienze e conoscenze pregresse. Siamo convinti, invece, che una costruzione degli apprendimenti che parta dalle risorse presenti nella classe e richieda di cooperare al fine di realizzare materiali significativi attraverso attività laboratoriali, permetta a tutti e a tutte di acquisire maggiore consapevolezza, sia rispetto agli argomenti trattati che ai propri e altrui bisogni educativi e stili di apprendimento. In particolare, la presenza in classe di un alunno con disabilità cognitiva riesce a stimolare in tutti gli alunni uno sforzo per ricercare le migliori strategie che permettano veramente a tutti di condividere l'attività che la classe sta svolgendo.



L'apprendimento degli argomenti di Storia è spesso piuttosto ostico per diversi alunni della classe e non soltanto per coloro che presentano difficoltà di comprensione derivanti da disabilità o da altri bisogni educativi speciali.



Progettazione

Obiettivi

- Sviluppare le capacità sociali e di lavoro comune nelle attività cooperative di gruppo.
- Sviluppare la capacità di individuare i concetti chiave di un contenuto di Storia ed effettuare una ricognizione comune delle conoscenze pregresse e delle esperienze dirette in merito.
- Sviluppare la capacità di ricercare o costruire in gruppo materiali didattici significativi relativi ai contenuti di Storia oggetto di studio.

Prerequisiti

- Conoscere e saper utilizzare le modalità e le regole dell'apprendimento cooperativo e strutturare piena consapevolezza sulla pari importanza degli obiettivi sociali rispetto a quelli didattici.

Tempo

- Circa 4 ore di lezione per una iniziale esperienza cooperativa di costruzione dei materiali didattici di Storia, con la prospettiva di diminuire i tempi di realizzazione nelle unità di lavoro successive, fino a portare a regime la modalità laboratoriale per tutti gli argomenti della disciplina.

Spazio

- L'aula di classe, disponendo i banchi in modo da formare 5 postazioni di lavoro, una per ciascun gruppo cooperativo.

Materiali

- PC, tablet o LIM, per la ricerca di informazioni e immagini in rete, e stampante.
- Libro di testo di Storia e altri testi che propongono informazioni sull'argomento trattato.
- Raccoglitori ad anelli, materiali di cancelleria, cartelloni, fogli A3 e A4.



© whitemay/istockphoto.com

Descrizione dell'attività

Metodologia

Il laboratorio inclusivo di Storia utilizza la modalità cooperativa e l'approccio costruttivista per la realizzazione di materiali utili all'apprendimento significativo e consapevole dei contenuti disciplinari. In particolare, si propone, al fine dell'inclusione di un alunno con ritardo cognitivo e comunque di tutti gli studenti della classe, di costruire materiali per livelli diversi di difficoltà, in modo da stimolare un duplice beneficio all'interno della classe. Se in primo luogo i materiali semplificati e facilitati sono utili per l'alunno con disabilità e per altri compagni con difficoltà scolastiche, infatti, nello stesso tempo la realizzazione di tali materiali consente a tutti gli studenti della classe di acquisire maggiore consapevolezza rispetto agli elementi essenziali dell'unità di studio e di approfondire l'argomento stesso, arricchendolo con informazioni aggiuntive, sintesi ragionate, immagini significative ricercate autonomamente e rielaborazioni dei contenuti stessi per renderli di più agevole comprensione.

Svolgimento

L'attività si svolge attraverso un percorso di lavoro cooperativo che comprende le seguenti fasi successive.

- Il tema della lezione di Storia è il Feudalesimo. L'attività è organizzata in 5 gruppi cooperativi, ciascuno dei quali si occupa di un preciso aspetto dell'argomento, con la produzione di specifici materiali, così come indicato nella Scheda 1 a conclusione dell'attività.
- Nei gruppi, gli alunni individuano i concetti chiave riferiti all'argomento di propria competenza.
- In ciascun gruppo viene realizzata una scheda di sintesi delle informazioni del libro di testo riferite ai concetti chiave dell'argomento di competenza, come indicato nell'esempio della Scheda 2 (scaricabile con il QR-code a conclusione dell'attività).

- 
- In ciascun gruppo viene realizzata una galleria digitale di immagini importate da Internet o acquisite da testi cartacei.
 - In ciascun gruppo viene realizzata una scheda semplificata e facilitata riguardante uno o più concetti chiave dell'argomento trattato. Tale scheda comprende immagini semplici e significative, in cui sono presenti solo gli aspetti essenziali e viene eliminato qualsiasi elemento superfluo e disturbante per la comprensione, accompagnate da brevi didascalie in stampato maiuscolo che presentano le informazioni principali in forma estremamente sintetica, come indicato negli esempi delle Schede 3-7 (scaricabili con il QR-code a conclusione dell'attività).
 - Ciascun gruppo consegna e illustra ai componenti degli altri gruppi i materiali realizzati (scheda di sintesi, galleria digitale di immagini e scheda semplificata e facilitata).
 - I 5 gruppi visionano attentamente i materiali realizzati dagli altri gruppi e pongono agli autori eventuali domande di chiarimento.
 - I prodotti realizzati dai 5 gruppi cooperativi vengono inseriti nel raccoglitore ad anelli e costituiscono una vera e propria raccolta di materiali didattici significativi da arricchire con continuità durante il corso dell'anno scolastico.
 - Al termine dell'attività dei gruppi viene proposta a ciascuno di essi una scheda per la valutazione finale e la chiusura del lavoro di gruppo, così come nell'esempio della Scheda 8 (scaricabile con il QR-code a conclusione dell'attività).
 - In sede di verifica degli apprendimenti, gli alunni e le alunne della classe sono chiamati a rispondere individualmente a una serie di domande a risposta multipla sull'argomento di storia trattato.

Una costruzione degli apprendimenti che parta dalle risorse presenti nella classe e richieda di cooperare al fine di realizzare materiali significativi attraverso attività laboratoriali permette a tutti e a tutte di acquisire maggiore consapevolezza.

Come favorire l'inclusione

In riferimento all'inclusione dell'alunno con ritardo cognitivo, l'attività consente diversi punti di contatto con il lavoro del gruppo di appartenenza. Lo studente in questione, infatti, oltre a poter utilizzare il materiale facilitato e semplificato realizzato dai diversi gruppi, è chiamato a partecipare esso stesso in maniera attiva alla costruzione dei materiali. L'attività laboratoriale,

infatti, propone all'interno dei gruppi diversi ruoli che vengono assegnati in base alle competenze, agli interessi e ai desideri dei componenti. In particolare, la ricerca delle immagini per la costruzione della galleria digitale sull'argomento di studio e le relative operazioni di acquisizione, impaginazione grafica o, in alternativa, di stampa delle immagini, possono essere eseguite dallo stesso alunno con disabilità, eventualmente con la guida o il tutoraggio di un compagno esperto. È importante precisare, inoltre, che la costruzione dei materiali e il loro utilizzo porta certamente benefici evidenti a tutti gli alunni e alle alunne della classe, anche a quelli considerati più capaci, ed è quindi una risorsa da implementare con continuità nel corso dell'anno scolastico.



▲
Usa il QR-code per scaricare
i materiali associati all'attività.



Gli Essenziali – Secondaria – Classe prima

Carlo Scataglini. *Erickson*



Temi facili

Carlo Scataglini. *Erickson*



Riassunti facili

Carlo Scataglini. *Erickson*

GRUPPO	COMPONENTI	COMPITI
1		Argomento: Che cos'è il Feudalesimo ● Produzione di una scheda di sintesi delle informazioni del libro di testo. ● Realizzazione di una galleria digitale di immagini sull'argomento. ● Realizzazione di una scheda semplificata e facilitata su uno o più concetti chiave dell'argomento.
2		Argomento: La società feudale ● Produzione di una scheda di sintesi delle informazioni del libro di testo. ● Realizzazione di una galleria digitale di immagini sull'argomento. ● Realizzazione di una scheda semplificata e facilitata su uno o più concetti chiave dell'argomento.
3		Argomento: Il castello del signore ● Produzione di una scheda di sintesi delle informazioni del libro di testo. ● Realizzazione di una galleria digitale di immagini sull'argomento. ● Realizzazione di una scheda semplificata e facilitata su uno o più concetti chiave dell'argomento.
4		Argomento: La curtis ● Produzione di una scheda di sintesi delle informazioni del libro di testo. ● Realizzazione di una galleria digitale di immagini sull'argomento. ● Realizzazione di una scheda semplificata e facilitata su uno o più concetti chiave dell'argomento.
5		Argomento: L'agricoltura e il commercio ● Produzione di una scheda di sintesi delle informazioni del libro di testo. ● Realizzazione di una galleria digitale di immagini sull'argomento. ● Realizzazione di una scheda semplificata e facilitata su uno o più concetti chiave dell'argomento.

Maus per la didattica della Shoah

Un esempio di progettazione didattica

Livello scolastico | Secondaria di primo grado

Classe | Terza

Disciplina | Storia



Accedi alla pagina DIDA di **Mondo Erickson** per altri approfondimenti sul tema.



Luca Raina

Docente di lettere nella scuola secondaria di primo grado, formatore e autore. Ha collaborato con il Politecnico di Milano curando corsi sul Cloud Learning e sperimentando percorsi di didattica innovativa in ambito museale e sull'uso della robotica per la risoluzione dei conflitti.



Ivano Colombo

Laureato in Scienze politiche e in Storia. Ha conseguito un master in Management pubblico presso SDA Bocconi. Si occupa di ambiente, comunicazione istituzionale, storia e educazione civica. Il suo essere eclettico, curioso e appassionato gli ha fatto maturare esperienze come formatore, educatore e facilitatore nei processi di decisione partecipata.



Perché

La pratica di ricorrere nella didattica ai fumetti e, in misura minore, ai manga si è sensibilmente diffusa e non costituisce certo una metodologia di lavoro innovativa. Storie di profondo spessore e densità prendono vita grazie a un mezzo espressivo capace di coinvolgere ogni fascia di età e, naturalmente, gli studenti, così da rendere l'apprendimento più accessibile e stimolante. L'arte sequenziale, tramite la combinazione di immagini e testo, offre effettivamente un valido approccio all'insegnamento in classe. Affermazione, questa, ancora più valida per la didattica della storia, disciplina nella quale il fumetto sembra trovare tuttavia meno occasioni di utilizzo rispetto alla letteratura.

In realtà i fumetti offrono alla didattica della storia molteplici possibilità, permettendo di integrare e ampliare le informazioni assimilate tramite lo studio dei manuali scolastici. Opere finzionali, con un corretto sfondo storico, e ancora meglio, biografie e racconti



reali, permettono agli alunni di approcciarsi alla materia in modo immersivo, dando vita e concretezza alle astrazioni o generalizzazioni storiche. I lettori sono chiamati a sentire in maniera meno mediata le condizioni e le emozioni umane all'interno di congiunture non sempre di immediata percezione.

Per esemplificare, si è deciso di accennare un intervento didattico con i fumetti inerente alla didattica della Shoah avendo come linee guida le indicazioni della dottoressa Maria Angela Binetti (<https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/70-la-didattica-della-shoah.html>): «Bisogna partire dalla vita quotidiana degli ebrei del tempo, evidenziando che queste persone vivevano e amavano esattamente come noi, che erano prese dalle loro attività routinarie (lavoro, studio, tempo libero: musica, arte, letteratura, calcio...) e che a una certa data questa routine è stata bruscamente interrotta. Com'è cambiata la loro vita nella realtà disumana dell'Olocausto? Che ne è stato della dignità, della speranza, della fede, dell'identità di queste persone?».

Il formato del fumetto è accessibile e coinvolgente per gli studenti, specialmente per coloro che potrebbero trovare difficile affrontare argomenti storici complessi.



Descrizione dell'attività

Educare al gusto

Prima di portare in classe le tavole di un fumetto occorre educare il gusto dei nostri alunni come passaggio propedeutico a una lettura consapevole: strisce, manga, fumetti e *graphic novel* non sono la stessa cosa e generalizzare porta a banalizzare una forma espressiva che ormai è ampiamente sdoganata e che può essere comunemente definita un prodotto culturale. Tuttavia, come per altre forme paraletterarie successivamente valorizzate, occorre far riflettere sulle differenze di densità tra storie leggere e di svago e opere più mature, tra testi per riflettere e opere di mero intrattenimento.

Non esiste una ricetta per «educare il gusto», ma avvicinare gli alunni a fumetti di spessore è possibile iniziando in modo graduale: leggendo delle trasposizioni di grandi classici, lavorando sulla semiologia del fumetto e sulla capacità di trasmettere emozioni e contenuti, analizzando tavole per capirne il linguaggio specifico.

A prescindere dal come, si tratta di un passaggio fondamentale per poter approcciarsi alla didattica in modo più completo e proficuo.

Mio padre sanguina storia

Benché in questa proposta non sia necessaria la lettura integrale del *graphic novel*, è doveroso riassumere il contenuto e le caratteristiche salienti di *Maus*, scritto nel 1980 dal fumettista Art Spiegelman. L'opera esplora profondamente l'Olocausto attraverso la storia di Vladek Spiegelman, un sopravvissuto ebreo polacco, narrata dal figlio Art. La narrazione si sviluppa attraverso una doppia temporalità: il presente, in cui Art intervista suo padre, e il passato, che rivela le esperienze di Vladek durante la Seconda Guerra Mondiale. Attraverso la scelta di rappresentare gli ebrei come topi e i nazisti come gatti, Spiegelman crea un'atmosfera metaforica unica, sottolineando la disumanizzazione subita dagli ebrei. La storia di Vladek durante l'Olocausto rivela la sua tenacia, la sua abilità nel barattare per la sopravvivenza e le sfide emotive affrontate. Si esplora la sua storia d'amore con Anja, la perdita di familiari e amici, e il tormento psicologico nel campo di concentramento. Parallelamente, nel presente, Art lotta con la sua relazione complessa con il padre e le difficoltà di comprendere il peso delle memorie traumatiche. Il libro riflette sulla trasmissione intergenerazionale della memoria, evidenziando la complessità di comunicare e comprendere il passato.

Progettazione

Obiettivi

1. Gli studenti esaminano in modo critico le tavole del fumetto *Maus* (A. Spiegelman, Einaudi, 2010), identificando gli elementi visivi e simbolici presenti nella tavola.
2. Gli studenti colgono il contesto storico, comprendono le sfide etiche affrontate dagli ebrei durante questo periodo e articolano le loro riflessioni in modo argomentativo e critico.

Tempo

1 ora

Spazio

La classe.

Materiali

Il docente fotocopia e distribuisce agli alunni le tavole del fumetto *Maus* (Einaudi, 2010), pp. 155-157, 182, 210 (l'ingresso al campo) e i passi di *Se questo è un uomo* di Primo Levi (Cap. II «Sul fondo», dall'inizio sino alle parole «cerca di rispondere a tutte le nostre domande»).



Le tavole da proporre agli alunni sono state scelte alla luce di un approccio didattico ritenuto più efficace e che consiste nel presentare agli studenti dei «dilemmi morali». La sopravvivenza durante la permanenza nei campi di sterminio ha implicato il costante confronto e convivenza con situazioni etiche difficili. La realtà della Shoah può essere descritta come una «scelta senza scelta», evidenziando ciò che i tedeschi hanno imposto agli ebrei, ossia la morte. Ogni decisione presa dagli ebrei è stata sovrastata da quella che i tedeschi hanno unilateralmente imposto al loro posto. Questo approccio permette agli studenti di comprendere la complessità delle decisioni morali affrontate dagli individui durante la Shoah, portando alla luce l'assenza di alternative reali e la drammatica sfida di navigare in un contesto caratterizzato da scelte estreme e inumane.

Prima di portare in classe le tavole di un fumetto occorre educare il gusto dei nostri alunni come passaggio propedeutico a una lettura consapevole.



CC BY 2.0 DEED Author: Chris Anthony Diaz

Allineamento costruttivo

La metodologia che si è deciso di utilizzare permette di definire con attenzione le finalità didattiche e adotta il modello dell'Allineamento costruttivo. L'allineamento costruttivo di Biggs è un modello pedagogico che enfatizza la coerenza tra obiettivi di apprendimento, metodologie didattiche e valutazioni. Uno degli elementi chiave è rappresentato dai «risultati di apprendimento attesi», che si riferiscono a dichiarazioni chiare e specifiche degli obiettivi che gli studenti dovrebbero raggiungere al termine di un'unità didattica. Questi risultati definiscono in modo preciso cosa si prevede che gli studenti imparino e dimostrino. Sono fondamentali per garantire l'allineamento tra insegnamento e valutazione, creando una connessione coesa tra ciò che viene insegnato, come viene insegnato e come viene valutato. L'articolazione accurata dei risultati di apprendimento attesi contribuisce a guidare l'insegnamento in modo mirato e a fornire parametri chiari per la valutazione delle competenze acquisite dagli studenti. Nello specifico si sono delineati due soli «risultati di apprendimento atteso» (RAA).

- Gli studenti saranno in grado di esaminare in modo critico le tavole del fumetto *Maus* che raffigura l'ingresso degli ebrei nel campo di Auschwitz identificando gli elementi visivi e simbolici presenti nella tavola.
- Gli studenti saranno in grado di cogliere il contesto storico, e comprendere le sfide etiche affrontate dagli ebrei durante questo periodo e articolare le loro riflessioni in modo argomentativo e critico confrontando i passi di Primo Levi e le tavole del fumetto date.

Svolgimento

Contatto e discussione

Proiezione alla LIM della copertina di *Maus*. Libera espressione e risposta anche collaborativa alle domande: «Quali sensazioni trasmette (scelta dei colori e della grafica)?», «Che simboli si riconoscono?», «Quali particolari colpiscono». (durata: 5 minuti).

Lezione frontale

«Gli ebrei sono indubbiamente una razza, ma non sono umani», il docente commenta la citazione di A. Hitler e la usa per spiegare la metafora dei topi (cavie) e dei gatti (nazisti), permette altre interpretazioni/deduzioni. Riassume in breve trama di *Maus* (durata: 10 minuti).

Distribuzione del materiale e consegne

Lettura e analisi strutturata dei materiali (a discrezione del docente: attività individuale o collaborativa). I materiali possono essere anche divisi per gruppi di lavoro: fumetto *vs* testo.

Il docente esplicita i RAA che devono essere raggiunti attraverso lettura e analisi del materiale usando 3 domande guida per stimolare la riflessione.

1. Perché Art definisce «assassino» il padre? Come può pronunciare parole così gravi verso un sopravvissuto al campo di concentramento?
2. Le narrazioni di Primo Levi e Art Spiegelman coincidono o divergono in alcuni punti? Quali circostanze li rendono diverse e perché?
3. Che cosa trattiene la guardia dal parlare ancora con il padre di Art? Perché questo passo può essere usato per spiegare che ciò che accadeva nei campi era terribile?

Il docente può chiedere una restituzione scritta oppure orale a seconda del tempo che ritiene opportuno destinare. Oppure può assegnare a casa l'elaborazione di un testo di sintesi che permetta di verificare i RAA (durata: 30 minuti).

Debriefing

Il docente, sulla base di alcune risposte, suggerisce alcune interpretazioni delle linee guida facendo emergere ulteriori spunti di riflessione e approfondimento (durata: 10 minuti).

1. Il valore fondamentale delle memorie per poter testimoniare in modo oggettivo quanto accaduto nei campi di sterminio.
2. La difficoltà di ricordare l'orrore e di comunicarlo a chi non ha, fortunatamente, provato le atrocità della Shoah.
3. I dilemmi etici del campo: rendersi amici agli aguzzini, sperare di non essere ucciso (anche a scapito di altri), gioire di particolari inutili oltre alla cornice del campo (fare una doccia, uscire da un treno...).

Fili d'Arianna

Riportiamo di seguito qualche spunto per i docenti.

Il fumetto permette di affrontare visivamente tematiche complesse e di trasmettere l'impatto del racconto anche con soluzioni visive «forti» (si pensi ad esempio ai volti dei topi/ebrei costantemente deformati dalla sofferenza).

Nella lettura e confronto del materiale (il fumetto di Spiegelman e il testo di Primo Levi), ricordiamo che stiamo analizzando il racconto di due testimoni visivi degli eventi narrati. Come detto, *Maus*, in particolare, è il racconto di un racconto: la narrazione passa attraverso il duplice filtro della memoria di Vladek Spiegelman e della selezione operata dal figlio Art. Si noti, ad esempio, la lampante divergenza tra le due testimonianze. Primo Levi — sempre nel Cap. II «Sul fondo» — descrive la cerimoniosa accoglienza ai detenuti: all'ingresso del campo, infatti, vi è una fanfara che suona canzoni sentimentali, sulla quale l'autore italiano si sofferma per definirla «una colossale buffonata di gusto teutonico». Al contrario, il padre di Art dice di ricordare solo le continue marce, e nessuna orchestra. Alla replica di Art, che sostiene che si tratta di un fatto molto ben documentato, il padre replica quasi sdegnato che all'ingresso ricordava solo guardie che urlavano, senza mai rivolgere loro la parola. Abbiamo qui alme-



Insegnare storia con le narrazioni interattive e i libri gioco

Luca Raina, Ivano Colombo.
Erickson

no due spunti di lavoro: la differenza nel racconto di due persone che si trovavano nello stesso luogo e nello stesso momento, dal quale possiamo muovere una riflessione sulle fonti orali. In secondo luogo, riflettiamo sul lavoro dello storico, che si trova a leggere una rielaborazione del racconto dei fatti realizzata a posteriori.

Le tavole da proporre agli alunni sono state scelte alla luce di un approccio didattico ritenuto più efficace e che consiste nel presentare agli studenti dei «dilemmi morali».

Come favorire l'inclusione

L'attività proposta è solo un esempio delle potenzialità del fumetto *Maus* per la didattica della Shoah in quanto si configura come uno strumento didattico potente per insegnare la Shoah, consentendo agli studenti di immergersi nella storia attraverso una lente unica e coinvolgente. *Maus* offre un approccio unico ed efficace per coinvolgere gli studenti nel complesso e sensibile argomento dell'Olocausto. Non solo, infatti, il formato del fumetto è accessibile e coinvolgente per gli studenti, specialmente per coloro che potrebbero trovare difficile affrontare argomenti storici complessi, ma la metafora che raffigura gli ebrei come topi e i nazisti come gatti fornisce una rappresentazione visiva potente e immediata della disumanizzazione subita dagli ebrei durante l'Olocausto. Infine, la narrazione personale e biografica di Spiegelman offre una prospettiva intima e umana, permettendo agli studenti di connettersi emotivamente con gli eventi storici.

La MINibiblioteca del Mondo

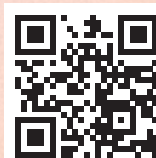
Desirée Rossi

Matematica e italiano con 90 Minilibri Classe 1^a

*Laboratori e attività
per la scuola primaria*



SCOPRI COME
COSTRUIRE IL TUO MINILIBRO!



Il Risorgimento italiano

La costruzione
dello Stato unitario
e indipendente:
il Regno d'Italia

Livello scolastico | Secondaria di primo grado

Classe | Seconda

Disciplina | Storia



Accedi alla pagina DIDA di **Mondo Erickson**
per altri approfondimenti sul tema.



Antonella Olivieri

Formatrice Associazione Italiana Dislessia – AID, già docente di lettere nella scuola secondaria di 1° grado e in seguito dirigente scolastica.



Perché

Il Risorgimento italiano è il tema centrale dell'attività. È stato un tema a lungo trattato solo sommariamente nei manuali, ma in un momento storico in cui l'esaltazione della nazione è proposta dai media con grande frequenza, diventa importante conoscere senza retorica il processo che ha portato alla nascita dello Stato nazionale italiano e con quali tappe.

È importante capire quali sono stati i soggetti che hanno contribuito a tale processo, con quali forze, ideali e alleati.

È anche importante capire che non si trattava di personaggi isolati, ma di esponenti di schieramenti politici, sociali e culturali diversi. Ideali e schieramenti non solo italiani, ma condivisi in Europa da molti patrioti liberali.



Breccia di Porta Pia,

Carlo Ademollo

Progettazione

Obiettivi

- Ricostruire le premesse e le tappe cronologiche della costruzione del Regno d'Italia.
- Individuare i soggetti individuali e collettivi che parteciparono.

Prerequisiti

- Saper riordinare cronologicamente fatti storici.
- Leggere una carta storica.
- Conoscere il significato di alcuni termini: sovrano, nazione, costituzione, indipendenza, sommossa, rivolta.

Tempo

- Il tempo complessivo per l'attività di base va dalle 8 alle 10 ore a cui si possono aggiungere altre ore in caso la programmazione preveda approfondimenti: studio di episodi specifici (Cinque Giornate, Repubblica Romana, ecc.) anche di storia locale; studio di altri protagonisti uomini o donne (ad esempio, Vincenzo Gioberti, Silvio Pellico, Cristina Trivulzio di Belgioioso, Clara Maffei, ecc.)

Spazio

- Le lezioni si terranno in classe con l'ausilio della LIM.
- Eventualmente si può prevedere un'uscita didattica per un sopralluogo a vie, piazze, monumenti e palazzi dedicati a personaggi ed eventi del Risorgimento.

Materiali

- Tre tabelle a doppia entrata.
- Una carta geostorica da colorare durante l'attività e/o da utilizzare nella verifica finale.
- Un glossario da costruire via via insieme agli studenti (il modello del glossario è disponibile tra le risorse online scaricabili con QR-code alla fine dell'attività).

Per approfondimenti specifici si faccia riferimento al sito *Fare l'Italia, fare gli Italiani* con racconti dettagliati dei fatti e biografie di molti protagonisti: <https://milanosifastoriabl.wixsite.com/fifi>

Descrizione dell'attività

Metodologia

- Lezioni partecipate per gli eventi del Risorgimento italiano.

- Lavoro di gruppo per i moti liberali degli anni Venti, Trenta e del 1848 in Europa e negli Stati preunitari della penisola italiana.
- Lavoro di gruppo per i diversi pensatori e politici protagonisti del Risorgimento.

Svolgimento

- La prima lezione riguarda i moti liberali dopo il Congresso di Vienna (2 o 3 ore).
- Il docente spiega gli obiettivi dei liberali nella prima metà dell'Ottocento in contrapposizione ai principi del Congresso di Vienna: Costituzione e Indipendenza (sottesi alla rivendicazione della Libertà).
- Sottolinea che si è trattato di diverse ondate di sommosse a circa un decennio di distanza. Per l'Italia propone subito un confronto con la cartina del 1870 richiamando l'attenzione che per il nostro Paese i fatti tra il 1820 e il 1870 sono stati cruciali per raggiungere la dimensione attuale dello Stato (tranne che per Trentino e Friuli)
- Divide poi la classe in piccoli gruppi e assegna a ciascun gruppo uno dei moti, fornendo eventualmente brevi dispense se il manuale non è sufficiente.
- Ciascun gruppo individua la città in cui si verifica la sommossa, l'anno, i soggetti coinvolti, gli obiettivi e la conclusione. Riferisce poi in una breve esposizione alla classe le informazioni raccolte, che la classe riporterà via via nella tabella della Scheda 1 a conclusione dell'attività.
- Il docente al termine degli interventi dei gruppi sollecita la classe a riguardare insieme la tabella e interrogarsi: ci sono delle differenze negli obiettivi? Come si spiegano? A quali ceti sociali appartengono gli insorti? La partecipazione dagli anni '20 al '48 aumenta? Quali ceti sociali si aggiungono? Quali sono i successi e le sconfitte? Come si spiegano?
- Insieme si fissano nel glossario i termini incontrati: moto, costituzione, indipendenza, patriota, cospiratore, liberale, sommossa, rivolta, Santa Alleanza, società segreta, Carboneria, Giovine Italia ed altri eventualmente utilizzati dal manuale.
- Si può decidere di approfondire con tutta la classe gli avvenimenti della città in cui si trova la scuola dedicando un'ora aggiuntiva (ad esempio si possono studiare le Cinque giornate di Milano, la Repubblica Romana, ecc.).

Seguono quattro lezioni centrate sugli eventi italiani.

- Seconda lezione: il Risorgimento italiano – Prima guerra d'indipendenza (1 ora).
- Terza lezione: il Risorgimento italiano – Spedizione dei Mille e intervento dell'esercito sabaudo (1 ora).
- Quarta lezione: Seconda guerra d'indipendenza e proclamazione del Regno d'Italia (1 ora).
- Quinta lezione: il Risorgimento italiano – Terza guerra d'indipendenza e il completamento dell'Unità (1 ora).

Per ognuna delle quattro lezioni lo svolgimento è simile. In apertura si può eseguire una delle seguenti attività.

- Gli studenti in coppia con il compagno di banco fanno un esame preliminare del capitolo o dei paragrafi riferibili al tema annunciato dal docente: titoli e sottotitoli, quadri, stampe e cartine presenti nel manuale.
- Si corregge insieme la tabella compilata nello studio dopo la lezione precedente.



CC BY-SA 4.0 DEED Fonte: https://it.m.wikipedia.org/wiki/File:Fattori_Garibaldi_a_Palermo.jpg

- Il docente poi narra brevemente gli avvenimenti relativi al tema oggetto della lezione.

- In particolare, nella seconda lezione prende spunto dai contributi emersi a fine della prima lezione dai gruppi che hanno lavorato sui moti italiani e introduce la denominazione data da politici e storici ad alcuni di quegli eventi: Prima Guerra d'indipendenza, sottolineando che la guerra così denominata inizia dopo i moti. Segnala poi la Repubblica Romana le cui vicende si svolgono dopo la guerra.
- In particolare, nella terza lezione sottolinea la proclamazione del Regno d'Italia con particolare attenzione ai territori ancora mancanti (Veneto, Lazio, Trentino e Friuli) e ai territori ceduti alla Francia.
- In particolare, nella quarta lezione si sofferma sull'acquisizione di Roma nel 1870, con opportuno riferimento alla sconfitta di Napoleone III nel-

la Guerra franco-prussiana che fa venir meno il sostegno francese al Papa.

- Gli studenti, con le informazioni date dal docente e dal manuale, compilano la parte corrispondente della Scheda 2 a conclusione dell'attività.
- Alla fine di ogni lezione docente e studenti individuano i nuovi termini importanti incontrati e li aggiungono al glossario con il rispettivo significato: volontari, Statuto, ultimatum, armistizio, plebiscito e altri.
- Il docente, alla fine della seconda, terza, quarta e quinta lezione sollecita la classe a riguardare insieme le schede e interrogarsi sul contributo costante dei volontari, sui rapporti con altri Stati europei (Francia, Inghilterra, Prussia) che svolgono ruoli diversi in differenti momenti.

La sesta lezione del Risorgimento italiano è sul ruolo e le idee dei protagonisti (2 o 3 ore).

- Il docente spiega brevemente che i principali protagonisti del Risorgimento avevano idee diverse su



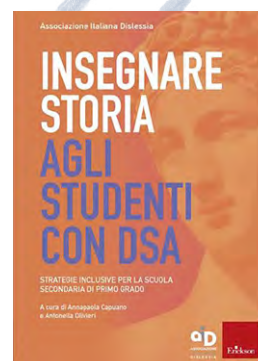
quale avrebbe dovuto essere la forma istituzionale dello Stato italiano.

- Sottolinea che i diversi protagonisti hanno agito non solo durante le Guerre d'indipendenza, ma anche durante i moti liberali e in imprese significative.
- Divide poi la classe in piccoli gruppi e assegna a ciascun gruppo uno dei protagonisti: Mazzini, Garibaldi, Cattaneo, Cavour, Carlo Alberto, Vittorio Emanuele II, Pio IX. Eventualmente si possono prendere in considerazione altri personaggi: ad esempio, Silvio Pellico, Cristina Trivulzio di Belgioioso, Vincenzo Gioberti, ecc. Il lavoro può dare luogo a dei cartelloni/manifesto per ciascun personaggio. Oppure si può montare una presentazione PowerPoint (o con altri programmi) con un paio di diapositive per ciascun personaggio.

Come favorire l'inclusione

- L'esame preliminare dei capitoli in coppia con il compagno di banco si basa non solo sul linguaggio verbale, ma anche sulla lettura di immagini e favorisce il coinvolgimento di tutti gli studenti, compresi quelli con BES e DSA. Risponde al principio I dell'UDL. È proposto per la seconda, terza, quarta e quinta lezione.

- Il lavoro di gruppo previsto per la prima e sesta lezione risponde al principio II dell'UDL ed è particolarmente adatto all'inclusione: il lavoro di gruppo è un fattore di protezione per gli allievi con BES e DSA in quanto permette di contribuire all'attività con le proprie capacità e nello stesso tempo di usufruire dell'aiuto dei compagni per la lettura e la scrittura.
- Il completamento delle schede online consente di ridurre la quantità di testo utile alla memorizzazione e favorisce tutti gli studenti, in particolare quelli con difficoltà di lettura e di memoria. Le schede contengono, come strumenti di lettura selettiva, delle tabelle e non delle mappe per due ragioni: le mappe sono in genere individuali e si prestano poco a una condivisione o correzione con la classe; su questo tema poi è necessario fissare l'ordine cronologico dei fatti storici e la tabella si presta maggiormente a questo scopo. Anche per il confronto delle idee dei protagonisti del Risorgimento la tabella è utile non solo al riepilogo, ma anche al confronto.
- È possibile programmare un altro lavoro di gruppo per controllare su una cartina della città o del paese di residenza se ai personaggi studiati o ai diversi eventi risorgimentali sono stati intitolati monumenti, piazze, vie o viali. Durante questa attività è possibile che si individuino eroi locali dei vari episodi del Risorgimento non citati nel manuale, ma significativi per la storia locale. L'attività è utile per l'Educazione alla cittadinanza. Si può prevedere un'uscita didattica per documentare con foto e disegni i luoghi individuati sulla cartina: attività, questa, particolarmente favorevole all'inclusione degli studenti con BES e DSA in quanto si basa sull'esperienza e non solo su lettura e scrittura (principio II dell'UDL).



Insegnare storia agli studenti con DSA

AID Associazione Italiana Dislessia. Erickson

Valutazione

- Gli interventi all'inizio della lezione per proporre le osservazioni che le coppie hanno fatto durante l'esame preliminare del capitolo sono un elemento di valutazione, così come, più in generale, la partecipazione.
- L'esposizione (strutturata e suddivisa) del lavoro svolto nei piccoli gruppi è un ulteriore elemento di valutazione e sostituisce di fatto le interrogazioni.
- Per una valutazione complessiva si proporrà una verifica strutturata con:
 - cartina bianca da colorare in relazione al progressivo allargamento del Regno d'Italia;
 - una decina di domande con risposta a scelta multipla (le possibili risposte non dovranno essere più lunghe di 1 riga circa);
 - una decina di termini da mettere a fuoco (5 o 6 con significato a scelta + 4 o 5 con significato da definire con parole proprie);
 - una decina di domande aperte a scelta, alcune che prevedano una risposta ampia, alcune che prevedano una risposta breve. Una sicuramente inviterà a parlare di un personaggio significativo (lo studente farà riferimento a quello studiato nella lezione n. 6). Sarà precisato che non si deve rispondere a tutte le domande, ma almeno a 2 o 3. Anche questo è un elemento d'inclusione perché permette a tutti gli studenti di scegliere le domande a cui possono rispondere in funzione del tempo che rimane a disposizione dopo la parte obbligatoria della verifica e li aiuta a proporre i contenuti su cui si sentono più sicuri.



Usa il QR-code per scaricare i materiali associati all'attività.

ANNI	SPAZI	LUOGHI - FATTI - EVENTI	PROTAGONISTI	OBIETTIVI	ESITI
1820 - 1821	Europa Penisola italiana				
1831-1834	Europa Penisola italiana				
1848 - 1849	Europa Penisola italiana				

ANNI	GUERRE E SPEDIZIONI	FATTI STORICI (BATTAGLIE, ARMISTIZI, ECC.)	PROTAGONISTI ITALIANI E ALLEATI	AVVERSARI	TERRITORI ACQUISITI	CONSEGUENZE E PROBLEMI RIMASTI
1848-1849	Prima guerra d'indipendenza	Vittorie piemontesi a Goito e Pastrengo Sconfitte piemontesi a Custoza e Novara	Carlo Alberto, esercito sabaudo, patrioti di Milano, Venezia, Parma, Modena, Garibaldi, volontari da Napoli, Pisa, Roma...	Impero Asburgico	Nessuno	Gli austriaci occupano le città insorte Carlo Alberto abdica Nuovo re Vittorio Emanuele II

La routine in classe

Il momento del calendario

Il tempo passato insieme ai miei amici

Livello scolastico | Scuola dell'infanzia

Classe | Eterogenea per età



Valeria Vismara

Insegnante di scuola dell'infanzia, in questo momento, è in distacco presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca come tutor del tirocinio nel Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria. Formatrice in percorsi per lo 0-6 e il sistema integrato.



Perché

Le temporalità che si alternano nella giornata permettono al bambino di progettare con cura ogni momento strutturato e non strutturato. Le routine sono un momento centrale della vita comunitaria a scuola e della sezione perché consentono ai bambini di vivere la giornata scolastica in un clima di benessere rispettoso del loro percorso di sviluppo, del tempo necessario a ciascuno per esplorare, scoprire e, nel contempo, per promuovere le competenze trasversali di autonomia e indipendenza. Il tempo ha anche delle dimensioni qualitative: in questo senso possiamo parlare del tempo «disteso» che aiuta a stare bene a scuola e questo vale per i grandi come per i più piccoli, permettendo loro di stare in relazione, orientarsi, organizzare le attività e affrontare novità e imprevisti. È grazie alle routine che i bambini sperimentano la ripetizione e ricorsività essenziale da un lato per capire come trascorre il tempo



Il tempo scandito con precisione permette di stare a scuola sentendosi sicuri e fiduciosi.

e dall'altro per iniziare a prevedere quello che attende loro, a immaginarlo e pregarlo (ad esempio una festa, o la giornata dedicata al laboratorio preferito). La scansione della giornata permette ai bambini di misurare il tempo che manca prima del ricongiungimento con la propria famiglia e questo è importante in particolar modo durante il periodo dell'ambientamento, quando i bambini hanno bisogno di sperimentare che, al termine dei diversi momenti vissuti fuori casa, qualcuno verrà a riprenderlo. Il tempo scandito con precisione permette di stare a scuola sentendosi sicuri e fiduciosi.

Progettare le routine significa, pertanto, permettere al bambino di avere un quadro di riferimento per organizzarsi autonomamente, comprendendo di quanto tempo dispongono per svolgere un'attività in modo consapevole, concentrandosi, riflettendo, facendo ipotesi, tornando sull'esperienza. Occorre prevedere tempi di condivisione, di gruppo, ma anche tempi in cui è possibile fare attività tranquillamente e individualmente.

Progettazione

Obiettivi

- Descrivere gli aspetti di sé legati ai diversi momenti della giornata.
- Presentare le proprie esigenze e i propri sentimenti; esprimerli in modo sempre più adeguato.
- Agire la propria corporeità nelle cure quotidiane in funzione delle autonomie di base nella gestione della giornata a scuola.
- Riconoscere i segnali e i ritmi del proprio corpo.
- Adottare pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.
- Collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana.
- Riferire correttamente gli eventi vissuti del passato recente.
- Raccontare cosa potrà succedere in un futuro immediato e prossimo.

Prerequisiti

- Essere autonomo nella cura quotidiana di sé, del proprio spazio e dei materiali.
- Orientarsi nel tempo a scuola dopo le prime giornate di inserimento.
- Stare nel gruppo e sentire di esserne parte.
- Orientarsi nello spazio della sezione e della scuola.
- Contare e operare con i numeri.



L'attività proposta si pone l'obiettivo di aiutare i bambini a comprendere lo scorrere del tempo durante la giornata scolastica.

Tempo

Durante il tempo del calendario, nell'assemblea del mattino, quotidianamente (circa 30 minuti ogni volta).

Spazio

La sezione, in uno spazio dedicato con un tappetone e la parete adiacente con il materiale necessario a vivere questo momento (il cartellone del calendario, degli incarichi, delle presenze).

Descrizione dell'attività

Metodologia

La metodologia che adottiamo si colloca nell'ambito della narrazione nello spazio del calendario: un'esperienza che pone attenzione al dialogo, al confronto con i bambini nella condivisione delle presenze. È importante che, prima di progettare, si siano osservate a fondo le caratteristiche della propria sezione: quanti bambini e bambine? Di quale provenienza culturale? Quali bisogni emergono? Quali risorse sono a nostra disposizione? Quale il senso per questo specifico gruppo? Partendo da questa analisi di contesto è possibile proporre una serie di esperienze che possano realmente rispondere ai bambini e alle bambine che fanno parte del gruppo, partendo da quello che conoscono e portano ogni giorno in sezione (ad esempio, nel caso di bambini di madrelingua spagnola si può pensare di cantare le canzoni legate al calendario in un'altra lingua o inserire i giochi tipici del paese di provenienza).

È inoltre importante che le docenti, sia nel collegio docenti che nel team della singola sezione, si confrontino a livello organizzativo esplicitando le scelte sottese alla modalità di gestione del tempo a scuola (si condive la scheda 1, scaricabile tramite QR-code alla fine dell'attività, con una serie di domande per guidare la riflessione).

Svolgimento

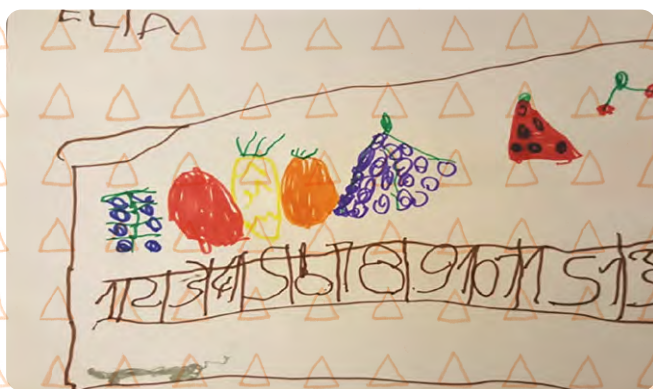
L'attività proposta si pone l'obiettivo di aiutare i bambini a comprendere lo scorrere del tempo durante la giornata scolastica. Si tratta di una proposta che si svolge durante il momento del cerchio del mattino, ma richiede costanti richiami nei diversi momenti che caratterizzano la quotidianità. È necessario che, in fase iniziale, il tempo sia scandito in modo chiaro e, solo successivamente, prevedere elementi di novità. Da un punto di vista organizzativo ci saranno momenti di lavoro in grande gruppo e altri omogenei per età.

La discussione preliminare

Durante le prime giornate di scuola, nel mese di settembre e ottobre, compatibilmente con l'andamento degli ambientamenti dei bambini nuovi, il cerchio/l'assemblea è il momento in cui sperimentare esperienze di gruppo. Ci si siede per ascoltare e condividere, per leggere una storia, per decidere e progettare insieme la vita della sezione.

Chiediamo ai bambini e alle bambine come vogliamo realizzare il calendario del tempo, quali immagini e come possiamo provare a tenere traccia del tempo che passa. Facciamo emergere le loro idee, teniamone traccia annotando i loro interventi (registriamo la conversazione e riascoltiamola per capire meglio). Quali aspetti sono per loro importanti? Quali strategie per realizzare il calendario del tempo in modo che sia funzionale sia per chi ha 5 anni che 3?

Figura 2 La filastrocca della frutta che mangia il topolino.



Il lavoro di gruppo o individuale

Chiediamo ai bambini più grandi di provare a creare il progetto del calendario: quale filastrocca potrebbe accompagnare le giornate? Quale sequenza di colori? Come possiamo aiutare i compagni più piccoli a capire l'andamento della settimana? E della giornata? Possiamo lavorare in sottogruppo solo con i bambini e le bambine di 5 anni per procedere alla realizzazione del calendario della sezione e riportare nel grande gruppo alcune decisioni in modo che i compagni più piccoli siano coinvolti e possano esprimere un loro parere se lo desiderano. È interessante prevedere un tempo per il lavoro individuale sul progetto, su come immaginano che possa essere realizzato il calendario della sezione. In questo modo possiamo documentare il lavoro del gruppo e tenere traccia dei pensieri, delle strategie del singolo (si veda il paragrafo sulla valutazione).



Figura 1 La linea numerica.

Il calendario dovrebbe presentare la linea numerica (figura 1) fino al 31 ed essere posizionata in continuità (senza numeri che vanno a capo), in questo modo è più facile seguire l'andamento mensile a colpo d'occhio, tenendo conto del giorno prima e del giorno dopo, ma anche contare quanti giorni mancano a un evento atteso. In realtà ogni team docente pensa alla struttura in modo diverso a seconda del gruppo e di quanto è già stato sperimentato e valutato come funzionale (ad esempio, in alcune sezioni usano il calendario mensile in formato planning settimanale). È possibile realizzare un personaggio guida, deciso con i bambini e le bambine che, seguendo un filo, percorre tutto il mese e viene spostato giorno per giorno. Si possono preparare quadratini colorati per le diverse giornate, secondo una sequenza che accompagna una filastrocca decisa e inventata con i bambini (figura 2). Ci sono molti racconti che possono prestarsi a questo tipo di ritmo e rituale, basti pensare al *Piccolo bruco maisazio* (E. Carle, Mondadori Libri, 2015) in cui la narrazione, ripete la frase e aggiunge alimenti diversi che vengono assaggiati dal personaggio. Non è necessario usare qualcosa di prestampato, basta lavorare con i bambini e le bambine, inventare un racconto che possa accompagnare i giorni della settimana. Occorre creare i simboli del tempo (lasciandoli disegnare a loro), che possono essere avvicinati al rettangolino con il numero del giorno e una serie di simboli che possono essere disegnati, poi fotocopiati e plastificati per averne un certo quantitativo e che rappresentano i vari laboratori o eventi della settimana: la psicomotricità, il laboratorio di pittura, il laboratorio di teatro, il giorno di religione, ecc. In questo modo lavoriamo anche su simboli condivisi dal gruppo.

L'importante è che il materiale del calendario sia il più chiaro possibile compiendo una scelta rispetto ai contenuti e al gruppo che dovrà utilizzarlo. Su internet si vedono modelli che a prima vista paiono interessanti,



Figura 3 L'immagine del mese.

ma che hanno poi troppi simboli che generano più confusione che altro.

Il calendario dovrebbe avere un'immagine, creata dai bambini, che cambia mese per mese e racconta un elemento saliente vissuto dal gruppo. Ad esempio, il mese di ottobre, come si vede in figura 3, rappresenta il giardino e il cambiamento della stagione. Anche questo è un elemento che può e deve essere discusso e deciso con il gruppo, accogliendo i diversi contributi e arrivando a una decisione condivisa. La realizzazione deve essere di gruppo, di modo che ciascuno possa apportare il proprio contributo.

L'importante è che il materiale del calendario sia il più chiaro possibile compiendo una scelta rispetto ai contenuti e al gruppo che dovrà utilizzarlo.

Se lavoriamo con una classe omogenea di 3 anni, è possibile semplificare il calendario e fermarsi alla settimana e alla scansione delle giornate di modo che si possa rendere più articolata la proposta nel corso dell'anno.

Teniamo conto che i bambini di 4 e 5 anni iniziano a fare esperimenti di scrittura e quindi è importante che le parole siano scritte liberamente da loro, secondo le loro ipotesi. Ad esempio, possono scrivere il nome del mese (teniamo traccia delle loro prove di scrittura, delle ipotesi che portano il gruppo a scrivere il nome del mese) o dei giorni. Le lettere devono essere scritte in stampato maiuscolo. Questa attenzione farà sì che i bambini, anche nel tempo libero, provino a scrivere, a

copiare le lettere, sperimentando combinazioni che si trasformano in parole diverse.

Tornando a ragionare insieme

Per tenere traccia del tempo, della giornata e della settimana, possiamo decidere di scattare alcune fotografie (o farle scattare da bambini e bambine) dei momenti salienti. Chiediamo loro, in cerchio, quali sono i momenti della giornata e teniamone traccia, perché saranno proprio gli aspetti che cercheremo di ritrarre. Facciamo in modo che possano spiegare cosa accade durante il tempo del pranzo, del bagno, ecc. In questo modo possiamo condividere il senso delle azioni che si compiono nei diversi spezzoni e la ricorsività di queste azioni e la loro durata. Questa narrazione è funzionale a tutto il gruppo per ricordare come trascorre il tempo e come si compone la giornata dal momento in cui entrano a scuola a quello in cui ritornano a casa. Per noi docenti diventa occasione per valutare quanto i diversi momenti della giornata e le regole sono conosciute dal gruppo.

Le fotografie scattate possono essere appese, sempre sulla parete del calendario, nell'ordine giusto (chiediamo ai bambini di riordinarle secondo il criterio temporale e giocando più volte con queste immagini prima di appenderle). Una volta appese è possibile pensare di creare una copia del personaggio del calendario e farlo muovere con una molletta sui diversi momenti della giornata. Vederlo visivamente spostarsi da sinistra (l'arrivo a scuola) a destra (quando tornano i suoi familiari) aiuta a rendersi conto del tempo che passa ed è di aiuto a chi ancora fatica a memorizzare il tempo delle routine a scuola.

Le fotografie scattate possono essere affisse di fianco ai diversi spazi in cui questi momenti avvengono in modo che i bambini ricordino il tempo e le azioni che si possono compiere.



Figura 4 Classe che collabora alla realizzazione del calendario.



Progettare la giornata educativa nello 0-6

Loredana Paradiso. Mondadori Università



Piccolo bruco maisazio

Eric Carle. Mondadori

Valutazione

Durante lo svolgimento dell'attività documentiamo raccogliendo fotografie, protocolli di conversazione e restiamo in osservazione sia dei momenti più organizzati (come il momento del cerchio) che dei momenti liberi (ad esempio, il tempo dell'ingresso).

Tra i materiali scaricabili online tramite QR-code abbiamo incluso una scheda con le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione, utile a monitorare i progressi della classe (scheda 2).

Guardare insieme le immagini scattate, rileggere con il singolo e con il gruppo alcuni stralci di conversazioni che hanno guidato la realizzazione del calendario scolastico aiuta a riflettere e autovalutare. Cosa sapevi fare all'inizio dell'anno? E ora come fai quando devi fare il calendario? Quali trucchi usi quando non ti ricordi bene che giorno è?



◀ **Usa il QR-code** per scaricare i materiali a supporto dell'attività.

Sviluppare i prerequisiti di letto-scrittura

Giocare con i suoni delle parole attraverso i Minilibri

Allenare la metafonologia
per imparare a leggere e
scrivere



Desirée Rossi

Laureata in Scienze dell'educazione e in Psicologia clinica, insegnante della scuola dell'infanzia e attualmente di scuola primaria. Formatrice per la fascia 0-6 e per il mondo dell'insegnamento alla primaria. Esperta di alfabetizzazione emergente e dei prerequisiti della letto-scrittura. Autrice di giochi didattici basati sull'autocorrezione, collabora con il settore Ricerca e Sviluppo Erickson. Ha scritto testi dedicati alla scuola nell'ambito della collaborazione Fabbri-Erickson.



Livello scolastico | Primaria

Classe | Prima

Disciplina | Italiano

Perché

L'attività descritta ha l'obiettivo di lavorare in una fase di avvio all'alfabetizzazione con i suoni delle parole prima attraverso un laboratorio ludico e poi nella seconda fase utilizzando i Minilibri, piccoli libricini tematici di otto pagine, ognuno dedicato a uno specifico contenuto di apprendimento che, nella raccolta *Italiano con 90 Minilibri*, puntano a introdurre, sviluppare, allenare, consolidare e verificare il processo di apprendimento del letto-scrittura in classe prima (per maggiori approfondimenti, consultare l'introduzione al volume disponibile tramite QR-code).



Usa il QR-code per consultare l'introduzione al volume *Italiano con 90 Minilibri* (Erickson, 2024).

Le abilità fonologiche sono importanti nell'acquisizione delle competenze legate all'apprendimento della lettura e scrittura; dato che le lettere rappresentano i suoni del linguaggio, i bambini più abili a livello fonologico imparano più velocemente a stabilizzare la corrispondenza suono-segno. Quando a questa competenza si aggiunge la consapevolezza di cosa si sta facendo, si lavora nell'ambito di uno dei fondamentali prerequisi-



© kasjato/istockphoto.com

Le abilità fonologiche sono importanti nell'acquisizione delle competenze legate all'apprendimento della lettura e scrittura.

ti di alfabetizzazione che è la metafonologia. Le competenze metafonologiche comprendono le capacità di discriminare i suoni che compongono le parole (prima sillabe poi fonemi), di attribuire loro un differente valore sonoro e di manipolarli intenzionalmente in varie sequenze e in contesti lessicali diversi.

L'esperienza ludica proposta in classe punta ad attivare l'abilità di segmentare le parole e consolidare questa abilità con i Minilibri mettendo in campo la creatività e le abilità di motricità fine: piegare, tagliare in modo preciso, ruotare mentalmente e prevedere il risultato, sperimentare, sbagliare e imparare dall'errore, confrontarsi, apprendere attraverso *modeling* o per *peer education*, ecc.

L'utilizzo dei Minilibri in classe dà la possibilità di svolgere l'attività in coppia o in piccolo gruppo e poi di confrontarsi proprio in coppia o piccolo gruppo, per favorire l'autocorrezione tra compagni e il monitoraggio di come si sta lavorando.

Progettazione

Obiettivi

- Attivare e rinforzare la consapevolezza che le parole sono composte da suoni.
- Segmentare le parole in sillabe.
- Iniziare a comprendere la lunghezza delle parole in base alla divisione in sillabe.
- Utilizzare tecniche grafico-pittoriche diverse.
- Lavorare in coppia per realizzare un prodotto di classe.

Prerequisiti

- Conoscere il lessico di base delle immagini utilizzate.
- Possedere una motricità fine che permette di tagliare, piegare, incollare, colorare, ecc.
- Possedere abilità di base della memoria verbale.



▲
Usa il QR-code per scaricare i materiali necessari per l'attività.

Tempo

- **FASE 1:** 2 ore di attività artistico-espressive per la realizzazione dei materiali di gioco.
- **FASE 2:** 1 ora di attività dedicata alla segmentazione sillabica che può essere ripetuta diverse volte con parole diverse o a inizio lezione in modalità ridotta. Dopo l'esperienza di segmentazione sillabica contemporaneamente all'insegnamento delle lettere alfabetiche lo stesso gioco può essere usato per la segmentazione fonemica.
- **FASE 3:** 1 ora di attività per ogni mini-libro. È importante che ogni minilibro abbia inizio e conclusione nella stessa lezione-mattinata, per evitare l'effetto di «fatica» nell'avviare, mollare e riprendere un'attività che risulta poco motivante e di scarsa restituzione se il feedback arriva in ritardo rispetto al momento in cui i bambini hanno investito le loro energie nell'attività.

Spazio

L'attività ludica può essere organizzata e svolta in uno spazio flessibile, come il corridoio, un atrio o uno spazio vicino all'aula che permetta al gruppo di stare assieme nell'attività, anche in aula in assenza di altri spazi. L'attività con i Minilibri può essere svolta in qualsiasi spazio scolastico, anche in classe.

Materiali

- Per il tronco dell'albero: scatolone di cartone molto lungo e largo o due scatoloni da unire; per le foglie del nastro adesivo di carta, carta colorata e cartoncini; tempera e pennarelli, matite, forbici con punte arrotondate, mollette piccole.
- Parole illustrate fotocopabili su un formato A3.
- Per l'attività con i Minilibri servono i due Minilibri relativi alla segmentazione e al riconoscimento del suono iniziale, da fotocopiare ingrandendo da A4 ad A3, uno per bambino o bambina.

Descrizione dell'attività

Metodologia

- Laboratorio artistico-espressivo che coinvolge il problem solving nella realizzazione di un artefatto in preparazione all'esperienza di gioco.
- Laboratorio ludico di attività che coinvolge l'intera classe.
- Attività svolta attraverso i Minilibri in coppia: peer education.

Svolgimento

FASE 1: costruzione del setting di gioco *l'Albero taglia-parole*

Vengono coinvolti i bambini divisi a gruppi che collaborano nella preparazione del gioco: il primo gruppo si occupa del tronco dell'albero che viene realizzato con uno scatolone (o due, a seconda della grandezza) usando l'altezza e rinforzandolo con del nastro adesivo di carta sulla base, nella parte centrale e in alto. Si avvicina lo scatolone a una parete per mantenere la stabilità del tronco, si taglia lateralmente una porta d'accesso per i bambini e si crea un foro frontale nello scatolone all'altezza del viso degli alunni.

Un secondo gruppo di bambini prepara alcune sagome di foglie che poi replicano sulla carta e che tagliano per poi incollarle sui rami dell'albero.

Un altro gruppo si occupa della colorazione del tronco con la pittura marrone, mentre appena le foglie sono pronte vengono incollate assieme ai rami di cartoncino all'albero.



© zoranm/istockphoto.com

FASE 2: il gioco

1. L'insegnante raduna il gruppo classe seduto in cerchio vicino all'albero e distribuisce ai bambini le illustrazioni relative alle parole che vanno spezzate.
2. A turno ogni bambino entra nell'albero per segmentare le parole. Il primo giocatore chiamato dall'insegnante entra nell'albero, mostra il suo viso in corrispondenza dell'incavo del tronco e chiama un compagno spezzando in sillabe il suo nome (l'insegnante può supportarlo con esempi).
3. Il bambino che si avvicina all'albero nomina a voce alta l'illustrazione che ha sul proprio foglio e il compagno all'interno dell'albero segmenta la parola a voce alta verso i compagni.
4. Il bambino all'interno dell'albero riceve l'immagine dal compagno e la taglia in tante parti quanti sono i pezzi (le sillabe) della parola e le tiene per sé. A questo punto si cambia il turno.
5. Con le parole-immagine spezzate l'insegnante riflette con i bambini sulla diversa lunghezza delle parole, determinata dal numero di «pezzi» che le compongono, e ragiona sul fatto che le parole sono formate da suoni ben riconoscibili.

6. A termine attività i bambini attaccano con una molletta da bucato i loro pezzi di parola sui rami o alle foglie dell'albero in modo da poterle utilizzare in una successiva esperienza di gioco.

FASE 3: l'attività con i Minilibri

1. L'insegnante consegna a ciascun bambino una fotocopia (preferibilmente in A3) relativa al Minilibro 13 e fa vedere il video tutorial o indica con la scheda di istruzione come dal foglio si riesce attraverso le piegature a costruire un piccolo libricino.
2. Ora che il minilibro è pronto si invitano i bambini a osservare la prima pagina e a vedere quali sono le indicazioni che Nina l'apina (personaggio tutor del volume dei Minilibri) dà attraverso le sue azioni. Prima taglia con le forbici (segmenta) e poi parla. Si chiede ai bambini se hanno già svolto un'attività simile. Si richiama l'esperienza dell'*Albero Taglia-Parole* e si indica che l'attività è molto simile. Si spiega che l'attività è prevalentemente orale (a voce) e che la faranno in coppie, in modo che possano aiutarsi tra loro se sono in difficoltà. Si danno le indicazioni delle consegne nelle diverse pagine anche a voce. L'inse-



gnante a quel punto lascia i bambini liberi di sperimentare, sbagliare e correggersi. Alla fine dell'attività i bambini vengono gratificati dall'aver realizzato un piccolo libricino che conservano e che farà parte, assieme ad altri, della loro Minibiblioteca personale.

3. In un altro momento di attività si consegna a ciascun bambino il Minilibro 14 dedicato alla lunghezza delle parole e sequenza graduale di approfondimento sui suoni delle parole. Questa volta si fa notare che Nina l'apina è rappresentata mentre parla e conta, l'attività in questo caso chiede ai bambini di dividere in sillabe e contare le parole e chiede di contare tanti quadratini quante sono le sillabe, individuando se sono tante o poche e quindi se le parole sono lunghe o corte. Rimane la stessa impostazione rispetto al punto precedente relativo al lavoro di coppia e alla correzione tra pari.

Le competenze metafonologiche comprendono le capacità di discriminare i suoni che compongono le parole (prima sillabe poi fonemi), di attribuire loro un differente valore sonoro e di manipolarli intenzionalmente in varie sequenze e in contesti lessicali diversi.

Come favorire l'inclusione

Attraverso le diverse abilità richieste in questo tipo di attività, dove ognuno può trovare la propria collocazione.

Il lavoro sull'oralità sillabica agevola poi il lavoro cognitivo ed è un prerequisito.

La segmentazione sillabica può essere proposta aiutando i bambini con il battito di mani, o saltando, ecc. Nel conteggio delle sillabe, mentre il bambino le nomina, l'insegnante può contarle sulle dita.

La gradualità della proposta permette all'insegnante di calibrare esattamente il livello che porta l'alunno a raggiungere la sua zona di sviluppo prossimale (che tipo di attività programmare e che parole proporre in base alla lunghezza e difficoltà).

Valutazione

La valutazione delle attività nell'esperienza ludica avviene in gruppo, mentre grazie all'utilizzo dei Minilibri i bambini possono correggersi tra pari.

L'insegnante terrà come elementi di valutazione sia i contenuti relativi alla parte metafonologica che le competenze sociali attivate dai bambini per poter lavorare in coppia o in piccolo gruppo.

Benjamin Knödler
e Christine Knödler

Dipende da me

GIOVANI RIBELLI

25 RAGAZZE E RAGAZZI CHE HANNO
CAMBIATO IL MONDO

**SOLO GLI ADULTI POSSONO
CAMBIARE LE COSE?**

**NON CREDERE SIA IMPOSSIBILE
RIBELLATI OGGI!**



Presentazione
di Fabio Geda

Le regole del no

Educare al consenso nelle relazioni

Livello scolastico | Primaria | Secondaria di primo grado

Classe | Quinta primaria | Prima secondaria di primo grado

Disciplina | Educazione alla cittadinanza



Caterina Di Chio

Psicologa e psicoterapeuta, esperta in educazione sessuale, già maestra. È autrice di alcune pubblicazioni per Erickson, tra cui *Laboratorio di educazione sessuale e affettiva. Attività per la scuola primaria e secondaria di primo grado* (2013), rieditato prossimamente, e di *Emozioni in relazione. Proposte e attività per la regolazione emotiva alla scuola primaria* (2022). Ha fondato con alcune colleghe e alcuni colleghi lo studio di psicologia e psicoterapia AMAE, di Torino.



Perché

Educare a relazioni basate sul consenso è possibile, e necessario, fin da quando le bambine e i bambini sono piccoli. Per intrattenere relazioni sane, è indispensabile imparare a ricercare equilibri paritari e coltivare reciprocità, con impegno e consapevolezza. Anche quando, come frequentemente accade, una delle persone coinvolte desidera di più, vorrebbe altro, intravede opportunità nell'avvicinarsi e nello stringere contatti, deve essere in grado di proporsi affinché questo accada, senza però forzare in alcun modo l'altro e accettando l'eventuale ritirarsi, quando non il rifiuto perentorio, e soprattutto rispettarlo. L'incontro tra due persone è una danza coreografica i cui i passi debbono esprimere armonia interna. I danzatori devono conoscere reciprocamente come l'altro danzatore si muove e ricercare passi condivisi, che a questo punto, agli occhi dello spettatore, risulteranno «belli» da vedere, perché condivisi. In un rapporto tra compagne e compagni di classe, in un rapporto di amicizia, e ancor più in un rapporto sentimentale, è prezioso imparare ad ascoltare i propri desideri e i propri bisogni, riuscire a esprimerli, mostrando i vantaggi di aderire alla proposta avanzata (ad esempio: «Se facessimo questo gioco insieme potremmo divertirci»), ma è fondamentale anche ascol-



© greenleaf123/istockphoto.com

tare i desideri e i bisogni dell'altro, cercare un punto di contatto che vada bene per entrambi, accettare che l'altra persona non intraveda gli stessi benefici nell'aderire alla proposta e, soprattutto, rispettare l'eventuale negazione, e la frustrazione che essa comporta. Si tratta di competenze utili ogni volta che si negoziano i modi di entrare e di stare in relazione e, a maggior ragione, quando l'esperienza riguarda anche il corpo: il consenso è ciò che legittima i contatti.

Siamo abituati a dire che «chi tace acconsente», pensando che il consenso sia tale fintanto che la persona non lo nega. Tuttavia, ci sono competenze che si possono apprendere e che favoriscono relazioni non nocive e il più possibile sane: richiedere il consenso, attendere il feedback e ricalibrare la propria azione sulla base di quest'ultimo, così come riconoscere ciò che si percepisce piacevole e ciò che si avverte come spiacevole, saperlo comunicare assertivamente e mantenersi fermi in una posizione di rifiuto di fronte alle insistenze. La reciprocità rende concreto il motto «è bello ciò che piace e fa star bene entrambi».

La proposta contenuta nell'articolo si inserisce in questo contesto e desidera favorire l'acquisizione delle competenze di base per «ascoltare» le reazioni e le sen-

sazioni del corpo, quando si acconsente o si rifiutano contatti, e per esprimere il proprio assenso di fronte a gesti percepiti come desiderabili o il proprio dissenso di fronte a gesti vissuti come disturbanti e non desiderabili. Acconsentire, ossia dare il proprio assenso a qualcuno, comporta riconoscergli un diritto su di sé (ad esempio a utilizzare la mia penna stilografica, a darmi una carezza, a chiamarmi con un nomignolo, ecc.) e richiede quindi la capacità di scegliere e di rispettare la scelta dell'altro.

Per intrattenere relazioni sane, è indispensabile imparare a ricercare equilibri paritari e coltivare reciprocità, con impegno e consapevolezza.



Progettazione

Obiettivi

- Ascoltare il proprio corpo e le sue sensazioni, piacevoli o spiacevoli.
- Riconoscere quali modi di essere toccati risultano gradevoli e quali no.
- Rappresentare con il corpo le emozioni provate quando si viene toccati in modo piacevole o spiacevole.
- Allenarsi a dire di no attraverso le parole e i gesti.
- Riflettere sulle principali regole del consenso.
- Riconoscere le persone con cui confidarsi.

Prerequisiti

- Possedere un vocabolario per descrivere le sensazioni del corpo (freddo, caldo, tremore, stretta allo stomaco, cuore che batte, calore, brivido, irrigidimento dei muscoli, rilassamento, leggerezza, pesantezza, tensione ecc.).
- Saper nominare le proprie emozioni (si vedano le attività descritte nel volume *Emozioni in relazione* [C. Di Chio, Trento, Erickson, 2022]).

Tempo

6 ore, suddivise in tre fasi di lavoro.

Spazio

L'aula, possibilmente disponendo i banchi lungo la periferia della stessa e lasciando spazio al centro per formare un cerchio.

Materiali

Cartelloni e pennarelli; scheda 1.

Descrizione dell'attività

Svolgimento

Fase 1: sagoma del corpo

L'insegnante pone al centro del cerchio un cartellone sul quale è rappresentata una sagoma umana neutra (è preferibile non indicare il sesso biologico della persona illustrata nella sagoma affinché ciascuno possa identificarsi più facilmente, con la sua immaginazione). La sagoma è divisa in due parti, in modo simmetrico. L'insegnante inizia a raccontare la storia della persona rappresentata sulla sagoma, (una bambina o un bambino di una classe di età corrispondente a quella delle allieve e degli allievi a cui si rivolge l'attività, che ha alcune amicizie all'interno del gruppo e una «simpatia speciale» per un compagno o una compagna). Chiede di immaginare in quali e quante occasioni, e in che modo, il corpo della/del protagonista della storia entra in contatto con quello di altre persone nella classe: «in quali modi il suo corpo tocca il corpo di altre compagne e compagni?». Le bambine e i bambini possono elencarli (un abbraccio, darsi la mano, spingersi, un bacio sulla guancia, tirarsi i capelli, una pacca sulla spalla, ecc.). In seguito, si può decidere di aggiungerne altri tra quelli mancanti (che indicano ulteriori modi di toccare e di essere toccati). Chiede alla classe se le sensazioni che il corpo prova nei casi elencati sono le medesime o se si differenziano in qualche modo. È facile che la classe inizi a introdurre parole come «dipende». Se così non fosse, attraverso il racconto, l'insegnante invita le bambine e i bambini a riflettere sul fatto che alcuni modi di toccare sono sempre spiacevoli: quelli che fanno male e che procurano dolore o fastidio, ma anche quelli che esprimono emozioni come rabbia o disprezzo. Altri, invece, possono risultare piacevoli se desiderati a entrambi, finalizzati a comunicarsi reciprocamente sentimenti positivi o a darsi piacere, ma che la piacevolezza dipende da una serie di variabili. L'insegnante può, aiutato dagli esempi, introdurre alcune di queste variabili



© ThitareeSarmkasat/istockphoto.com

utili a definire un gesto gradevole o sgradevole: il tipo di gesto proposto (variabile molto soggettiva, perché lo stesso gesto, come ad esempio «accarezzare i capelli» può essere apprezzato o mal sopportato da persone diverse), la persona che lo propone (uno sconosciuto o una persona con cui si ha una relazione di amicizia) e il tipo di relazione che si ha con quel soggetto (buona o problematica). La gradevolezza, poi, può dipendere da come ci si sente in quel momento («Se si è arrabbiati e si vuole stare da soli, ad esempio, si potrebbero non gradire i baci o le coccole»); dalla persona da cui si riceve il gesto («Se è la propria mamma a volerci fare le coccole è un conto, se è un estraneo è un altro») e dal contesto in cui ci si trova («Dal medico si può accettare di farsi visitare, dal vicino di casa di no»).

Dopo questa riflessione, l'insegnante chiede alla classe quali sensazioni avverte il corpo del personaggio illustrato quando riceve un tocco piacevole e quali invece quando riceve un tocco spiacevole (distinguendo i due lati della sagoma). La sagoma si riempie così di parole (che possono essere state scritte in precedenza dalla/dal docente su cartoncini, scelti dalle bambine e dai bambini, e incollati). L'insegnante aggiunge ancora

le seguenti domande: «Quali emozioni prova questa/o bambina/o quando riceve un tocco piacevole (ad esempio una carezza)? E uno spiacevole (ad esempio uno spintone)? E quali pensieri può avere?». La sagoma si riempie di sensazioni del corpo, di emozioni e di pensieri della persona nelle due circostanze così diverse: il contatto gradevole e il contatto sgradevole.

Fase 2: sperimentare il consenso

Questa seconda parte inizia con una domanda dell'insegnante: «La persona rappresentata nella sagoma può dire di no a chi cerca di entrare in contatto con il suo corpo in modo spiacevole? Come può rifiutare un tocco sgradevole? E chi lo ha proposto cosa può/non può fare?». Si riflette sull'importanza di rifiutare un gesto sentito come spiacevole, ma anche sul fatto che certe volte possa non risultare facile, per la paura di offendere l'altra/o o per il desiderio di compiacerla/o, ossia per «farla/o contenta/o». Si condivide l'importanza di rispettare e valorizzare il proprio corpo, ascoltandone i segnali, e si discute di come sia possibile dire di no. Se qualcuno in classe dovesse riferire episodi sgradevoli accaduti nel gruppo dei pari, l'insegnante coglie la condivisione come un'importante occasione educa-



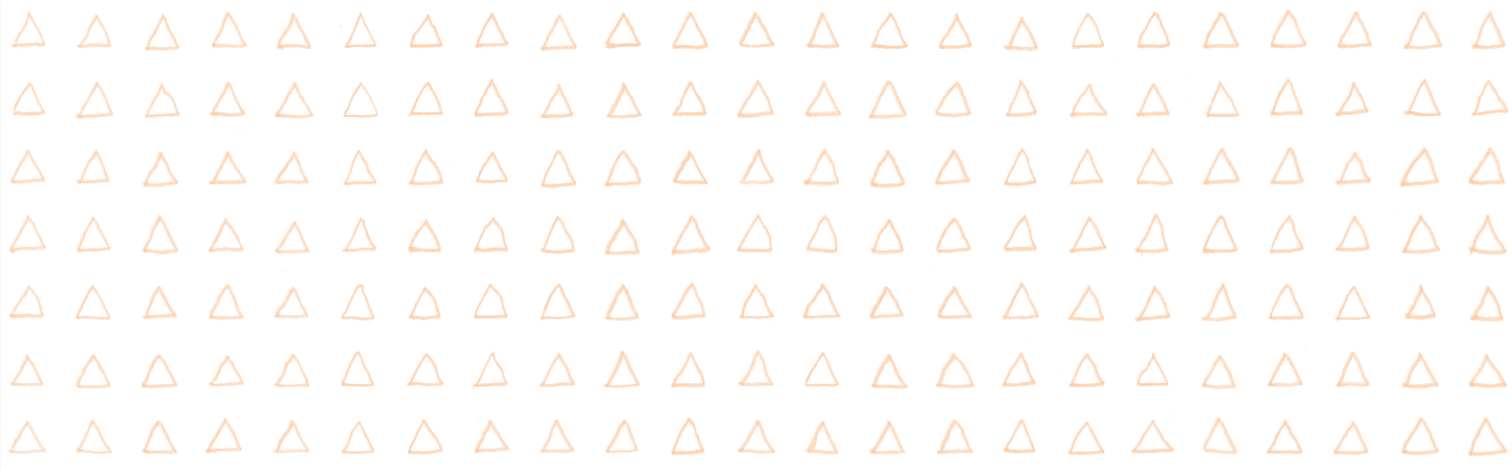
© solidcolours/istockphoto.com

tiva, facendo parlare i soggetti coinvolti e riportando l'attenzione sui diversi punti di vista e anche, in modo empatico, sulle emozioni sperimentate dalla persona infastidita. Corregge e reindirizza eventuali comportamenti non rispettosi. Di fronte invece a situazioni più complesse, di natura coercitiva o ricattatoria, (ragazzini ad esempio che tentano di costringere altri a toccarli o ad essere toccati) è consigliabile che l'insegnante si confronti e chieda suggerimenti e supporto a un operatore esperto (ad esempio la/o psicologa/o scolastico). A questo punto, l'insegnante propone di esercitarsi a dire di SÌ o a dire di NO, in modo giocoso, spiegando però quanto sia importante allenarsi a comunicare i propri bisogni e desideri in modo chiaro e fermo. Precisa che nel gioco, non si tratta di dire di sì o di no alla persona ma alla singola proposta.

Divide la classe in due e dispone le persone su due righe, una posta di fronte all'altra: la riga A e la riga B. A turno, una riga di persone avanza e propone a chi ha di fronte un modo di toccare tra quelli indicati dall'insegnante, ed emersi dal lavoro precedente sulla sagoma (ad esempio, una stretta di mano, una carezza, un buffetto sulla guancia, un bacio sulla mano, ecc.). Invita

ad ascoltare le sensazioni del corpo: «Come mi sento di fronte alla proposta? Cosa sento nel mio corpo? Sento che posso dire sì o che debbo dire no, per rispettare il mio sentire?».

Ogni persona può ascoltare se ha bisogno di dire SÌ o di dire NO alla proposta, decidere se rifiutarla o accogliere il gesto e comunicarlo a chi ha davanti, con le parole. Prima di una nuova proposta, ci si scambia di posto in modo da avere sempre qualcun altro con cui sperimentarsi (è sufficiente inviare dall'altro capo della riga il primo a destra e far slittare di un posto, verso destra, le persone disposte sulla stessa riga). A questo punto, l'insegnante indica una nuova proposta: ad esempio, un buffetto sulla guancia, una pacca sulla spalla, ecc. Si procede con altri tocchi tra quelli indicati dalla classe in precedenza. Lo stesso invito ad ascoltare il corpo può essere rivolto a chi propone il gesto: è facile, infatti, che anche chi ha il compito di «farsi avanti» avverta il disagio, che va naturalmente riconosciuto e accolto. Durante lo svolgimento del gioco, l'insegnante può dare nuove indicazioni sul modo di esercitare il proprio diritto a dire di «no»: per un po' si potrà fare usando le parole, poi soltanto l'espressione del viso o i gesti.



Al termine del gioco, riuniti in cerchio, si riflette insieme: «Che emozioni si provano quando si riceve una proposta non desiderata? Quali segnali del corpo aiutano a decidere se dire sì o dire no?» È importante, ad esempio, cogliere emozioni come l'imbarazzo, o sensazioni di disagio e fastidio, riconoscere quando il corpo si irrigidisce e lo stomaco si chiude. Al contrario, cogliere il rilassamento del corpo e le sensazioni di tranquillità e sicurezza quando ci si abbandona a un gesto sentito «buono» nei propri confronti e offerto da una persona rispettosa. Si condivide quindi che il corpo invia dei segnali importanti, che bisogna imparare ad ascoltare: «Il nostro corpo ci sta dicendo di sì o di no?».

Durante la conversazione si riflette sulle ragioni che hanno orientato la decisione e sull'importanza di non lasciarsi condizionare né dagli altri né dalla persona che fa la proposta, nel tentativo di renderla contenta: il «mio corpo è prezioso!». Può capitare che gli alunni mettano in evidenza la distinzione tra il gioco e la realtà: «Io mi sono divertito molto in questo gioco, ma ho sentito in televisione che nella realtà ci sono delle persone che obbligano i bambini a fare delle cose che non vogliono». Rivolgono domande sulla pedofilia e, talvolta, riferiscono situazioni che hanno conosciuto attraverso i media e che li hanno intimiditi. Avendo cura di non entrare in dettagli di narrazioni spaventanti, è opportuno, in questi casi, fornire una serie di indicazioni di auto-protezione che aumentino la sensazione di potersi proteggere, e di poter essere protetti, piuttosto che il senso di impotenza di fronte a una realtà così terrorizzante.

Fase 3: le regole del no

Per realizzare questa fase di lavoro, l'insegnante ripropone la sagoma alla classe e su un nuovo cartellone aggiunge le seguenti domande: «Cosa può dire questa persona per rifiutare un tocco? Quali parole potrebbe usare? Quali gesti potrebbe fare? A chi si potrebbe rivolgere se l'altra persona non ascoltasse la sua volontà?». Il cartellone viene riempito di suggerimenti e possibilità per esercitare verbalmente il proprio diritto a dire di no: «Preferisco di no»; «No grazie»; «No, smettila»; «Questo no, ma se ti va questo sì»; «Ho detto no, hai sentito?»; «Vorrei la smettessi di insistere, se no, chiederò aiuto a un adulto!». Allo stesso modo, vengono indicati, riprendendoli dal gioco precedente, i gesti per dire il proprio no: muovere il dito indice lasciandolo oscillare a destra e sinistra; dare lo stop con il palmo della mano o con entrambi; allontanarsi all'indietro col corpo; guardare dritto negli occhi e dire a voce alta il proprio NO; fare cenno di rifiuto muovendo le braccia a croce, ecc. Nella riflessione condivisa sulle regole del no, è importante sottolineare che il/la proponente ha il diritto di chiedere ciò che desidera, ma il dovere di lasciare lo spazio e il tempo all'altro per decidere, di attendere indicazioni e di non insistere o forzare in alcun modo la persona a fare qualcosa che desidera solo lei/lui. In conclusione, si predispone un elenco delle persone a cui il personaggio rappresentato potrebbe rivolgersi e chiedere aiuto se si trovasse in difficoltà.



Se vogliamo insegnare il rispetto, dobbiamo prima di tutto noi averne cura e creare un ambiente di confronto, non giudicante e non basato sulla coercizione.


Emozioni in relazione

 Caterina Di Chio. *Erickson*

Laboratorio di educazione sessuale e affettiva

 Caterina Di Chio. *Erickson*

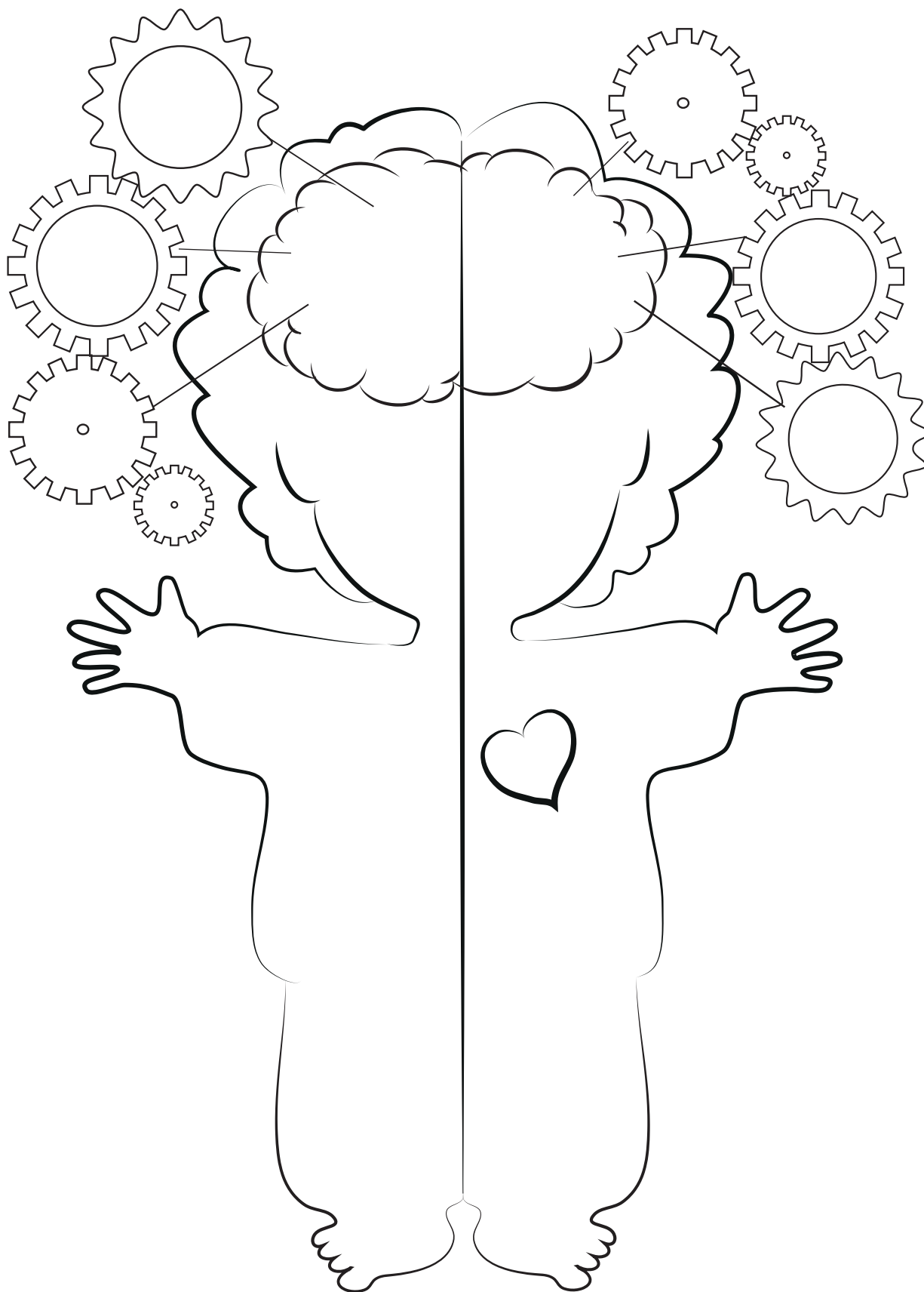
Litigare con metodo

 Daniele Novara e Caterina Di Chio. *Erickson*
Come favorire l'inclusione

È importante, vista la delicatezza dell'attività, che nessuno venga obbligato o forzato. Se vogliamo insegnare il rispetto, dobbiamo prima di tutto noi averne cura e creare un ambiente di confronto, non giudicante e non basato sulla coercizione. È probabile che non tutte le bambine e non tutti i bambini abbiano le «parole giuste» da subito per descrivere le sensazioni che prova il corpo e le emozioni sperimentate. Dotarsi di un dizionario minino condiviso potrebbe evitare la difficoltà di non reperire i termini corrispondenti al sentire.

Valutazione

Per valutare le competenze sviluppate grazie all'attività, l'insegnante distribuisce la scheda COME MI SENTO, su cui è rappresentata una sagoma divisa in due parti simmetriche. Dà la seguente consegna: «A destra scrivete un modo piacevole, per questa persona, di essere toccata e a sinistra un modo spiacevole: ad esempio una carezza e un pugno. Poi coloratele entrambe, mostrando come si sente ad essere toccata in queste due situazioni. Se vi fa piacere, potete usare la fantasia e attingere anche alle similitudini e alle metafore: quando riceve un tocco piacevole è leggera come una nuvola; sente scoppiettare i petardi nella pancia; quando la toccano in modo spiacevole sente un vulcano dentro di lei, diventa un drago sputafuoco inavvicinabile ecc.». Invitate a scrivere «negli ingranaggi del cervello» i pensieri che quella persona ha nelle rispettive circostanze.



Compito di realtà

Allestire una biblioteca di classe

I libri come mezzo
di collaborazione
e conoscenza

Livello scolastico | Primaria

Classe | Quinta

Disciplina | Italiano



Alessio Morando

Edizioni Erickson.



Perché

Proporre un compito di realtà permette agli alunni e alle alunne di apprendere grazie a un'esperienza concreta, come può essere l'allestimento di una piccola biblioteca di classe. Questa attività — che rientra nella disciplina di italiano e si raccorda con le quattro dimensioni del PEI — è interessante sia dal punto di vista disciplinare, perché favorisce il piacere della lettura, la comprensione linguistica e lavora sulle competenze comunicative e pragmatiche, sia da quello sociale perché stimola l'interazione e la relazione con se stessi e con i compagni e le compagne.



© blackred/istockphoto.com

Proporre un compito di realtà permette agli alunni e alle alunne di apprendere grazie a un'esperienza concreta, come può essere l'allestimento di una piccola biblioteca di classe.

Progettazione

Obiettivi

- Leggere e comprendere testi di vario genere.
- Ampliare il vocabolario linguistico.
- Saper riconoscere e raccontare i personaggi principali e i fatti più importanti dei libri letti.
- Saper sintetizzare in poche righe la trama di un libro letto.
- Imparare a riconoscere caratteristiche utili alla catalogazione.
- Potenziare le prestazioni cognitive di riconoscimento e categorizzazione.
- Potenziare l'attenzione focalizzata e l'attenzione sostenuta.
- Sviluppare la capacità di auto-organizzazione e l'autonomia nelle singole attività.
- Potenziare le capacità di interazione sociale.

Prerequisiti

- Saper leggere un testo narrativo.
- Essere capaci di individuare informazioni e dati in un testo narrativo.
- Collaborare e interagire in modo positivo nel gruppo classe.

Tempo

Il lavoro di costruzione della biblioteca può accompagnare gli alunni e le alunne durante tutto l'anno scolastico.

Spazio

La classe.

Materiali

Libri di narrativa per ragazzi, scheda per la catalogazione e l'archiviazione, etichette adesive, applicazione digitale per ordinare, ricercare e gestire informazioni.

Descrizione dell'attività

Metodologia

L'attività che usa la metodologia del compito di realtà si sviluppa attraverso una didattica laboratoriale e una collaborazione tra pari.

Svolgimento

Fase 1

L'insegnante può decidere di avviare il compito alla fine della classe quarta, assegnando alcuni libri da leggere alla classe, magari per il periodo estivo, o chiedendo agli alunni e alle alunne di portare testi scelti secondo le loro preferenze. Al rientro a scuola, ogni alunno e alunna compila una scheda con il proprio nome e le informazioni relative ai libri letti, indicando titolo, autore, numero di pagine, una breve sintesi della trama e un eventuale commento personale con relativa valutazione di gradimento.

Le schede così completate vengono raccolte dall'insegnante, che le mette in ordine numerandole.

Fase 2

Durante una delle lezioni successive, una volta che si avranno un congruo numero di schede e quindi di libri, l'insegnante suddivide la classe in gruppi e chiede agli alunni e alle alunne di procedere con il lavoro di creazione delle etichette identificative dei volumi da catalogare, secondo i compiti assegnati:

- compilare le etichette inserendo il titolo e il numero identificativo dei libri;
- collocare le etichette sul dorso dei volumi;
- sistemare fisicamente i volumi sugli scaffali predisposti;
- creare schede per la richiesta del prestito dei testi.

È progettuale?	Nasce da una progettualità intenzionale
È realistico?	Risponde a un bisogno concreto, a uno stimolo della realtà, a una esigenza del contesto sociale
È operativo?	Richiede azioni precise degli allievi, attività laboratoriali, concrete con risvolti pratici e operativi
Offre agli allievi spazi di responsabilità e autonomia?	Gli allievi sono coinvolti nel produrre un risultato, nel contribuire a portare a termine un compito complesso per il quale occorre il contributo di tutti
È spendibile?	È attinente al quotidiano, al vissuto, all'esperienza, non unicamente riferibile a un sapere teorico, astratto, avulso dal contesto
È complesso?	È capace di mettere in gioco competenze molteplici, di attivare i vari aspetti della persona
Necessita di conoscenze e abilità per essere realizzato?	Non è estraneo al percorso didattico, anzi, necessita delle discipline quali strumenti per realizzarlo
È trasversale?	È pluridisciplinare e portatore di apprendimenti anche metodologici, strategici, metacognitivi
È auto-consapevolizzante?	Genera stimoli, motivazioni, spunti di autovalutazione, assunzioni di responsabilità
È elaborato socialmente?	Si realizza attraverso la contestualizzazione e la condivisione sociale delle informazioni

Schema di analisi di un compito di realtà (tratto da G. Gentili, *Prove di competenza, compiti di realtà e rubriche di valutazione. Strumenti e materiali per valutare e certificare le competenze degli alunni (Italiano)*, Trento, Erickson, 2016, p. 11.).



Fase 3

La terza parte del progetto prevede di inserire i dati relativi ai volumi a disposizione in un'applicazione digitale che permetta di ordinare, ricercare e gestire le informazioni — a scelta tra quelle gratuite facilmente reperibili in rete —, utilizzando le informazioni presenti sulle schede compilate nella prima fase dell'attività. Questo compito deve essere svolto dal responsabile della biblioteca, ruolo che viene ricoperto a rotazione dagli alunni e dalle alunne durante il corso dell'anno, in modo che tutti/e imparino a usare l'applicazione e si mettano alla prova nella gestione delle richieste dei compagni e delle compagne.

Fase 4

Gli alunni e le alunne che desiderano prendere in prestito libri da leggere si recano dal responsabile della biblioteca, in orari stabiliti con l'insegnante, per chiederne la disponibilità. Una volta terminata la lettura, compilano una breve recensione con valutazione, che sarà integrata nella scheda digitale dentro al programma di archiviazione. Se un alunno o un'alunna sceglie di leggere un libro che desidera destinare alla biblioteca di classe, si seguirà l'iter di registrazione dall'inizio.

Si privilegia in questo compito di realtà un approccio collaborativo tra alunni e alunne che stimola a interagire e migliorare le relazioni con i compagni e le compagne di classe.



Come favorire l'inclusione

Si privilegia in questo compito di realtà un approccio collaborativo tra alunni e alunne che stimola a interagire e migliorare le relazioni con i compagni e le compagne di classe. La rotazione dei ruoli e la suddivisione delle attività responsabilizzano individualmente nell'ottica del raggiungimento di uno scopo comune. In base alle caratteristiche della classe, ai bisogni specifici di alunni e alunne si può decidere di assegnare un compito specifico per potenziare o stimolare determinate competenze e abilità. Lo stesso discorso è valido per l'assegnazione o la scelta dei testi da leggere, in un'ottica di personalizzazione, si potrà optare per facilitazioni, semplificazioni e adattamenti che permettano la reale partecipazione di tutta la classe.

Valutazione

La verifica disciplinare viene fatta attraverso la valutazione delle schede compilate dopo la lettura dei libri e riguarda l'esposizione scritta, le abilità di sintesi e la capacità di esprimere le proprie idee. Attraverso l'osservazione e la registrazione dei miglioramenti e monitorando in itinere lo svolgimento delle attività si può attribuire una valutazione in base alla partecipazione, alla capacità di organizzare e suddividere il lavoro e di negoziare e mediare i conflitti. Per la valutazione complessiva è bene considerare in ogni fase la modalità con cui gli alunni e le alunne affrontano i diversi compiti proposti.

TITOLO

.....

AUTORE

.....

NUMERO DI PAGINE

.....

TRAMA IN SINTESI

.....

.....

.....

.....

.....

.....

COMMENTI PERSONALI

.....

.....

.....

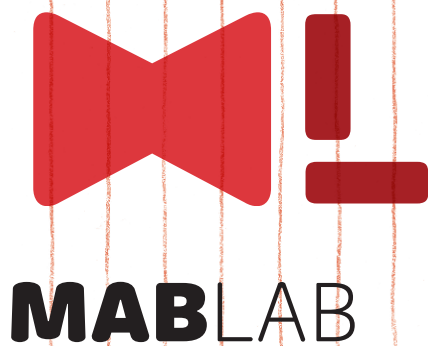
.....

.....

VALUTAZIONE



© pijama61/istockphoto.com



La rubrica del Metodo Analogico

IL METODO ANALOGICO IN CLASSE PRIMA: UNA SCELTA DI LEGGEREZZA

Insegno da molti anni nella scuola primaria e cresco ogni giorno insieme ai miei piccoli alunni.

Da quando ho iniziato a lavorare con il MAB ho respirato il cambiamento come una ventata di aria fresca, buona e nuova. Ho messo le ali ai bambini e invece di essere davanti a guidarli li osservo crescere, scoprire, organizzarsi, entusiasinarsi, condividere.

MATERIALE PER LA CLASSE PRIMA

Quest'anno è cominciata all'insegna della sorpresa.

Consegnare loro il kit di italiano o di matematica è stato come dare uno zainetto per la sopravvivenza. Dentro c'è tutto ciò che serve per imparare fin da subito: un vero libro di lettura, un tablet con le strisce su cui c'è l'intero programma dell'anno dall'alfabeto all'ortografia ma senza spiegazioni, solo l'essenziale. E poi c'è un quadernetto bellissimo che in prima li accompagna dalla scrittura di tutte le lettere del corsivo divise per famiglie, ai primi pensierini per sentirsi subito e in fretta abili scrittori.

UNA GIORNATA TIPO

La mia classe si muove come un ingranaggio di un orologio ben oleato. I bambini arrivano, salutano, si salutano scambiandosi due chiacchiere mentre, già impazienti di ricominciare, tirano fuori il loro kit di italiano e riprendono da dove avevano lasciato il giorno prima.

Ci diamo un programma e ognuno sa cosa fare e sa che può farlo con i suoi tempi e in autonomia.

Divisi per isole, ciascuno sa di poter fare da solo ma sa anche che il gruppo, se ha bisogno, è la sua forza.

IL LAVORO PERSONALE

Ogni giornata dopo le attività collettive in cui si legge comincia il lavoro personale.

C'è l'isola che rilegge il capitolo del libro di lettura per esercitarsi. Un libro che diversamente dai consueti testi di lettura è una storia intera che si snoda lungo le stagioni che coincidono con quelle della nostra vita reale. E anche i personaggi crescono come loro: seguono la parabola della vita, dal nido, al bisogno di volare da soli, alle difficoltà, agli amici, alle avventure più o meno spericolate. E così mentre leggono scoprono il mondo: incontrano nomi di uccelli di montagna che non hanno mai visto o sentito e qualcuno si incuriosisce. E allora ecco che chiede: «Maestra posso usare il computer?». Fa una breve ricerca, trova le immagini e decide di disegnarli. Poi chiede di condividere.



Camillo Bortolato

Insegnante e pedagogo,
autore di strumenti e materiali
sul Metodo Analogico
pubblicati con le Edizioni
Erickson.



Luisa Guastatore

Insegnante, Angri (SA),
formatrice del Metodo
Analogico.

LA SEDIA DELLO SCRITTORE

Chi condivide una scoperta con la classe merita tutta l'attenzione e così si accomoda sulla «sedia dello scrittore» (una sedia speciale che abbiamo decorato con disegni e parole) e mostra il suo bel lavoro accuratissimo.

Sotto lo sguardo curioso dei compagni e quello mio estasiato, racconta agli altri delle abitudini degli uccelli del bosco, i loro nidi, le loro abitudini. E così contagia tutti. Ognuno adesso sa che il libro di lettura, oltre a raccontare una storia in cui si identificano e che desta partecipazione e curiosità, contiene tantissime opportunità di scoperta e di approfondimento. Nel libro, infatti, ci sono infiniti collegamenti disciplinari che così non restano confinati nei compartimenti stagni delle discipline ma che sono dentro la vita di ogni giorno.

APPROFONDIMENTI INTERDISCIPLINARI

Così non sono più io a proporre l'argomento, perché quello viene dalla loro curiosità. Senza tante spiegazioni, senza continue richieste di attenzione predo il Maxi-tablet e nella sezione di scienze mostro loro dove ci sono tutti gli animali. Così con questo strumento nasce un nuovo rito. Adesso, oltre a cantare l'alfabeto con l'alfabetiere murale, oltre a giocare con la tastiera a comporre le parole, si sfoglia il Maxi-tablet di scienze e si segue il volo di Pitti sulla mappa. Così spontaneamente i bambini imparano i nomi dei mesi, delle stagioni, dei luoghi...

L'ISOLA DEGLI SCRITTORI

Intanto nell'isola degli scrittori i bambini si sono organizzati in coppie per giocare con il loro tablet analogico. Dentro ci sono le strisce con l'alfabeto che comprende tutte le lettere e anche i suoni difficili che loro hanno imparato a riconoscere dal primo giorno grazie alle icone che richiamano il suono corrispondente.

E poi giocano al *dettato confermativo*: uno fa il maestro, prende la striscia e detta le parole. Poi insieme guardano la striscia e il maestro indica le parole non proprio uguali così si corregge.

Non lo sanno, ma giocando stanno imparando entrambi. Poi si scambieranno i ruoli. Le coppie che hanno già finito tutto, intanto, scelgono se esercitarsi usando il pennarello cancellabile sul Tablet con le legature difficili, con la riscrittura

delle lettere, oppure prendono il libro delle cornicette e dei mandala per ritrovare serenità ed equilibrio facendo una bella pagina di cornicette colorate, via via sempre più difficili. Sì, perché è proprio quando si fa fatica che si sente poi il piacere e la soddisfazione di un lavoro ben fatto.

Tutti insieme, poi si lavora con il quadernetto di scrittura: in prima impariamo i gesti grafici per scrivere in corsivo badando bene a non staccare la matita dal foglio più volte di quanto occorra.

CLIMA IN CLASSE

C'è silenzio e impegno. Tutti si sforzano di essere precisi. Tutti faticano volentieri perché non c'è una pagina interminabile di lettere uguali da fare, ma una riga sola, il più possibile uguale a quella sul quadernetto che ha la dimensione giusta per essere posizionato sopra al quadernone così come le strisce. Chi finisce prima completa la pagina con il disegno che richiama la famiglia delle lettere appena scritta: le M di montagna, quelle alte e quelle basse, oppure le corone come la R, o ancora le asole come la L, la B, oppure le punte...

Ogni famiglia ha il suo aggancio con la forma e la forma con la vita.

Io resto a seguire i miei piccoli, ho tempo per aiutare chi ha bisogno solo se e quando chiede e soprattutto ho tempo per curare le relazioni tra bambini che sono uno degli aspetti più impegnativi del lavoro di ciascun insegnante.

Normativa per l'inclusione

In questa rubrica pubblichiamo alcuni quesiti, con relative risposte, dal gruppo che conduciamo su Facebook dal nome «Normativa Inclusione». Una ricca selezione di domande e risposte, organizzate per argomenti e di facile consultazione, è disponibile nel nostro volume *Inclusione scolastica: domande e risposte* pubblicato da Erickson nel novembre 2018.



Flavio Fogarolo

È stato referente per la disabilità presso l'Ufficio Scolastico di Vicenza, attualmente si occupa di formazione in particolare relativamente alla didattica inclusiva e alle tecnologie compensative.



Giancarlo Onger

È stato referente di Area Sostegno alla Persona presso gli Uffici Scolastici di Brescia e Cremona, attualmente svolge attività di formazione nel campo dell'educazione inclusiva ed è membro del Direttivo Nazionale del CNIS – Coordinamento Nazionale Insegnanti Specializzati.

QUANDO È UTILE UN PDP?

Secondo voi è utile la stesura di un PDP per una bambina con difficoltà di attenzione/concentrazione e apprendimento (non ancora riconducibili alla L.170 in quanto all'inizio della seconda primaria). È stata consegnata alla scuola una valutazione clinica da cui non emergono particolari criticità.

Un PDP può essere utile, inutile e in certi casi anche dannoso.

Sono gli interventi educativi e didattici personalizzati che vanno considerati e, prima di scegliere tra PDP sì o PDP no, vi inviteremmo a porvi alcune domande.

La valutazione clinica in vostro possesso vi fornisce delle indicazioni operative adeguate? Sono interventi che pensate di poter davvero mettere in atto? Vi convincono? Per fare tutto quello che sarebbe utile fare, serve un PDP o potete farlo lo stesso?

Se ci atteniamo alla normativa solo per gli alunni con DSA formalmente certificati in base alla L. 170/10 il PDP è davvero obbligatorio per la scuola. Negli altri casi può essere utile per definire meglio di interventi, garantire un migliore coordinamento tra tutti gli insegnanti, fare in modo che quanto previsto venga fatto veramente... Se non si presentano esigenze di questo tipo è inutile.

Un PDP è dannoso se rimane solo un atto burocratico, un pezzo di carta da portare in segreteria per poter dire «siamo a posto». Se non serve a nulla ma appiccica pericolose etichette (una per tutte: «BES»!) che possono portare alla deresponsabilizzazione educative nei suoi confronti e, in certi casi, anche all'emarginazione.

In sostanza: se potete aiutare adeguatamente questa bambina con interventi informali e diffusi ma ben coordinati tra voi docenti, senza PDP e senza mai pronunciare la sigla BES, di sicuro è molto meglio.

È POSSIBILE ESONERARE DALLA SECONDA LINGUA GLI ALUNNI CON GRAVE DISABILITÀ?

Per un alunno certificato con gravità comma 3, sostegno e educatore, tutto il GLO ritiene che sarebbe opportuno esentarlo dallo studio della seconda lingua straniera. Siamo alla Secondaria di primo grado. Ci chiediamo se la norma lo consente e se si rischia in questo modo di non poter ricevere il diploma ma solo un attestato.

Dopo che il DL 153 del 2023 l'ha vietato anche alla Secondaria di secondo grado, l'esonero totale da una disciplina non è possibile in nessun ordine di scuola. Si possono però personalizzare liberamente contenuti e attività, fino ad arrivare a un esonero di fatto, e in tutto il primo ciclo questo non comporta nessun rischio rispetto al diploma finale.

La nostra normativa presenta purtroppo delle rigidità, a volte illogiche come in questo caso, sulle quali bisogna intervenire con buon senso. Difficile capire perché un alunno con DSA possa essere esonerato senza conseguenze per il diploma da tutte le lingue straniere, inglese compreso (DL 61/17 art. 11 c. 13) ma uno con disabilità, anche complessa, neppure dalla seconda lingua. Ma oggi, purtroppo, le nostre norme dicono questo.

L'attestato viene rilasciato solo agli alunni che non si presentano all'esame (DM 741/17 art. 14 c. 5), ma la norma non dice nulla su una eventuale partecipazione parziale. Da notare che per l'esame del 2° ciclo il DL 62 art. 20 c. 5 dice espressamente che basta non sostenere una sola prova per ricevere l'attestato, ma nulla è scritto sugli effetti di un eventuale esame incompleto al 1° ciclo. L'art. 14 c. 1 del Decreto ministeriale 741 dice che possono essere predisposte prove differenziate (nel senso di diverse) sulla base del PEI relativamente alle attività svolte. Ne consegue che, se ad esempio nel PEI sono state previste per tedesco solo attività da svolgere a voce, con canti o altro, ma non è mai stato fatto nulla di scritto, la prova scritta si può saltare. Se però ci sono riserve da parte del Presidente della commissione o altri docenti, conviene costruire una prova da svolgere su carta, personalizzata finché si vuole anche se evidentemente fasulla, così la forma è salva, il ragazzo prende il diploma e tutti sono contenti.

PUÒ UN EDUCATORE OCCUPARSI ANCHE DI DIDATTICA ?

Nella scuola di mio figlio dicono che l'educatore non può intervenire nelle materie di studio. Mio figlio è autonomo in tutte le sue attività ordinarie ed avrebbe bisogno di un supporto proprio in alcune materie, matematica, italiano e inglese in particolare, anche perché l'insegnante di sostegno non c'è sempre e gli altri insegnanti non è che facciano molto per lui.

È vero, come dicono loro, che l'educatore non può per legge occuparsi di didattica ?

Nessuna norma dice che l'educatore non si può occupare di didattica. È una convinzione abbastanza diffusa in alcune scuole ma non ha nessuna base normativa.

L'educatore è una risorsa a disposizione della scuola, chiesta tra l'altro dalla scuola stessa attraverso il GLO, che ha il compito di sviluppare le competenze di autonomia dell'alunno con disabilità attraverso un progetto di inclusione basato necessariamente sulle esigenze di uno specifico soggetto.

Quando si parla di autonomia si intende di sicuro anche la capacità di imparare in modo competente e consapevole. Non a caso, tra le dimensioni da sviluppare, e definite nel PEI, c'è anche quella cognitiva e dell'apprendimento e ci sono alunni che hanno bisogno soprattutto di interventi educativi di questo tipo.

Come si può pensare che un educatore che lavora per sviluppare le competenze e il metodo di studio, in sintesi per «insegnare a imparare», possa farlo senza occuparsi di didattica ossia di tutto quello che si deve fare affinché l'alunno impari davvero?

Bisognerebbe sapere cosa intende per «didattica» una scuola che vieta agli educatori di occuparsene. Se parliamo di lezioni frontali, con l'insegnante seduto in cattedra che «prima spiega» a tutta la classe e «poi interroga», in effetti non è compito degli educatori né spiegare in quel modo né, per fortuna sua e anche nostra, interrogare e dare voti.

Sostenere con strategie appropriate gli apprendimenti degli alunni in difficoltà significa fare didattica e gli educatori svolgono un ruolo estremamente utile e prezioso. Se ci interessa unire le forze e trovare strategie efficaci affinché l'alunno impari davvero, pensiamo che ignorare il loro supporto, o addirittura impedire loro di «fare didattica», sia un errore madornale.

I testi possono essere stati riadattati, anche per garantire l'anonimato.

Nel prossimo numero di



PREVENIRE IL BULLISMO

Il bullismo è purtroppo una dinamica diffusa tra bambini e adolescenti. Il numero di aprile raccoglie attività utili alla prevenzione del bullismo, dalle quali trarre spunto per la propria classe.



A SCUOLA CON I PODCAST

Si possono utilizzare i podcast per la didattica? E se sì, quali sono i vantaggi? Cinzia Ferranti ce ne parlerà nel prossimo numero.



GEOCACHING E ADHD

Negli ultimi anni sta prendendo piede in Italia un fenomeno divertente e con una certa potenzialità educativa: il geocaching. In cosa consiste e come può aiutare a sensibilizzare sui temi dell'ADHD?

DIDA N. 23 – FEBBRAIO 2024

Ispirazioni, proposte e materiali per una scuola aperta e inclusiva

PERIODICITÀ

Quattro uscite della versione cartacea (settembre, novembre, febbraio e aprile) e costante aggiornamento del portale internet.

Direttore **Dario Ianes**

Rubriche a cura di: **Sara Moroni, Viola Muratori, Laura Biancato, Sofia Cramerotti, Alessio Morando, Pietro Muratori, Silvia Villani, Luisa Guastatore, Camillo Bortolato, Flavio Fogarolo e Giancarlo Onger**

Coordinamento redazionale del magazine **Silvia Moretti, Pietro Segreto ed Elisabetta Bortolotti**

Progetto grafico **ChiaLab**

Photo Editor **Giordano Pacenza**

Impaginazione **Sara Cattoni**

Copertina **Giordano Pacenza e Mattia Casagrande**

I lettori e gli aspiranti autori possono scrivere all'indirizzo mail dida@erickson.it per comunicare con la redazione e proporre articoli per la rivista.

UFFICIO ABBONAMENTI

Tel. 0461 951500 – Fax 0461 950698
ufficioabbonamenti@erickson.it

QUOTE DI ABBONAMENTO

€ 56,00 enti e associazioni
€ 39,80 privati

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi entro il 30 giugno compilando online il modulo disponibile all'indirizzo <https://www.erickson.it/it/domande-frequenti/disdetta-abbonamento-riviste.aspx>. La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Dir. resp. Fabio Folgheraiter

Reg. Trib. Trento n. 385 del 11/9/82.

L'editore è a disposizione degli aventi diritto con i quali non è stato possibile comunicare, nonché per eventuali omissioni o inesattezze nella citazione delle fonti.

© 2024 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
Via del Pioppeto 24 – 38121 TRENTO
Tel. 0461 951500
Fax 0461 950698
www.erickson.it – info@erickson.it

Finito di stampare nel mese di febbraio 2024
da Esperia S.r.l. – Lavis (TN)



Semplici regole per smaltire
e riciclare gli imballaggi
www.erickson.it/it/dove-lo-butto

EVENTO

EDUCARE ALLA SCRITTURA CON IL WRITING WORKSHOP

Metodo e strumenti per la scuola primaria e secondaria

Roma, 05 e 06 aprile 2024



formazione.erickson.it



1° CONVEGNO

06

FACCIAMO LA DIFFERENZA!

IL FUTURO È L'INFANZIA

Trento e online, 15 e 16 marzo 2024

www.formazione.erickson.it



N.23 02/24

Ispirazioni,
proposte
e materiali
per una scuola
aperta e inclusiva

ISSN 2704-6370



29.3

Abbonamenti individuali € 39,80
Enti € 56,00

[www.rivistedigitali.
erickson.it/dida](http://www.rivistedigitali.erickson.it/dida)

