

Collana "Quaderni dei gruppi di ricerca USR e ex-IRRE Emilia-Romagna"
Serie II • N. 2

Quando si parla della nostra scuola sembrano prevalere i toni negativi: criticità nei livelli di apprendimento, demotivazione nei ragazzi, disorientamento negli insegnanti, sfiducia nella società civile. Questa rappresentazione è certamente parziale e non dà conto del prezioso e sotterraneo lavoro che tanti insegnanti e tante scuole compiono ogni giorno, pur tra molte difficoltà. Il recupero di credibilità deve partire proprio dalla valorizzazione di quanto viene fatto dalle scuole, con passione e attenzione, in termini di documentazione di buone pratiche e di esperienze didattiche positive.

La collana dei quaderni di ricerca dei gruppi ex-IRRE E-R e USR Emilia-Romagna, che si compone di 10 volumetti di analisi sui saperi e le discipline della scuola di base, vuole contribuire a diffondere questa dimensione operosa e riflessiva che è tipica della scuola della nostra regione. Negli ultimi anni si sono avvicinate diverse proposte di Indicazioni, quelle del 2004 e quelle del 2007, e su di esse si è indirizzata l'attenzione delle scuole e degli insegnanti. Oggi si è alla ricerca di un punto di equilibrio e di una necessaria armonizzazione tra le diverse ipotesi, che sappia leggere gli elementi di continuità e di discontinuità, ancorarsi alle nostre tradizioni pedagogiche, ma anche accogliere nuovi stimoli culturali, per far fronte a domande impegnative e inedite. Insomma, dare qualche certezza alla scuola. Con l'autonomia si aprono nuovi spazi di iniziativa e di elaborazione in materia di curricoli e di organizzazione didattica, che richiedono l'assunzione di un atteggiamento permanente di ricerca di innovazione.

I Quaderni presentano contributi utili in questa direzione, aiutano ad analizzare gli elementi essenziali delle Indicazioni, offrono una mappatura aggiornata delle discipline, chiariscono lessico e terminologie (competenze, obiettivi di apprendimento, standard, curriculum verticale), permettendo di arricchire quella ideale "cassetta degli attrezzi" (culturali) che ogni professionista deve portare con sé per rinnovare con i propri ragazzi, ogni giorno in aula, l'avventura e il piacere della conoscenza e dell'apprendimento. (gc)

Volume a cura di: Paola Vanini

Coordinamento generale e supervisione scientifica: Giancarlo Cerini

Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani



Ufficio Scolastico Regionale
per l'Emilia-Romagna



Agenzia Nazionale per lo Sviluppo
dell'Autonomia Scolastica
ex IRRE Emilia-Romagna

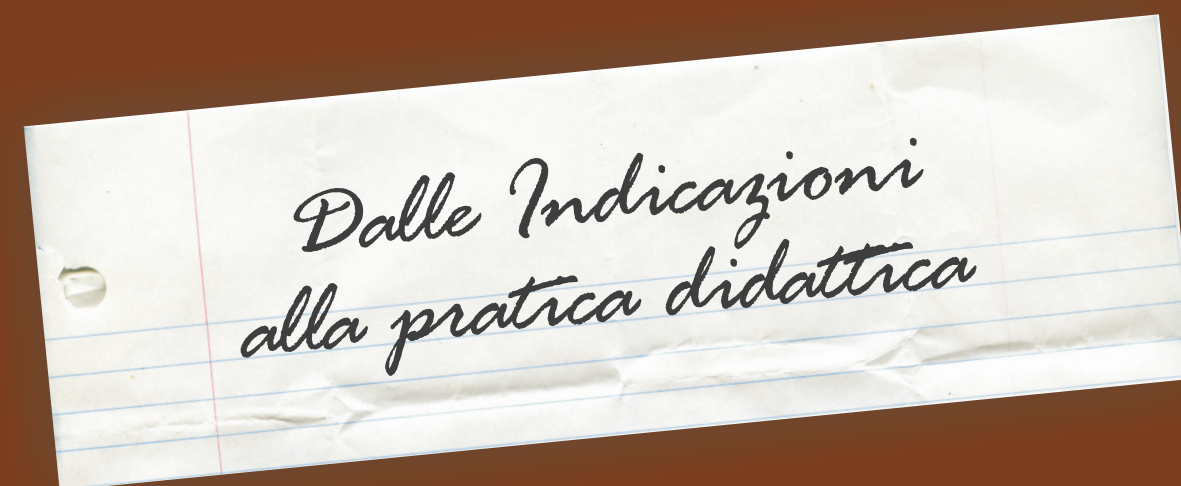
euro 10,00

ISBN: 978-88-86100-54-0

Ufficio Scolastico Regionale E-R
ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna

CORPO MOVIMENTO SPORT

a cura di
PAOLA VANINI



Contributi di:

Cecilia Catellani • Andrea Ceciliani • Claudia Fabbri
Simonetta Polato • Egle Saltini • Paolo Seclì
Paola Vanini • Marisa Vicini

tecnodid
EDITRICE

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna

CORPO MOVIMENTO SPORT

*Dalle Indicazioni
alla pratica didattica*

a cura di
PAOLA VANINI

Contributi di:
Cecilia Catellani • Andrea Ceciliani • Claudia Fabbri
Simonetta Polato • Egle Saltini • Paolo Seclì
Paola Vanini • Marisa Vicini

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Corpo movimento sport' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e ANSAS-Nucleo ex-IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Gruppi di ricerca sulle Indicazioni". Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi assegnati all'ex-IRRE per attività di ricerca (Legge 440/1997) e dei fondi per il supporto alle "Indicazioni per il curriculum" (Direttiva MIUR n. 68/2007).

Il Gruppo di ricerca è composto da:

Paola Vanini (coordinamento tecnico-scientifico), Roberta Baldi, Cecilia Catellani, Andrea Cecilian, Cinzia Ceschi, Maria Giulia Cicognani, Claudia Fabbri, Ilaria Fenti, Grazia Franzaroli, Pierpaola Golinelli, Melissa Milani, Rita Piazza, Simonetta Polato, Egle Saltini, Andrea Sassoli, Paolo Seclì, Marisa Vicini.

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

Volume a cura di: Paola Vanini

Coordinamento generale e supervisione scientifica: Giancarlo Cerini

Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani

Collana "I Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"

Serie II - Quaderno n. 2, febbraio 2010

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
via Castagnoli, 1 - 40126 Bologna - Tel. 051 3785 1 - Fax 051 4229721
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore generale: Marcello Limina

Ufficio V - Formazione, autonomia
Dirigente: Giancarlo Cerini

Codice ISBN: 978-88-86100-54-0

Stampa: Tecnodid editrice, Napoli, febbraio 2010

Presentazione

Serve una scuola di base più 'forte'	5
<i>Marcello Limina, Leopolda Boschetti</i>	

Introduzione

Uno sguardo d'insieme sul Quaderno	7
<i>Paola Vanini</i>	
Portiamo il corpo a scuola	9
<i>Paolo Seclì</i>	

Parte I: Riferimenti normativi e lessico

I riferimenti normativi	13
<i>Marisa Vicini</i>	
Questioni di lessico...	15
<i>Cecilia Catellani</i>	
Nuclei tematici e traguardi di competenze	20
<i>Cecilia Catellani</i>	
Indicatori di competenze	26
<i>Andrea Cecilianì</i>	
Un esempio di verifica	33
<i>Egle Saltini</i>	

Parte II: Educazione motoria: scuola e territorio

Premessa e linee guida	35
<i>Paolo Seclì</i>	
Buone prassi per la realizzazione di progetti di scienze motorie e sportive	39
<i>Paolo Seclì</i>	
Schede di progettazione	43
<i>a cura del Gruppo di ricerca</i>	
Guida alla compilazione della scheda per società sportive, enti, educatori	45
<i>Paolo Seclì</i>	
Guida alla compilazione della scheda di progettazione per le scuole	48
<i>Marisa Vicini</i>	
Spunti per la progettazione	51
<i>Marisa Vicini</i>	

Parte III - Un esempio di percorso

Progetto “Leggeri come l’aria, forti come la roccia... Libera interpretazione del Canova”	57
<i>Simonetta Polato e Claudia Fabbri</i>	

Parte IV - Conclusioni

Il valore aggiunto della didattica per competenze	67
<i>Paola Vanini</i>	

Parte V - Riferimenti bibliografici

Informazioni bibliografiche commentate	75
<i>a cura di Egle Saltini</i>	
Bibliografia del Quaderno	79

Presentazione della Collana

SERVE UNA SCUOLA DI BASE PIÙ 'FORTE'

Marcello Limina*, Leopolda Boschetti**

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

**Commissario straordinario ANSAS

Vecchie e nuove Indicazioni

La scuola di base italiana è stata coinvolta negli ultimi anni in numerosi tentativi e proposte di riforma, che hanno richiesto agli operatori scolastici una costante attività di autoformazione e di riflessione sul senso da dare ai cambiamenti e sulla loro possibile incidenza positiva nelle pratiche didattiche. Tuttavia, il rapido avvicinarsi delle proposte pone l'esigenza di un consolidamento e di una stabilizzazione degli ordinamenti e delle indicazioni programmatiche. Questo orientamento emerge dal recente regolamento sul primo ciclo (D.P.R. 89/2009), che all'art. 1 propone una lettura integrata tra le *Indicazioni nazionali* (D.lgs. 19-2-2004, n. 59) e le *Indicazioni per il curricolo* (D.M. 31-7-2007). A tal fine viene previsto un periodo triennale di ricerca (dall'a.s. 2009-10 all'a.s. 2011-12), nel quale le scuole e gli insegnanti sono invitati a sperimentare le Indicazioni curriculari, come stimolo a migliorare i metodi di insegnamento, riscoprendo gli elementi essenziali e fondativi del progetto educativo.

Questo è il messaggio che emerge anche dall'Atto di indirizzo firmato dal Ministro Mariastella Gelmini l'8 settembre 2009, nel quale vengono richiamate le grandi sfide che attendono la scuola italiana del futuro: una formazione culturale più incisiva e solida, il ripristino di valori di responsabilità solidarietà e cittadinanza, il recupero del "senso" dell'esperienza scolastica. Una buona scuola di base, nelle sue collaudate articolazioni di scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di I grado, se ben raccordata nei curricoli disciplinari, nei sistemi di valutazione, nella coerenza delle proposte didattiche, è in grado di portare un contributo decisivo al miglioramento dei risultati scolastici.

A tal fine, la disponibilità di curricoli aggiornati e coerenti, elaborati con l'ausilio delle comunità scientifiche e professionali, validati attraverso moderni sistemi di valutazione e certificazione, diventa un prerequisito fondamentale per la qualità e l'equità dell'intero percorso formativo.

La ricerca in Emilia-Romagna

È per questo motivo che negli ultimi cinque anni, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, d'intesa con l'Agenzia Nazionale - nucleo IRRE Emilia-Romagna, ha predisposto un ambizioso programma di ricerca didattica sulle indicazioni curriculari che il Ministero dell'istruzione ha elaborato. Nel triennio 2004-2007 hanno operato 15 gruppi di ricerca (coinvolgendo oltre 300 tra insegnanti, dirigenti, docenti universitari, rappresentanti di associazioni, ecc.) che analizzarono i contenuti culturali e pedagogici delle indicazioni "Bertagna". Di quella stagione resta un ricco scaffale di "Quaderni" inviati a tutte le scuole, ma ancora disponibili, che contengono elementi utili per decodificare le indicazioni programmatiche delle singole discipline. Successivamente, nel biennio 2007-2009, dieci gruppi di ricerca, con circa 200 partecipanti, hanno elaborato analisi ed ipotesi di lavoro sulle discipline obbligatorie del curriculum nazionale stilato dalla commissione "Ceruti". L'esito culturale del lavoro è ora offerto all'attenzione della scuola regionale, attraverso la pubblicazione di una seconda collana di 10 quaderni che qui vengono presentati.

Si conferma in questa nuova serie editoriale la vocazione positiva dell'IRRE Emilia-Romagna e dell'USR Emilia-Romagna nell'accompagnare i processi di riforma e di innovazione, attraverso momenti di ricerca, formazione, dialogo con il mondo della scuola. Tutto ciò in sintonia con le caratteristiche della nostra regione, da tempo attenta ed appassionata ai temi dell'educazione, ma che oggi deve interrogarsi – come tutte le società mature – sul ruolo 'appannato' dell'educazione, su alcune criticità che affiorano nei livelli di apprendimento, su sintomi di stanchezza nelle motivazioni dei ragazzi.

Riteniamo che la ricerca sui contenuti culturali, la riscoperta del valore formativo delle discipline (che sono al centro dei Quaderni, quasi in uno sforzo di riscoperta della centralità dei saperi come *mission* fondamentale della scuola), l'individuazione di percorsi didattici praticabili, desunti dalle migliori esperienze, siano elementi importanti per qualificare la nostra scuola e per offrire ai docenti strumenti professionali utili per ripensare metodi e approcci didattici e renderli ancora più adeguati alle esigenze dei ragazzi di oggi.

Un ringraziamento sentito va dunque a tutti coloro che, con ruoli diversi (dirigenti tecnici e scolastici, docenti, ricercatori, cultori della materia), accomunati da un forte impegno culturale e professionale, hanno reso possibile questa apprezzata iniziativa di ricerca e documentazione.

UNO SGUARDO D'INSIEME SUL QUADERNO

Paola Vanini

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca "Corpo movimento sport", ricercatrice IRRE E-R

Il quaderno che state per leggere è espressione del lavoro intenso e appassionato del gruppo regionale di ricerca "Corpo movimento sport", costituito, per iniziativa congiunta dell'USR-ER e dell'ANSAS - nucleo ex IRRE E-R, nel marzo 2008.

Ne facevano parte, oltre agli autori dei contributi che troverete nel volume, Andrea Sassoli, coordinatore regionale per l'Educazione motoria¹, che è stato l'indispensabile *trait d'union* fra le attività del gruppo di ricerca e le iniziative regionali dell'USR e del CRER/CONI², e un insieme di docenti segnalati dagli USP o dagli organismi regionali, in virtù della loro esperienza.

Desidero citare qui di seguito le collaboratrici che, insieme agli autori della pubblicazione, hanno contribuito con competenza ed entusiasmo a costruire il percorso del gruppo e ad elaborare le schede e gli strumenti che troverete nella seconda parte del volume, fornendo anche un supporto indispensabile per la loro validazione: Roberta Baldi, Cinzia Ceschi, Maria Giulia Cicognani, Ilaria Fenti, Grazia Franzaroli, Pierpaola Golinelli, Melissa Milani e Rita Piazza. Questo quaderno nasce anche dalle loro idee e dal loro impegno.

Il volumetto si articola in 3 parti. La prima, di natura prevalentemente teorica, contiene contributi relativi alla *normativa di riferimento* e agli *ambiti fondamentali* della disciplina, che permangono al di là del modificarsi degli orien-

¹ L'attuale dizione "Corpo Movimento Sport", espressa dalle *Indicazioni per il curriculum* (2007), che sostituiva la precedente: "Scienze motorie e sportive" (L. 53/2003 e D.L. 59/2004), viene spesso sintetizzata nell'espressione "Educazione motoria", o più semplicemente "Motoria" (come dicono le insegnanti di scuola primaria). A noi, a dire il vero, piacerebbe l'antico termine: "Educazione fisica" che, tra l'altro, è quello più diffuso a livello internazionale: *Physical Education*, *Education Physique*, *Educacion Fisica*, che significa: educare attraverso il movimento, educare il movimento, educare al movimento. Tale espressione, però, solleva alcuni problemi, perché da qualcuno viene tradotta mentalmente in "Ginnastica". Per evitare questo rischio, nel corso di tutto il Quaderno adotteremo l'espressione "Educazione motoria", perché universalmente utilizzata dall'ambito universitario e da quanti, direttamente o indirettamente, hanno a che fare con la scuola primaria, che è appunto l'ambito a cui questa pubblicazione in particolare si rivolge (nota di A. Cecilian).

² Comitato regionale Emilia-Romagna del CONI.

tamenti normativi; presenta un capitolo dedicato alle *parole-chiave* su cui si impernia la pubblicazione e si chiude sul controverso problema degli *indicatori di competenza*, fornendo un *esempio pratico* del loro utilizzo in una verifica.

La *seconda parte* ha un carattere decisamente operativo e intende proporre alle scuole *linee guida* e strumenti concreti per una progettazione di qualità, sia che questa avvenga su proposta di enti/educatori esterni, sia che si tratti di un'elaborazione interna alla scuola. Oltre a vari *format di progettazione*, in linea con le *Indicazioni nazionali* e i pronunciamenti europei, contiene anche una scheda esemplificativa per il *monitoraggio e la verifica, pensata per i docenti*. Per prendere visione anche di quelle predisposte per gli educatori e per gli alunni che, per ragioni di spazio non sono state inserite, rinviando al sito <http://uef.usp.scuole.bo.it/pubblicazioni/index.php>, su cui si può trovare anche una *proposta di convenzione fra scuola e soggetti esterni*, elaborata con l'intento di rendere omogenea la prassi da adottare al riguardo.

La *terza parte* illustra un esempio di *percorso* multidisciplinare, utilizzando la '*scheda di progettazione per le scuole*' presentata nella parte precedente. Segue una breve documentazione del progetto realizzato. Il sito precedentemente citato contiene la documentazione completa dell'esperienza e un capitolo di Melissa Milani sull'adattamento delle attività in rapporto alla presenza di *alunni diversamente abili*, che qui purtroppo non compare per ragioni di spazio.

Il Quaderno si chiude con una *bibliografia ragionata* che rimanda al sito suddetto, su cui si possono trovare altri interessanti progetti e materiali, elaborati o raccolti dai componenti del gruppo.

Per focalizzare meglio i problemi, si è scelto di concentrare l'attenzione su un solo segmento di istruzione, quello relativo alla *scuola primaria* – pur con uno sguardo prospettico al documento sul nuovo obbligo formativo – e su un solo argomento prioritario: *il tema delle competenze*, appunto, che può essere considerato il filo conduttore dell'intera pubblicazione. L'intento, nell'acceso dibattito attuale, è quello di contribuire a creare condivisione sull'*accezione del termine*, ma anche e soprattutto di esplorarne le *implicazioni e le ricadute didattiche*.

L'idea che ha animato il lavoro era quella di produrre una sorta di *vademecum* che potesse fornire un supporto reale alla scuola, in particolare a quella primaria, ed essere considerato un '*compagno di viaggio*', con spunti per la riflessione e strumenti per la pratica.

Ci auguriamo vivamente che il quaderno possa rispondere, anche solo in parte, a queste aspettative.

PORTIAMO IL CORPO A SCUOLA

Paolo Seclì

Docente a contratto Università di Modena e Reggio Emilia, insegnante in istituto comprensivo, Reggio Emilia

Il rapporto tra scuola e attività motoria e sportiva rappresenta la storia di una relazione complessa, contrassegnata da una serie di contraddizioni che hanno evidenziato la mancanza nel nostro paese di una vera cultura del corpo, del movimento e dello sport. Nella scuola primaria, così come in quella dell'infanzia, tale criticità è particolarmente evidente e le tracce di questa 'disattenzione' sono facilmente riscontrabili nella pratica quotidiana.

Tra le tante incoerenze, possiamo osservare come dai Programmi didattici per le scuole di ogni ordine e grado per giungere alle *Indicazioni* (2004) ed alle *Indicazioni per il curriculum* (2007), all'attività motoria, fisica e sportiva sono riconosciuti ruoli fondamentali nell'esperienza scolastica e nel processo educativo e formativo. Ci troviamo di fronte ad un riconoscimento sul piano intellettuale che purtroppo non trova adeguate risposte sul piano della pratica motoria e sportiva nel contesto scolastico ed extrascolastico.

Molti insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia sono ben consapevoli dell'importanza che l'attività motoria e sportiva riveste nel contesto educativo, ma si sentono impreparati a gestire adeguatamente la progettazione e la conduzione di iniziative di educazione motoria, a causa delle carenze strutturali del loro iter formativo al riguardo.

Per sopperire a queste difficoltà, nel tempo sono stati stipulati vari protocolli d'intesa tra il Ministero della Pubblica Istruzione (oggi MIUR) e il CONI, con lo scopo di approfondire la formazione dei maestri e creare misure di supporto all'attività motoria. Osservando la situazione attuale della nostra scuola possiamo dedurre che nella realtà tali iniziative non hanno mai sortito gli effetti sperati.

Un nuovo scenario

L'Educazione motoria è materia curricolare obbligatoria nella scuola primaria, ma dall'avvento delle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* (2004), i 'tetti' orari previsti dai Programmi didattici per la scuola elementare del 1985 sono rimessi alle decisioni che l'autonomia scolastica consente. Ciò ha fatto emergere un disagio che nelle scuole italiane esiste da sempre ri-

guardo alle Scienze motorie e sportive. Ogni Collegio dei docenti può definire il tetto di ore da destinare alle varie materie e accade così che le già esigue due ore settimanali di educazione motoria possano ridursi a *un'ora settimanale*. Altro dato preoccupante, tranne in alcune realtà, è rappresentato dalla ridotta regolarità con cui si svolge l'educazione motoria durante l'anno scolastico.

Si potrebbe affermare che nelle nostre scuole *il corpo è assente*. Lo è il corpo degli alunni, come lo è a volte il corpo dei docenti: sarebbe interessante realizzare un'indagine sul vissuto corporeo dei docenti che non valorizzano l'educazione motoria e sulla ricaduta dei propri vissuti nella pratica educativa e didattica. Tutto questo sta portando verso nuove realtà, come i progetti con *esperti esterni*, che in certi contesti rappresentano, purtroppo, l'unica esperienza motoria degli alunni nel corso dell'anno scolastico.

Il tentativo di affiancare e incoraggiare i docenti della scuola primaria nello svolgimento e nella promozione dell'attività motoria, auspicato attraverso vari progetti e protocolli nazionali proposti nel tempo, sembra abbia in realtà innescato una progressiva *deresponsabilizzazione dei docenti* stessi che, in percentuale elevata, delegano sempre di più la progettazione e la realizzazione dell'attività a figure esterne.

A questo si aggiunga la disattenzione assai diffusa verso le tematiche della motricità per gli *alunni diversamente abili*, per il loro diritto a vivere pienamente e senza discriminazione il corpo, il movimento e lo sport. Per questi alunni speciali potremmo addirittura parlare di *corpo 'invisibile'*. Alle problematiche interne al mondo della scuola si aggiungono le carenze formative e culturali di quella parte del mondo sportivo che, attraverso i progetti, 'entra' con le sue collaborazioni nelle scuole ed i cui operatori non sempre sono adeguatamente preparati e sensibilizzati verso le problematiche e le esigenze degli alunni disabili. Crediamo fortemente che la scuola debba riappropriarsi del ruolo di promotore e garante di tutte le esperienze educative, comprese soprattutto quelle relative all'educazione motoria. È indispensabile garantire ai bambini il



diritto alla motricità, al gioco e all'espressione corporea, alla salute e allo sport. "A scuola con il corpo" è il titolo di un'interessante pubblicazione del 1974 che a-

priva un'ampia riflessione a più voci sul ruolo del corpo e del movimento nella scuola elementare. Già allora, tra le tante considerazioni sulla carenza di attività, troviamo una pungente vignetta di Frato (M.C.E, 1974, pag 10).

Possiamo amaramente constatare che, a distanza di oltre trent'anni, non è poi cambiato molto. La 'disattenzione' delle istituzioni scolastiche e della classe docente e dirigente verso l'educazione motoria e sportiva non si è modificata.

Per questo crediamo che sia indispensabile "*portare il corpo a scuola*", tentare cioè di migliorare la cultura motoria e sportiva e le competenze di tutti gli attori scolastici ed extrascolastici, così come la qualità e la significatività delle proposte realizzate nelle scuole.

L'educazione motoria e sportiva dovrebbe quindi essere proposta solo da personale qualificato in possesso di titoli (Laurea in Scienze motorie, Diploma ISEF) e con una formazione specifica conseguita attraverso percorsi formativi riconosciuti e documentati. Servirebbero scelte coraggiose da parte delle istituzioni centrali e periferiche per modificare la situazione critica che si è ormai sedimentata nel mondo scolastico. Siamo però convinti che attendere che succeda qualcosa non porterebbe miglioramenti, da qui la volontà di riflettere e cercare di migliorare l'esistente.

Si è già scritto e detto tanto sull'importanza dell'educazione motoria e sportiva nel processo educativo dei giovani alunni. Oggi, anche alla luce delle conoscenze scientifiche disponibili, crediamo possa essere utile proporre delle *buone ragioni (dieci tra le tante) per incrementare e valorizzare l'attività motoria e sportiva a scuola*. Le abbiamo sintetizzate nel riquadro che segue.

Ma non ci siamo limitati a questo. Fra gli scopi della pubblicazione vi è anche quello di fornire un supporto alle scuole ed agli insegnanti nel loro difficile lavoro quotidiano. Per questo abbiamo proposto una serie di *strumenti pratici e di riflessioni teoriche* incentrate, queste ultime, in particolare *sul concetto di competenze* degli alunni, con l'intento di agevolare e, speriamo, migliorare il lavoro di chiunque vorrà realizzare esperienze di educazione motoria e sportiva nella scuola.

Ci siamo proposti di coinvolgere, oltre alla scuola, il mondo sportivo ed il territorio nel tentativo di creare una rete dialogante che collabori nel produrre un'offerta formativa di qualità a tutela dei diritti degli alunni. Le riflessioni ed i contributi prodotti da questo Gruppo di ricerca si propongono anche di supportare in modo costruttivo e propositivo l'Ufficio Scolastico Regionale nella verifica ed eventualmente nel miglioramento del protocollo d'intesa sulla formazione, stipulato con la Scuola regionale dello Sport del CONI Emilia-Romagna. Un'attività motoria e sportiva ben gestita a scuola e nell'extra-scuola non potrà che avere una ricaduta positiva sullo sviluppo dei bambini, sui loro vissuti, sugli stili di vita anche da adulti e, ci piace pensare, anche sulla società in cui vivranno.

*Dieci buone ragioni (tra le tante) per incrementare e valorizzare
l'attività motoria e sportiva a scuola*

1 - Considerare il corpo ed il movimento come primaria ed inalienabile condizione per lo sviluppo della personalità di ogni bambino senza alcuna distinzione riguardo ad eventuali deficit fisici, psichici o sensoriali.

2 - Garantire il diritto dei bambini ad un'adeguata pratica motoria e sportiva.

3 - Creare una scuola a misura di bambini: gioiosa, che valorizzi l'approccio ludico e laboratoriale, con elementi di trasversalità e interdisciplinarietà, dove prevalgano la 'didattica del fare' e il rispetto dei tempi e delle fasi di crescita e di sviluppo degli alunni.

4 - Contribuire a costruire e consolidare, attraverso l'esperienza corporea, motoria e sportiva, gli apprendimenti scolastici e le competenze per la vita.

5 - Favorire un salutare processo di crescita, stimolando la prevenzione e le buone pratiche individuali e collettive, incoraggiando il naturale piacere dei bambini per il movimento:

- promozione di corretti stili di vita (incremento della pratica motoria e sportiva, educazione alimentare, educazione alla salute, mobilità sostenibile);

- educazione posturale e prevenzione dei paramorfismi;

- prevenzione delle malattie metaboliche;

- prevenzione del disagio personale;

- promozione del *fair-play* (rispetto di sé, degli altri e di ciò che ci circonda);

- prevenzione del disagio sociale (bullismo, teppismo, sostanze illecite).

6 - Favorire la relazione, la comunicazione e le competenze pro-sociali.

7 - Incrementare il piacere di insegnare e di apprendere valorizzando l'approccio ludico, il vissuto corporeo-motorio e l'espressività degli studenti e degli insegnanti.

8 - Contribuire a creare una scuola più attraente e coinvolgente per alunni e genitori anche con il supporto di esperienze motorie, sportive e ricreative.

9 - Valorizzare tutte le forme espressive e comunicative che l'individuo può manifestare con il corpo, il movimento e lo sport come 'espressioni fisiche' della creatività e del genio umano.

10 - Favorire il maggior numero di opportunità per tutti gli alunni nel rispetto delle naturali inclinazioni individuali e come valorizzazione del talento individuale.

Parte I

Riferimenti normativi e lessico

I RIFERIMENTI NORMATIVI

Marisa Vicini

Dottoranda in Scienze Pedagogiche, Università di Bergamo, docente di scuola sec. di 2° grado

Il gruppo di lavoro ha considerato come normativa di riferimento fondamentale le *Indicazioni* (D. lgs. 59/2004) e le *Indicazioni per il curricolo* (D.M. 31 luglio 2007). Leggendo con attenzione questi documenti, è possibile individuare alcuni punti che li accomunano ed è su questi che intendiamo porre l'accento, nel tentativo di mettere a fuoco ciò che è possibile conservare, al di là dei frequenti cambiamenti che ogni mutamento di prospettiva politica impone alla scuola. I punti di contatto fondamentali ci sembrano essere: l'autonomia scolastica, la centralità della persona, la necessità di progettare percorsi atti a sviluppare le competenze personali e l'esigenza di individuare delle modalità nuove di valutazione e certificazione delle stesse.

Per quanto riguarda l'*autonomia scolastica*, entrambi i documenti propongono il superamento del centralismo e del dirigismo statale a favore dell'incremento di una logica di decentramento e di assunzione di responsabilità a livello locale. Un particolare interesse è rivolto alle *forme della progettazione* che si presentano sempre più flessibili, adattate ai bisogni degli allievi, delle famiglie e del territorio, non più basate su percorsi predeterminati, rigidi e uguali per tutti. Preoccupazione rilevante è la *centralità della persona* per lo sviluppo della quale entrambi i documenti riconoscono il diritto di ciascuno a veder riconosciuta la propria specificità e quello altrettanto inalienabile della pari dignità delle culture. Il tema delle *competenze* risulta centrale e ha attivato negli ultimi anni, in ambito scolastico e non solo, un dibattito molto acceso, non ancora concluso; la sua importanza nella scuola è riconosciuta, ma permangono ancora molti dubbi per quanto riguarda il suo significato e il modo con cui i docenti possono progettare concretamente dei percorsi per promuovere lo sviluppo delle competenze degli allievi. Fortemente intrecciato a questo tema è quello della loro *valutazione e certificazione*. Proprio sul nodo delle competenze si è incentrato gran parte del lavoro di questo quaderno.

In particolare, per quanto riguarda il *concetto di competenza* esiste una molteplicità di definizioni, secondo le diverse scuole di pensiero. Il riferimento normativo che il gruppo di lavoro ha fatto proprio è quello contenuto nel Do-

cumento sull'Obbligo di istruzione (D.M. 139/2007), che descrive le competenze secondo l'accezione assunta dal Consiglio d'Europa, ovvero come un *"insieme di conoscenze, abilità e capacità personali, sociali metodologiche per portare a termine compiti e risolvere problemi, in base all'autonomia e alla responsabilità di ciascuno"* (MIUR, 2007).

La consapevolezza che la *valutazione* fa parte dell'intero processo educativo ha spostato in questi anni l'attenzione dai soli contenuti e conoscenze disciplinari ai processi, alla crescita e alla maturazione personale dell'allievo: non a caso, si parla oggi di *valutazione formativa*. Il recente *Regolamento sulla valutazione*³ indica infatti i tre oggetti della valutazione formativa⁴: il processo di apprendimento, il comportamento ed il rendimento scolastico, oggetti che mantengono costantemente intrecciate le due prospettive della valutazione, quella culturale e quella motivazionale e personale⁵.

Tutti questi 'oggetti' andranno valutati mediante il voto in una prospettiva formativa. È cambiato, in sostanza, il codice comunicativo che da 'giudizio' si trasforma in 'voto in decimi', ma al di là della novità del voto ci pare, però, che il problema della valutazione delle competenze rimanga un problema aperto, per affrontare il quale i docenti dovranno decidere, in autonomia, come comportarsi e condividere modalità di osservazione (indicatori di competenza) e di valutazione delle competenze (criteri) lungo tutto il periodo scolastico, prima di arrivare alla formulazione sintetica e complessiva del voto.

La valutazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze costituiscono, infatti, l'atto formale conclusivo di un percorso fondato sulla consapevolezza che acquisire conoscenze ed abilità non è equivalente a sviluppare competenze, e che, allo stesso tempo, queste ultime non possano mai prescindere dalle prime.

³ Regolamento concernente *"Coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni"*.

⁴ Art. 1, c. 3.

⁵ Per delineare percorsi finalizzati allo sviluppo delle competenze personali è stato utile prendere in considerazione, oltre al Regolamento concernente il *"Coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni"*), anche e soprattutto il *"Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione"* del 4 marzo 2009, in cui si definiscono gli elementi nodali per le indicazioni di lavoro per le scuole: gli obiettivi di apprendimento e le situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali. In particolare le *situazioni di compito* rappresentano il momento che conclude il percorso unitario di apprendimento e sono lo spazio di autonomia e responsabilizzazione degli allievi, in cui ciascuno di essi può affrontare e portare a termine il compito affidato. Il compito è definito in un tempo preciso e non è da confondersi col processo; le competenze necessarie per portarlo a compimento sono quelle su cui si fonda l'apprendimento. La situazione di compito diviene, di conseguenza, lo spazio reale che permette al docente di osservare e valutare le competenze personali dell'allievo.

QUESTIONI DI LESSICO...

Cecilia Catellani

Docente di scuola secondaria di secondo grado, Reggio Emilia

Le competenze

La parola 'competenza' è presente ormai da diversi anni nei documenti di riforma della scuola e di tutti i settori formativi istituzionali e non che si occupano di istruzione e formazione. Il termine competenza raccoglie in sé tutti gli elementi che compongono e determinano una prestazione: *"le competenze sono l'insieme di abilità e conoscenze (risorse) che un soggetto non solo possiede ma effettivamente usa per uno scopo, combinandole in modo appropriato ma anche personale, per fronteggiare una situazione concreta; sono un sapere che viene utilizzato concretamente, che si traduce in azione/comportamento"* (Marostica, 2003)

Ci sembra importante sottolineare per il nostro lavoro che il concetto di competenza attiva e mobilità sempre le risorse personali del soggetto, che di fatto determinano la qualità della competenza. La competenza non risulta essere la sommatoria di abilità e conoscenze, ma un processo ben più complesso, nel quale il soggetto mette in campo una serie di strumenti e strategie che rendono efficace l'azione; l'incidenza delle capacità del soggetto, delle caratteristiche personali è fondamentale per la strutturazione di una competenza.

La richiesta che viene fatta alla scuola di lavorare per competenze nasce dall'esigenza di dotare i nostri alunni, futuri cittadini, di strumenti che permettano loro di agire in modo consapevole ed adeguato, nella società di appartenenza, attraverso la capacità di conoscere comprendere, interpretare, dominare e modificare il proprio rapporto con il mondo.

Quindi l'apprendimento scolastico non è funzionale solo a soddisfare la semplice acquisizione del sapere ma, nel caso della scuola primaria, partendo dalla conoscenza di sé e delle proprie potenzialità rispetto all'ambiente circostante, deve permettere allo studente di affrontare in modo adeguato ciò che lo circonda nella vita di tutti i giorni, consentendo anche l'identificazione e la realizzazione del proprio progetto di vita. È chiaro quindi come le attività che vengono svolte a scuola siano fondamentali per rendere consci i ragazzi dei loro punti di forza e di debolezza, delle strategie che essi possono mettere in campo e dell'utilità di quanto appreso per affrontare la vita di tutti i giorni.

Il significato della competenza è sempre legato al concetto di *efficacia dell'intervento* in merito ad una situazione da affrontare, un problema da risolvere all'interno di un contesto definito, che potrebbe essere di tipo scolastico, lavorativo, del tempo libero, ecc.

Il documento relativo all'obbligo d'istruzione, all'interno del quale è situato il segmento della scuola primaria, fa riferimento al concetto di Competenza come *"comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia"*⁶.

Tale comprovata capacità si esprime attraverso un *comportamento osservabile*, un compito eseguito; fa riferimento ad una situazione specifica, nella quale vengano utilizzate conoscenze e abilità in un contesto differente da quello di apprendimento. Nell'ambito motorio si potrà dire che un allievo è competente nel gioco di squadra, non quando sarà in grado di eseguire correttamente i fondamentali o di conoscere le regole di gioco, ma quando agirà in modo adeguato all'interno di una compagine di gioco, durante un torneo scolastico o nel tempo libero. Infatti la competenza di fatto, se ben assimilata, genera una trasformazione 'cognitiva' permanente nel tempo che difficilmente potrà decadere (Bertagna, 2006)⁷.

"Sapersi muovere in modo adeguato utilizzando la bicicletta" (traguardo di competenza: *"Padronanza degli schemi motori e posturali, sapendosi adattare alle variabili spaziali e temporali"*) potrà essere osservato e rilevato non solo durante le attività all'interno della scuola o della palestra, ma all'interno di un progetto di educazione stradale che prevede uscite in città o esperienze di bici bus, in cui gli alunni debbano intersecare le proprie abilità motorie relative all'uso della bici con la conoscenza del codice della strada, dei segnali, con la capacità di autocontrollo (motorio ed emotivo) e di percezione e valutazione dei rischi.

Nell'esempio sopracitato appare evidente come l'apprendimento scolastico sia direttamente trasferibile nella vita di tutti i giorni e come la competenza abbia tre dimensioni: la prima è di natura cognitiva e riguarda la comprensione e l'organizzazione dei concetti coinvolti. La seconda è di natura operativa e concerne le abilità. La terza è di natura affettiva e coinvolge convinzioni, atteggiamenti, motivazioni ed emozioni che permettono di darle senso e valore personale (Pellerey, 2000).

Le conoscenze

Le *conoscenze* vengono associate al concetto di *sapere* e *"indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative ad un settore di studio o di lavoro;*

⁶ Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo, 7 settembre 2006; *Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli – Obbligo di istruzione*, 2007.

⁷ La competenza è piuttosto un insieme integrato di conoscenze e abilità che si sono personalizzate ed armonizzate a tal punto dentro di noi da trasformarsi nell'essere umano che siamo.

le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche”⁸. Per quanto riguarda l’area “Corpo movimento sport” attinente alla scuola primaria, potrebbero essere considerate conoscenze ad esempio:

- conoscere le varie parti del corpo;
- conoscere il funzionamento degli apparati;
- conoscere le modalità di esecuzione dei gesti motori e/o giochi di movimento;
- conoscere l’utilizzo corretto e appropriato degli attrezzi e degli spazi di attività;
- conoscere i regolamenti.

È bene sottolineare che le conoscenze confluenti in una competenza possono provenire da più ambiti di apprendimento, non solo da quello motorio, in base alla complessità del compito e agli strumenti necessari per comprendere e affrontare la situazione contingente. Le conoscenze rappresentano gli elementi attraverso i quali si riesce ad attribuire un nome ed un significato alle cose, ai fenomeni; servono per comprendere una situazione, un problema, per interpretarne i dati, e individuare una possibile soluzione, sulla base dell’esperienza, di concetti astratti o modelli pratici e teorici di riferimento. È necessario sottolineare quanto l’esperienza possa generare conoscenza nella scuola primaria dove l’azione del bambino, passando immediatamente attraverso il vissuto, il ‘fare concreto’, l’abilità grezza, mette in secondo piano proprio l’elemento cognitivo della conoscenza astratta. La cura educativa deve fare leva su esperienze concrete, per collegarvi l’acquisizione consapevole delle conoscenze ad esse inerenti: è innegabile ad esempio, come i concetti topologici, quelli relativi agli ordini di grandezza, possano spesso essere acquisiti e sperimentati attraverso l’attività motoria, così come la conoscenza del proprio corpo possa avvenire soprattutto attraverso le attività di tipo percettivo-motorio. Per questo motivo la didattica laboratoriale, (più volte richiamata sia nelle *Indicazioni* del 2004, sia nelle *Indicazioni per il curriculum* del 2007) viene considerata uno strumento indispensabile nel processo di apprendimento per competenze⁹.

Occorre sottolineare la necessità di evitare comparti di apprendimento rigidi per discipline-aree perché il raggiungimento di una strategia comportamentale efficace (competenza) è un processo che utilizza elementi diversi co-

⁸ Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo, 7 settembre 2006; *Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli – Obbligo di istruzione*, 2007.

⁹ Le impostazioni metodologiche di fondo nelle *Indicazioni per il curriculum* (2007) sottolineano la necessità di realizzare percorsi in forma di laboratorio per favorire l’operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio è una modalità di lavoro che incoraggia la sperimentazione e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare-realizzare-valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia all’interno sia all’esterno della scuola, valorizzando il territorio come risorsa per l’apprendimento.

me le conoscenze (saperi, contenuti) e le abilità (saper fare, prestazione), spesso acquisiti in più contesti di apprendimento anche di tipo non formale.

Le abilità

Le *abilità* vengono comunemente intese come *saper fare*, non come capacità di riprodurre in modo automatico o ripetitivo un gesto corretto, ma anche come capacità di percepirne le caratteristiche per variarle, trasformarle a seconda della situazione: indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how (Arnold, 2002) per portare a termine compiti e risolvere problemi (circoscritti); le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)¹⁰. Quindi il concetto di abilità si arricchisce non solo della componente puramente operativa/ripetitiva, del saper fare/riprodurre il gesto, ma anche della componente cognitiva legata al sapere come fare.

Nell'ambito delle attività riferite all'area "Corpo, movimento sport", è innegabile che le abilità rappresentano un elemento essenziale per lo sviluppo di competenze motorie; sono abilità quelle legate, ad esempio, alla corretta esecuzione degli schemi motori di base (correre, saltare, arrampicare...), di gesti motori come saper palleggiare/condurre palla, orientarsi, muoversi a tempo, rispettare le regole, utilizzare adeguatamente gli attrezzi così come il percepire e riconoscere 'sensazioni di benessere' legate all'attività ludico-motoria, o produrre semplici coreografie o sequenze di movimento utilizzando band musicali o strutture ritmiche; le abilità legate all'ambito motorio rappresentano gli strumenti operativi con cui agire in situazione, sia in un contesto strettamente ludico motorio, sia con caratteristiche interdisciplinari.

È importante sottolineare che il processo di acquisizione di competenze motorie ha origine dalla *pratica motoria*, parte dallo sviluppo di capacità (Cecilian, 2007)¹¹ che emergono attraverso l'acquisizione delle abilità. Le conoscenze subentrano in un secondo tempo, per dare al soggetto gli strumenti per l'interpretazione, la correzione, la modifica della propria *performance*; infatti, anche se nell'acquisizione delle abilità alcune conoscenze minime possono essere utili per comprendere le caratteristiche del gesto tecnico, è solo attraverso un processo metacognitivo, che mette in relazione le caratteristiche del gesto con le modalità di applicazione e le possibilità di trasformazione,

¹⁰ Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo, 7 settembre 2006. *Quadro Europeo delle Qualifiche e Titoli - Obbligo di istruzione*, 2007.

¹¹ Intese come potenzialità come "propensione dell'individuo ad agire a pensare in un certo modo" senza che questa necessariamente si possa trasformare in una modalità d'essere.

che si migliora la propria *performance*, attribuendo un significato all'agire (Bertollo, 2004). Questo è il primo passaggio verso il concetto di competenza; senza l'iniziale collegamento tra conoscenze e abilità non può evolvere quella consapevolezza che fa da base allo sviluppo del pensiero metacognitivo e alla trasferibilità dell'agire in altri contesti rispetto a quello di riferimento.

Concludendo

Leggendo i diversi autori e la letteratura specifica si ha quasi l'impressione che il concetto di abilità motoria possa essere talvolta sovrapposto al concetto di competenza motoria.

Se noi analizziamo l'iter per la produzione della risposta motoria, ci rendiamo conto di quanto possa essere simile alla strutturazione di una risposta competente: dall'identificazione degli stimoli, alla selezione e programmazione della risposta, all'analisi del *feed back* (Robazza, 2004). Questo potrebbe essere l'iter di acquisizione di ogni gesto tecnico e comportamento motorio, o di una competenza intesa come risposta adeguata alla situazione. In realtà ciò che distingue la competenza motoria dalla semplice abilità è la capacità del soggetto non solo di eseguire correttamente i gesti motori, ma di contestualizzarli, di utilizzare i propri saperi sia teorici che pratici in relazione "*alla variazione di complessità delle situazioni di apprendimento che gli sono proposte*" (Colella, 2007) e, quindi, la piena trasferibilità di quanto appreso in altri contesti.

Potremmo, dunque, schematizzare tutto in una costruzione a piramide alla cui base si pongono le conoscenze e le abilità e all'apice la competenza. Conoscenze e abilità, se non correttamente educate, possono convivere senza connessioni importanti anzi, in un primo momento, il bambino è più operativo (legato al saper fare) che cognitivo (legato al sapere) e, quindi, si rischierebbe lo sviluppo di un'operatività legata ad abilità ripetitive e poco significative dal punto di vista formativo. Partendo invece dal collegamento tra abilità e conoscenze (dal fare al sapere) si può gettare il seme per lo sviluppo della competenza e delle strategie ad essa connesse. Tali strategie collegano insieme, in forme molteplici e anche soggettive, non solo le conoscenze e le abilità ma anche le risorse personali (motivazione, emozione, atteggiamento, temperamento) che muovono il soggetto verso la soluzione di un compito motorio o di una situazione. La piramide può considerarsi solida quando l'unione di conoscenze, abilità e risorse personali si applica a situazioni parzialmente nuove o nuove, in un'azione di transfer come risultato di un approccio metacognitivo.

NUCLEI TEMATICI E TRAGUARDI DI COMPETENZE

Cecilia Catellani

Docente di scuola secondaria di secondo grado, Reggio Emilia

Il contesto formativo generale

Prima di approfondire la valenza formativa insostituibile e i nuclei tematici relativi all'Educazione motoria nel primo ciclo, per il corretto e completo sviluppo degli alunni, è necessario riprendere alcune considerazioni di carattere generale, che collochino l'esperienza della scuola primaria all'interno di un percorso formativo più ampio; l'esperienza del primo ciclo deve permettere l'acquisizione di strumenti per *"formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale"*¹² nel rispetto dell'unicità e singolarità di ciascuno e dell'identità culturale. A tali finalità, sottolineate dalle *Indicazioni* che si sono susseguite in questi anni, sono da riferirsi i percorsi formativi di insegnanti ed educatori.

La necessità di adeguarsi ai continui cambiamenti tecnologici, sociali e ambientali che investono l'Europa richiede ai cittadini di possedere competenze adeguate ad aggiornare i propri saperi per mantenersi attivi sul mercato del lavoro ed essere in grado di cogliere le opportunità di crescita e di sviluppo personale e sociale. A questa nuova esigenza la scuola dovrebbe rispondere mettendo in atto una didattica che aiuti il bambino a mobilitare tutti gli strumenti e le risorse per affrontare in modo adeguato un problema.

La normativa relativa all'obbligo d'istruzione, all'interno del quale si trova il segmento della scuola primaria, rende evidente che gli assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico, storico-sociale) definiscono 'il tessuto' per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati anche all'acquisizione delle competenze di cittadinanza per preparare i giovani alla vita adulta e costituiscono la base per un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa.

Le competenze di cittadinanza rappresentano sia il fine dell'apprendimento che il mezzo affinché si eserciti la vera competenza. Infatti una risposta competente ha bisogno di:

¹² *Indicazioni per il curriculum* (D.M. 31 luglio 2007).

- *acquisire ed interpretare informazioni* per comprendere la natura del problema o della situazione;
- *individuare relazioni* per mettere in collegamento i fenomeni con ciò che si conosce, che è necessario fare, per identificare cause ed effetti;
- *progettare l'intervento, l'azione*;
- *comunicare* per comprendere i messaggi, decodificare l'informazione, recuperare dati;
- *collaborare e partecipare* per interagire nel gruppo mobilitando e valorizzando tutte le risorse, nel rispetto degli altri;
- *risolvere problemi* mettendo in relazione la natura del problema con le risorse a disposizione, per ipotizzare soluzioni;
- *imparare ad imparare* per avere la consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, del personale modo di apprendere e delle possibili occasioni di apprendimento;
- *agire in modo autonomo e responsabile*, per essere in grado di svolgere compiti e assumersi responsabilità all'interno della propria comunità di appartenenza. La responsabilità e l'autonomia vengono riconosciuti di fatto come indicatori di competenza.

La natura della competenza è composita, complessa e, se pur sviluppata prevalentemente in una determinata area, è il frutto di una serie di componenti di tipo trasversale promosse in diversi ambiti¹³. Per tali motivi, appare determinante sottolineare come le attività proposte, di qualsiasi natura esse siano, debbano sollecitare tutte le dimensioni della persona:

- *cognitiva*, o delle *conoscenze*, legata al sapere, al conoscere sia teorico che pratico relativo ai fenomeni che circondano i bambini e al come/perché si manifestino. Le conoscenze sono gli 'occhiali' con cui i bambini mettono a fuoco ciò che li circonda e attraverso cui acquisiscono, nell'esperienza, anche la coscienza di sé;
- *operativa* o del *sapere fare*, legata alle abilità, che permette ai bambini di sperimentare e di impadronirsi degli strumenti per controllare i fenomeni e intervenire su di essi; le abilità possono collegarsi alla motricità, manualità, capacità progettuale, capacità di sintesi;
- *sociale* o delle *relazioni*, nella quale si giocano i rapporti affettivi con l'ambiente circostante, dove si inseriscono le dinamiche con cui il bambino

¹³ Nel percorso didattico "*Leggeri come l'aria, forti come la roccia... libera interpretazione del Canova*", presentato in questa pubblicazione, si può notare come le competenze attese siano la risultante dell'integrazione reticolare di quanto appreso e sperimentato in più aree.

impara ad essere parte di una comunità, di un gruppo interpretando i diversi ruoli e sperimentano le regole della convivenza civile;

- espressiva o dell'*espressività*, legata al sé, a ciò che ognuno è, al diritto di conoscere, sperimentare e sviluppare le proprie potenzialità. La dimensione espressiva viene valorizzata, soprattutto, nel momento in cui si riconosce la diversità come valore e come risorsa.

Analizzando anche gli esempi pratici più avanti riportati, possiamo senza dubbio sostenere che le attività motorie, con percorsi sia disciplinari che interdisciplinari, possano a pieno titolo contribuire al completo raggiungimento anche delle competenze di cittadinanza, con la caratteristica di lavorare sull'ambito della percezione, delle abilità motorie, dell'orientamento, della prevenzione, della socialità e delle relazioni, privilegiando "il corpo e il movimento" come elementi mediatori insostituibili e indispensabili per la piena acquisizione di strumenti cognitivi ed operativi e la realizzazione di sé.

Corpo movimento sport

Le indicazioni di quest'area collocano i saperi disciplinari all'interno di più *ambiti* che rappresentano i nuclei tematici, i riferimenti epistemologici delle scienze motorie¹⁴ (Bertollo, 2004). Le attività motorie nel primo ciclo dovrebbero consentire agli alunni di acquisire conoscenze e abilità in merito a:

- *corpo e funzioni senso percettive;*
- *movimento del corpo e la sua relazione con lo spazio;*
- *linguaggio del corpo come modalità espressiva e creativa;*
- *gioco, sport, regole e fair play;*
- *sicurezza e prevenzione, salute e benessere.*

Lo sviluppo di tali *ambiti* dovrebbe portare il bambino a raggiungere i traguardi di competenze indicati al termine della scuola primaria.

L'identificazione di un traguardo da raggiungere colloca la programmazione scolastica e didattica in un'ottica pluriennale di continuità che prevede che gli allievi possano svolgere tante esperienze riferibili agli ambiti indicati. I docenti, in base all'analisi dei bisogni dei propri alunni, dovranno identificare quali possono essere i risultati attesi e individuare le esperienze e i contesti nei quali i ragazzi, attivando le proprie risorse, possano acquisire gli strumenti più adeguati. Nella tabella seguente sono riportati gli obiettivi di appren-

¹⁴ Gli obiettivi dell'Educazione fisica nei paesi dell'Unione europea (Van Assche *et al.*, 1999) fanno riferimento agli ambiti della Salute-Fitness-Sicurezza, Competenza motoria, Positiva percezione di sé, Sviluppo sociale.

dimento (conoscenze e abilità) previsti dalle *Indicazioni per il curriculum* (2007)¹⁵ per la terza e la quinta classe. Tali obiettivi rappresentano parte degli ingredienti necessari per il raggiungimento dei traguardi di competenza, che possono essere appresi anche mediante percorsi interdisciplinari.

Tabella 1 - Obiettivi e traguardi di competenza. Indicazioni per il curriculum (2007)

<i>Obiettivi di apprendimento classe 3^a</i>	<i>Obiettivi di apprendimento classe 5^a</i>	<i>Traguardi di competenza</i>
<i>Ambito: Corpo e funzioni senso percettive</i>		
Riconoscere e denominare le varie parti del corpo su di sé e sugli altri e saperle rappresentare graficamente; riconoscere, classificare, memorizzare e rielaborare le informazioni provenienti dagli organi di senso (sensazioni visive, uditive, tattili, cinestetiche).	Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico, sapendo anche modulare e controllare l'impiego delle capacità condizionali (forza, resistenza, velocità) adeguandole all'intensità e alla durata del compito motorio.	L'alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso l'ascolto e l'osservazione del proprio corpo, ... <i>(continua nella cella sottostante)</i>
<i>Ambito: Il movimento del corpo e la sua relazione con lo spazio</i>		
Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro (correre /saltare, afferrare/lanciare, ecc). Sapere controllare e gestire le condizioni di equilibrio statico-dinamico del proprio corpo. Organizzare e gestire l'orientamento del proprio corpo in riferimento alle principali coordinate spaziali e temporali (contemporaneità, successione e reversibilità) e a strutture ritmiche.	Organizzare condotte motorie sempre più complesse, coordinando vari schemi di movimento in simultaneità e successione. Riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri.	...la padronanza degli schemi motori e posturali, sapendosi adattare alle variabili spaziali e temporali.

¹⁵ D.M. 31 luglio 2007, cui sono allegate le *Indicazioni per il curriculum* (2007).

Riconoscere e riprodurre semplici sequenze ritmiche con il corpo e con attrezzi.		
<i>Ambito: Il linguaggio del corpo come modalità espressiva e creativa</i>		
Utilizzare in modo personale il corpo e il movimento per esprimersi, comunicare stati d'animo, emozioni e sentimenti, anche nelle forme della drammatizzazione e della danza. Assumere e controllare, in forma consapevole, diversificate posture del corpo con finalità espressive.	Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione, sapendo trasmettere nel contempo contenuti emozionali. Elaborare semplici coreografie o sequenze di movimento utilizzando band musicali o strutture ritmiche.	Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo, anche attraverso la drammatizzazione e le esperienze ritmico-musicali.
<i>Ambito: Il gioco, lo sport, le regole e il fair-play</i>		
Conoscere e applicare correttamente modalità esecutive di numerosi giochi di movimento e pre-sportivi, individuali e di squadra e nel contempo assumere un atteggiamento positivo di fiducia verso il proprio corpo, accettando i propri limiti, cooperando e interagendo positivamente con gli altri, consapevoli del 'valore' delle regole e dell'importanza di rispettarle.	Conoscere e applicare i principali elementi tecnici semplificati di molteplici discipline sportive. Saper scegliere azioni e soluzioni efficaci per risolvere problemi motori, accogliendo suggerimenti e correzioni. Saper utilizzare numerosi giochi derivanti dalla tradizione popolare applicandone indicazioni e regole. Partecipare attivamente ai giochi sportivi e non, organizzati anche in forma di gara, collaborando con gli altri, accettando la sconfitta, rispettando le regole, accettando le diversità, manifestando senso di responsabilità.	Sperimenta una pluralità di esperienze che permettono di conoscere e apprezzare molteplici discipline sportive. Sperimenta, in forma semplificata e progressivamente sempre più complessa, diverse gestualità tecniche. Comprende all'interno delle varie occasioni di gioco e di sport il valore delle regole e l'importanza di rispettarle, nella consapevolezza che la correttezza e il rispetto reciproco sono aspetti irrinunciabili nel vissuto di ogni esperienza ludico-sportiva.

<i>Ambito: Sicurezza e prevenzione, salute e benessere</i>		
Conoscere e utilizzare in modo corretto e appropriato gli attrezzi e gli spazi di attività. Percepire e riconoscere 'sensazioni di benessere' legate all'attività ludico-motoria. (metodiche di allenamento, principi alimentari, ecc.).	Assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita. Riconoscere il rapporto tra alimentazione, esercizio fisico e salute, assumendo adeguati comportamenti e stili di vita salutistici.	Si muove nell'ambiente di vita e di scuola rispettando alcuni criteri di sicurezza per sé e per gli altri. Riconosce alcuni essenziali principi relativi al proprio benessere psico-fisico legati alla cura del proprio corpo e a un corretto regime alimentare.

Riteniamo importante sottolineare parole e concetti chiave che devono essere punti di riferimento metodologico per l'operato degli addetti ai lavori:

- *Esperienza* - i bambini apprendono attraverso il fare: necessità di utilizzare costantemente la palestra o il cortile, di sperimentare nella pratica.
- *Esplorazione e scoperta* - attraverso la problematizzazione, si attivano le risorse personali, le mappe cognitive per cercare soluzioni anche creative: necessità di proporre una grande varietà di situazioni di apprendimento e di lavoro.
- *Apprendimento cooperativo*¹⁶ - modalità corretta di interazione, di riconoscimento dell'altro e di implementazione del proprio sapere (Cecilian, 2009).
- *Consapevolezza* - elemento indispensabile per riflettere sul proprio operato e tappa necessaria per il miglioramento: trovare spazi e strumenti per la riflessione, la verbalizzazione, la drammatizzazione, ecc.
- *Vissuto positivo* - condizione necessaria affinché ognuno, nel rispetto delle proprie capacità, abbia la possibilità di esprimersi, sperimentare, divertirsi senza essere discriminato.
- *Successo* - fonte di gratificazione che migliora l'autostima: richiede l'adeguata commisurazione del compito e delle richieste alle reali capacità degli alunni; valorizzazione del percorso, non solo del risultato e delle risposte-proposte dei bambini.

¹⁶ La cooperazione è il massimo grado di interazione tra i soggetti, la collaborazione ne rappresenta un punto di partenza; in tal senso esiste una forte differenza tra i giochi collaborativi e i giochi cooperativi, caratterizzati dall'interdipendenza positiva.

INDICATORI DI COMPETENZE

Andrea Ceciliani

Ricercatore, Dip. Scienze dell'educazione, Facoltà di Scienze motorie, Università di Bologna

Introduzione

Gli indicatori di competenza rappresentano strumenti indispensabili per raccogliere dati utili alla valutazione delle competenze stesse, ovvero dei comportamenti complessi ad esse correlati, derivanti dall'uso di più abilità e conoscenze. L'idea di competenza deve passare dal piano di mero compito da eseguire (performance legata all'abilità) a quello di 'strategia', cioè di sistema di conoscenze e abilità mobilitate in relazione ad uno scopo o compito: *"Coordinare insieme conoscenze (dichiarative), abilità (procedurali) e, anche, disposizioni interne motivazionali e affettive (emotive)"* (Martini, 2005)

Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi *"comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità, ma anche l'uso di strategie e di routine necessarie per la loro applicazione, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tutte queste componenti"* (Scalera, 2001). In tale concezione vengono compresi il 'sapere', il 'saper fare' e il 'saper essere'.

Inoltre la competenza, per essere tale, deve comprendere i concetti di trasversalità¹⁷ e trasferibilità¹⁸ (Bateson, 1997; Gardner, 2005). Ad esse si deve aggiungere il concetto di metacognizione, che dipende dalla consapevolezza delle proprie potenzialità (Pellerey, 2006) e dalla propensione a riconoscerle, ad utilizzarle ed estenderle (Cornoldi, 1995).

La competenza poi, in base a quanto fin qui richiamato, necessita di una didattica laboratoriale molto vicina, se non proprio coincidente, al *'problem solving'*. La preparazione della situazione didattica appropriata all'esercizio di competenza diviene il presupposto indispensabile per la sua osservazione e valutazione. Infine sono da prendere in considerazione le competenze tra-

¹⁷ Conoscenze e abilità non appartengono ad una sola competenza, ma possono essere mobilitate anche da altre competenze. Questa è la condizione necessaria perché la competenza possa essere utilizzata in diversi contesti, momenti e in risposta a diverse situazioni e intenzioni.

¹⁸ Nella classificazione ipotizzata da Bateson il livello gerarchico più elevato, il livello due, detto deutero-apprendimento, corrisponde all'apprendimento di abitudini mentali durature e trasferibili. L'idea di comprensione gardneriana si attua quando il soggetto utilizza conoscenze e abilità, apprese in un certo contesto, in un contesto nuovo.

sversali o macro competenze come: ‘imparare ad imparare’, ‘saper progettare’, ‘relazionarsi agli altri’, ‘collaborare e cooperare’.

Da questi brevi richiami al concetto di competenza, si comprende la difficoltà nel definire indicatori, per la loro osservazione, che non ricadano in quelli stessi utilizzati per la verifica delle conoscenze e delle abilità. Inoltre diviene difficile poter individuare indicatori per ciascuna competenza disciplinare. Appare più semplice, dunque, ragionare su alcune modalità con cui creare gli indicatori di competenza e adattare alle varie situazioni educative in cui ci si trova ad operare. Gli indicatori, ricondotti a comportamenti, o a effetti di comportamenti, osservabili e misurabili, possono essere relativi a quanto il bambino dice, agisce o rappresenta, al perché, al come e al con chi lo fa. I termini utilizzati dovrebbero ricondursi a verbi coniati all’infinito, in pieno rispetto dell’ambito disciplinare e non generali o troppo trasversali.

Approccio agli indicatori di competenza

Di seguito suggeriamo alcuni indicatori riferibili alla competenza e alla sua complessità, cercando di evitare il richiamo a quelli riferibili a una conoscenza o a un’abilità¹⁹. Per continuità con quanto scritto nel capitolo: “Nuclei tematici e traguardi di competenza”, utilizzeremo gli ambiti relativi all’area “Corpo, movimento sport” secondo le *Indicazioni per il curricolo* (2007)²⁰. Gli esempi che seguono, a carattere puramente esplicativo, possono essere ampliati dall’insegnante in base alle sue necessità o al percorso formativo progettato.

Tabella 1 - Il corpo e le funzioni senso-percettive

Descrittore	Possibile comportamento
Sa adattare l’uso della forza a piccoli attrezzi di diversa grandezza, peso, forma, materiale.	Lancia palloni a compagni in movimento calcolando la forza necessaria in relazione alla velocità di movimento dei compagni e alla distanza.
Sa adattare l’azione motoria nella consapevolezza dei limiti del proprio corpo.	Nel gioco di ‘acchiappino’ sceglie compagni alla sua portata e non cerca di afferrare compagni più abili o veloci.
Sa adattare l’azione al movimento percepito di compagni e/o piccoli attrezzi.	Velocizzare, rallentare lo spostamento del corpo in relazione alla percezione del movimento della palla in arrivo per poterla afferrare o colpire.

¹⁹ “Sa riconoscere e nominare le parti del corpo”, ad esempio, non può essere riferibile a una competenza ma, casomai, ad una conoscenza.

²⁰ D.M. 31 luglio 2007, cui sono allegate le *Indicazioni per il curricolo*.

Tabella 2 - Il movimento del corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

<i>Descrittore</i>	<i>Possibile comportamento</i>
Sa coordinare e collegare in modo fluido gli schemi motori di base (SBM) necessari, in situazioni variabili.	Combina un rotolamento, un salto, una corsa a ritroso e una capovolta secondo le richieste 'random' (casuali) dell'insegnante o di un compagno.
Sa adattare gli SMB a parametri spaziali e temporali (ritmizzazione, orientamento spaziale)	Esecuzione dello stesso numero di passi o falcate, su distanze diverse (ampie-strette), indicate in successione da linee o segnali sul pavimento.
Sa eseguire in modo efficace un compito motorio nuovo, utilizzando abilità e conoscenze acquisite.	Ripete con efficacia, anche se in modo non preciso, movimenti mai eseguiti prima e imitati rispetto all'esecuzione dell'insegnante o di un compagno.

Tabella 3 - Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva

<i>Descrittore</i>	<i>Possibile comportamento</i>
Sa interpretare, improvvisando con il movimento, diversi ritmi guida e/o basi musicali.	Modifica costantemente il modo di saltellare, su un percorso formato da una fila di cerchi, sullo stesso ritmo o su ritmi variati.
Sa esprimere emozioni con la mimica, la postura e il movimento.	Muove il corpo modificando velocità, ampiezza di movimento, mimica facciale, in relazione alle richieste: 'una foglia sbattuta dal vento', 'un'onda del mare', 'il salto del grillo'...
Sa adeguare il proprio comportamento motorio agli stati d'animo espressi dagli altri sia nel gioco che nella drammatizzazione.	Adegua il movimento a quello del compagno nel gioco dello 'specchio' imitandone estemporaneamente tutti i movimenti.
Sa utilizzare il linguaggio non verbale in funzione strategica nel gioco, per collaborare con i compagni e ingannare gli avversari (chiamare la palla, fintare...).	Finge di partire in una direzione, si muove nella direzione opposta al momento giusto rispetto alla possibile ricezione di una palla lanciata da un compagno.

Tabella 4 - Il gioco, lo sport, le regole e il fair play

<i>Descrittore</i>	<i>Possibile comportamento</i>
Sa utilizzare abilità motorie in situazioni di gioco.	Utilizzo di vari tipi di lancio, in relazione alla posizione dei compagni e avversari, durante il gioco 'svuota campo' oppure 'palla avvelenata' oppure 'palla rilanciata'.
Sa partecipare a giochi diversi applicando correttamente il regolamento tecnico e disciplinare.	Comprende le regole riferite alle aree di gioco nel passaggio da un gioco all'altro trasferendo la conoscenza rispetto alla possibilità di invadere o meno le aree.

INDICATORI DI COMPETENZE

Sa cooperare con gli altri dimostrando di comprendere quale azione sia più efficace per il bene collettivo, anche se comporta il sacrificio del risultato personale.	Si ferma e aspetta il compagno in difficoltà in un percorso a coppie. Evita di tirare sul bersaglio da colpire e passa la palla a un compagno posto in una posizione più vantaggiosa.
Sa organizzare (creare, riordinare, modificare) le regole di un gioco di movimento confrontandosi con gli altri e accettando le scelte operate dalla maggioranza.	Interviene, rivolgendosi anche all'insegnante, per modificare una regola che rende difficile la partecipazione al gioco.
Sa partecipare al gioco divertendosi, accettando il risultato finale in caso di sconfitta o vittoria.	Incoraggia un compagno che ha fatto un errore; chiede scusa per un errore commesso. Si impegna anche quando non riuscirà a vincere la gara.

Tabella 5 - Sicurezza e prevenzione, salute e benessere

<i>Descrittore</i>	<i>Possibile comportamento</i>
Sa utilizzare gli attrezzi e gli ambienti in modo sicuro per sé e per gli altri, riconoscendo le situazioni di rischio.	Richiama l'attenzione del compagno, distratto, prima di lanciargli la palla. Si colloca nello spazio, in modo da poter utilizzare la funicella per i saltelli senza rischio di colpire i compagni.
Sa riconoscere lo stato di affaticamento e usare tecniche elementari di controllo respiratorio e di rilassamento muscolare idonee a ripristinare lo stato di base.	Nei momenti di recupero esegue autonomamente esercizi di controllo respiratorio appresi o inventati.
Sa applicare i principi elementari di una sana alimentazione in rapporto alle attività da svolgere.	Non accetta dolci o merendine nel momento in cui deve iniziare lo sforzo fisico e, a scuola, si alimenta regolarmente senza eccedere in zuccheri, grassi, bevande gasate, ecc.
Sa individuare, nelle proprie abitudini di vita, comportamenti errati rispetto all'attività fisica.	Riconosce che la sua mancata destrezza, nelle attività motorie, dipende dalla pigrizia che gli impedisce di essere attivo nella vita quotidiana.

Dalla verifica alla valutazione

L'osservazione e la registrazione degli indicatori di competenza devono sostenere il processo di verifica o misurazione del livello raggiunto, rispetto al comportamento di competenza atteso: i dati ottenuti attraverso la verifica, in altri termini, devono poi essere tradotti in valutazione, cioè in un'espressione di giudizio che informi sulla presenza/assenza della competenza e sul livello con cui si manifesta. Vediamo un esempio nella tabella seguente.

Tabella 6 - Livelli di competenza e valutazione relativa

<i>Livello di competenza</i>	<i>Forma descrittiva</i>	<i>Forma sintetica</i>
Eccellente	Coordina e collega in modo fluido tutti gli SMB, senza indicazioni da parte dell'insegnante, in situazioni nuove e complesse.	10-9
Buono	Coordina e collega in modo fluido la maggior parte degli SMB, autonomamente o con contenute indicazioni da parte del docente, anche in situazioni parzialmente nuove e non del tutto semplici.	8-7
Sufficiente	Coordina e collega in modo fluido i principali SMB, autonomamente o con contenuti suggerimenti dell'insegnante, in situazioni prevalentemente note e non complesse.	6
Insufficiente	Coordina e collega qualche SMB, prevalentemente con la guida dell'insegnante, in situazioni semplici e conosciute.	5
Gravemente insufficiente	Non coordina gli SMB.	4

La certificazione della competenza

Le varie osservazioni e la misurazione sui livelli di accettabilità, realizzate dagli insegnanti in relazione alla tipologia di obiettivi perseguiti e alle competenze ad essi correlate, devono confluire in un'indicazione sintetica relativa ai "Traguardi per lo sviluppo delle competenze" in sintonia con le ultime *Indicazioni per il curricolo* (2007).

Il quadro da noi suggerito, riferito a due traguardi di competenza fra quelli previsti dalle *Indicazioni per il curricolo* (2007) per il termine della scuola primaria, vuol essere solo un esempio di come le competenze possano essere certificate in livelli, tre nel nostro esempio, e di come ognuno di essi possa essere utilizzato per esprimere i traguardi raggiunti dagli alunni.

Traguardo di competenza 1

“Consapevolezza di sé attraverso l’ascolto e l’osservazione del proprio corpo, padronanza degli schemi motori e posturali, sapendoli adattare alle variabili spaziali e temporali”.

<i>Livello avanzato</i>	Ha interiorizzato le parti del corpo, le loro articolazioni e la loro relazione topologica (davanti, dietro, destra e sinistra) che individua in situazioni e posizioni diverse su di sé e sugli altri, su oggetti o figure anche astratte. Usa tali cognizioni per organizzare, descrivere e rappresentare lo spazio intorno a sé (a destra di..., davanti a...) e orientarsi anche in percorsi complessi e nuovi, di cui è in grado di prefigurarsi diverse mosse prima di realizzarle. Sa combinare schemi motori e posturali adattandoli in modo efficace a situazioni complesse. Esegue i compiti richiesti con facilità e fluidità, secondo le indicazioni ricevute, accelerando e rallentando la sua azione in sintonia con l’azione dei compagni. Conosce le principali funzioni fisiologiche, ne distingue i cambiamenti che intervengono nel corso dell’attività motoria e sa modulare autonomamente forza resistenza e velocità in rapporto alle esigenze del compito.
<i>Livello intermedio</i>	Si rappresenta le parti del corpo, le loro articolazioni e la loro relazione topologica (destra, sinistra, davanti e dietro), che individua in posizioni diverse su di sé, sugli altri, su oggetti o figure. Usa tali cognizioni per eseguire istruzioni relative a percorsi moderatamente complessi, li sa descrivere con precisione e rappresentarsi. Si orienta anche in ambienti non del tutto familiari. Combina schemi motori e posturali adattandoli in modo efficace a situazioni mediamente complesse e parzialmente nuove. Esegue i compiti richiesti, secondo le indicazioni ricevute, cercando di adattare la sua azione a quella dei compagni. Conosce le principali funzioni fisiologiche, ne distingue con proprietà i cambiamenti che intervengono nel corso dell’attività motoria e modula forza, resistenza velocità, con episodici suggerimenti dell’insegnante.
<i>Livello elementare</i>	Nomina, si rappresenta le fondamentali parti del corpo e ne conosce il funzionamento. Ha interiorizzato i lati corporei con sufficiente sicurezza e sa riconoscerli anche su oggetti, persone o figure, se vi riflette. Utilizza questa cognizione per eseguire semplici percorsi sulla base di istruzioni o per descriverli correttamente. Si orienta in spazi noti. Sa combinare schemi motori e posturali adattandoli a situazioni conosciute e <i>semplici</i>. Esegue i compiti richiesti sotto la guida prevalente dell’insegnante, modulando in modo abbastanza efficace forza, resistenza e velocità, se guidato.

Traguardo di competenza 2

“Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo, anche attraverso la drammatizzazione e le esperienze ritmico-musicali”

<i>Livello avanzato</i>	Riconosce, denomina ed esprime con proprietà, attraverso la mimica e la postura, le emozioni fondamentali e le loro sfumature, mostrando di saper cogliere e rappresentare anche il vissuto dell'altro. Utilizza in modo creativo e originale l'espressività corporea, attraverso forme di drammatizzazione, attività di improvvisazione, giochi di ruolo, o elaborando semplici coreografie con scelta opportuna di musiche/ritmi.
<i>Livello intermedio</i>	Riconosce, denomina ed esprime con proprietà, attraverso la mimica, la postura e i movimenti corporei le emozioni fondamentali e le loro sfumature. Sa associarle e combinarle opportunamente con musiche, ritmi, danze e utilizzarle in situazioni realistiche e fantastiche, anche con proposte personali.
<i>Livello elementare</i>	Riconosce ed esprime le emozioni fondamentali (gioia, paura, dolore, rabbia, disgusto, sorpresa) attraverso la mimica facciale, la postura del corpo e la gestualità, in situazioni semplici e familiari, realistiche o fantastiche, associandole anche a suoni e ritmi.

Tali giudizi sintetici dovrebbero poi essere tradotti in traguardi intermedi relativi ai diversi livelli in cui la scuola primaria è strutturata: monoennio (classe prima); 1° biennio (classe seconda e terza); 2° biennio (classe quarta e quinta).

UN ESEMPIO DI VERIFICA

Egle Saltini

Docente di scuola secondaria di secondo grado - Modena

Traguardo di competenza previsto per il termine della scuola primaria, da verificare: "Padronanza degli schemi motori e posturali, sapendoli adattare alle variabili spaziali e temporali".

Ambito: "Il movimento del corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo"

L'esempio di verifica e valutazione qui fornito *non* può essere proposto:

- senza aver svolto in precedenza un adeguato e vario lavoro con la classe sugli Schemi Motori di Base (SMB) e la loro combinazione, anche con percorsi ideati dal docente e sottoposti ai bambini tramite una mappa, attraverso la quale possano partecipare all'organizzazione dell'attività e confrontarne il risultato con la mappa stessa;
- senza aver sviluppato alcuni obiettivi di apprendimento anche in altri ambiti (es. matematica: spazio e figure), per quanto riguarda la stesura del progetto e il disegno del percorso.

Operazioni preliminari alla verifica:

- elaborazione del progetto del percorso e relativo disegno: vengono realizzati da ogni alunno in classe, sapendo che lo spazio disponibile per sviluppare il percorso corrisponderà ad un quarto della superficie della palestra;
- ripartizione della classe in 4 gruppi;
- suddivisione della palestra in 4 settori (tracciare una croce col gesso).

Verifica assegnata a ciascun bambino:

- 1) Progettare e disegnare un percorso dove possano essere utilizzati in combinazione diversi schemi motori di base, orientandolo nello spazio.
- 2) Organizzare il percorso predisponendo gli attrezzi necessari, posizionandoli e proporzionando nella realtà spazi e distanze.
- 3) Prevedere, anche con altri disegni, alcune varianti.
- 4) Ipotizzare adattamenti e soluzioni, in relazione all'eventuale presenza di un compagno disabile nel gruppo, o supponendo che ci sia.
- 5) Descrivere ai compagni il percorso con eventuali suggerimenti.
- 6) Eseguirlo, facendo del proprio meglio e controllando la propria emotività, per fornire un esempio ai compagni che lo percorreranno successivamente.
- 7) Seguire con attenzione l'esecuzione a turno dei compagni del gruppo.

È possibile prevedere di utilizzare i compagni in alcune sezioni del percorso per lanci, prese, rotolamenti... Il docente può decidere di far realizzare una delle varianti previste dall'alunno stesso. Seguiranno poi momenti di *autovalutazione* e di *valutazione* da parte del gruppo: fasi importanti per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico, del senso di responsabilità e per la ricaduta sulla capacità di correggere i propri errori.

Indicatori utili

Di seguito, vengono riportati alcuni criteri da tenere sotto controllo; i primi due si riferiscono al tipo di verifica, gli altri alla prestazione degli alunni durante le prove, per osservare se il loro comportamento è espressione del traguardo di competenza preso in considerazione²¹:

- A) coerenza del progetto con il problema assegnato;
- B) adeguata gestione dello spazio nella preparazione del percorso;
- C) uso di una terminologia corretta nella descrizione rivolta ai compagni;
- D) capacità di dare loro suggerimenti utili;
- E) riconoscimento della richiesta motoria, funzionale alle varie sezioni;
- F) esecuzione fluida nel collegare le diverse sezioni del percorso (capacità di anticipazione motoria);
- G) controllo dell'emotività e distribuzione delle forze;
- H) disponibilità a riconoscere i propri errori e ad individuare dove è possibile migliorare.

Consigli per l'esecuzione della verifica

Ogni alunno ha progettato un suo percorso che dovrà predisporre, illustrare ai compagni ed eseguire. Il docente osserva e valuta l'esecuzione delle azioni suddette a partire dal primo alunno del gruppo 1, poi si sposta nel settore a fianco procedendo in senso orario (o antiorario) quando il capogruppo 1 ha terminato la sua prova, per poter osservare il capogruppo della seconda squadra. I ragazzi del gruppo 1, nel frattempo, eseguono il percorso già predisposto dal loro amico e così via in tutte le 4 zone gioco.

Gli allestimenti nella prima fase sono in contemporanea per tutti e quattro i gruppi, poi risulteranno in successione poiché i bambini del primo gruppo termineranno in anticipo le loro esecuzioni ed il secondo di loro potrà cominciare a predisporre il proprio percorso, mentre il docente completa il turno di valutazione dei 4 capigruppo. Il docente sarà agevolato nella sua osservazione dall'uso di una scheda precedentemente predisposta in cui barrerà con crocette le voci relative agli elementi della valutazione per competenze.

²¹ Per ulteriori approfondimenti sulla verifica del progetto si vedano anche i materiali della sezione "Educazione motoria: scuola e territorio".

PREMESSA E LINEE GUIDA

Paolo Seclì

Docente a contratto Università di Modena e Reggio Emilia, docente in istituto comprensivo, Reggio Emilia

La diffusa carenza di pratica motoria nella scuola primaria e dell'infanzia e la ridotta attenzione del mondo scolastico verso il corpo e il movimento hanno favorito un ampliamento dell'offerta formativa per le scuole da parte del mondo sportivo attraverso i "progetti educativo-sportivi", con l'ingresso nelle scuole di nuove figure: gli *'esperti esterni'* di attività motoria e sportiva. Questa nuova realtà ha però dovuto fare i conti con la carenza di docenti dotati di competenze specifiche all'interno della scuola primaria e dell'infanzia; è venuto meno in questo modo, di fronte alla ricchezza di proposte provenienti dal mondo sportivo, quel ruolo di 'filtro' e di garante che la scuola deve mantenere rispetto alle esperienze che propone agli alunni. Inoltre, i numerosi cambiamenti che hanno riguardato la scuola hanno portato ad accogliere frequentemente in modo acritico le varie proposte, sulla base di considerazioni prevalentemente relative alla convenienza dei costi o ai rapporti di territorialità, trascurando a volte di verificare e valutare attentamente la qualità e gli effetti delle iniziative assunte.

Il nuovo scenario che si presenta ormai da alcuni anni nella scuola, di generale criticità riguardo ai temi dell'educazione motoria, richiede quindi attenzione e scelte oculate in assenza di una regolamentazione istituzionale.

Il ventaglio di figure che entrano come *'esperti esterni'* nella scuola è ampio ed è costituito da: insegnanti di educazione fisica, istruttori di società o associazioni sportive, del CONI, di federazioni o enti di promozione sportiva, liberi professionisti e, purtroppo, anche semplici volontari. In alcune realtà del territorio emiliano-romagnolo già da alcuni anni si sono avviati percorsi formativi specifici per quelli che vengono definiti Educatori motori e sportivi, tentando di selezionare e qualificare chi entra ad operare nella scuola. Dall'anno scolastico 2008-09, l'iniziativa si estende a tutto il territorio regionale, a seguito del protocollo d'intesa per la formazione, stipulato dal CONI - Scuola regionale dello sport e dall'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.

Presentiamo di seguito la complessa 'galassia' di figure che di solito ruotano intorno alla realizzazione di progetti di educazione motoria nelle nostre scuole, figure non sempre riconosciute e messe in grado di operare correttamente.

- **Educatore motorio sportivo.** È un operatore esterno in possesso di titolo (laurea in Scienze motorie, diploma ISEF) e/o con una formazione specifica conseguita attraverso percorsi formativi riconosciuti e documentati per operare nella scuola.

- **Referente del circolo didattico o dell'istituto comprensivo**²². Di norma è un docente di scuola primaria responsabile dell'attività motoria e del Gioco-sport. Riceve l'incarico dal collegio dei docenti e ha un ruolo di *mediatore* per la scuola tra il dirigente scolastico, gli insegnanti, i genitori e le società sportive; può fungere da promotore per la formazione continua dei docenti e collaborare nella progettazione dell'attività motoria e di Giosport.

- **Consulente per l'educazione motoria.** Questo ruolo è riservato a un *insegnante di educazione fisica* in servizio presso gli istituti comprensivi o presso altra scuola collegata in rete, o a un *laureato in Scienze motorie o diplomato ISEF, esperto ed in possesso di specifiche competenze professionali* in ordine alla progettazione, alla programmazione e alla realizzazione delle attività ludico-motorie nell'ambito della scuola primaria. Riceve l'incarico dal dirigente scolastico e offre un *servizio di consulenza* e di collaborazione per interventi di supporto all'educazione motoria e sportiva, con il compito di fornire assistenza organizzativa alla programmazione curricolare ed alla progettazione²³. Può svolgere attività di insegnamento in compresenza (*co-docenza*) con il docente titolare e promuovere e consolidare i rapporti con il mondo sportivo presente nel territorio.

- **Consulente/referente.** La figura del referente coincide con quella del consulente quando lo stesso insegnante è anche docente di educazione fisica con competenze specifiche per l'attività nella scuola primaria e riceve l'incarico dal dirigente scolastico.

A supporto delle scuole, ma anche del mondo sportivo che nella scuola già opera o che vorrebbe operare in futuro, questo Gruppo di ricerca ha pensato

²² Vedi anche *Protocollo d'intesa CONI Regionale - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*, a.s. 2008-09.

²³ Vedi anche *Piano per il Potenziamento delle attività motorie nella scuola primaria* proposto a partire dall'a.s. 2005-06.

di realizzare e proporre una serie di *‘strumenti’* che agevolino la comunicazione, la progettazione, la realizzazione e la verifica di esperienze qualitativamente significative. Tali strumenti vogliono incoraggiare la scuola a riappropriarsi del suo ruolo di promotore e garante della qualità di tutti i processi educativi e, nello specifico, dell’educazione motoria, per contrastare l’evidente *‘deriva’* che tende a demandarne la progettazione e la realizzazione quasi completamente a soggetti esterni.

A questo scopo sono stati inseriti, in questa sezione, i seguenti materiali:

- **Linee guida per la progettazione e la valutazione dell’offerta formativa nella scuola primaria:** rappresentano una serie di criteri relativi alla qualità della progettazione, che vengono proposti sia per leggere i progetti che giungono dall’esterno, sia per elaborare una buona progettazione interna alla scuola.

- **Buone prassi per la realizzazione di progetti di Scienze motorie e sportive a scuola:** sono un sommario dei passi da realizzare per accogliere, valutare, adattare, realizzare e verificare un progetto proposto alla scuola da società sportive, enti, educatori motori autonomi, ecc.

- **Scheda di proposta-progetto per i soggetti esterni** (società sportive, enti, educatori motori e sportivi autonomi): va compilata a cura del proponente ed è accompagnata da una *guida* all’uso della scheda medesima.

- **Schede di monitoraggio** per valutare l’andamento del progetto: destinate a tutti gli attori in gioco (*insegnanti, educatori, alunni*); possono essere facilmente adattate anche alla progettazione interna alla scuola. Per ragioni di spazio, in questo quaderno ne riportiamo solo una in forma completa come esempio, e rinviando per le altre al sito <http://uef.usp.scuole.bo.it/pubblicazioni/index.php> che ospita la presente pubblicazione con un link ai materiali non pubblicati. Sul sito si può trovare anche la *Proposta di convenzione fra scuola e soggetti esterni*, che è stata predisposta con l’intento di rendere omogenea la prassi da adottare al riguardo.

- **Scheda di progettazione per le scuole:** è un format che invita gli insegnanti a riflettere sui punti nodali della proposta educativa, accompagnato da una *guida* e da *spunti per la compilazione*.

Linee guida per la progettazione e la valutazione dell'offerta formativa

- Coerenza con le *Indicazioni* (e/o programmi ministeriali) per le Scienze motorie e sportive per la scuola primaria.
- Evoluzione nel tempo e coinvolgimento del maggior numero di obiettivi previsti da *Indicazioni* e/o programmi ministeriali.
- Coerenza con gli obiettivi previsti dal POF
- Inclusione degli alunni diversamente abili, compatibilità e/o adattamenti delle attività proposte.
- Continuità educativa, didattica e progettuale.
- Trasversalità ed interdisciplinarietà nel rispetto delle *Indicazioni* (e/o programmi ministeriali) condivise e co-progettate.
- Approccio ludico, coinvolgimento e partecipazione di tutto il gruppo classe.
- Fattibilità e realizzabilità della proposta nel contesto scolastico.
- Attenzione all'alfabetizzazione motoria: promozione e sviluppo delle competenze motorie basilari e valorizzazione dell'esperienza corporea e motoria.
- Introduzione delle attività di Giosport, proposto non come mini-sport, solo a partire dal secondo biennio (classi 4^a e 5^a), come previsto dalle *Indicazioni*.
- Presenza di educatori motori e sportivi qualificati, di documentata esperienza, con competenze pedagogiche, metodologiche e didattiche, preferibilmente laureati in Scienze motorie o diplomati ISEF e/o con una formazione specifica, ottenuta attraverso percorsi formativi riconosciuti e documentati.
- Presenza di un numero limitato di educatori motori e sportivi (si consiglia uno e comunque non più di due) che svolgano l'attività motoria con gli alunni nell'arco dell'anno scolastico e, se possibile, in continuità negli anni successivi, supportati dal team di progettazione/programmazione. Nelle classi 4^a e 5^a il numero degli operatori potrà eventualmente variare secondo una programmazione degli interventi concordata preventivamente con il team docenti ed inserita nel progetto.
- Coinvolgimento degli insegnanti di classe nelle attività con gli alunni, come formazione in situazione tendente a migliorare le competenze metodologico-didattiche e a promuovere la loro autonomia operativa.
- Verifica e valutazione del progetto nella sua complessità: obiettivi, efficacia metodologico-didattica, organizzazione, gradimento, ecc.
- Disponibilità degli educatori motori e sportivi all'interazione ed al confronto con insegnanti e genitori (programmazione, verifiche, documentazione, assemblee, iniziative, feste di fine anno, ecc.).

BUONE PRASSI PER LA REALIZZAZIONE DI PROGETTI DI SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE

Paolo Seclì

Docente a contratto Università di Modena e Reggio Emilia, docente in istituto comprensivo, Reggio Emilia

Consegna della proposta di progetto e relativa approvazione

La proposta di progetto²⁴, presentata da società sportive-enti-educatori motori e sportivi esterni, elaborata possibilmente secondo le *Linee guida per la progettazione e valutazione dell'offerta formativa*²⁵, va consegnata al dirigente scolastico entro l'inizio del mese di giugno dell'anno scolastico precedente a quello nel quale si intende attivare la collaborazione con la scuola. Perché la proposta di progetto giunga all'approvazione definitiva ed alla sua attuazione, occorrono i seguenti passaggi in successione. La proposta:

- dovrà essere visionata e condivisa dal consulente o dal referente per le scienze motorie e sportive, dal team docenti delle classi coinvolte ed approvata dal consiglio di interclasse;
- sarà approvata dal *collegio dei docenti* e dal *consiglio d'istituto o di circolo*;
- verrà quindi *inserita nel Piano dell'offerta formativa (POF)* della scuola ed avrà così le garanzie per le autorizzazioni e le coperture assicurative.
- sarà formalizzata in una *convenzione*, tra la scuola e la società sportiva/ente/educatore esterno che propone il progetto, per consentire una definizione puntuale e precisa dei termini della collaborazione e autorizzare gli educatori motori e sportivi ad operare all'interno della scuola.

Incontro preliminare con il team docenti

L'incontro (da svolgere durante le 2 ore settimanali di programmazione previste per i docenti e da inserire nel progetto orario degli educatori motori e sportivi) è orientato alle seguenti funzioni:

- Conoscenza tra l'educatore e gli insegnanti di classe (o del plesso), se possibile con la presenza di un insegnante di educazione fisica della scuola, o di un consulente e/o docente referente esperto.

²⁴ Redatta sulla *Scheda consigliata* (v. capitolo seguente).

²⁵ Documento proposto nella presente sezione.

- Scambio di informazioni generali sul *gruppo-classe* (precedenti esperienze ludico-motorie, socializzazione, problematicità, ecc.).
- Scambio di informazioni e riflessioni sugli *alunni diversamente abili* (se presenti) in riferimento a: tipologia della disabilità, residuo funzionale/capacità del soggetto, aspetti relazionali, aspettative, ecc.
- Scambio di informazioni sugli alunni in *situazione di disagio* (relazionale, emotivo, sociale); problematiche di comunicazione con alunni stranieri, altre informazioni rilevanti.
- Comunicazione da parte dei docenti circa le esigenze della scuola, la tipologia dell'intervento da realizzare, le attività e le modalità organizzative.
- Verifica degli spazi adibiti all'educazione motoria (palestra, cortile, altri spazi esterni o interni) e acquisizione di informazioni circa le *attrezzature disponibili*. A titolo di esempio si indicano alcuni elementi da considerare: dimensioni e stato dell'impianto (palestra) disponibile; attrezzature di gioco fisse e mobili; grandi e piccoli attrezzi; eventuali spazi esterni utilizzabili.
- Scambio di informazioni sulle *competenze* ludico-motorie dei soggetti coinvolti (educatore esterno, docenti di classe, insegnante di sostegno, se presente), definizione dei ruoli nella progettazione e nella gestione delle attività.

Redazione della progettazione

La progettazione scaturisce dalla condivisione e dagli accordi tra docenti di classe e operatori esterni (educatori motori e sportivi) partendo dalla proposta di progetto presentata precedentemente. Il progetto così integrato può essere espresso attraverso la "*Scheda di progettazione per le scuole*"²⁶ e darà origine ad un percorso educativo in equilibrio tra le richieste della scuola e le proposte esterne. Questa nuova progettazione avrà una struttura flessibile e adattabile alla situazione contingente ed agli elementi che emergeranno dalle verifiche *in itinere*.

Realizzazione del progetto

Le attività previste dal progetto (lezioni, laboratori, feste, ecc.) dovranno essere svolte in situazione di contemporaneità (co-docenza) ed in collaborazione tra docenti di classe ed educatore motorio e sportivo. Ciò consentirà un potenziamento della qualità dell'offerta formativa rivolta agli alunni e una ricaduta sulla formazione in situazione dei docenti.

²⁶ La scheda è proposta in questa pubblicazione nel capitolo seguente.

La gestione delle attività esclusivamente da parte degli educatori esterni rischia di non creare alcuna ricaduta sul bagaglio formativo dei docenti e potrebbe de-responsabilizzarli progressivamente trasformando l'educazione motoria in una disciplina completamente delegata a soggetti esterni.

Osservazione e valutazione delle competenze degli alunni

L'osservazione degli alunni assume una particolare rilevanza e risulta preziosa sia in fase di realizzazione che di adeguamento della proposta educativa. Solo attraverso l'osservazione si potrà trovare il punto d'incontro tra i reali bisogni dei bambini e le intenzionalità educative degli insegnanti e degli educatori. L'osservazione deve essere attuata dal *docente di classe, cui compete la valutazione degli alunni*, in collaborazione con gli educatori motori e sportivi. Lo scambio reciproco di informazioni può migliorare la qualità dell'osservazione e influire sulla valutazione degli apprendimenti. L'osservazione diretta sarà sostenuta anche da verifiche in itinere e finali. Partendo dagli obiettivi programmati si andranno a valutare le competenze attese definite nel progetto.

Particolarmente significative, anche sul piano educativo, potranno risultare, dove possibili, esperienze di autovalutazione da parte degli alunni.

Monitoraggio del progetto

Per una valutazione complessiva dell'iniziativa realizzata (e non solo degli apprendimenti degli alunni, oggetto della fase precedente), sono stati elaborati alcuni *format di monitoraggio*, per ognuna delle tipologie di attori in gioco: *uno per i docenti, uno per gli educatori, uno per gli alunni*²⁷. In seguito si potrà pensare di interpellare anche i genitori, se la portata del progetto lo richiede. Gli aspetti positivi e le eventuali criticità emersi dal monitoraggio serviranno alla ricalibrazione del progetto *in itinere* e alla sua valutazione finale.

Valutazione finale

La *tabulazione* dei dati dei format di monitoraggio potrà portare ad un'immagine complessiva dei *risultati*, ma offrirà anche lo spunto per analisi dettagliate di problemi specifici. Il format relativo ai docenti e quello relativo agli educatori prevedono infatti molte domande analoghe sui medesimi og-

²⁷ Nel Quaderno è riportata, come esempio, la Scheda relativa ai docenti, in forma 'condensata' per ragioni di spazio. Per le altre si rimanda alla pubblicazione sul sito: <http://uef.usp.scuole.bo.it/publicazioni/index.php>, che prevede link ai materiali qui non pubblicati.

getti; è possibile in questo modo, incrociando le risposte, mettere a confronto più punti di vista sullo stesso tema e avere una panoramica più ampia.

Momenti di condivisione fra docenti, educatori e responsabili delle società /enti sportivi, per discutere degli elementi positivi e dei problemi emersi, possono portare i soggetti in gioco ad una maggiore consapevolezza di aspetti poco evidenti che possono far scaturire proposte migliorative per la riprogettazione. Il monitoraggio rappresenta quindi una risorsa insostituibile per ottenere informazioni oggettive, effettuare valutazioni sull'esito del progetto e proiettarsi nel futuro facendo tesoro dell'esperienza già fatta.

SCHEDE DI PROGETTAZIONE

a cura del Gruppo di ricerca

Si presentano due Schede, elaborate dal Gruppo di ricerca nel suo insieme; di seguito si trovano le Guide per la compilazione. Sul sito <http://uef.usp.scuole.bo.it/publicazioni/index.php> sono utilizzabili direttamente per la compilazione.

Scheda di proposta-progetto per società sportive, enti, educatori autonomi

Logo	Titolo della proposta-progetto	
A. Dati della società sportiva/ente/educatore autonomo¹		
Denominazione		
Via		
Città Prov.		CAP
Telefono Fax	E-mail	
Presidente o Dirigente Sportivo		
Referente del Progetto ed eventuale recapito		
Educatori motori e sportivi		
Numero per classe		
B. Dati della Scuola e caratteristiche della proposta		
Nome della scuola		
Classi coinvolte (o fasce d'età coinvolte)		
Tipologia di contenuto (es: Giocosport, Psicomotricità, Educazione salute-benessere...)		
Tempi di attuazione (durata, n. incontri, periodo)		
Insegnanti coinvolti ed eventuali consulenze e collaborazioni interne alla scuola		
Eventuali ulteriori collaborazioni, consulenze esterne, enti di supporto		
Spazi e strutture (palestre, impianti, attrezzature...)		
Costi		
C. Finalità e obiettivi		
D. Le principali valenze del progetto (Inclusione di alunni diversamente abili, azioni di contrasto al disagio, aspetti di interdisciplinarietà e trasversalità, ecc.)		
E. Fasi e articolazioni (Sommario delle principali fasi in cui può essere suddivisa l'esperienza per soli titoli)		
F. Contenuti e attività (Eventualmente da allegare)		
G. Verifica e valutazione (Questionari o interviste destinati ad insegnanti, alunni, genitori... Incontri di verifica intermedia e finale, ...)		

Scheda di progettazione per le scuole

Titolo del progetto o dell'U.d.A.	
A. Dati identificativi	
Scuola	
Destinatari/classi	
Insegnanti interni	
Soggetti esterni	
Accordo di rete*	
Protocollo d'intesa con enti, associazioni, istituzioni*	
Discipline-ambiti coinvolti	
Tempi di attuazione	
Spazi	
Materiali-strumenti	
Eventuali costi	
B. Traguardi di competenza <i>(con riferimento alle Indicazioni e al POF)</i>	
Bisogni della classe	
Competenze attese	
C. Obiettivi di apprendimento	
Conoscenze	
Abilità	
D. Descrizione del percorso formativo <i>(contenuti, attività, metodologia, adattamenti a bisogni specifici)</i>	
E. Verifica e valutazione delle competenze	
Verifica <i>(tipologie di prove, strumenti, tempi)</i>	
Valutazione <i>(criteri)</i>	
F. Monitoraggio del progetto <i>(strumenti per valutare il gradimento e l'efficacia del progetto)</i>	
G. Osservazioni	

* Compilare i campi contrassegnati con asterisco con un semplice sì/no. Se la voce corrisponde a sì, è gradita una precisazione. I campi relativi alle varie voci si possono espandere a piacere.

GUIDA ALLA COMPILAZIONE DELLA SCHEDA PER SOCIETÀ SPORTIVE, ENTI, EDUCATORI

Paolo Seclì

Docente a contratto Università di Modena e Reggio Emilia, insegnante in istituto comprensivo, Reggio Emilia

Il significato della scheda

La possibilità di usufruire di operatori specializzati (Educatori motori e sportivi) per interventi a supporto dell'insegnante di classe nelle ore di educazione motoria fa sì che nelle scuole primarie pervengano, ogni anno, numerose proposte di progetti e/o interventi da parte di società sportive esterne, federazioni o enti di promozione sportiva o liberi professionisti. Compito della scuola, anche attraverso l'opera dei *consulenti* e/o dei docenti *referenti*, è quello di valutare la qualità di queste proposte in modo da effettuare la scelta di un progetto realmente rispondente alle necessità degli alunni e dell'istituzione scolastica. Questa scheda vuole offrire uno strumento di lettura immediata degli indicatori di qualità di una proposta educativa, considerandone tutti gli aspetti, da quelli didattico-educativi, a quelli organizzativi e metodologici, a quelli economici. In questo senso può facilitare gli insegnanti e gli *organi collegiali* nella scelta del percorso più idoneo per la loro realtà scolastica. Ne proponiamo quindi la compilazione come primo passaggio per chiunque, dall'esterno, desideri operare nella scuola.

Sezione A. Dati della società sportiva/ente/educatore autonomo. La prima parte della scheda serve ad identificare e a raccogliere i dati necessari sul soggetto esterno che propone il progetto con gli eventuali referenti, i recapiti per la loro reperibilità, nonché il nome e il numero di educatori motori previsti, che, come suggeriamo nelle Linee guida, non dovrebbe superare le due unità per classe.

Sezione B. Dati della scuola caratteristiche della proposta. Questa sezione offre una visione sintetica del progetto e dei soggetti che, da parte della scuola, collaborano alla sua realizzazione. Vengono indicati i dati dell'istituzione scolastica destinataria della proposta e definita la tipologia del contenuto (ad esempio *Giocosport*, *psicomotricità*, *educazione alla salute*, ecc.). Si delineano i tempi d'attuazione (la durata complessiva, il numero di incontri, il periodo di svolgimento), si individuano le classi e gli insegnanti coinvolti, nonché eventuali altre risorse interne alla scuola (ad es., *consulente* o *referente* o altri docenti con competenze specifiche). Si possono annotare anche ulteriori collaborazio-

ni, consulenze esterne da parte di personale con particolari competenze, o enti di supporto. Si citano infine gli spazi e le strutture da utilizzare (palestra, cortile, impianti sportivi, attrezzature, ecc.)

Costi: sarà cura dell'ente proponente indicare in modo puntuale e preciso il preventivo di tutte le spese di realizzazione: costi per il personale, per l'utilizzo di impianti, per l'eventuale acquisto di materiale didattico, ecc. Anche la gratuità degli interventi deve essere dichiarata in questa casella.

Sezione C. Finalità ed Obiettivi. Questa sezione approfondisce alcuni aspetti del progetto e richiede la definizione delle finalità complessive e degli obiettivi specifici dei vari interventi, intesi come acquisizioni di *conoscenze ed abilità disciplinari* secondo le indicazioni del curriculum e possibilmente trasversali a diverse aree. Sarà poi la progettazione col team dei docenti che dovrà far emergere le competenze attese ed indirizzare tutto il lavoro sullo sviluppo delle stesse, secondo i traguardi suggeriti dalle *Indicazioni*.

Sezione D. Le principali valenze del progetto. Questa parte fa emergere eventuali particolari connotazioni della proposta formativa: riferimenti metodologico-didattici, adozione di strategie di inclusione per alunni diversamente abili, azioni di contrasto a situazioni di disagio, aspetti di interdisciplinarietà e/o trasversalità. Soprattutto da questa sezione gli insegnanti ricaveranno informazioni relative alla qualità e alla significatività del progetto proposto.

Sezione E. Fasi e articolazioni del progetto. Vengono qui presentate le fasi di cui il progetto si compone, nella loro successione temporale.

Sezione F. Contenuti e attività. In questa sezione possono essere sinteticamente esposti i contenuti su cui verte il progetto e le attività previste per realizzarlo. A questo scopo, possono essere anche allegati documenti più dettagliati.

Sezione G. Verifica e valutazione del progetto. Uno degli indicatori di qualità di una proposta formativa è certamente la previsione, già in sede di progettazione, delle modalità per la verifica e la valutazione; queste dovranno coinvolgere sia l'ente proponente, sia la scuola, in collaborazione ed essere effettuate in itinere e/o al termine dell'esperienza. Possono essere utilizzati questionari o interviste destinati ad insegnanti, alunni, genitori, ed educatori motori e sportivi²⁸ e previsti incontri di condivisione dei risultati fra tutti i soggetti in gioco.

²⁸ Vedi anche *Schede di monitoraggio* proposte di seguito.

Monitoraggio sull'attività svolta (riservato agli insegnanti)²⁹

LOGO	TITOLO del progetto
Direzione didattica/Istituto comprensivo _____	
Classe/i _____	Presenza di alunni disabili: SI NO
Nome e cognome dell'insegnante/i di classe _____	
Nome cognome dell'educatore motorio e sportivo _____	
<i>Le chiediamo di rispondere alle domande segnando una X su una delle faccine, per esprimere la sua valutazione. Può anche scrivere un breve commento nelle 'Note' che seguono ogni domanda</i>	
☹ ☹ Completamente insoddisfatto	☹ Parzialmente insoddisfatto
☹ Né soddisfatto né insoddisfatto	
☺ Parzialmente soddisfatto	☺ ☺ Completamente soddisfatto

- Nella progettazione c'è stato un coinvolgimento degli insegnanti, con eventuale disponibilità dell'educatore ad adattare le sue proposte alle esigenze della scuola/classe?
☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
- In merito alla gestione delle attività con gli alunni, c'è stata collaborazione e scambio di idee fra educatore e docenti per migliorare la didattica?
☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
- L'intervento dell'educatore ha rispettato le indicazioni proposte dal progetto?
☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
- Questa esperienza le ha fornito conoscenze/competenze nuove da trasferire nella conduzione delle attività motorie a scuola?
☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
- Come valuta il coinvolgimento degli alunni nelle attività proposte?
☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
- C'è stata, a suo parere, un'inclusione anche degli alunni con disabilità e/o problematici?
☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
- Le attività del progetto e l'operato dell'educatore sono stati graditi agli alunni?
☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
- La metodologia e la didattica sono state efficaci?
☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
- Le attività sono risultate idonee a stimolare nei bambini le competenze attese?
☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
- Esprima ora il suo grado di soddisfazione rispetto ad alcuni parametri:
 - Il passaggio di informazioni fra la scuola e l'educatore/società/ente
☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
 - La rispondenza del calendario delle lezioni alle esigenze della classe
☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
 - Il rispetto degli orari
☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
 - Gli spazi utilizzati per le attività
☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
 - Le attrezzature messe a disposizione dalla scuola
☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
 - Le attrezzature messe a disposizione dalla società/ente/educatore
☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹

²⁹ Il questionario è stato condensato per ragioni di spazio. La versione completa e compilabile è disponibile sul sito: <http://uef.usp.scuole.bo.it/publicazioni/index.php>

GUIDA ALLA COMPILAZIONE DELLA SCHEDA DI PROGETTAZIONE PER LE SCUOLE

Marisa Vicini

Dottoranda in Scienze Pedagogiche, Università di Bergamo, docente di scuola sec. di 2° grado

Il significato della scheda. I docenti sono stanchi di continui cambiamenti, chiedono chiarezza, coerenza e stabilità negli orientamenti, strumenti semplici in grado di descrivere e dare conto del livello di maturazione delle competenze acquisite dai loro allievi. Per queste esigenze di chiarezza e di operatività, il gruppo di lavoro ha elaborato una scheda che consentisse ai docenti di progettare in modo agile e flessibile dei percorsi per lo sviluppo delle competenze. La scheda non è vincolante, nel senso che il docente in un primo momento può ipotizzare il percorso che intende svolgere ma poi, per la logica stessa del lavoro per competenze, può anche modificarlo in corso d'opera. Vorremmo che i punti della scheda venissero tenuti in considerazione in sede di progettazione delle iniziative e che la scheda fosse poi concepita come uno strumento 'in progress'.

Le sezioni della scheda. Rappresentano le voci fondamentali necessarie ad identificare un percorso centrato sullo sviluppo delle competenze. Le sezioni sono sette:

A. Dati identificativi. In questa parte sono raccolte le informazioni fondamentali, oltre al titolo, per identificare il progetto, ovvero: la scuola in cui si realizza, gli alunni che vi partecipano (destinatari/classi), le discipline/ambiti coinvolti nel percorso, i tempi, gli spazi, i materiali necessari ed eventuali costi da affrontare; c'è anche la possibilità di annotare caratteristiche particolari della progettazione, se ve ne fossero, ovvero accordi di rete, o protocolli con enti. È una parte, in sostanza, che consente di riassumere in poche righe tutte le voci necessarie per il progetto.

B. Traguardi di competenza. In questa sezione abbiamo inserito i 'bisogni della classe' e le 'competenze attese'. I *bisogni* sono quelli dai quali i docenti partono per l'individuazione delle competenze che intendono promuovere. Spesso si indicano unicamente bisogni formativi generici come se fossero veri e propri obiettivi. In realtà, pensiamo sia importante che essi siano la risultante di una fase di osservazione preliminare, utile a costruire 'un'anamnesi' della

classe, di 'quella classe' e di 'quegli alunni', relativa alle dinamiche di gruppo, all'autonomia, alle capacità motorie, alla coesione, all'aggressività, alla mancanza di autostima, alla presenza di disagio sociale, alla disomogeneità cognitiva, ecc. L'osservazione dei bisogni è fondamentale per scegliere e delineare il percorso da seguire, un momento irrinunciabile su cui si innesta *la scelta delle competenze attese* (nel senso che non sono ancora state realizzate), poche competenze, due o tre al massimo, per potersi dedicare ad esse in modo preciso, ovvero osservarle e valutarle in modo realistico. Per le competenze attese il docente farà riferimento alla normativa in vigore: al Profilo educativo, culturale e professionale (PECUP) contenuto nelle *Indicazioni* (2004) e/o ai traguardi di competenza delle *Indicazioni per il curricolo* (2007).

C. Obiettivi di apprendimento. Il docente indicherà in questo spazio le conoscenze e le abilità che stanno alla base delle competenze che vuole far acquisire. Si parla di *conoscenze*, non di contenuti. Ci si riferisce quindi al 'risultato dell'assimilazione di informazioni, attraverso l'apprendimento' (v. paragrafo sul lessico) e andranno espresse con l'infinito, + un complemento oggetto, es.: conoscere le parti del corpo, sapere le regole di un gioco, distinguere... ricordare... In sostanza: *cosa voglio che l'alunno sappia?*

Le *abilità*, invece, esprimono la capacità di applicare le conoscenze in compiti/problemi circoscritti e andranno formulate anch'esse utilizzando l'infinito, es. muoversi a tempo, saper palleggiare (anche per questo si rimanda al paragrafo sul lessico)

È importante, quando si progetta, individuare con coerenza le conoscenze e le abilità che andranno a costituire le competenze attese, per poterle coltivare ed esercitare.

D. Descrizione del percorso formativo. In questa sezione il docente descriverà per sommi capi il percorso: come intende organizzare concretamente la prassi didattica. Racconterà l'esperienza in modo sintetico, mettendo in evidenza: le fasi principali, la scansione dei contenuti, le attività più rilevanti che intende sviluppare, le metodologie utilizzate, eventuali adattamenti a bisogni specifici, quelli, per esempio, relativi alla presenza di alunni con disabilità.

E. Verifica e valutazione delle competenze. Verifica e valutazione sono due momenti diversi dello stesso processo: *verificare* significa fare il punto della situazione, far riferimento cioè a comportamenti/prodotti/performance che documentano *che cosa e quanto* l'alunno ha appreso in termini prevalentemente di abilità e conoscenze. *Valutare* significa attribuire a questi stessi dati un valore, *tenendo conto non solo del prodotto ma anche del processo*.

In questa parte della scheda i docenti riporteranno le *tipologie di prove*, di tipo qualitativo e quantitativo, che intendono utilizzare per la verifica dei contenuti dell'apprendimento, indicando anche gli strumenti e i tempi della loro somministrazione. Specificheranno poi *i criteri* che hanno utilizzato per la valutazione complessiva delle competenze, facendo riferimento anche ad elementi importanti quali le *situazioni di compito* utili all'osservazione delle competenze che si sono promosse, l'autovalutazione, il comportamento, l'atteggiamento, tutti i segnali di competenza condivisi a livello collegiale, che stanno ad indicare e a documentare il processo di maturazione e sviluppo delle competenze.

F. Monitoraggio del progetto. In questa parte si citano gli *indicatori* individuati per controllare l'efficacia dell'iniziativa. Per reperirli si può provare a rispondere, per esempio, alle seguenti domande; *"Oltre alla verifica delle competenze di cui al punto precedente, cosa ci farà capire che stiamo raggiungendo gli obiettivi del progetto? Quali possono essere le spie certe di efficacia? Con quali strumenti le rileveremo?: Osservazione sistematica, oppure questionari da proporre in itinere e/o alla fine del progetto; a chi? (alunni, famiglie). Ci possono essere altri strumenti coerenti con la misurazione di quello che vogliamo valutare?"* È importante già in sede di progettazione pensare ad indicatori e strumenti idonei a verificare l'efficacia dell'iniziativa

G. Osservazioni. In questa sezione il docente può esprimere le sue osservazioni personali, descrivere punti di forza e di debolezza ricavati dall'esperienza.

SPUNTI PER LA PROGETTAZIONE

Marisa Vicini

Dottoranda in Scienze Pedagogiche, Università di Bergamo, docente di scuola sec. di 2° grado

Per avere un *feed-back* sulla chiarezza e sulla fruibilità della scheda presentata nel paragrafo precedente e per avere informazioni sul modo di intendere i termini in essa contenuti, l'abbiamo proposta in via preliminare ad un campione ristretto di scuole: una sorta di pre-test per calibrare meglio lo strumento prima di proporlo all'insieme più vasto delle scuole della regione. Analizzando i progetti che ci sono pervenuti attraverso la compilazione delle schede proposte, abbiamo individuato anche alcuni spunti che ci sembra utile restituire alle scuole, nella prospettiva di agevolare l'utilizzo della scheda e di offrire, più in generale, argomenti di riflessione in funzione della progettazione. Si tratta, in alcuni casi, a nostro modo di vedere, di *possibili rischi*, spie a cui fare attenzione, in altri casi di *elementi di positività* già presenti nella progettazione e nella didattica e di cui pensiamo valga la pena di divenire più consapevoli. È un contributo alla riflessione che ci investe tutti come insegnanti e che verte sulle seguenti questioni: *cosa significa insegnare per suscitare competenze e come procedere?*

Siamo consapevoli, naturalmente, che la scheda rappresenti uno strumento non esaustivo di lavoro, sicuramente discutibile e migliorabile. Per comprendere concretamente cosa voglia dire progettare dei percorsi per lo sviluppo di competenze occorre, del resto, provare e sperimentare col rischio di sbagliare, tenendo conto anche dell'obbligo che i docenti hanno di valutare e di certificare le competenze, come richiede il recente Regolamento sulla valutazione³⁰. In questa ottica, il confronto e il dibattito sono sicuramente ancora aperti!

Elementi di positività

1. Un approccio didattico di tipo laboratoriale

Il ricorso alla didattica laboratoriale favorisce sicuramente lo sviluppo di aree trasversali del sapere, rispetto alla specificità delle scienze motorie e sportive. L'analisi delle schede ha evidenziato la tendenza di molti docenti a privilegiare la scelta di esperienze, progetti, contesti, situazioni di compito, basati su percorsi che sollecitano il pensiero divergente e i metodi induttivi. E

³⁰ Regolamento concernente "Coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni".

questo in controtendenza rispetto ad attività, esercizi o contenuti specifici disciplinari, tipici di un modello di trasmissione del sapere di tipo lineare e deduttivo che perseguono obiettivi secondo una logica consequenziale, tipica delle unità didattiche.

La didattica laboratoriale sta entrando a tutti gli effetti nella pratica scolastica quotidiana. Non è più la prassi utilizzata dall'esperto di turno, che agisce in modo separato rispetto alla normale attività didattica, fa parte del normale agire d'aula. Oltre alla didattica laboratoriale, dalle schede esaminate si coglie la sottolineatura di molti elementi inerenti l'ambito metodologico del sapere e dell'apprendimento, quali l'attenzione al fare e al fare insieme, alla relazione interpersonale, alla collaborazione costruttiva dinanzi ai compiti da svolgere, alla promozione di itinerari didattici significativi dal punto di vista del senso, dell'autonomia e della responsabilità agita.

2. *L'uso di strumenti diversificati per la verifica e la valutazione*

Nei progetti pervenuti, accanto alla valutazione di tipo tradizionale basata prevalentemente sull'accertamento quantitativo del livello di apprendimento acquisito mediante i test, le prove cronometrate, i questionari sulle conoscenze, si rileva l'uso di *prove di tipo qualitativo* quali l'autovalutazione rivolta agli alunni e ai genitori; il racconto; il confronto continuo fra l'insegnante e l'esperto, la verbalizzazione; l'osservazione diretta; la discussione; le produzioni personali, collettive, artistiche e descrittive; le fotografie; il filmato, il tema, i testi, le schede operative riguardanti la capacità di progettazione e di orientamento; la documentazione delle varie attività proposte, ecc.

Le modalità operative con cui i docenti hanno attuato la valutazione sono state ampie e diversificate. Non esistono regole e criteri rigidi di selezione delle prove, ciascun docente, in base al percorso che ha attivato e ai ragazzi che ha avuto di fronte, ha deciso quali prove utilizzare e su quali elementi della situazione portare l'attenzione. Il criterio generale valido per tutti potrebbe, quindi, essere quello dell'*osservazione in situazione*, basato sulla disponibilità a cogliere, senza preconcetti, quello che emerge dalla realtà dei fatti e dal vissuto dei ragazzi, così come viene agito, percepito e raccontato.

3. *L'apertura al territorio in un'ottica di corresponsabilità educativa*

In molti dei progetti che abbiamo analizzato sono presenti collaborazioni con esperti esterni: enti, associazioni, federazioni sportive attive sul territorio, ma anche papà e mamme che mettono a disposizione le loro consulenze e competenze specifiche. Si tratta per lo più di collaborazioni attive.

Si ha l'immagine di una scuola che ha aperto finalmente le sue porte al territorio e non l'ha fatto delegando il compito educativo ad altre persone ma coinvolgendole nella scelta degli obiettivi, delle strategie e delle modalità di valutazione³¹. Potremmo dire in una parola, che la scuola si sta muovendo secondo una logica di *corresponsabilità educativa*, logica che coinvolge tutti i soggetti (insegnanti, genitori, enti esterni...), che a diverso titolo e con ruoli specifici si occupano dell'educazione dei bambini e dei giovani, facendoli dialogare e confrontare sulle scelte da mettere in atto e sui percorsi da attivare. In tal modo, unendo le forze, è possibile che nascano *patti di corresponsabilità* fondati sulla coerenza e sulla continuità educativa scuola – territorio. Se tale logica si diffonde avremo sempre meno atteggiamenti contraddittori e maggior coerenza sul piano educativo e soprattutto avremo una linea continua che dalla scuola si diffonde all'extrascuola, famiglia e società sportive, oratorio, o enti di promozione sportiva, ecc., in continuità per quanto riguarda le scelte e gli itinerari.

Possibili rischi

1. Focalizzarsi sui contenuti più che sulle azioni

La prima osservazione riguarda i *titoli dei progetti* che ci sono pervenuti. Pensiamo che la scelta del titolo sia un dato esemplificativo dell'ottica che si assume nei confronti dell'intero percorso e ci sembra che il punto di vista da cui alcuni itinerari partono sia per lo più centrato sui contenuti piuttosto che sull'agire personale degli alunni. Questo atteggiamento fa presumere che al cuore della progettazione ci sia ancora la disciplina piuttosto che la persona. Pensiamo che la dinamica dell'azione sia quella che presumibilmente è in grado di descrivere in modo più appropriato un processo che mette in moto le competenze. I titoli che fanno riferimento a *verbi* e che ipotizzano *azioni*, richiamano, infatti, l'agire della persona e questa forma ci sembra che sia più vicina alla definizione di competenza cui abbiamo fatto riferimento³².

2. Non partire dai bisogni degli alunni per individuare le competenze da sviluppare

Spesso si corre il rischio di *promuovere le competenze in modo astratto*. Questo è il motivo per cui in tutte le scuole la fase di progettazione (ex programmazione disciplinare) non viene presentata il primo giorno, ma dopo un certo lasso di tempo che consente al docente di osservare i suoi allievi e di stabilire, con buona precisione, i livelli di partenza su cui appoggiarla. È un'operazione che consente di fissare in modo concreto i reali comportamenti attesi di com-

³¹ Siamo consapevoli, tuttavia, che i progetti del campione visionato non sono rappresentativi della realtà complessiva, ma ne costituiscono probabilmente un'élite fortunata.

³² Si veda a tal proposito il capitolo sul lessico nella prima sezione.

petenza. Per poter procedere a questa analisi occorre aver ben chiaro che una competenza si identifica con un certo numero di indicatori i quali, per documentarne l'esistenza, devono essere presenti ad un certo livello. Quanti e quali sono gli indicatori che identificano una competenza? È un problema che non intendiamo certo risolvere in modo definitivo in questo contesto, vogliamo solo reagire a delle suggestioni che ci sono state offerte dalla lettura dei progetti analizzati.

3. *Confondere le abilità e le conoscenze con le competenze*

Spesso i termini conoscenza, abilità e competenza vengono usati con lo stesso significato, per cui a volte le competenze descritte sono abilità, a volte le abilità sono competenze, a volte, ancora, le conoscenze sono descritte nei termini delle competenze. Prendiamo, per esemplificare, qualche spunto dai progetti che abbiamo analizzato:

Sono esempi di *abilità citate come competenze*:

- coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro
- saper controllare le condizioni di equilibrio dinamico, in volo, del proprio corpo.

Sono esempi di *conoscenze citate come competenze*:

- conoscere le modalità esecutive del gioco dell'atletica;
- conoscere correttamente i nuovi attrezzi.

Sono esempi di *competenze citate come abilità*:

- cooperare all'interno di un gruppo;
- interagire positivamente con gli altri valorizzando le diversità.

L'uso inappropriato del lessico evidenzia quanta confusione sia presente in proposito, dovuta al fatto che non è ancora chiaro, ma questo rappresenta un grosso problema anche in ambito di riflessione pedagogica, qual è la sostanziale differenza fra competenza e abilità, sul piano operativo, non teorico. La necessità di usare un lessico chiaro riguarda, quindi, non tanto la formulazione teorica quanto la sua traduzione nella prassi didattica³³. Le competenze includono indubbiamente componenti cognitive, alle quali non bisogna dimenticare di associare componenti motivazionali, sociali e comportamentali. Le competenze dipendono quindi non solo da fattori 'interni', ciò che uno sa fare e conosce, ma anche da fattori 'esterni', l'ambiente fisico in cui si opera, la collaborazione, la competizione, ecc. Per questo motivo è fondamentale che *i docenti si confrontino collegialmente* esplicitando con esemplificazioni concrete cosa intendono quando progettano per competenze e quali sono i significati che attribuiscono a parole come competenze, abilità e conoscenze.

³³ Si veda in proposito il capitolo: " Questioni di lessico..." di C. Catellani.

4. Concentrarsi su troppe competenze per volta

Dall'analisi delle schede pervenuteci emerge che le competenze che si vogliono osservare sono troppe. Questo pone sicuramente una serie di interrogativi: *Come si fa a osservare un numero elevato di competenze in uno stesso percorso? come è possibile, poi, valutarle? Con quali strumenti? È giusto indicare tante competenze oppure conviene metterne a fuoco una o due al massimo? È una questione aperta.* Pensiamo, ma si tratta di una posizione su cui potremmo discutere, che il docente debba identificare e mettere a fuoco *una o due competenze principali* al massimo, per un semplice motivo di economia di energie nel momento dell'osservazione-valutazione. Dato che non è possibile osservare sempre e dovunque tutto della persona, tenendo soprattutto conto che alla fine del percorso bisogna esprimere un giudizio, allora conviene che il docente si soffermi su una o due competenze per volta e ne osservi il cambiamento e la maturazione nel tempo. Ciò non toglie che il docente sia *consapevole dell'implicazione di altre competenze* e che non possa prender nota di segnali importanti del loro sviluppo. Inoltre, i docenti che hanno compilato le schede del campione preliminare hanno evidenziato la difficoltà di osservare e valutare le competenze nel momento in cui sono stati generici nell'identificare gli strumenti della verifica e della valutazione; molti, addirittura, non ne hanno parlato, come se il problema non esistesse, mentre invece è fondamentale. Il rischio, in sostanza, è quello di individuare le competenze che si intendono promuovere ma non sapere come e *con quali strumenti valutarle*.

Un'ipotesi di soluzione potrebbe essere quella di identificare una-due *competenze principali*, per l'osservazione-valutazione delle quali il docente utilizzerà in modo puntuale strumenti-griglie e indicatori specifici, secondo una *prospettiva sincronica* che gli consenta, cioè, di guardare i suoi alunni in un contesto specifico di lavoro, di fronte a un problema, durante la costruzione di un prodotto particolare. Al contempo, però, il docente non sottovaluterà la presenza di eventuali segnali rilevanti che denotano la presenza e/o l'evoluzione di altre competenze importanti da non trascurare. In questo caso il docente potrà avvalersi di strumenti/griglie e indicatori più generici, da utilizzare secondo una *prospettiva diacronica*, atti cioè a rilevare, nel tempo, elementi significativi per la maturazione di competenze presenti in contesti diversificati.

In realtà, siamo di fronte a un *paradosso*, quello dell'impossibilità di osservare una competenza separata dalle altre e al tempo stesso alla necessità di farlo. Infatti, quando l'alunno agisce lo fa sempre nell'unità e nella complessità della propria persona, implicandosi in ogni azione secondo la totalità delle sue competenze, per cui non è possibile isolarne una rispetto alle altre; d'altro lato, tuttavia, per poter valutare una competenza occorre isolarla rispetto alle altre, così da poterla osservare e identificare.

5. *Non riuscire a superare la logica della programmazione per obiettivi*

Dalla lettura di buona parte delle schede esaminate si direbbe che non ci siamo ancora staccati da una modalità di programmazione per obiettivi. Alcuni progetti fanno riferimento esplicito alle *unità didattiche* (anziché alle *unità di apprendimento*), in altri il paradigma utilizzato è di tipo lineare: dal complesso al semplice, dal generale al particolare. Da altre schede, invece, emerge la consapevolezza che lavorare per competenze richieda una prospettiva diversa, un approccio alle conoscenze di tipo reticolare, trasversale, per mappe, nel quale l'alunno non è solo spettatore ma attore e protagonista consapevole. Il valore aggiunto di questo nuovo approccio sta proprio in alcuni nuovi elementi, fra cui il *coinvolgimento attivo dell'alunno* che si assume in prima persona e autonomamente la responsabilità di ciò che fa ed è consapevole del percorso intrapreso; e nella *metodologia* che è *attiva, laboratoriale, per compiti e problemi*, che il docente utilizza per consentire la graduale maturazione delle competenze.

Un aspetto che può denotare attaccamento alle procedure tipiche della programmazione per obiettivi è la scarsità di informazioni riguardo al percorso e alla metodologia utilizzata, raccontata più in termini di attività, contenuti e tecniche piuttosto che di descrizione dei passaggi, di elementi significativi, di consapevolezze e auto percezioni che hanno accompagnato il cammino di maturazione delle competenze degli alunni. Pensiamo che la parte sulle metodologie e sulla descrizione del percorso sia fondamentale, per rivelare il *'guadagno' della didattica per competenze* rispetto a quella per obiettivi: in che cosa si differenzia lo si capisce infatti, dal modo in cui il docente si pone di fronte ai suoi alunni, nel modo con cui racconta di aver predisposto le fasi del lavoro, coordinato i gruppi, affrontato le difficoltà, gestito le disomogeneità, ecc. Non si tratta in sostanza solo di addestrare le abilità ma di *rendere consapevoli gli alunni di ciò che fanno*, del valore e della funzione che gli apprendimenti possono avere per loro in contesti diversificati.

La scuola stupisce sempre per la ricchezza e la saggezza che racchiude: si tratta solo di trovare gli strumenti per leggerla e per raccontarla. Potremmo affermare, *in conclusione*, che siccome non ci verrà mai detto cosa vuol dire muoversi in autonomia, dovremo rimboccarci le maniche e cercare di comprendere, dall'esperienza dei molti docenti che quotidianamente sono in prima linea nella classe, quali sono le direzioni da percorrere, gli strumenti da utilizzare, i criteri e le metodologie da adottare per dar valore a questa enorme risorsa che è la persona.

**PROGETTO “LEGGERI COME L’ARIA,
FORTI COME LA ROCCIA...
LIBERA INTERPRETAZIONE DEL CANOVA”**

Claudia Fabbri, Simonetta Polato***

**Docente di Scuola Primaria, Istituto Comprensivo di Predappio, Forlì-Cesena*

***Docente di Scienze motorie in istituto comprensivo, Forlì-Cesena*

“Le impressioni del corpo danno vita alle parole; e quando le parole abbandonano il corpo per viaggiare nel confortevole astuccio delle definizioni si sclerotizzano e muoiono, poiché non trasportano altro che il vuoto.

Così il nostro cammino inizia col corpo”

Jacques Lecoq (De Marinis, 1980)

Premessa

Il progetto “Leggeri come l’aria, forti come la roccia” nasce dall’esigenza di preparare i bambini alla visita della mostra dedicata al Canova (tenutasi a Forlì presso i Musei San Domenico).

Cosa significa ‘preparare’? Significa fornire la ‘cassetta degli attrezzi’: offrire degli strumenti perché i bambini riescano a vedere le opere, non solo con lo sguardo di chi osserva una statua, ma con lo sguardo di chi l’ha creata.

Il grande scultore si preoccupava in primo luogo di ‘dare movimento’, di animare con la vita la pietra, sfidare la legge dei gravi e attribuire levità, grazia, tensione o potenza alla materia. Canova ha trattato, lungo tutto l’arco della sua carriera, l’idea della resa del movimento dei volumi nello spazio e questo rappresenta il filo conduttore dell’unità modulare. Dalla presentazione e dalla conoscenza di alcune opere dello scultore ha avuto inizio un lungo viaggio attraverso il quale molti sublimi concetti come: armonia, leggerezza, grazia, potenza, forza, tensione, bellezza, eleganza, sincronia sono stati sperimentati e conosciuti attraverso il corpo e il movimento, filtrati dai sentimenti, per riempire di significato la parola che è divenuta espressione di ciò che è stato visto e vissuto. Il movimento del corpo che all’esterno fluisce in molte-

plici modi, ha fatto sì che sentimenti, emozioni, riflessioni intime, stupore e meraviglia siano, poi, stati espressi attraverso rappresentazioni artistiche e poesie. Il percorso ha coinvolto alunni e docenti totalmente, così come accade per le cose che, durante il cammino, diventano assolutamente importanti. L'Unità di apprendimento "Leggeri come l'aria, forti come la roccia... libera interpretazione del Canova" viene di seguito descritta attraverso la scheda di progettazione.

Tabella 1 - Scheda di progettazione per la scuola

Titolo		Leggeri come l'aria, forti come la roccia... ³⁴ Libera interpretazione del Canova
A. Dati identificativi		
Scuola		Scuola primaria "A. Zoli" Predappio (FC)
Destinatari/classi		Classi 3 A-B. Tot. alunni 40
Insegnanti interni:		C. Fabbri, V. Fabbri, C. Giannelli, D. Pizzinelli
Soggetti esterni:		Simonetta Polato, Floriano Fabbri (babbo scultore)
Accordo di rete*		No
Protocollo d'intesa con enti, associazioni, istituzioni*: No		
Discipline-ambiti coinvolti		Italiano, Scienze naturali e sperimentali, Arte e immagine, Corpo, movimento, sport, Religione cattolica
Tempi di attuazione		2° quadrimestre a.s. 2008-09
Spazi		Aule scolastiche, laboratori, palestra
Materiali/strumenti		Computer, fotocamera digitale, materiale di facile consumo
Eventuali costi		100 euro per materiali di facile consumo
<i>Nota:</i> le classi lavorano attraverso una didattica laboratoriale organizzata a classi aperte, con il coinvolgimento di tutti i docenti del team. Quest'ultimo aspetto ha ampliato l'approccio interdisciplinare: questa modalità ha portato ciascun docente, nella propria area, a sviluppare contenuti specifici, senza perdere di vista i traguardi di competenza del progetto. L'orientamento pedagogico del team è quello di un approccio reticolare alla conoscenza, per mappe concettuali che i bambini vivono come situazione educativa fin dalla prima classe. Generalmente buono è il livello di apprendimento dei due gruppi-classe.		
B. Traguardi di competenza		
(con riferimento alle Indicazioni (2007) e al POF)		
Bisogni della classe	Necessità di migliorare le capacità: - di osservazione e percezione dello spazio fisico nelle sue proporzioni, equilibri e armonie; - di libera espressione mediante l'utilizzo di linguaggi diversi.	

³⁴ Il titolo dell'unità è stato scelto dai bambini.

Competenze attese	<i>Corpo movimento sport</i> Dimostrare consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità espressive mettendosi in gioco, autonomamente e con gli altri, attraverso il movimento libero, non stereotipato, né codificato. <i>Ambito interdisciplinare</i> - Dimostrare la capacità di passare da un codice espressivo ad un altro. - Maturare il gusto estetico inteso come capacità di riconoscere la 'bellezza' in gesti, movimenti, forme, partendo da canoni dati per giungere all'interpretazione personale del termine. - Spiegare, descrivere, narrare e riferire utilizzando un lessico adeguato alla situazione. - Produrre semplici testi poetici.
C. Obiettivi di apprendimento	
Conoscenze	<i>Corpo movimento sport</i> <i>Ambito percettivo-motorio</i> Conoscere: - il proprio corpo e le sue possibili relazioni con le variabili di spazio, tempo, peso, flusso; - la sincronia: il corpo incontra l'altro. <i>Ambito affettivo-motorio e dell'espressività</i> Conoscere: - gli stati d'animo ed i sentimenti in riferimento a sé, all'altro e in risposta ad input specifici; - le sensazioni piacevoli o spiacevoli relative al proprio corpo; - le sensazioni piacevoli e spiacevoli legate a stimoli esterni. <i>Ambito socio-relazionale</i> Conoscere: - i compagni (carattere, affinità, gusti, punti di forza e di debolezza). <i>Italiano</i> Conoscere: - un racconto fantastico: il mito; - il testo poetico come strumento per comprendere e verbalizzare sensazioni, stati d'animo, immagini; - parole: sostantivi e qualità legati al movimento del corpo e dell'anima. <i>Arte immagine</i> Conoscere: - i linguaggi non verbali: movimento, gesto, suono, linea, forma, colore. <i>Scienze</i> Conoscere: - le basi del metodo sperimentale: osservazione, formulazione delle ipotesi, verifica mediante semplici esperimenti; - i filosofi naturalisti; un tipo interessante: la storia di Talete.

	<i>Religione cattolica</i> Conoscere: - il linguaggio del mito della Genesi (creazione della terra e dell'uomo).
Abilità	<i>Corpo movimento sport</i> <i>Ambito percettivo-motorio</i> - Utilizzare in modo personale il proprio corpo in relazione alle variabili: spazio, tempo, peso, flusso. - Utilizzare efficacemente le sensibilità esteroceettive e propriocettive (cinestesiche) nelle attività di espressività corporea. - Coordinare il proprio movimento in sincronia con un compagno o più compagni. <i>Ambito affettivo-motorio e dell'espressività</i> - Utilizzare il linguaggio gestuale e motorio per comunicare individualmente e collettivamente stati d'animo, sentimenti ed idee. - Osservare e verbalizzare stati fisici ed emotivi personali. - Osservare e descrivere il 'bello' intorno a Sé in un movimento, secondo la personale interpretazione. <i>Ambito socio-relazionale</i> - Esprimersi senza inibizioni (gesto, movimento, segno, parola). - Interagire positivamente con gli altri. <i>Italiano</i> <i>Ascoltare</i> Comprendere il significato di semplici racconti (i miti) riconoscendone la funzione e individuandone gli elementi essenziali. <i>Parlare</i> Interagire nello scambio comunicativo (dialogo collettivo e non, conversazione, discussione...) in modo adeguato alla situazione e rispettando le regole stabilite. <i>Leggere</i> - Comprendere il significato di testi scritti, saperne riconoscere la funzione ed individuarne gli elementi essenziali. - Saper leggere semplici testi poetici riconoscendo alcune figure retoriche (similitudini, metafore), comprendendone il significato. <i>Scrivere</i> - Saper raccogliere idee per la scrittura attraverso situazioni sperimentate, recupero della memoria, 'lettura emozionale', invenzione. - Saper visualizzare e produrre, anche graficamente, immagini poetiche. - Saper produrre semplici testi poetici utilizzando anche figure retoriche conosciute (metafora, similitudine).

	Arte immagine - Guardare con consapevolezza opere ed immagini. - Sapere verbalizzare le proprie emozioni di fronte all'opera d'arte. - Riconoscere, attraverso un approccio operativo, colori, forme, volume e struttura compositiva nel linguaggio delle immagini e delle opere d'arte. - Esprimere sensazioni, emozioni e pensieri in produzioni di vario tipo 'grafico, plastico, multimediale' utilizzando materiali e tecniche diversi. Scienze -Cogliere nell'esperienza gli aspetti essenziali del metodo della ricerca. - Riconoscere i concetti di aria, fuoco, aria, terra dei filosofi naturalisti. Religione -Cogliere la dimensione religiosa dell'arte, in particolare riguardo ai grandi 'perché' della vita. - Accostarsi alla natura, alla vita e al proprio corpo come dono da accogliere e custodire con rispetto e responsabilità.
D. Descrizione del percorso formativo (Contenuti, attività, metodologia, adattamenti a bisogni specifici)	
Fase 1. LEGGERI COME L'ARIA, FORTI COME LA ROCCIA - Presentazione in PPT dell'autore e di alcune opere scelte. - Contestualizzazione storica e culturale: gli affreschi di Pompei ed i mosaici di Piazza Armerina. - La danza e la libertà di movimento di Isadora Duncan. - Osservazioni e dialogo. Fase 2. L'ARMONIA DELLA LEGGEREZZA Opere proposte: <i>Ebe, Danzatrice col dito al mento, Danzatrice con le mani sui fianchi.</i> <i>Laboratorio di movimento, arte e musica</i> Sfondo di azione: vengono presentate composizioni astratte di linee spezzate e ondulate prodotte precedentemente (approccio interdisciplinare) dai bambini con tecniche pittoriche espressive diverse (momento di rievocazione e di sintesi utilizzato come incipit per la nuova attività). - Il Movimento spezzato e fluido attraverso l'uso di materiale non codificato (rotoli di carta da cucina ed elastici). - Il Movimento 'speciale': la proiezione del movimento pensato sull'oggetto (attività col filo di lana). "Il salto giro avanti, che vorrei fare, viene eseguito dal filo di lana abilmente guidato dalle mani". - Il gesto che diventa colore: le linee descritte nell'aria si concretizzano in tracce di colore (pittura in movimento di Pollock) su piano verticale e piano orizzontale.	

d. Lavoro individuale con foulard sulla base di input diversi: cambio di genere musicale, suggerimenti verbali (aggettivi/qualità/sensazioni).

e. Passaggio del movimento: dal piccolo al grande gruppo, in circolo e in ordine sparso. Il passaggio del foulard al compagno rappresenta il passaggio del movimento. Chi si è liberato del foulard (movimento) si trova in posizione di gesto-sospeso (assenza di movimento). Il passaggio del movimento e le molteplici sospensioni creano un insieme di figure statiche, cioè statue.

Fase 3. L'ARMONIA DELLA POTENZA

Opere proposte: I pugilatori

Laboratorio di movimento

- giochi di opposizione (giorno e notte, gioco delle code a coppie in forma libera, a coppie in un cerchio, a grande gruppo, a squadre);
- giochi di combattimento (galletti, braccio di ferro da posizione prona con appoggio dei gomiti al suolo, gamba di ferro, fuori dal cerchio, spingo fuori, tiro fuori);
- scherma (rituale del saluto, attività con bottiglie di plastica, attività con spadini di plastica e visiera);
- tiro alla fune.

Fase 4. L'ARMONIA DELLA BELLEZZA

Opere proposte: Amore e Psiche stanti, Amore e Psiche che si abbracciano

Laboratorio di movimento e scienze naturali (con uno sguardo all'interpretazione filosofica del mondo; l'*Archè* di Talete, il primo scienziato). Il 'bozzolo':

- ciascun bambino è dentro un involucro di tessuto morbido: la consegna è di trovare liberamente il proprio spazio all'interno dell'involucro (base musicale di sottofondo);
- 'aprirsi' progressivamente verso l'esterno senza liberarsi dell'involucro;
- 'aprirsi' verso l'esterno fino ad abbandonare il bozzolo (nascita-rinascita).

Fase 5. L'ARMONIA DELL'ELEGANZA

Opera proposta: La danza dei Feaci

Canoni di riferimento: visione di uno spezzone tratto dalle performance dei Momix
Visione di foto del gruppo di danza-spettacolo Katakò.

Attività su base musicale

A. Ritmo libero

I bambini coperti interamente da teli, si muovono liberamente nello spazio, ricercando l'eleganza del gesto. Il lavoro si svolge a gruppi alterni: un gruppo danza, un gruppo osserva. Al termine ciò che è stato visto e provato si trasforma in parola: ciascuno sceglie un cartellino adatto a ciò che ha fatto o visto. Possibile evoluzione: confronto tra le parole scelte dai due gruppi, dopo avere rivestito tutti e due i ruoli. Discussione, osservazioni, scambio di opinioni.

B. Ritmo imposto

Proposte di educazione al ritmo: simultaneità e successione.

Fase trasversale
IL GESTO DIVENTA PAROLA

Laboratorio di poesia

L'acquisizione, la scelta e l'utilizzo di un lessico adeguato, capace di esprimere le suggestioni stimulate dalle esperienze motorie, porterà, in una fase ulteriore del lavoro, all'elaborazione di brevi testi poetici costruiti dai bambini.

L'obiettivo è quello di suscitare stupore e meraviglia e darne voce.

Fasi operative:

- Costruzione, da parte dei bambini, di grandi sagome di cartoncino, riferite ad alcune opere scelte del Canova (*suggestione e memoria*); produzioni realizzate in momenti precedenti l'attività motoria.
- Momento individuale: scelta, da parte dei ragazzi, alla fine di ogni performance in palestra, di cartellini sui quali sono stati annotati sostantivi riconducibili a movimenti espressi, stati d'animo, vissuti emotivi, connotazioni specifiche (es. sinuosità, grazia, equilibrio, trasparenza, permeabilità, tensione, pressione, conflittualità, simultaneità, pesantezza...).
- Momento di riflessione collettiva: posizionamento dei cartellini scelti, da parte di ciascun bambino, sulla sagoma. Realizzazione di un quadro di sintesi di tutti i movimenti dell'anima e del corpo espressi. Confronto e discussione (*attività di metacognizione*).
- In classe, rievocazione dei vissuti (suggestioni musicali) e formulazione di brevi frasi/espressioni riferite all'esperienza corporea (*fase ideativa spontanea*). Utilizzo di strutture note quali la metafora e la similitudine.
- Revisione ed analisi, da parte delle insegnanti, delle produzioni dei bambini, estrapolazione ed annotazione di quelle più significative.
- Produzione a piccolo gruppo di testi poetici utilizzando la tecnica dadaista (*fase di elaborazione/produzione*).
- Produzione di collage.

L'ARMONIA DELLA FORMA

Il laboratorio di scultura

Realizzazione pratica individuale di piccole sculture di argilla, con la guida di un 'babbo-scultore'. Le produzioni verranno 'biscottate', esposte e poi portate a casa dai bambini al termine dell'unità.

"CANOVA...CCIO D'ARTE"

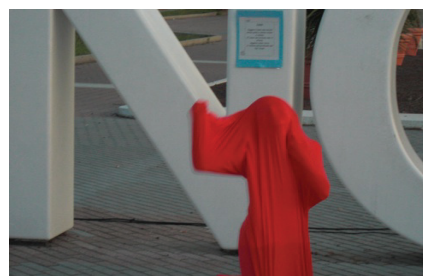
Collage di forme e gesti in movimento su musica e parole

Compito unitario in situazione per l'osservazione delle competenze al fine della valutazione. I bambini presentano ai propri genitori momenti significativi del percorso fatto. La performance, basata sul richiamo delle attività più significative svolte, si sviluppa attorno ai seguenti punti chiave:

- presentazione delle opere del Canova come sfondo;
- allestimento delle produzioni dei bambini;
- espressione motoria, da parte dei bambini, su musiche conosciute;
- espressione motoria libera da parte dei bambini;
- espressione motoria realizzata da genitori e bambini insieme (coinvolgimento attivo dei genitori).

E. Verifica e valutazione delle competenze	
Verifica (tipologie di prove, strumenti, tempi)	Osservazione sistematica (libera e con uso di griglie) <i>in itinere</i> e realizzazione di una performance finale (Canova...ccio d'arte) Produzioni artistiche e descrittive (criteri: utilizzo di un linguaggio specifico adeguato). Produzione di brevi testi poetici (criteri: utilizzo ed applicazione di linguaggi espressivi multipli per la trasposizione di vissuti personali).
Valutazione (criteri)	Espressione di un giudizio in relazione alle modifiche degli atteggiamenti degli alunni, rispetto ai punti di partenza, sia sul piano relazionale (capacità di lavorare in gruppo, mutuare le idee, trovare soluzioni), sia sul piano dell'espressione motoria intesa come improvvisazione. Espressione di un giudizio rispetto ai criteri osservati nelle produzioni artistiche e poetiche.
F. Monitoraggio del progetto	
Scheda di gradimento rivolta agli alunni; scheda di osservazione rivolta ai genitori.	
G. Osservazioni	
Il progetto prevede la documentazione del lavoro svolto <i>in itinere</i> e la presentazione in PPT.	

Momenti del percorso



Il gesto diventa parola³⁵

Durante l'esperienza del 'bozzolo' i bambini sono invitati ad osservare i movimenti dei compagni e a descriverne le azioni o le immagini evocate. Queste annotazioni vengono fatte in situazione e a livello individuale. Talvolta l'osservazione diventa storia.

Questi pensieri rappresentano alcuni frammenti della sintesi personale di ciascun bambino in relazione ai vissuti, prima agiti e sperimentati, poi elaborati anche attingendo alla sfera dell'immaginario. Sono pensieri scritti 'in silenzio', con l'immediatezza e la rapidità d'istinto che scaturiscono direttamente dall'intimo del sentire emotivo.

Il bozzolo

- ...comincia a muoversi e ad allargare lo spazio, come un bimbo nella pancia della mamma; si stende e comincia a rotolare libero... è piccolo come una formica. Ad un tratto inizia a muoversi per cercare spazio...
- ...una sensazione di leggerezza: una farfalla che cerca di prendere il volo... sembra voglia uscire dalla prigione... si vuole liberare per andare a vita nuova...
- ...sembra che si muova su una nuvola; a tratti si muove come un angelo
- ...assomiglia a una 'serpentessa' che sta facendo la muta per farsi più bella
- ...cerca spazio, fa movimenti veloci
- ...sembra un uccellino mentre esce dall'uovo
- ...sembra cercare la posizione per dormire, si rotola, spinge...
- ...sembra elettrica, ruota come se fosse dentro un tubo, come se cercasse un'uscita
- ...assume forme e posizioni strane: sembra che si stia liberando da una ragnatela e si muove con lentezza... sta cercando il modo di prendere aria
- ...si muove con leggerezza, con eleganza... vuole uscire... vuole farcela, si ribalta con forza... ci riesce
- ...è come se si stesse girando e rigirando nel letto, come se facesse un brutto sogno; ad un certo punto si alza e si riaddormenta
- ...pian piano sembra crescere, ma dentro il bozzolo piccolo non ce la fa: si muove frettolosamente, come se avesse fretta di uscire.

Il bozzolo... si schiude

- ...tira fuori un braccio, poi l'altro; ma non è molto convinto di uscire... ora si sta proprio liberando dal bozzolo... è già uscito... si muove come una farfalla
- ...spinge per rompere il bozzolo; mette fuori un braccio, poi l'altro, la testa e tutto il corpo... e vola felice
- ...si muove leggero come il vestito dell'Ebe.

³⁵ Le autrici hanno effettuato anche una sorta di 'flash su una parte del percorso', quella relativa alla "Armonia della bellezza", a scopo esemplificativo, per chiarire le modalità attuative e metodologiche. In questa 'finestra' ne presentiamo un frammento. Hanno inoltre elaborato una "Tabella degli indicatori di competenza e verifica", ai fini di una corretta valutazione. Per prendere visione di queste parti, rimandiamo al sito: <http://uef.usp.scuole.bo.it/pubblicazioni/index.php>

- ...era chiuso nel bozzolo come in una gabbia, ma con la forza della volontà riesce a liberarsi
- ...cerca piano di venire fuori dal bozzolo, ma non ce la fa...; piano piano ci riesce, viene fuori... alleluia! Adesso è libera di volare assieme alle altre farfalle
- ...comincia a strisciare come un bruchino che si ripara dalla pioggia, piano piano esce e abbandona il suo bozzolo
- ...cerca di far schiudere il suo bozzolo; all'improvviso si appresta a volare assieme alle altre farfalle a poco a poco spicca il volo
- ...assomiglia ad un serpente che striscia alla ricerca dello spazio per la vita... vola leggero come una piuma
- ...rotola, si scatena, si stringe... sta uscendo: si muove liberamente
- ...sembra avere un elastico
- ...ce l'ha fatta e finalmente è libero, fuori da ogni pensiero... e si libra nell'aria come una farfalla
- ...vuole cercare di uscire perché non ne può più... Ora... WOW! È uscito finalmente. Sta volando liberamente... e ci riesce benissimo. Eccome!

Il quadro finale

Ogni bambino osserva la composizione collettiva di gesti e movimenti e attribuisce un titolo al 'quadro finale': • Stupende farfalle, • Nido di farfalle, • Bozzoli che si schiudono, • Il giorno giusto • Il bozzolo magico • I fantasmi, • Le farfalle colorate
"Si può essere / qualcuno / semplicemente / pensando" (A. Merini, 2007)

La raccolta e la selezione, da parte degli insegnanti, delle frasi, delle 'storie' e dei titoli ha consentito la produzione di testi poetici. Eccone alcuni.

<i>La nascita</i> L'anima: quella cosa che muove senza essere nulla. È come un fiore che sboccia un po' timoroso del nuovo mondo che lo attende. È come un bambino che nasce ad esplorare questa vita nuova <i>Senza titolo</i> Una nuvola sospesa nel cielo sostenuta da un filo di vento. Leggera, senza corpo, senza peso: è anima!	<i>Mani</i> Il movimento delle mani, sostenuto da un filo di vento, sembrava una piuma caduta dal cielo. Leggera, leggera, aspetta di posarsi a terra. <i>Amore e Psiche</i> Amore e Psiche, elegante sembra un pesciolino che per la prima volta nuota nel mare, un uccellino che pian piano si alza in volo
---	--

Parte IV

Conclusioni

IL VALORE AGGIUNTO DELLA DIDATTICA PER COMPETENZE

Paola Vanini

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca "Corpo movimento sport", ricercatrice IRRE E-R

Alla fine di questo quaderno, complessivamente incentrato sul tema delle competenze nell'Educazione motoria, è naturale porsi una domanda: *"Cosa cambia sostanzialmente nel modo di insegnare? Possiamo, nella programmazione, sostituire semplicemente la parola 'obiettivi' con il termine 'competenze' e lasciare tutto come sta?"*. Per rispondere a questi interrogativi dobbiamo tornare alle radici, al concetto stesso di 'competenza', che viene analizzato nei primi capitoli del quaderno³⁶ ai quali rimandiamo. Riprendendone le componenti essenziali, senza pretese di esaustività, potremmo dire che le competenze sono combinazioni di *conoscenze* e *abilità*, mobilitate da *atteggiamenti* e *motivazioni* adeguati al contesto, per realizzare compiti inconsueti e complessi o risolvere efficacemente problemi. Nella struttura di ogni competenza riconosciamo quindi **3 componenti** (Pellerey, 2000):

1. di natura *cognitiva*, che riguarda la comprensione dei concetti coinvolti;
2. di natura *operativa*, che concerne le abilità, il saper applicare;
3. di natura *affettiva-motivazionale*, che coinvolge gli atteggiamenti, i valori, le motivazioni del soggetto.

Se ne deduce che per impostare un'efficace azione educativa che abbia come scopo la stimolazione di competenze negli alunni è opportuno agire su tutte e tre queste componenti. È necessario quindi:

1. esercitare adeguatamente le abilità che stanno alla base di una determinata competenza;
2. far acquisire i contenuti teorici ad essa sottesi;
3. stimolare gli alunni a cogliere il significato, l'utilità delle conoscenze e delle abilità suddette, in modo che si sentano motivati a metterle in atto ogni volta che il contesto lo richiede.

³⁶ Vedi i capitoli: "Questioni di lessico..." e "Indicatori di competenze".

Esploriamo una alla volta queste componenti, nell'intervento didattico.

Esercitare abilità

Uno dei primi passi è quello di identificare le abilità che stanno alla base delle competenze che si intendono suscitare, o almeno quelle peculiari ed essenziali, consapevoli che molte abilità, più generali, si acquisiscono anche in modo informale in contesti diversi da quello scolastico³⁷.

Se si vuole dunque che gli alunni arrivino a padroneggiarle, non basta che essi ne facciano esperienza *una tantum*, nel corso di un compito o di un breve progetto, è necessario, invece, che siano chiamati spesso ad usarle, ad esercitarle anche in compiti diversi, in situazioni nuove e significative, prima di dimostrare di possederle, attraverso un comportamento competente, nell'affrontare i compiti predisposti per la verifica.

Ma qual è il modo migliore per acquisire ed esercitare una serie di abilità? Consideriamone tre, per fare un esempio: il palleggio, il passare la palla, il fare canestro. Gli studi in materia (Bertollo, 2007; Robazza, 2004) suggeriscono che è necessario dedicare prima un po' di tempo all'apprendimento di ognuna di esse, singolarmente, fintanto che non si sia raggiunta una certa approssimazione nel gesto complesso, per evitare confusioni e interferenze. Il prima possibile, tuttavia, è consigliabile chiedere all'alunno di metterle in atto tutte e tre di seguito e *random*, in compiti leggermente più complessi e variabili, senza aspettare che si raggiunga, con esercizi ripetuti, la precisione dell'azione in ognuna. Ripetere a lungo la stessa abilità avulsa dalle altre, per perfezionarla, rischia infatti di circoscrivere l'apprendimento al contesto dell'esercitazione, impegna poco il soggetto sul piano cognitivo e mnestico e fornisce un limitato arricchimento della sua esperienza pratica, oltre a richiedere un tempo di cui la scuola non dispone. L'alternanza di abilità diverse, controllate da differenti programmi motori, invece, lo costringe a ricostruire frequentemente il piano d'azione nel passaggio da un'abilità all'altra e lo impegna in processi di raccolta e analisi delle informazioni per produrre risposte motorie adeguate ad una situazione che cambia; è sicuramente più dispendioso sul piano cognitivo, ma fornisce all'alunno una conoscenza più approfondita derivante dal confronto e dal contrasto fra più compiti che lo portano a ricavare ciò che si conserva e a trasferire schemi già sperimentati a situazioni nuove, arricchendo in questo modo il bagaglio di esperienze a cui può attingere per affrontare, in futuro, compiti ancora diversi. Questa capacità di trasferire (*transfer*) sta al-

³⁷ Nella 'Scheda di progettazione per le scuole' invitiamo i docenti a mettere a fuoco le abilità fondamentali su cui intendono lavorare.

la base della strutturazione di competenze, che consistono proprio nell'utilizzo di abilità e conoscenze già rodiate, per affrontare situazioni non consuete.

Se si vuole ottenere un comportamento competente, dunque, è necessario, dopo una prima brevissima fase di apprendimento ripetitivo di abilità, un buon allenamento ad affrontare le novità, in situazioni progressivamente più complesse. Solo successivamente, attraverso l'ideazione di una situazione di compito nuova e significativa, è possibile procedere alla verifica.

Stimolare conoscenze, metacoscienze e transfer

Nell'educazione motoria e fisica, contrariamente a quanto succede in altre aree, spesso la conoscenza teorica si realizza successivamente a quella pratica, come riflessione e assunzione di consapevolezza su quanto accade in fase di esecuzione³⁸. La dimensione della *riflessione sull'esperienza*, per conoscerla meglio, per divenirne consapevoli e, in seguito, per migliorarla e trasferirla, è fondamentale per l'acquisizione di competenze.

Prima abbiamo accennato al *transfer* che l'alunno può realizzare autonomamente, quasi inconsapevolmente, se posto in situazioni di apprendimento varie e graduali. Non è detto tuttavia che questo processo avvenga automaticamente e necessariamente per ogni bambino. È importante allora supportarlo attraverso una stimolazione cognitiva intenzionale e sistematica da parte dell'insegnante. Nel corso o alla fine di ogni lezione il docente può dedicare uno spazio adeguato alla riflessione con gli alunni proponendo, per esempio, stimoli di questo genere³⁹: "*Cosa hai imparato oggi? Cosa ti porti a casa? Ho notato che la tua tecnica è molto migliorata: ora, per esempio, fai... e non ti capita più di fare...*". La descrizione chiara e precisa del comportamento motorio, anche ricorrendo a metafore, aiuta il ragazzo a rappresentarselo, a divenire consapevole non solo dei suoi progressi ma anche della possibilità di *raffigurarsi mentalmente azioni e processi*. Questa è una condizione indispensabile per svincolare un apprendimento dal qui e ora, per potersene impadronire mentalmente, potersi prefigurare modifiche per migliorarlo, poterlo trasferire ad altri contesti simili strutturalmente.

³⁸ È evidente che non può essere così per tutti gli apprendimenti legati alla sfera motoria (occorre, per esempio, conoscere le regole di un gioco prima di poterci giocare), né per tutti gli alunni (i soggetti "uditivi" per esempio, imparano meglio se, oltre ad osservare, possono, contemporaneamente, ascoltare la spiegazione dei movimenti da effettuare). Possiamo dire, comunque in generale che, nell'area degli apprendimenti motori, più che in altri ambiti disciplinari, spesso si impara prima a fare, poi si approfondisce la conoscenza di quello che si fa.

³⁹ Si possono trovare spunti finalizzati ad incrementare la consapevolezza degli alunni anche nel capitolo "Nuclei tematici e traguardi di competenze".

Le seguenti domande possono essere esemplificative al riguardo: *“Che processo hai messo in atto per superare quell’ostacolo? Ti viene in mente qualche altra occasione in cui potresti usare la stessa strategia, anche in altri campi: un gioco, un compito scolastico, il rapporto con un amico?”*. I campi di applicazione della strategia che l’alunno troverà, possono essere molto diversi fra loro e da quello originario; l’importante è che la situazione individuata sia compatibile strutturalmente con la strategia considerata⁴⁰. Molti compiti motori contengono elementi cognitivi simili: regole, concetti, tattiche. Se ricorrentemente l’insegnante stimola gli alunni a riflettere sugli aspetti strutturali dei compiti, a confrontarli cercando somiglianze e differenze, a trasferire ciò che è possibile in contesti nuovi, senza fornire suggerimenti pre-confezionati, ma sollecitandoli a cercare connessioni personali, questo modo di procedere diventerà a poco a poco familiare per loro e li aiuterà a strutturare competenze.

Può capitare di pensare che un progetto interdisciplinare, con tutti i suoi collegamenti, sia la situazione ideale per alimentare competenze. Sicuramente ha maggiori probabilità di essere motivante e vario rispetto ad un’attività che coinvolge una sola disciplina, ma non sempre gli alunni diventano consapevoli degli agganci pluridisciplinari creati dagli insegnanti alla luce delle loro conoscenze. È quindi una situazione potenzialmente molto utile, ma di per sé non sufficiente a garantire che sia proprio l’alunno ad effettuare connessioni e ad abituarsi a farlo. È fondamentale a questo scopo l’azione intenzionale e quotidiana dell’insegnante che induce il bambino a conoscere, a divenire consapevole del proprio funzionamento (metacoscienza) e a trasferire.

Suscitare motivazioni

Perché una persona agisca in modo competente non basta che possieda le abilità e le conoscenze necessarie, occorre anche che si senta motivata a farlo; che percepisca che quell’azione in quel contesto è in linea con i suoi valori, è in qualche modo significativa, utile o semplicemente gratificante. C’è insomma una componente energetica, motivazionale connessa ad ogni comportamento competente, che non va sottovalutata⁴¹.

Come tenerne conto nell’esperienza scolastica? Come alimentarla? Per non avventurarsi in un discorso che richiederebbe da solo un’intera pubblicazione

⁴⁰ Le modalità per abituare gli alunni alla generalizzazione ed al transfer degli apprendimenti e l’importanza di questi processi sono ampiamente trattati nell’ambito del metodo Feuerstein (v. bibliografia).

⁴¹ Non a caso nelle batterie delle prove OCSE-PISA, tese a sondare le competenze scientifiche, matematiche e di comprensione della lettura dei quindicenni, una parte dei quesiti riguardano gli interessi, gli orientamenti, i valori dei ragazzi in rapporto a tali aree.

perché riguarda il senso stesso dell'insegnare e dell'apprendere, ci limitiamo a proporre una semplice considerazione: è più probabile che un alunno faccia propri e utilizzi, anche in altri contesti, apprendimenti che ha realizzato con soddisfazione, che sono legati ad un ricordo positivo e di cui percepisca il significato e l'utilità.

Occorre quindi, da una parte, orientarci verso una didattica esigente, ma attenta a sostenere l'autostima dell'alunno, una didattica che lo porti al continuo superamento di se stesso, ma con richieste non eccessivamente al di sopra delle prestazioni che egli è in grado di dare, perché, oltre alla fatica dell'apprendimento, possa sperimentare e ricordare anche la gioia di piccoli successi, che gratificano e alimentano il sentimento di competenza e la sicurezza in sé. In tal senso è ormai affermata, in letteratura, l'importanza dell'orientamento al compito (*task orientation*) nei bambini in età scolare. Questa teoria sottolinea l'opportunità di motivare l'alunno a misurarsi con i suoi progressi, prima ancora che con i risultati degli altri. Porre enfasi e rinforzo sui miglioramenti personali, rispetto ai livelli di partenza, aiuta il bambino a approfondire ulteriore sforzo e impegno in ciò che gli viene proposto.

D'altro canto occorre fare in modo che ai ragazzi risulti trasparente il senso dell'esperienza con noi, il significato di ciò che proponiamo loro, l'utilità che può avere per la vita. Lo avvertiranno prima dal nostro coinvolgimento, dal nostro interesse, dalle tonalità della nostra voce e poi dalle spiegazioni che daremo, dalle domande che faremo per indurli a cercare un loro personale senso alle cose (*"Secondo voi, perché facciamo questo esercizio?"*; *"Che importanza ha?"*; *"Dove ci potrebbe essere utile?"*)⁴².

Alcune considerazioni sui livelli di competenza

I traguardi per lo sviluppo delle competenze contenuti nelle *Indicazioni per il curriculum* (2007) indicano le tappe ideali a cui giungere al termine di ognuno dei segmenti scolastici del primo ciclo. È utile, tuttavia, nella pratica didattica, graduare i compiti e rilevare le competenze degli alunni anche nel caso in cui siano più 'acerbe' e meno complete rispetto ai traguardi previsti.

Il capitolo sugli Indicatori di competenza in questo quaderno propone, a titolo esemplificativo, una declinazione in tre livelli (*elementare, intermedio, a-*

⁴² Ci sono ovviamente altri modi, ampiamente documentati e sperimentati, per creare coinvolgimento e dare significatività all'esperienza: l'approccio ludico, la sorpresa, lo sfondo integratore, con gli alunni più piccoli... Il metodo Feuerstein, inoltre, fornisce spunti molto interessanti per alimentare il sentimento di competenza negli alunni e mediare la ricerca del significato nelle esperienze che si realizzano insieme.

vanzato), dei primi due traguardi di competenze, previsti per la fine della scuola primaria e invita implicitamente gli insegnanti a fare altrettanto con i restanti traguardi. Ma come procedere? Sulla base di quali criteri?

Analizzando e confrontando la letteratura internazionale sull'argomento⁴³, il gruppo di ricerca ha estrapolato i seguenti 6 parametri che ricorrono con frequenza costante nei contesti in cui si è proceduto ad una graduazione in livelli delle competenze considerate:

Per quanto riguarda il compito:

- familiarità;
- complessità;
- astrazione.

Per quanto riguarda la prestazione del soggetto:

- efficienza;
- autonomia;
- responsabilità.

Notiamo innanzitutto che per osservare a che livello si esprime una competenza è necessario considerare sia le caratteristiche del *compito* da affrontare, sia alcune variabili relative alla *prestazione*, al *comportamento che l'alunno mette in atto*.

Parametri relativi al compito

La competenza richiesta per affrontare una situazione è tanto maggiore quanto minore è la *familiarità* dell'alunno con quel tipo di compito. È comprensibile che più aumentano gli elementi di *novità* e più viene messa alla prova la competenza del soggetto. Per questo motivo, nella prima parte del paragrafo, si sottolineava l'importanza di esercitare, attraverso esposizioni graduali a compiti nuovi e diversi, le conoscenze e le abilità appena apprese dall'alunno, per evitare che il momento della verifica rappresenti per lui la prima occasione di confronto con situazioni poco familiari.

Un altro parametro su cui si può giocare per abbassare o alzare il livello di competenza richiesta da un compito è il suo grado di *complessità*. Questo aumenta col crescere del numero degli elementi che occorre conoscere, padroneggiare, tenere sotto controllo, mettere in relazione, per affrontare la situazione e con l'aumentare del numero di operazioni che sono necessarie per portare a termine il compito. La complessità è quindi strettamente correlata con la *numerosità*. Per abbassare il livello di complessità basta dunque ridurre

⁴³ Il gruppo ha esaminato una pluralità di materiali, fra cui: la graduazione dei livelli di competenza nelle prove OCSE-PISA 2006; i descrittori dei livelli relativi al sistema delle qualifiche in Europa; la scala dei livelli di competenze nel *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*.

il numero di variabili in gioco o di operazioni da fare; si procede invece in direzione opposta, se si vuol rendere il compito più impegnativo e complesso.

L'*astrazione* è forse il parametro che ha meno bisogno di esplicitazioni per essere compreso. Ognuno coglie intuitivamente come il maggior livello di astrazione di un compito sia in rapporto diretto con una maggiore richiesta di competenza. Un esempio di astrazione, in educazione motoria, è rappresentato da quei compiti che necessitano, più di altri, di *rappresentazioni mentali* (di spazi, percorsi, sequenze di azioni) e della *trasformazione mentale* delle stesse; oppure dai compiti che richiedono una *prefigurazione di strategie* e /o un'*anticipazione di possibili difficoltà*, prima o durante l'esecuzione.

Parametri relativi alla prestazione dell'alunno

Una prestazione si considera *efficiente* quando il soggetto riesce ad eseguire un compito in modo corretto, conseguendo il risultato atteso, con il minor dispendio possibile di tempo e di energie. Sono indicatori di efficienza: la *correttezza* e la *precisione* del risultato, la *rapidità* e la *fluidità* del processo, ma anche una *ridotta percezione di sforzo* durante l'esecuzione. L'efficienza è il frutto della padronanza di abilità e conoscenze, è quindi intimamente legata alla competenza. Un'esecuzione corretta ma molto lenta e faticosa non può essere considerata efficiente e neppure espressione di una competenza matura, ma può segnalarne l'esordio in fase germinale.

Il parametro dell'*autonomia* fa riferimento alla capacità del soggetto di contare su sé stesso e *autoregolarsi* nell'esecuzione del compito, utilizzando le risorse disponibili nell'ambiente, ma *facendo a meno del sostegno, del parere o della guida dell'adulto*. Maggiore è il grado di autonomia nell'affrontare una situazione e più alto è il livello di competenza che l'alunno esprime.

La *responsabilità* può manifestarsi laddove vi sia un margine di *discrezionalità* che richiede al soggetto di analizzare il problema, *compiere scelte* o decisioni (es. cosa fare, quando e dove), *assumere ruoli* e *affrontarne le conseguenze*. Per esercitarsi ha bisogno di compiti problematici, compatibili con più soluzioni e non prettamente esecutivi. Vale la pena chiedersi con quale frequenza a scuola poniamo gli alunni di fronte a compiti di questo genere. Quante occasioni offriamo loro per esercitare questa componente della competenza. Ovviamente, si può cominciare col proporre situazioni che richiedano un piccolo margine di discrezionalità e proseguire poi con compiti sempre più aperti e sfidanti.

Avere consapevolezza dei parametri suddetti e saperli manipolare apre agli insegnanti un ventaglio di possibilità didattiche e offre loro almeno due ordini di vantaggi. Da un lato, essi possono *calibrare i compiti* da proporre agli alunni *adattandoli* al livello delle loro capacità; possono, per esempio, abbassa-

re il grado di novità, di complessità, di astrazione di un compito e moderare la richiesta di efficienza, di responsabilità e di autonomia, per consentire ai bambini di sperimentare piccoli successi, alzando poi progressivamente il tiro, per stimolare l'acquisizione di competenze di livello più elevato. D'altro lato, possono *osservare* il comportamento degli alunni alla luce di criteri chiari, che consentono loro di *descrivere, valutare e certificare il livello* di competenze notato.

Conclusione

Per tornare, infine, alle domande con cui abbiamo aperto questo capitolo, potremmo dire che ci sono aspetti della didattica che costituiscono una sorta di 'zoccolo duro' e si mantengono, al di là dei mutamenti delle mode e degli orientamenti normativi; essi sono riscontrabili nell'esperienza di tutti coloro che hanno insegnato e insegnano con soddisfazione e riscontri positivi. Vi sono, inoltre alcuni aspetti che andrebbero potenziati, se ci accorgessimo della loro carenza, perché da essi scaturisce la possibilità per gli alunni di imparare a consolidare, collegare, trasferire gli apprendimenti da un ambito di conoscenza ad un altro e poi alla vita; situazioni didattiche che consentono ai ragazzi di cimentarsi flessibilmente con la novità, la responsabilità, l'autonomia, avvertendone il fascino e il significato. Sono gli aspetti che abbiamo cercato di evidenziare in questo capitolo e che costituiscono, riteniamo, il valore aggiunto della didattica per competenze.

Parte V

Riferimenti bibliografici

INFORMAZIONI BIBLIOGRAFICHE COMMENTATE

a cura di Egle Saltini

Docente di scuola secondaria di secondo grado - Modena

Forniamo, di seguito, un elenco di progetti, ricerche e approfondimenti disponibili nella Mediateca del sito:

<http://uef.usp.scuole.bo.it/pubblicazioni/index.php>,

in cui è possibile trovare anche questo Quaderno insieme a tutti i materiali non pubblicati.

Raccolta viola

M.O.T.O., MPI, USR Toscana, USP Firenze, 1999 - Frutto della ricerca sulle tematiche della continuità formativa e della motricità dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di 2° grado. Quattro ambiti: corporeità, comunicazione e relazione, abilità e prodotti, valutazione

Ricerca in materia di competenze e orientamento, USP Reggio Emilia, IPSSSCT "Jodi", 2001 - Obiettivo della ricerca, rivolta ai docenti di scuola secondaria di 2° grado, è la definizione del concetto di competenza nel quadro dell'educazione fisica. Nel dettaglio: obiettivi, contenuti disciplinari, percorsi metodologici e verifiche. Presenta esempi di programmazione modulare.

C. A. M. S. Conoscenze, abilità motorie e sportive, MPI, USR Toscana, USP Prato, 2001 - La ricerca intende fornire aggiornamenti e proposte di progettualità per la scuola dell'autonomia in tutti i suoi ordini. Vi si trovano esempi di progetti realizzati in territorio nazionale e il quadro dei sistemi scolastici europei.

Prevenire il doping fra gli studenti, MPI, USR E.R., USP Bo, U.Ed. fisica, 2000 - È il risultato di una vasta ricerca finalizzata principalmente alla prevenzione. Consta di contributi sui vari aspetti del problema, di due video e di sussidi didattici da utilizzare per lezioni, dibattiti, incontri con le famiglie.

Raccolta verde

E.S.C. Educazione sportiva e competenze, MPI, USP Emilia-Romagna, 2005 - È uno strumento rivolto a docenti, studenti ed operatori dello sport, creato con l'intento di realizzare convergenza fra le azioni rivolte ai giovani. Proposte per tutti gli ordini di scuola ed ambiti educativi.

Me.Di.A. Metodologia didattica applicata, USP Bologna, 2000 - Presenta un confronto fra esperienze. L'obiettivo della pubblicazione è aiutare i docenti a rapportarsi con le diverse tematiche dell'educazione, tra i mille cambiamenti della scuola.

Alimentazione e comunicazione, USP Ferrara, IPS "Einaudi", 2002 - Si rivolge agli studenti delle scuole secondarie di 2° grado per migliorarne le abitudini alimentari. L'area "Alimentazione" tratta lo stretto rapporto tra cibo salute e psiche; l'area "Interazione" propone quiz e giochi. Vi si trova anche un settore per i docenti.

Un mondo di giochi, Egle Saltini, C.P. CONI, USP Modena, 2006 - È una raccolta di giochi dal mondo dedicata a tutti i bambini. Il gioco è elemento di coesione e strumento educativo privilegiato nel progetto di intercultura, basato sulla didattica laboratoriale con connessioni trasversali e interdisciplinari.

Circa il circo, MPI, USP Forlì-Cesena, 2004 - Quaderno operativo ideato in seguito al progetto "Pronti...via!". È strutturato in prove graduate per essere tappe di un percorso di crescita. Fornisce ai docenti una traccia modulare, adattabile e integrabile.

La scuola in movimento, MPI, USP Ravenna, 1995 - Progetto di sperimentazione e ricerca per la scuola dell'Infanzia, basato su esperienze motorie significative per il bambino, anche attraverso le favole e l'approfondimento di usi e costumi, in un'ottica di educazione interculturale.

A scuola dallo sport reggiano insieme, MPI, USP Reggio Emilia, 2002 - Promuove la pratica dell'attività sportiva e del movimento per una reale cultura dello sport, unendo in sinergia tutti gli organismi della città. Vi sono, raccolte e documentate, esperienze realizzate in scuole di ogni ordine e grado.

Azioni territoriali integrate di prevenzione del doping, Comune di Bologna, Coord. Servizi Soc. Bo, USP Bo, Ufficio Educazione Fisica Bologna, 2004 - Vi sono raccolte azioni integrate di formazione e informazione di numerose agenzie del territorio finalizzate ad affrontare la crescente tendenza all'abuso di farmaci. Presenta servizi televisivi e offre strumenti didattici preventivi.

Inoltre, all'indirizzo: <http://uef.usp.scuole.bo.it/pubblicazioni/index.php> si possono trovare i seguenti progetti:

Dal dire al fare, MPI, USP Forlì-Cesena, 2002 - È il risultato della ricerca di insegnanti di vari ordini di scuole. Dal dire... progetto "Pronti..via" (scuola dell'infanzia e primaria) al Fare. L'obiettivo è orientare i docenti su linee di continuità.

Attività motoria nella scuola elementare, MPI, USP Ravenna, 2000 - Mira alla formazione dei docenti della scuola primaria e degli istruttori che collaborano in progetti scolastici approfondendo in particolare lo sviluppo degli SMB, la programmazione e la valutazione. L'orienteeering diventa una proposta interdisciplinare.

In...forma di sport: Sport seducente e abbandonato, MPI, USP Reggio Emilia, 2002 - Presenta una ricerca sulle motivazioni che spingono i ragazzi a praticare sport ed un'indagine sulle ragioni del rilevante fenomeno del precoce abbandono dell'attività sportiva, con l'intento di modificare le strategie di intervento.

Gioca insieme "attiva...mente", MPI, USP Reggio Emilia, 2005 - Il macro-progetto si sviluppa dalla prima alla quinta classe della scuola primaria e rappresenta un esempio di progettualità pluriennale che, partendo dalle Scienze motorie e sportive, coinvolge vari ambiti disciplinari in una visione di continuità organica, con progetti e laboratori a valenza interdisciplinare e trasversale.

Una cassetta per gli attrezzi, MPI, USP Bo, U. Ed.F. Bologna, 2002 - Utile strumento per i docenti della scuola dell'infanzia e primaria per dare loro formazione specifica e sistematicità nell'ambito delle competenze motorie. Sottolinea i rapporti di reciprocità e interdipendenza tra apprendimenti motori e apprendimenti cognitivi, conoscenze e competenze metodologiche.

Multimedia 1 e 2, MPI, USP Bo, U. Ed F. Bo, 2004 - Progetto di ricerca e formazione sulla programmazione nella scuola dell'Infanzia ed Elementare e sul come si affrontano e risolvono in palestra situazioni impreviste. Vi è trattato il tema dell'*equilibrio* dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di 2° grado. I filmati mostrano le condizioni differenti che hanno influenzato le programmazioni.

Una cassetta per gli attrezzi, MIUR, USP Bo, U. Ed F. Bologna, 2008 - Un supporto per la formazione e l'aggiornamento dei docenti, con il potenziamento degli ambiti trattati nella prima edizione e l'ampliamento dei campi di ricerca. Propone 4 aree: corsi di aggiornamento, sperimentazioni (salto in alto, sport leale), progetti con partner (sani stili di vita, progetto samba), baule delle risorse (interventi di primo soccorso, giochi e danze).

Indichiamo, di seguito, alcuni percorsi didattici di nuova immissione

Campioni nella vita, Coordinamento delle Politiche educative Valle d'Enza e Sportenza Reggio Emilia, 2006 - Progetto che coinvolge scuole, associazioni sportive, istruttori e famiglie con l'obiettivo della condivisione attiva dei valori educativi e formativi dello sport nel conseguimento di una patente etica.

Strada facendo, Paolo Seclì (I.C. "J. F. Kennedy") Reggio Emilia, 2003 - È un progetto interdisciplinare rivolto alla scuola primaria e secondaria di 1° grado, per l'educazione alla sicurezza stradale e alla mobilità sostenibile, attraverso laboratori per lo sviluppo di competenze trasferibili nella vita quotidiana e futura.

A scuola col sorriso, Paolo Seclì (I.C. "J. F. Kennedy") Reggio Emilia, 2006 - Macro progetto, in continuità tra la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la secondaria di 1° grado, che si propone di promuovere una condizione di benessere a scuola attraverso esperienze ludiche interdisciplinari e trasversali.

Esplorando il mondo, Egle Saltini per l'I.C. "Fabriani" Modena, 2009 - Progetto di curriculum in verticale, dalla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria e alla scuola secondaria di 1° grado, mirato a migliorare il senso di responsabilità e il rispetto delle regole, spazia interdisciplinariamente coinvolgendo tutti i docenti e gli alunni.

Leggeri come l'aria, forti come la roccia..., Scuola primaria "A. Zoli", Predappio Forlì Cesena, 2009 - Unità di apprendimento, riferita alle classi terze, motivata da un evento cittadino (una mostra dedicata al Canova), si sviluppa attraverso laboratori interdisciplinari dettagliatamente descritti, focalizzandosi sulla didattica per competenze. È il progetto inserito in questo Quaderno.

Tutt'in tuta, Egle Saltini per il 3° Circolo di Modena, 2007 - Laboratorio di matematica in palestra per la scuola primaria. Proposte di insiemistica, matematica e geometria sotto forma di gioco di movimento. È inserito parzialmente (geometria) nel quaderno di ricerca: *Attività motorie. Ricerca sul curriculum e innovazione didattica*.

BIBLIOGRAFIA DEL QUADERNO

- AA. VV., *La grande storia dell'arte* (vol. 9, 10, 11), Scala Group, Roma, 2003.
- AA. VV., *Canova. L'ideale classico tra scultura e pittura. Catalogo mostra*, Silvana Editoriale, 2009.
- Argan G.C., *L'arte moderna*, Sansoni, Firenze, 1980.
- Arnold P.J., *Educazione motoria, sport e curriculum*, Angelo Guerini e Associati, 2002.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1997.
- Berardi F., Vicini M. (a cura di), *Attività motorie. Ricerca sul curriculum e innovazione didattica*, Tecnodid, Napoli, 2007.
- Bertagna G., *Autonomia storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia, 2008.
- Bertagna G., *Valutare tutti valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Bertagna G. (a cura di), *Scuola in movimento: la pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Bertagna G., *Di fronte al nuovo lessico: centralità comunque dell'azione docente*, in "Rivista dell'istruzione" n. 2, 2006.
- Bertollo M., *Trasformare le capacità in competenze* in Eid L., *Le competenze nelle scienze motorie e sportive*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Bertollo M., *Dalle capacità alle competenze*, in Carraro A. e Lanza M. (a cura di), *Insegnare/apprendere in educazione fisica*, Armando, Roma, 2004.
- Bisutti D., *La poesia salva la vita*, Mondadori, Milano, 1992.
- Ceciliani A., *Le competenze nelle scienze motorie*, in Berardi F., Vicini M. (a cura di), *Attività motorie*, Tecnodid, Napoli, 2007.
- Ceciliani A., *La situazione educativa: la costruzione dei contenuti* in Serio N. e Donini D. (a cura di), *Il cerchio della gioia, l'attività motoria nella scuola primaria: emozioni e creatività*, Didattiche Gulliver, Vasto (CH), 2009.
- Cegolon A., *Competenza, dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Bergamo, 2008.
- Colella D., *La valutazione delle competenze motorie e sportive*, in Eid L. (a cura di), *Le competenze nelle scienze motorie e sportive. Verso una literacy motoria europea*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Cornoldi C. e Caponi B., *Metamemoria, strategicità e ricordo in bambini della scuola elementare*, in "Età evolutiva", n. 34, 1991.
- De Marinis M., *Mimo e mimi*, La casa Usher, Firenze-Milano, 1980.

- Eid L. (a cura di), *Le competenze nelle scienze motorie e sportive. Verso una literacy motoria europea*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Eid L. (a cura di), *Motorfit - progetto di ricerca*, Atti del convegno internazionale Progetto Motorfit: risultati e confronto con l'Europa, Milano, 24 febbraio 2009.
- Frabboni F., *Il laboratorio*, Laterza, Bari, 2004.
- Francucci C. e Vassalli P. (a cura di), *Educare all'arte*, Electa, Milano, 2005.
- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente*, Erickson, Trento, 2005.
- INValSI, *Rapporto nazionale OCSE-PISA 2006*, Armando, Roma, 2006.
- Laban R., *L'arte del movimento*, Ephemeria, Macerata, 1999.
- M.C.E., *A scuola con il corpo*, in "Quaderni di cooperazione educativa" n. 8, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- Marostica F., *Competenze@competenze per il successo formativo e non*, in "Innovazione Educativa" n. 4, 2003.
- Martini B., *Formare i saperi. Per una pedagogia della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Merini A., *Aforismi e magie*, BUR, Milano, 2007.
- MIUR - Agenzia Scuola, *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia? La normativa italiana dal 2007*, MIUR, Firenze, 2007.
- Pellerey M., *Il portfolio formativo progressivo per la valutazione delle competenze*, in "Orientamenti Pedagogici" n. 5, 2000.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano, 2004.
- Pellerey M., *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2006.
- "Programmare e insegnare l'educazione motoria nella scuola primaria" Atti del Seminario di Studio promosso dalla Provincia di Milano Idroscalo, Assessorato allo Sport e Politiche Giovanili, Milano, 23 novembre 2006.
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Robazza C., *L'apprendimento delle abilità motorie*, in Carraro A., Lanza M., *Insegnare, apprendere in Educazione fisica*, Armando, Roma, 2004.
- Sandrone G., *La didattica laboratoriale*, in "Scuola e didattica" n. 9, La Scuola, Brescia, 2004.
- Sandrone G., *Personalizzare l'educazione, ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Bergamo, 2008.
- Scalera V., *Il progetto OCSE-PISA in INValSI, Ricerche valutative internazionali 2000*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Tzara T., *Manifesti del dadaismo e lampisterie*, Einaudi, Torino, 1990.
- Vanini P., *Potenziare la mente? Una scommessa possibile. L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*, Vannini, Brescia, 2003.