

Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese



Indice

Prima parte

Le basi

1	Significato del Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese	13
2	Basi istituzionali e legali	15
3	Finalità della scuola dell'obbligo ticinese	17
3.1	Cicli di studio e tematiche prioritarie	18
3.2	Elementi chiave dei tre gradi scolastici	19
4	Dimensioni curricolari del Piano di studio	21
4.1	Impostazione generale	22
4.2	Formazione generale	24
4.3	Competenze trasversali	24
4.4	Discipline di insegnamento	25
5	Aspetti metodologici e didattici	27
5.1	Apprendere per competenze	27
5.2	Focus sui processi	29
5.3	Differenziazione	30
5.4	Valutazione	31

Seconda parte

Formazione generale, competenze trasversali e scuola dell'infanzia

6	Formazione generale	37
7	Competenze trasversali	57
8	Scuola dell'infanzia	69

Terza parte
Piani disciplinari

9 Struttura dei piani disciplinari 81

Area Lingue

10	Italiano	87
11	Lingue seconde	101
12	Latino	117

Area matematica

13	Matematica	129
----	------------	-----

**Area scienze umane,
sociali e naturali**

14	Studio d'ambiente	143
15	Geografia	159
16	Storia	167
17	Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia	174
18	Scienze naturali	179
19	Educazione alimentare	191
20	Storia delle religioni	199

Area arti

21	Arti	209
----	------	-----

Area motricità

22	Motricità	229
----	-----------	-----

Insegnamento religioso

23	Insegnamento religioso cattolico	241
24	Insegnamento religioso evangelico	243

Opzioni di orientamento in IV media

25	Amministrazione e gestione informatica	249
26	Educazione alimentare	250
27	Opzione di tecnologia	250
28	Educazione visiva - Arti applicate e decorative	251
29	Educazione alle Arti plastiche - Arti e tecniche artigianali	252

30 Glossario 255

Lista delle sigle e delle abbreviazioni

AMB	Studio d'ambiente
AMM	Amministrazione e gestione informatica
CIIP	Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino
CDPE	Conferenza dei direttori della pubblica educazione
CT	Competenze trasversali
ECCD	Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia
EAL	Educazione alimentare
EAP	Educazione alle arti plastiche
EF	Educazione fisica
EM	Educazione musicale
EV	Educazione visiva
Ed.	Educazione (materia, ad es. educazione musicale)
FG	Formazione generale
GEO	Geografia
IRC	Insegnamento religioso cattolico
IRE	Insegnamento religioso evangelico
ITA	Italiano
L2	Lingue seconde
LAT	Latino
LSc	Legge della scuola
MAT	Matematica
OAD	Opzione di arti applicate e decorative
OAR	Opzione di arti e tecniche artigianali
ODAS	Opzione di approfondimento specifico
OEAL	Opzione di educazione alimentare
OTE	Opzione tecnologia
PdS	Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese
SE	Scuola elementare
SI	Scuola dell'infanzia
SM	Scuola media
SN	Scienze naturali
SRE	Storia delle religioni
STO	Storia
TM	Tecnologie e media

Legenda



Approfondimenti



Formazione generale



Competenze trasversali

Saluto istituzionale

Il sistema educativo deve evolvere di pari passo con l'evolvere dei tempi. A volte ciò richiede interventi e cambiamenti maggiori, a volte è sufficiente affinare ciò che di buono già esiste. Il processo di perfezionamento del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (PdS)* rientra in questa seconda categoria e fa seguito all'adesione del Ticino al Concordato HarmoS, alla sostituzione dei piani di studio precedenti con il *PdS* del 2015, ai diversi miglioramenti delle condizioni di insegnamento e di apprendimento decise in questi ultimi anni.

I punti cardine del *PdS*, che negli scorsi anni ha dato prova di buona efficacia, sono rimasti sostanzialmente inalterati. Le modifiche consistono principalmente nella sua miglior fruibilità, necessaria per renderlo davvero un importante strumento di lavoro per gli insegnanti della scuola dell'obbligo. In questa sede desidero ringraziare le molte persone che hanno collaborato alla sua rielaborazione e al suo aggiornamento e auspico che anch'esso aiuti la scuola a proporsi in modo sempre attuale, propositivo, trasparente e positivo.

Manuele Bertoli

Direttore del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Premessa

Il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (PdS)*, approvato in una sua prima versione nel 2015, è stato oggetto di un processo di perfezionamento durante il quadriennio 2018-2022, al quale hanno partecipato diversi attori del mondo della scuola. L'attuale versione mantiene la centralità del concetto di competenza e conserva le principali caratteristiche della versione del 2015 (dimensioni curriculari, suddivisione in cicli, accento sull'apprendimento ecc.). Tuttavia, presenta anche alcuni elementi di novità:

- la ricerca di una maggiore **leggibilità** del documento, rendendo la struttura più essenziale e limitando le ripetizioni;
- una maggiore attenzione alla sua **uniformità** del *PdS*, rafforzando, laddove possibile, l'impostazione comune delle diverse parti di cui si compone;
- una più effettiva **integrazione** tra le diverse parti del documento;
- una maggiore **organicità** tra il documento di base e i materiali di accompagnamento alla sua attuazione.

Inoltre, sono stati inseriti alcuni piani disciplinari a seguito delle riforme scolastiche degli ultimi anni, con particolare riferimento al capitolo sull'educazione alla civica, alla cittadinanza e alla democrazia e al capitolo sulla storia delle religioni.

Alcuni capitoli sono stati completamente ridisegnati, anche alla luce degli esiti dell'applicazione del *PdS* del 2015, come nel caso dello Studio d'ambiente.

La formazione generale è stata riletta alla luce del paradigma dello Sviluppo sostenibile, promosso dalla Confederazione e già inserito negli altri piani nazionali (*PER* e *Lehrplan21*). È pure presente una nuova visione della dimensione Tecnologie e media, ora inserita all'interno delle competenze trasversali.

La ricerca di una maggiore *leggibilità* è stata perseguita anche attraverso l'uso di note a margine e di grassetti, per individuare più facilmente gli argomenti e i passaggi chiave desiderati. È stato inoltre scelto un font ad alta leggibilità, che permette anche di affaticare meno la vista della lettrice e del lettore.

L'*uniformità* è stata ricercata identificando e condividendo un impianto unico per la competenza, articolata nei processi di interpretazione, azione e autoregolazione, presenti nelle competenze trasversali e nei capitoli disciplinari. Le varie discipline, inoltre, si articolano in traguardi di competenza generali - che rappresentano orizzonti formativi più ampi, proposti al termine dei rispettivi cicli HarmoS - e in traguardi specifici di apprendimento, che si presentano come obiettivi espliciti (in termini di conoscenze, abilità, processi, strategie ecc.) attraverso cui risulta possibile perseguire, in termini strettamente operativi, i traguardi di competenza.

L'*integrazione* tra le parti si esplicita con riferimenti incrociati tra le diverse componenti del *PdS* (Formazione generale, Competenze trasversali e Discipline), mentre l'*organicità* si realizza attraverso rimandi, direttamente indicati nel testo, ai vari documenti di approfondimento che trattano più puntualmente i traguardi specifici, i dettagli progettuali o i riferimenti alla valutazione.

Le discipline e i relativi traguardi vengono classificati attraverso un *codice alfanumerico*¹ al fine di identificare velocemente la materia, il ciclo e, in certi casi, l'ambito o il traguardo specifico di riferimento.

¹ Il codice alfanumerico riporta (1) la sigla della materia, (2) il ciclo di riferimento, (3) il numero progressivo del traguardo. Ad esempio, il codice MAT.II.14 si riferisce alla materia Matematica, secondo ciclo, traguardo n.14.

Il *PdS*, nella sua veste perfezionata, si avvale inoltre di una *lingua inclusiva*, che quindi riporta abitualmente per esteso entrambi i generi (ad es. “le allieve e gli allievi”) o utilizza termini collettivi (ad es. “corpo insegnante”). Negli altri casi, il termine maschile viene impiegato per entrambi i generi. Per una questione di semplicità e leggibilità, gli enunciati dei traguardi di competenza e di apprendimento riportano il solo genere maschile.

Per evitare eventuali confusioni, quando ci si riferisce alle diverse componenti curriculari (Formazione generale, Competenze trasversali ecc.) viene impiegata la lettera maiuscola.

Emanuele Berger

Direttore della Divisione della scuola

Le basi

**Formazione generale,
competenze trasversali
e scuola dell'infanzia**

Piani disciplinari

Le basi

Prima parte



1 Significato del Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/basi

Piano di studio come unico riferimento curricolare

Il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (PdS) rappresenta l'**unico riferimento curricolare** per la scuola dell'obbligo del Canton Ticino, dalla scuola dell'infanzia (SI), alla scuola elementare (SE) fino alla scuola media (SM). Esso, in armonia con le **finalità educative** riconducibili all'art.2 della Legge della scuola del 1° febbraio 1990 (LSc) e alla Dichiarazione della Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino (CIIP) dichiara i **traguardi formativi** attesi al termine di ogni ciclo di studi, al fine di affrontare l'intera scolarità obbligatoria in modo coerente ed esplicito. Il PdS orienta la **pianificazione didattica** del corpo insegnante, degli operatori scolastici e dei formatori, ma può essere consultato anche dall'autorità parentale e dai cittadini per ricavare informazioni sull'offerta formativa nell'ambito della scuola dell'obbligo.

Orientamento ad una cittadinanza attiva

Il documento si articola in termini di **attese formative** caratterizzate da aspetti educativi e culturali indispensabili all'esercizio di una **cittadinanza attiva**, che rappresentano gli orizzonti verso cui tendere e orientare le diverse scelte didattiche. Il concetto chiave su cui si costruiscono i traguardi formativi è quello di **competenza**, intesa come combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti che un soggetto attiva per far fronte ad una situazione di apprendimento e di vita.

Il concetto di competenza

La competenza come strumento di sviluppo personale

La competenza si offre inoltre come paradigma didattico appropriato ad interpretare la realtà e ad agire su di essa, sostenendo l'individuo, che la conquista progressivamente, a esercitare un controllo attivo sui vari meccanismi di fruizione, comprensione e partecipazione alla vita culturale, ambientale, politica, sociale ed economica. Attraverso la competenza, le allieve e gli allievi vengono accompagnati verso la costruzione di una **propria identità e visione del mondo** e verso una forma progressiva di **autonomia e responsabilizzazione**. Per raggiungere questi scopi, la scuola agisce in riferimento alle esigenze e alle sfide poste dalla società contemporanea, considerando al contempo sia i bisogni formativi degli allievi e delle allieve, sia la necessità della trasmissione del patrimonio culturale di cui è portatrice nelle sue diverse forme e accezioni, locali e globali, di ieri e di oggi. Il PdS considera, nella sua articolazione, sia l'**eredità culturale** della scuola con le sue diverse tradizioni disciplinari, sia le **esigenze formative** che più si accordano alle prospettive di un processo di sviluppo aperto, dinamico e attivo per ogni allieva ed allievo.

Tra tradizione e innovazione

Finalità generali del Piano di studio

In riferimento alla Legge della scuola del Canton Ticino², alla Dichiarazione del CIIP³ e all'Accordo intercantonale HarmoS⁴, il PdS riconosce l'importanza dell'acquisizione di una **formazione di base per tutte le allieve e gli allievi** in rapporto ad alcuni settori disciplinari: le lingue, la matematica e le scienze

² Del 1° febbraio 1990, in particolare *Disposizioni generali, Capitolo I, Scuola pubblica*.

³ Dichiarazione della Conferenza Intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino (CIIP), sulle finalità e gli obiettivi della Scuola pubblica del 30 gennaio 2003.

⁴ Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria del 14 giugno 2007.

naturali, le scienze umane e sociali, le arti, il movimento e la salute. Inoltre, il *PdS* sottolinea come la scuola obbligatoria debba favorire nelle allieve e negli allievi lo **sviluppo di una personalità autonoma**, l'acquisizione di **competenze sociali** e del **senso di responsabilità verso il prossimo e verso l'ambiente**.

Questa formazione di base si traduce in una serie di competenze fondamentali che costituiscono riferimenti formativi a cui tendere in un'ottica di apprendimento permanente, al fine di realizzare una scuola democratica ed universale, chiamata ad esercitare la massima attenzione educativa per tutte le allieve e tutti gli allievi, concedendo le stesse opportunità di istruzione.

Componenti curriculari del Piano di studio



Il *PdS* è organizzato attraverso **tre componenti principali**: la **Formazione generale**, che si ispira all'educazione allo sviluppo sostenibile così come promosso dalla Confederazione; sette **Competenze trasversali** che intendono promuovere uno sviluppo personale, relazionale e cognitivo globale ed equilibrato; e infine **l'insieme dei Piani disciplinari**, che costituiscono l'offerta formativa delle diverse materie insegnate nella scuola dell'obbligo.

Per mantenere una certa equità e coerenza a livello cantonale, il *PdS* indica alcuni **orientamenti di base** sotto il profilo culturale, epistemologico e applicativo, che possono però tradursi in proposte di insegnamento - sotto il profilo di approcci metodologici e di contenuti - anche molto differenti tra loro, che riflettono la **pluralità del mondo della scuola** e ne esaltano la ricchezza. Le indicazioni contenute nelle varie sezioni del *PdS*, infatti, si esprimono sul piano dell'apprendimento più che dell'insegnamento. Il docente, in questo contesto, dispone quindi di un'importante libertà didattica: ha infatti la possibilità di operare scelte contenutistiche sulla base dell'età di riferimento e dei bisogni educativi che allieve e allievi esprimono. Queste diverse piste di insegnamento si nutrono nel confronto attivo all'interno della comunità insegnante, che si interroga collegialmente e criticamente sulle tematiche e sulle modalità più adeguate ed efficaci, in relazione ad esigenze educative specifiche e in costante confronto con la ricerca in educazione.

Il ruolo del corpo insegnante

Un Piano di studio su più livelli



Il *PdS* si articola su **due livelli**: un primo, di carattere generale, presentato in queste pagine, organizza e orienta i principali riferimenti curriculari in termini di modelli formativi generali, trasversali e disciplinari, indicazioni metodologiche e traguardi di competenza; un secondo, invece, raccoglie diversi **materiali di approfondimento** tesi a specificare vari aspetti epistemologici e tecnico-esecutivi essenziali per la strutturazione delle progettazioni e pianificazioni didattiche. I materiali sono disponibili all'indirizzo internet **Pianodistudio.edu.ti.ch**, accessibile, anche alle sue diverse sezioni, mediante una serie di *QR Code* a partire dalle diverse pagine delle discipline, delle Competenze trasversali e della Formazione generale. Un terzo ulteriore livello, si concretizza nei diversi prototipi didattici ed esemplificazioni progettuali, raggiungibili a partire dal medesimo collegamento internet.

2 Basi istituzionali e legali

Il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* si basa sui seguenti riferimenti normativi:

La Legge della scuola del primo febbraio 1990, con particolare riferimento agli Art. 1 e 2, che definiscono la scuola dell'obbligo e ne caratterizzano le finalità formative.

Principali riferimenti

Il già citato Accordo intercantonale HarmoS, con particolare riferimento a:

Art. 3 (Formazione di base);

Art. 7 (Standard di formazione);

Art. 8 (Piani di studio, mezzi di insegnamento e strumenti di valutazione);
la Conferenza intercantionale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino (CIIP);

gli articoli 2 e 73 della Costituzione federale, in materia di sviluppo sostenibile, congiuntamente al *Rapporto di valutazione nazionale del 2018 (L'Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile e la sua attuazione da parte della Svizzera)*.

Disposizioni HarmoS e organizzazione dei gradi scolastici in Ticino

Conformemente alla Legge della scuola del 1° febbraio 1990 (art. 6) la frequenza della scuola è obbligatoria per tutte le persone residenti nel Canton Ticino di età compresa tra i quattro e i quindici anni d'età.

A livello svizzero, il Concordato HarmoS fissa la durata complessiva della scuola dell'obbligo a undici anni complessivi, così ripartiti: un grado primario (che comprende due anni di scuola dell'infanzia e sei di scuola elementare) e un grado secondario I della durata di tre anni. Il Canton Ticino, tuttavia, beneficia di una deroga che permette di mantenere una diversa strutturazione, pur nel rispetto degli undici anni complessivi di obbligo scolastico:

- scuola dell'infanzia (un anno facoltativo e due anni obbligatori)
- scuola elementare (cinque anni)
- scuola media (quattro anni).

Nel Concordato HarmoS (art. 6 cpv. 5) si promuove inoltre la flessibilizzazione della percorrenza dei cicli: il tempo necessario per frequentare i diversi gradi scolastici è legato allo sviluppo individuale; a ogni singolo allievo dovrà quindi essere data la possibilità di percorrere i gradi scolastici più o meno rapidamente, secondo le sue predisposizioni, le sue capacità e la sua maturità personale. Il tempo effettivamente necessario a ogni allievo per percorrere i differenti gradi della scuola dell'obbligo corrisponderà dunque generalmente, ma non obbligatoriamente, alle rispettive durate dei gradi indicate in precedenza.

3 Finalità della scuola dell'obbligo ticinese

Le norme legali che governano la scuola ne definiscono scopi e finalità. In particolare, la Legge della scuola indica le grandi finalità attribuite alla scolarità obbligatoria attraverso i suoi art. 1 e 2, che vengono riportati integralmente:

Art. 1 e 2 della Legge della scuola

Art. 1

- 1 La scuola pubblica è un'istituzione educativa al servizio della persona e della società.
- 2 Essa è istituita e diretta dal Cantone con la collaborazione dei comuni.
- 3 L'insegnamento è impartito in lingua italiana e nel rispetto della libertà di coscienza.
- 4 Alla conduzione della scuola partecipano le sue componenti secondo le modalità stabilite dalla presente legge.

Art. 2

- 1 La scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà.
- 2 In particolare la scuola, interagendo con la realtà sociale e culturale e operando in una prospettiva di educazione permanente:
 - a educa la persona alla scelta consapevole di un proprio ruolo attraverso la trasmissione e la rielaborazione critica e scientificamente corretta degli elementi fondamentali della cultura in una visione pluralistica e storicamente radicata nella realtà del Paese;
 - b sviluppa il senso di responsabilità ed educa alla pace, al rispetto dell'ambiente e agli ideali democratici;
 - c favorisce l'inserimento dei cittadini nel contesto sociale mediante un'efficace formazione di base e ricorrente;
 - d promuove il principio di parità tra uomo e donna, si propone di correggere gli scompensi socio-culturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi.

Educazione allo sviluppo sostenibile

All'interno del *Piano di studio* queste finalità vengono formulate in modo ampio, sistematico e coordinato, anche in confronto con quanto definito dagli altri piani curriculari della Svizzera. Vengono così messe in risalto sia la continuità dell'azione educativa sul piano nazionale, sia la coerenza formativa sull'arco di tutta la scuola dell'obbligo.

Nel *PdS*, inoltre, viene promossa un'educazione allo sviluppo sostenibile, in ossequio ai 17 obiettivi dell'Agenda 2030, siglati da 193 Paesi membri dell'ONU, tra cui la Svizzera. L'Agenda 2030 rappresenta il nuovo quadro di riferimento globale per l'impegno nazionale e internazionale teso a trovare soluzioni comuni alle grandi sfide del pianeta, quali l'estrema povertà, i cambiamenti climatici, il degrado dell'ambiente e le crisi sanitarie.

Oltre a questi aspetti generali, vi sono altri elementi che si caratterizzano a seconda del ciclo di riferimento o del grado scolastico, che verranno descritti nei passaggi successivi.

3.1 Cicli di studio e tematiche prioritarie

Il *PdS* risulta strutturato nei tre seguenti cicli:

- 1° CICLO / 1° anno facoltativo SI / 1°– 4° anno di scolarizzazione**
un anno facoltativo / due anni obbligatori scuola dell'infanzia
prima e seconda elementare
- 2° CICLO / 5°– 7° anno di scolarizzazione**
terza, quarta e quinta elementare
- 3° CICLO / 8°– 11° anno di scolarizzazione**
ciclo di osservazione e ciclo di orientamento alla scuola media

Continuità tra i cicli scolastici

Come definito dall'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (HarmoS), i due anni di scuola dell'infanzia obbligatori e i primi due anni di scuola elementare sono stati riuniti in un unico ciclo, considerata l'importanza del principio di flessibilità di percorrenza per questa fascia di età e la continuità nello sviluppo delle competenze. Tenendo conto del collocamento delle competenze fondamentali alla fine dell'ottavo anno di scuola (vale a dire prima media), è importante sottolineare la necessità di consolidare il coordinamento tra scuola elementare e scuola media, allo scopo di promuovere quella continuità educativa che la realizzazione di un piano di studio intende perseguire.

Nella figura seguente sono state riassunte in modo schematico le corrispondenze tra l'organizzazione dei gradi scolastici e la struttura del *PdS*.

	Età in anni	Anno di scolarizzazione	Grado scolastico	Cicli Piano di studio	
CITE 2	14	11	SM		Standard HarmoS fine 11° anno
	13	10			
	12	9			
	11	8			
CITE 1	10	7	SE		Standard HarmoS fine 8° anno Coordinamento passaggio SE/SM
	9	6			
	8	5			
	7	4			
	6	3			
CITE 0	5	2	SI		Standard HarmoS fine 4° anno
	4	1			
	3	-1		Anno facoltativo	

Figura 1
Gradi scolastici e cicli del *PdS*

3.2 Elementi chiave dei tre gradi scolastici

La scuola dell'infanzia (SI)

La SI è chiamata a svolgere una prima funzione di socializzazione, di stimolazione dello sviluppo affettivo, di conquista delle abilità espressivo-comunicative e percettivo-corporee utili per **conoscere il mondo e costruire relazioni sociali**. Le attività educative sono orientate trasversalmente allo **sviluppo dell'autonomia**, del **rispetto di sé e degli altri**, della **capacità di cooperare**, di **affrontare le incertezze** e di **prendere decisioni**, così come allo stimolo e alla crescita degli **strumenti cognitivi** e di conoscenza del reale, del proprio ambiente di vita e di una prima comprensione degli stimoli che la società propone loro. La SI introduce il bambino alla costruzione di una propria visione del mondo attraverso un processo che continuerà per tutta la vita; un processo di apprendimento attivo, sensoriale, conoscitivo, sociale ed emotivo, che passa dalla stimolazione di un continuo confronto con l'esperienza. La SI è parte integrante della scuola dell'obbligo e come tale è allo stesso tempo autonoma e collegata alla scuola elementare. In questo senso è chiamata in particolare a promuovere **l'acquisizione delle competenze necessarie** anche in vista della formazione successiva.

La scuola elementare (SE)

Nella scuola elementare (SE) prosegue la scoperta del mondo reale e culturale. Si consolidano le capacità di comunicazione linguistica e quelle matematiche iniziate alla scuola dell'infanzia, così come la socializzazione delle bambine e dei bambini e l'affermazione della fiducia nelle loro possibilità. L'intenzione educativa è quella di **consolidare e allargare ulteriormente le basi** per un percorso formativo degli allievi che continuerà negli anni. I primi due anni (attuale primo ciclo della SE) mantengono metodologie di lavoro ancora predisciplinari o pluridisciplinari attraverso il lavoro su temi ampi e globali senza rinunciare a far acquisire apprendimenti anche specifici. Nel secondo ciclo della SE **l'insegnamento si diversifica** andando progressivamente ad affrontare **ambiti più specifici e disciplinari** che saranno ulteriormente approfonditi durante il terzo ciclo di scolarizzazione.

La scuola media (SM)

La scuola media (SM) prosegue il lavoro formativo dei settori precedenti, diversificando maggiormente e **approfondendo l'approccio disciplinare**, offrendo **la possibilità all'allieva e all'allievo di compiere alcune scelte**, nell'ambito del proprio curriculum. Cerca di rispondere ai bisogni delle sue allieve e dei suoi allievi in collaborazione con i contesti formativi familiari e sociali. Lo sviluppo personale dell'allievo è caratterizzato dal progressivo **passaggio all'adolescenza**, con la costruzione di nuove capacità intellettuali astratte, ma anche con un interesse marcato per le relazioni sociali, soprattutto con i coetanei. L'eterogeneità dello sviluppo degli allievi sollecita la scuola media a prevedere la possibilità di **spazi creativi, opzionali** ed anche **percorsi differenziati** attraverso i quali promuovere sia le componenti disciplinari e trasversali, sia i contesti legati alla Formazione generale. Al termine della scuola dell'obbligo, l'allievo dovrebbe essere in grado di affrontare con autonomia la continuazione della sua formazione nel settore successivo, proseguendo lo studio nel settore medio-superiore o indirizzandosi verso le formazioni professionali.



4 Componenti curriculari del Piano di studio



Caratteristiche di un piano di studio orientato alle competenze

Secondo i documenti di indirizzo del progetto HarmoS: “Definire un piano di formazione per competenze significa porsi al di sopra degli obiettivi di apprendimento propriamente detti, in una prospettiva più globale, che si rivela più adatta a descrivere ampie tappe di insegnamento da una parte, a collegare piani di formazione di settori diversi dall’altra parte”. L’articolazione del *Piano di studio* nelle tre **componenti** delle Discipline di insegnamento, delle Competenze trasversali e dei contesti di Formazione generale riflette tale impostazione.

Un piano di studio orientato alle competenze, infatti, impone alcune scelte di base nel contesto della sua impostazione:

- 1 un’indicazione essenziale ma sufficientemente significativa degli **imprescindibili riferimenti** contenutistici, culturali, esperienziali e valoriali delle diverse dimensioni curriculari;
- 2 una particolare attenzione ai **processi di apprendimento**, ovvero al “come” debba avvenire l’acquisizione delle conoscenze, delle abilità e pure delle disposizioni ad agire, attraverso i vari sistemi di costruzione attiva di senso da parte delle allieve e degli allievi;
- 3 l’accento sugli aspetti di **trasversalità** dell’insegnamento e dell’apprendimento, in merito ad orizzonti educativi comuni a più discipline, e su quelli di **trasferibilità**, vale a dire quando ciò che si è imparato e si sa applicare normalmente in contesti noti e familiari viene utilizzato anche in ambiti nuovi e pure diversi da quelli prettamente scolastici;
- 4 la rilevanza per **temi educativi, culturali e valoriali** centrali per la società contemporanea e per le sfide che potrebbero caratterizzarne il futuro.

Definizione di competenza

Questa impostazione, che costituisce l’impalcatura su cui si erge il *PdS*, permette di sostenere in modo equilibrato i compiti formativi derivanti dalla piena assunzione del concetto di competenza a partire dalle sue specifiche caratteristiche. La competenza, infatti, si definisce come la combinazione delle risorse personali di un soggetto (in termini di **conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori personali**) per far fronte ad un compito, in riferimento alle risorse e ai vincoli posti dal contesto d’azione. La competenza, quindi, si esprime attraverso un’espressione, un’azione o una produzione che il soggetto manifesta in un determinato contesto d’azione (relativo ai diversi aspetti della vita dell’individuo: privato, sociale, scolastico, professionale ecc.) e comprende tutto ciò che consente al soggetto di svolgere un’attività adeguata alle proprie intenzionalità e pertinente al contesto in cui si svolge.

All’interno della competenza possiamo pertanto scorgere i seguenti livelli di analisi:

Livelli di analisi della competenza

- Quello delle **conoscenze**, sotto forma di saperi generali o disciplinari.
- Quello delle **abilità**, che corrispondono al saper fare, attraverso l’attivazione di specifici **processi** che permettono di attivare, coordinare e adattare le diverse conoscenze.
- Quello degli **atteggiamenti** e dei **valori**: i primi riferiti alle disposizioni ad agire del soggetto (rispetto a sé stesso, al compito, al contesto di azione e alle altre persone coinvolte), i secondi attribuiti ai riferimenti etico-morali e identitari, personali o condivisi, che orientano il pensiero e il comportamento.

Come si può notare, questi livelli di analisi trovano risonanza nelle sopracitate caratteristiche strutturali della proposta curricolare del *PdS*, confermando la coerenza tra le proprietà della competenza e i dispositivi formativi atti a sollecitarla.

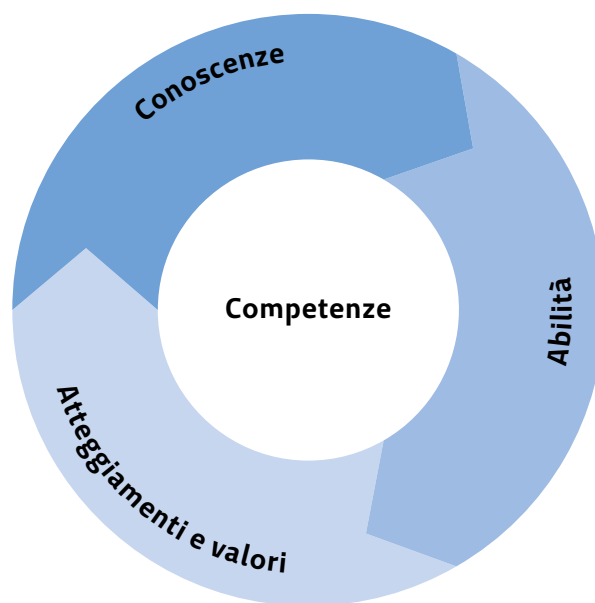


Figura 2
Schema di base della competenza

4.1 Impostazione generale

Ripartizione curricolare dei livelli della competenza



Sulla base della definizione di competenza evocata sopra, il *PdS* è costruito intorno a tre componenti fondamentali, che non possono essere considerate a sé stanti, bensì nella loro interazione reciproca:

- la Formazione generale, che rappresenta la componente valoriale e orientativa della competenza;
- le Competenze trasversali, che si ricollegano alla dimensione delle disposizioni ad agire;
- Le Discipline di insegnamento, che combinano le risorse, in termini di conoscenze, linguaggi e abilità disciplinari con i relativi processi.

Caratteristiche delle componenti del curricolo



La figura 3 presenta la prospettiva con cui è proposta tale integrazione. Le tre componenti fondamentali si organizzano, nel loro intreccio, sulla base del loro rapporto con la realtà, dal generale al particolare. (a) La **Formazione generale** si caratterizza nell'offerta di alcuni contenitori tematici e contesti di esercizio delle competenze maturate nel processo di formazione, in rapporto a specifici ambiti di vita: i temi della cittadinanza, della cultura e della società; le questioni legate alla biosfera, alla salute e al benessere; gli argomenti riconducibili all'economia e ai consumi. Infine, troviamo sempre nella Formazione generale il contesto tematico delle Scelte e progetti personali, che permette di esercitare uno spirito di iniziativa rispetto ai diversi contesti di realtà. (b) Le **Discipline di insegnamento**, viste come espressione più raffinata e storicamente consolidata della costruzione e dell'organizzazione del sapere, come strumenti epistemologici di lettura e di azione sulla realtà, di una progressiva padronanza culturale, scientifica, espressiva e motoria e pure di emancipazione e crescita personale. (c) Infine, le **Competenze trasversali** affermano l'esigenza di mobilitare e promuovere alcune dimen-



sioni fondanti per lo sviluppo dell'individuo, a livello personale, sociale e cognitivo-metodologico, al fine di trasformare e riutilizzare le conoscenze nei vari contesti di realtà, ma anche per armonizzare e collegare le discipline stesse. Le tre dimensioni si orientano attraverso la spinta alla sostenibilità e convergono verso le comuni finalità educative espresse dall'art. 2 della Legge della scuola.

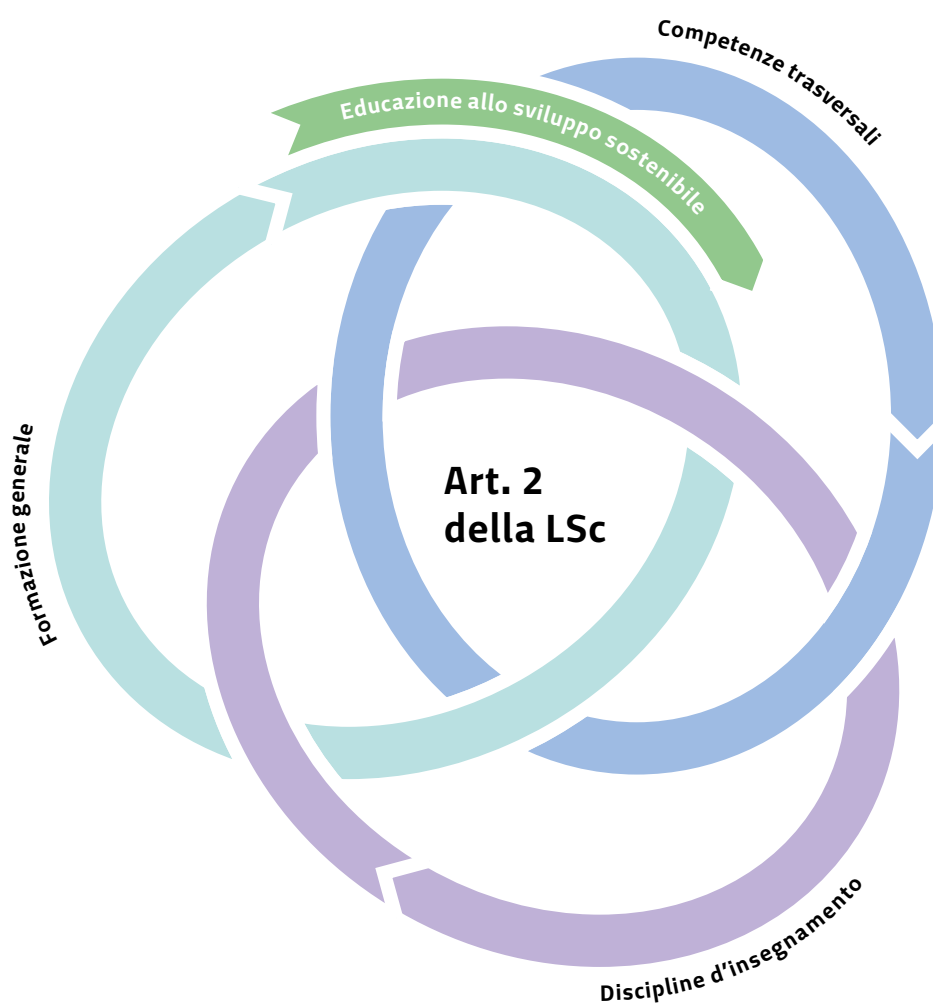


Figura 3
Le tre dimensioni del Piano di studio

4.2 Formazione generale



La Formazione generale, così come proposta nel *PdS*, si orienta **all'educazione allo sviluppo sostenibile**, che promuove una rete di competenze generali in merito all'educazione ambientale, sociale ed economica, articolandosi in nuclei di interesse che si connettono agli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU. Temi quali la cittadinanza, la salute e il benessere o il contesto economico, possono essere affrontati all'interno dell'insegnamento di alcune Discipline, ma di fatto devono permeare tutta la vita scolastica e la vita di istituto. Infatti, l'esigenza di una Formazione generale all'interno dei Piani di studio nazionali si rifà agli articoli 1 e 2 della Dichiarazione della CIIP del 2003, nei quali si indica come gli obiettivi formativi possano travalicare i traguardi attesi nelle diverse indicazioni disciplinari, aprendo agli allievi la strada a orizzonti educativi riconducibili ad una positiva integrazione nel mondo sociale e lavorativo.

4.3 Competenze trasversali



La presenza nel *PdS* delle Competenze trasversali si rifà ancora agli articoli 1 e 2 della Dichiarazione della CIIP del 2003. Si tratta di quelle componenti che qualificano lo sviluppo della persona e sono necessarie per l'apprendimento delle discipline o materie scolastiche, arricchendosi a loro volta grazie alle attività dell'allievo svolte nelle Discipline (cognitive ma non solo). La presenza delle Competenze trasversali indica una tensione dell'insegnamento e dell'apprendimento verso una dimensione generale dell'educabilità, in cui quello che viene appreso può essere trasferito e generalizzato a varie situazioni di vita, anche in tempi successivi e spazi esterni a quelli della scuola.

4.4 Discipline di insegnamento

Le aree disciplinari possono essere costituite da una singola disciplina oppure raggruppare al loro interno discipline affini per finalità formativa o contesto di riferimento:

- **l'Area lingue** riunisce l'italiano, le lingue seconde e il latino;
- **l'Area matematica** comprende la matematica;
- **l'Area scienze umane, sociali e naturali** si compone dello studio d'ambiente per i primi due cicli e si differenzia poi nel terzo ciclo in geografia, storia ed educazione civica alla cittadinanza e alla democrazia, storia delle religioni, scienze naturali ed educazione alimentare;
- **l'Area arti** è composta dalle discipline educazione visiva, educazione alle arti plastiche ed educazione musicale;
- **l'Area motricità** comprende l'educazione fisica;
- Completano l'offerta formativa altre materie che non appartengono ad un'area specifica ed hanno carattere facoltativo od opzionale, come l'insegnamento religioso e le opzioni di orientamento alla SM.

Le discipline, nella maggior parte dei casi, hanno carattere obbligatorio; in altri, esse sono invece opzionali. Alcune materie cambiano il loro statuto nel corso della scolarità obbligatoria, soprattutto nell'ultimo biennio del terzo ciclo, passando da materia obbligatoria a materia opzionale. I dettagli relativi allo sviluppo delle discipline sull'arco della scolarità obbligatoria vengono illustrati nei capitoli introduttivi ai singoli contributi disciplinari. Come evidenziato nella figura 4, la progressiva differenziazione delle discipline inizia a profilarsi solo a partire dall'inizio della scuola elementare (terzo e quarto anno di scolarizzazione), mentre la SI intende valorizzare la dimensione trasversale e le sensibilizzazioni predisciplinari attraverso un progetto educativo globale, favorendo quindi le connessioni multidimensionali e senza suddividere il curriculum in singole materie.

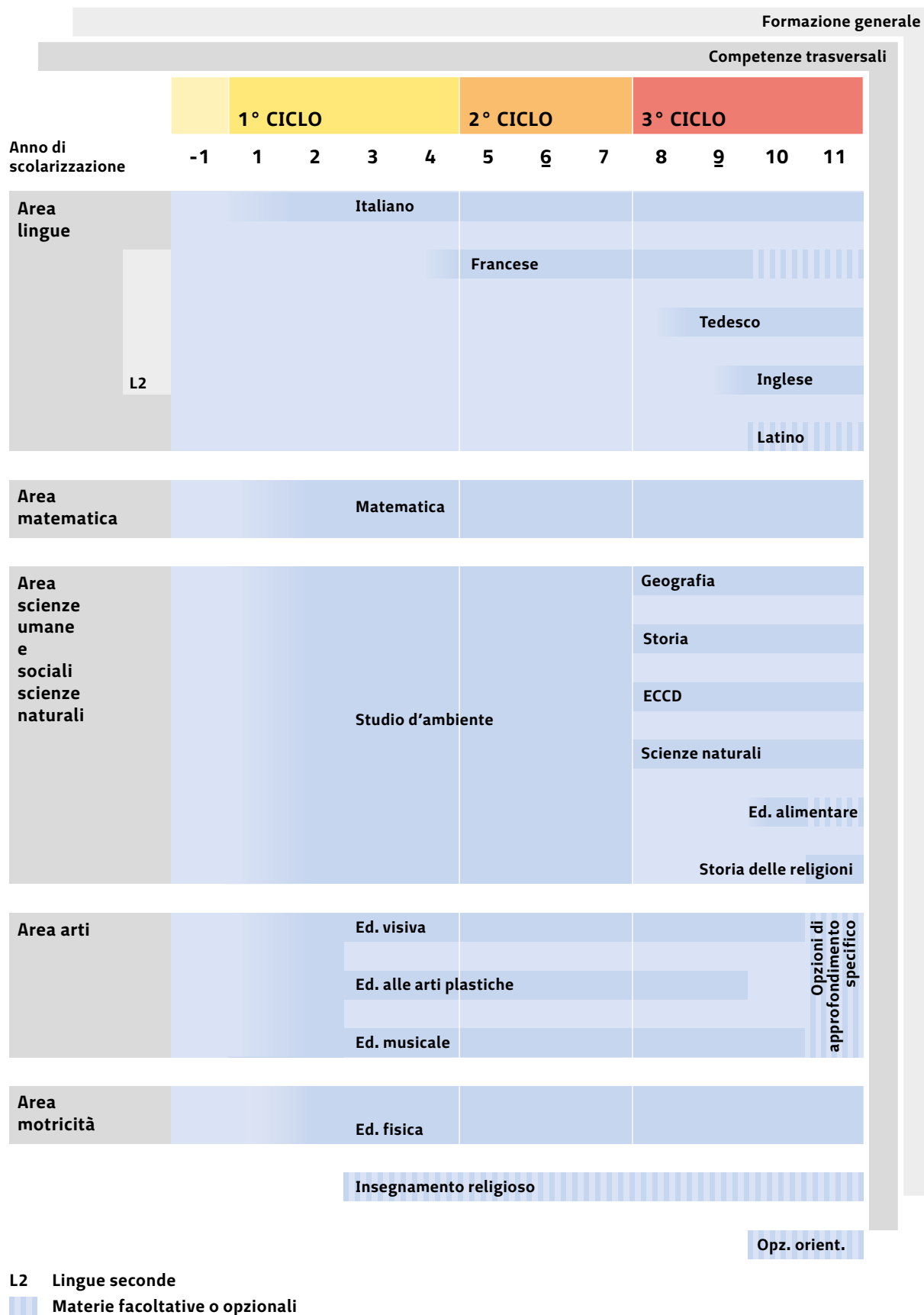


Figura 4
Schema dell'offerta curricolare

5 Aspetti metodologici e didattici

Elaborare un piano di studio attorno al concetto di competenza richiede una ridefinizione del rapporto tra docente, discente, contenuti di studio. Sia la componente didattica sia quella più genericamente educativa, connessa all'ambito emozionale, motivazionale e valoriale dell'allievo, vengono sollecitate per produrre effetti significativi nella combinazione tra conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori, così come disposto dal concetto stesso di competenza.

5.1 Apprendere per competenze

Un curriculum
orientato
alle competenze

Il processo di costruzione della competenza invoca un approccio didattico orientato sia a sviluppare e consolidare i saperi richiesti dall'agire competente, sia ad esercitare ed affinare i processi implicati nella mobilitazione di tali saperi: in primo luogo processi cognitivi, connessi al saper agire del soggetto, ma anche processi affettivi, motivazionali, attribuzionali, relazionali che permettono al soggetto di attivare al meglio le proprie risorse. Si tratta dunque di un approccio didattico centrato sulla costruzione attiva da parte del soggetto, attraverso esperienze di apprendimento e metodologie di lavoro che mettano l'allievo in condizione di attivare le proprie risorse e riflettere sul proprio agire.

Tre caratteristiche ancora sono essenziali per comprendere il funzionamento della competenza:

La competenza
come
fenomeno
dinamico

- 1 La competenza è un fenomeno **dinamico**. Questo accade perché essa non si può fissare e misurare in una prestazione unica, ma in quanto prodotto di diversi fattori, di carattere motivazionale, emozionale, cognitivo, che consentono la manifestazione di un comportamento competente. Ad esempio, la capacità di dominare le proprie emozioni e fare perno sulle proprie motivazioni o strategie metacognitive può risultare determinante per affrontare una qualsiasi situazione di apprendimento o di vita. Va da sé che non tutti questi processi siano equamente visibili e valutabili; per questo motivo sono necessarie più prove ed esperienze per poterli percepire e riconoscere, in un arco temporale sufficientemente significativo. D'altro canto, questi processi sono fondamentali al consolidamento dell'agire per competenze.

... situato

- 2 La competenza presenta una natura **situata**. Questo perché la competenza si accorda sempre ad un preciso contesto di esercizio entro cui potersi manifestare e quindi attivare le diverse dimensioni di cui si compone (conoscenze, abilità, atteggiamenti). Pertanto, nell'esercizio della competenza, le capacità individuali si attivano all'interno di situazioni reali o quantomeno realistiche, che si caratterizzano sia per opportunità sia per vincoli specifici. Ad esempio, un conto è esercitare un'attività fisica da soli, un altro è farlo con un partner o un avversario, in considerazione di determinate condizioni ambientali o atmosferiche, con o senza la pressione del tempo o di un certo punteggio.

... plurale

- 3 La competenza si caratterizza come fenomeno **plurale**. Questa proprietà fa capo alla dimensione non solo personale, ma anche sociale della competenza: ciò si rifà alla dimensione co-costruita dell'apprendimento, che comprende modi di pensare, interpretare, di agire e di interagire dei diversi attori coinvolti nelle varie situazioni di vita. Pensiamo, ad esempio, ai diversi significati,

personali o collettivi, di una rappresentazione artistica, in cui è possibile individuare un autore, degli interpreti, un pubblico ecc., ciascuno dei quali può offrire un particolare e prezioso punto di vista. In questo scenario, i diversi "sguardi" permettono di ricavare una visione d'insieme auspicabilmente bilanciata, globale e integrata. Tale caratteristica, similmente al carattere situato della competenza, chiama in causa, nella reciprocità di possibili prospettive, anche il contesto valoriale, potenzialmente condivisibile all'interno della società.

Situazioni autentiche di apprendimento

Queste caratteristiche mettono in luce l'esigenza di abituare gli allievi ad affrontare situazioni complesse, problematiche, aperte a più soluzioni nelle quali sperimentare le proprie risorse e svilupparle nell'interazione con gli altri allievi, con l'insegnante e con i diversi soggetti implicati nella situazione posta. Proprio la costruzione di ambienti di apprendimento in possesso di tali requisiti diventa un compito importante per l'insegnante, in relazione alle diverse fasce d'età e alle specifiche caratteristiche del proprio contesto di classe.

Caratteristiche della situazione problema

Rispetto alla natura situata della competenza, l'azione formativa della scuola dovrebbe strutturarsi intorno a esperienze di apprendimento che sono in relazione con situazioni di vita, reali o simulate, invitando allieve ed allievi ad interpretarle e ad affrontarle facendo capo alle proprie risorse cognitive e personali, come occasione per percorsi di ricerca e approfondimento. I termini per indicare queste modalità di apprendimento situato sono diversi, e generalmente si classificano sulla base del grado di autenticità e di prossimità alle condizioni entro cui è possibile esercitare e sperimentare un apprendimento reale o realistico. Solitamente si utilizza il termine **situazione problema** per indicare una consegna didattica che risulti sfidante per le allieve e gli allievi, che mantenga caratteristiche di apertura rispetto alle possibili interpretazioni o soluzioni, risulti significativa in riferimento al contesto di realtà di allieve e allievi e sia in grado di attivare processi complessi. Altri termini più specifici, impiegati in luogo di situazione problema, come *compito di realtà* e *compito autentico*, indicano semplicemente un grado di vicinanza maggiore rispetto al contesto di vita di allieve e allievi. Ciò non significa per forza ricorrere sempre e soltanto ad articolate esperienze sul campo e a progetti di ampio respiro: situazioni didattiche più contenute - come analisi di problemi, simulazioni, ricerche personali o di gruppo, presentazioni da condividere con la classe, produzioni letterarie o artistiche, giochi o attività motorie - possono assumere le caratteristiche di situazioni autentiche di apprendimento.

Anche le diverse forme di portfolio, inteso come la raccolta strutturata di prodotti realizzati dall'allieva o dall'allievo, possono essere considerate un'espressione autentica del processo di apprendimento, documentato anche attraverso riflessioni del soggetto e valutazioni del docente.

5.2 Focus sui processi

Lo sviluppo di competenze implica un'attenzione non solo all'acquisizione di conoscenze ma anche allo sviluppo dei processi che consentono di mobilitare le proprie risorse per affrontare le situazioni di apprendimento. Questi processi risultano fondamentali, in quanto rendono saperi ed abilità potenzialmente trasferibili a diverse situazioni di apprendimento (**transfer**). Le allieve e gli allievi, pertanto, devono mobilitare questi processi per attivare, situare e adattare le risorse rispetto al compito da affrontare. I processi, pertanto, corrispondono a operazioni mentali e procedurali assimilabili al *saper agire*.

Il *Piano di studio* identifica tre tipologie di processi:

Processi di interpretazione, azione e autoregolazione

- i processi di **interpretazione del compito** da affrontare, che consentono di mettere a fuoco la situazione problema che deve essere risolta, al fine di mobilitare tutte le risorse necessarie;
- i processi di **azione**, che si esprimono attraverso le strategie operative che il soggetto attiva per rispondere alle sollecitazioni del compito richiesto;
- i processi di **autoregolazione**, grazie ai quali il soggetto riesce a monitorare e ad adattare la propria modalità di risoluzione del compito, tenendo conto del possibile evolversi della situazione.

Coerenza e organicità operativa



Orientamento e sostegno alla progettazione, alla valutazione e allo sviluppo della consapevolezza

Al di là di qualche sfumatura linguistica, è possibile ricondurre i diversi processi presentati nel *PdS* - con particolare riferimento alle Competenze trasversali e ai Piani disciplinari - alle tre categorie sopra citate. Questo aspetto tende a conferire una certa coerenza complessiva all'offerta curricolare, offrendo spunti per una lettura interdisciplinare dell'attività didattica, pur lasciando inalterate le specificità epistemologiche delle diverse materie.

Questi processi, inoltre, orientano la **progettazione** e la pratica didattica, poiché indicano specifiche azioni cognitive, espressive e motorie, che possono tradursi in situazioni attuative puntuali ed esplicite, definendo in termini operativi il percorso di avvicinamento verso la competenza, secondo una logica a ritroso.

In conclusione, i processi equivalgono a "verbi d'azione" che contribuiscono sia ad armonizzare e a rendere facilmente condivisibile per la comunità insegnante il lessico relativo alle diverse consegne operative, anche in termini **valutativi**, sia a presentare all'allieva e all'allievo **forme contestualizzate ed esplicite di attività didattiche**, sulle quali operare un più facile controllo.

5.3 Differenziazione

L'intervento didattico e valutativo si diversifica in relazione alle esigenze formative di ciascuna allieva e di ciascun allievo attraverso approcci flessibili e personalizzati sia sul piano organizzativo, sia sul piano operativo.

Definizione

Più precisamente, la *differenziazione* costituisce un presupposto dell'azione didattica, oltre che una visione dell'insegnamento e della cultura educativa, che abbraccia e interpreta la diversità, nel contesto della classe. La differenziazione assume come elemento pedagogico lo stato reale delle e dei discenti assieme alle rispettive, e più rilevanti, **caratteristiche individuali**, non rinunciando, tuttavia, ad offrire adeguate sfide e opportunità di apprendimento. Differenziare, infatti, significa adattare le modalità di accesso ai saperi e alle abilità tenendo in considerazione l'eterogeneità di una classe - e soprattutto delle allieve e degli allievi - in termini di esigenze formative, preconoscenze, interessi, motivazioni, preferenze nell'apprendimento, percezione di sé e del contesto.

Nella didattica quotidiana, la differenziazione pedagogica consiste nella caratterizzazione delle attività in modo tale che tutte le allieve e tutti gli allievi siano guidati nei rispettivi percorsi di apprendimento e accompagnati nell'acquisizione dell'autonomia. In altre parole, la differenziazione riguarda l'insieme delle possibilità di declinazioni (qualitative e quantitative) in termini di formati, contenuti, prodotti, processi e dispositivi di organizzazione del gruppo classe, con lo scopo di rispondere con la dovuta flessibilità rispetto alle **differenze nell'apprendimento**.

La sfida dell'inclusione e dell'accessibilità

In una scuola votata all'inclusione, la differenziazione chiama in causa il paradigma dell'accessibilità, inteso come promozione di un'educazione aperta, universale, condivisa per tutte le allieve e tutti gli allievi. Secondo questa visione, le competenze sono interpretate alla luce del concetto emergente di **capacitazione**, in quanto fattori di promozione dello sviluppo dell'individuo, della sua capacità di agire e quindi della sua libertà. Questo può accadere se si considera la competenza come ponte tra i tratti personali del soggetto e le occasioni presentate dal mondo, come opportunità di vita per un concreto accesso alla cittadinanza. Questa prospettiva, inoltre, apre sia a piste di **individualizzazione**, in cui cioè a partire dalle peculiarità individuali è possibile giungere alle competenze fondamentali del curriculum, sia a scenari di **personalizzazione** dell'apprendimento, al fine di spingere ciascuna studentessa e ciascun studente a perseguire il suo massimo livello possibile (in ambito cognitivo, espressivo, motorio ecc.), anche identificando obiettivi personali. Secondo questa accezione, le competenze si allontanano da una lettura performativa e funzionalista (come semplice somma misurabile di conoscenze e abilità) per incontrare una versione maggiormente centrata sui bisogni della persona, sulla valorizzazione dei talenti e sulla promozione di progetti personali.

Individualizzazione e personalizzazione

Tutta la collettività professionale - composta da docenti titolari, di appoggio, di sostegno, operatori specializzati, docenti di scuola speciale ecc. - è chiamata a cooperare per dare sostanza ad un progetto collettivo e armonizzato, che coinvolga naturalmente i soggetti e le famiglie.

5.4 Valutazione

Valutazione e progettazione didattica

La valutazione comporta l'atto e l'effetto del valutare, dell'attribuire cioè un valore a oggetti, eventi o comportamenti. Essa si focalizza su particolari dimensioni dell'apprendimento cognitivo, affettivo e psicomotorio degli studenti, ma innanzitutto si costituisce come strumento di progettazione didattica, che accompagna e sostiene sia l'apprendimento dell'allievo nelle varie fasi didattiche, sia l'insieme delle regolazioni adottate dall'insegnante sulla base dei riscontri rilevati. La valutazione è pertanto caratterizzata da diverse funzioni (formativa, sommativa, certificativa ecc.), finalità (rilevazione dei livelli iniziali di padronanza, monitoraggio, definizione degli obiettivi ecc.), formati (scritto, orale, progettuale, portfolio, osservazione della performance ecc.), ruoli (valutatore, valutato, pari ecc.), oggetti (prodotto, processi ecc.) e fasi (rilevazione dei dati, espressione e comunicazione del giudizio). Funzioni, finalità, formati, ruoli, oggetti e fasi, si riferiscono all'intera vita scolastica, sia nel contesto delle diverse attività didattiche, sia all'interno e all'esterno della classe e dell'istituto (*feedback* all'allievo, colloqui con i genitori, monitoraggio in rete, valutazione del sistema scolastico ecc.).

Valutazione per l'apprendimento

Le potenzialità attribuite al processo valutativo come strumento di **sostegno e promozione allo sviluppo delle competenze** comportano una ridefinizione del concetto stesso di valutazione. Il momento della verifica e valutazione degli apprendimenti non deve pertanto essere pensato solo in funzione del controllo e della rendicontazione dei risultati, ma soprattutto come **risorsa per l'apprendimento** e la crescita formativa delle allieve e degli allievi. In effetti, data la rilevanza della competenza valutativa per l'allieva/o nei diversi contesti formativi, professionali o sociali in cui si troverà coinvolta/o, occorre fin dall'inizio della scuola dell'obbligo disporre il processo valutativo in funzione delle sue potenzialità formative, al fine di incoraggiare continue riflessioni e confronti, ad esempio mediante strumenti di valutazione formativa. L'allargamento dello sguardo valutativo all'insieme dei processi che concorrono allo sviluppo della competenza richiede di considerare non solo le prestazioni, ma anche modalità osservative, autovalutative, di valutazione tra pari⁵. Riportiamo, in questo ambito, solo alcune indicazioni generali rispetto al tema valutativo:

Pluralità di strumenti valutativi

Indicazioni generali del processo valutativo

- la valutazione richiede all'insegnante e al mondo della scuola una costante riflessione sui paradigmi e sulle consuetudini, soprattutto in merito al tema dell'apprendimento permanente, delle competenze, dell'accessibilità e della qualità dell'istruzione;
- la valutazione deve riferirsi alle caratteristiche della competenza, come paradigma dinamico, situato e plurale, per strutturare e dispiegare coerenti modalità attuarie;
- la valutazione può rappresentare una importante risorsa progettuale per esplorare e chiarire gli ambiti applicativi delle competenze verso cui tendere, e come tale dovrebbe essere tenuta in considerazione e attivata fin dai primi passaggi della progettazione didattica (e poi integrata nella pratica didattica costante);
- le diverse fasi e esigenze che scandiscono la valutazione costituiscono elementi fondamentali per pianificare il processo di insegnamento/apprendimento, ma pure per chiarire le diverse modalità attraverso cui la valutazione si esplicita, a livello iniziale, formativo, sommativo e certificativo;

⁵ Data l'importanza e la densità del tema, la valutazione viene sviluppata in un volume apposito dal titolo *Valutazione per competenze. Dalla teoria alla prassi*, presente nei materiali di approfondimento.

- i molti strumenti di cui la valutazione può dotarsi fanno capo alla pluralità delle fasi sopra citate, ma sono anche determinati dalle specifiche situazioni didattiche che si presentano, sotto il profilo del grado di efficacia o significatività rispetto alle competenze da perseguire, sia disciplinari, sia trasversali;
- alla valutazione sono associate altre competenze fondamentali, come quelle di sostegno all'apprendimento e di gestione comunicativa, di rilevanza indiscutibile;
- è opportuno condividere e discutere la valutazione all'interno della comunità insegnante, orientando principi e modalità attuative che possono incrementare l'armonizzazione del curriculum, anche in rapporto al coinvolgimento di alunni e genitori.

Profili di competenza



Rispetto a questo ultimo passaggio, tra i documenti di approfondimento sono disponibili i diversi **profili di competenza**, sia per le varie discipline sia per le competenze trasversali. Questi profili esplicitano le attese, in termini di padronanza, articolati secondo diversi livelli.

Formazione generale, competenze trasversali e scuola dell'infanzia

Seconda parte



6 Formazione generale

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/formazione_generale

6.1 Significato e finalità formative

Le finalità
della scuola
dell'obbligo

Sviluppo
sostenibile

Secondo l'art. 2 della Legge della scuola, "lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili" rappresenta uno dei principali compiti formativi che la scuola deve assumersi, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative. Nello stesso articolo, inoltre, vengono indicate le finalità educative a cui tutte le discipline devono concorrere. Queste finalità, che travalicano obiettivi puramente disciplinari, costituiscono un **riferimento valoriale imprescindibile**, attuale e pure urgente per tutta la scuola, chiamata pertanto ad assumere un ruolo di formazione della futura cittadina e del futuro cittadino ed impegnata in sfide educative e sociali che si rinnovano quotidianamente.

Questa attenzione, rivolta a finalità di crescita globale della persona e del suo senso di cittadinanza, viene ulteriormente rinforzata da più recenti orientamenti stabiliti e promossi dalla Costituzione federale in merito agli obiettivi di sostenibilità, che costituiscono un'idea guida a favore di uno **sviluppo equilibrato della società**, sempre più confrontata a una realtà fortemente complessa e interdipendente. Temi quali l'equità, la conservazione e la distribuzione delle risorse e la partecipazione politica costituiscono gli spunti essenziali per uno sviluppo sostenibile, in una fase storica caratterizzata da una capacità umana di influire sull'ambiente senza precedenti. L'approccio alla sostenibilità deve inserirsi in un contesto globale, caratterizzato dall'esigenza di una partecipazione collettiva e responsabile a diritti e doveri. Uno scenario possibile e realizzabile, a condizione che tutti - donne e uomini, giovani e anziani - possano contribuirvi attivamente e consapevolmente.

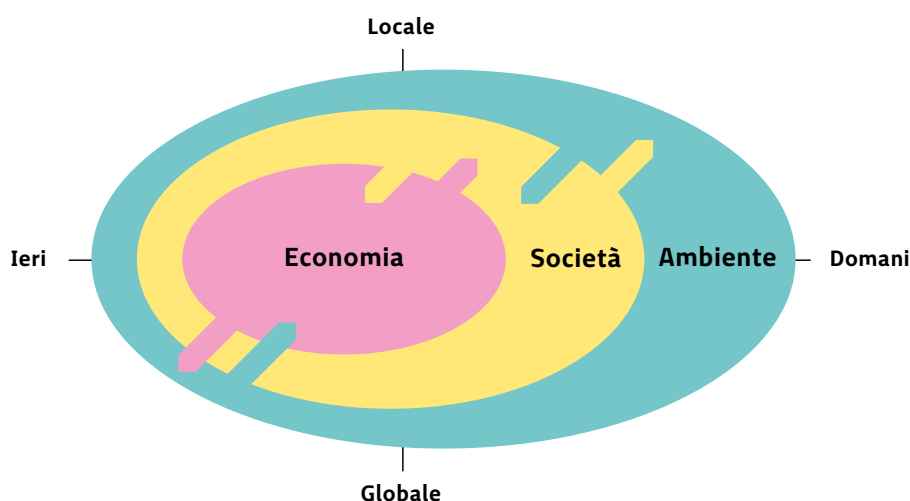


Figura 5

Interdipendenze tra le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: ambiente, società, economia. Lo schema vuole sottolineare la finitudine delle risorse naturali, all'interno delle quali società ed economia devono regolarsi. I limiti del sistema vanno quindi letti sia in una prospettiva locale che globale, in considerazione di un asse cronologico che connette le generazioni di ieri, di oggi e di domani.

Vivere ed agire
nella complessità
considerando
la pluralità
degli sguardi



Se attraverso la sollecitazione delle competenze trasversali gli allievi acquisiscono capacità personali, sociali, intellettuali e metodologiche per affrontare diversi compiti in svariati ambiti della vita, all'interno della Formazione generale le ed i discenti prendono coscienza della complessità che caratterizza il mondo e si confrontano sotto il profilo culturale, ecologico, socioeconomico e storico-geografico, informandosi, prendendo posizione ed impegnandosi anche in contesti delimitati – per una partecipazione attiva allo sviluppo sostenibile e alle diverse sue implicazioni. Questo tipo di educazione intende sostenere le persone nella costante riflessione, scientificamente e criticamente fondata, rispetto al proprio posto all'interno del mondo e alle scelte da intraprendere, sia per la propria vita, sia per la società in generale. Le necessità educative appena delineate sottolineano quanto sia indispensabile poter sviluppare, oggi, saperi, capacità e atteggiamenti adeguati a comprendere i sottili legami esistenti tra realtà interconnesse ed interdipendenti. Allieve ed allievi sono condotti ad assumere responsabilità in merito alle proprie idee e alle conseguenti scelte, e a partecipare attivamente alle trasformazioni di un contesto pur caratterizzato da una certa fragilità ed imprevedibilità sotto il profilo ecologico, sociale, politico ed economico, facendo riferimento a una cornice di valori (come il valore della solidarietà intragenerazionale e intergenerazionale) il più possibile condivisa e democratica.

L'educazione
allo sviluppo
sostenibile

L'educazione allo sviluppo sostenibile si propone quale approccio metodologico chiamato ad affrontare questa complessità, rinunciando a priori a una semplice infarinatura o a un indottrinamento sui temi della sostenibilità, che rischiano di portare, nella più ottimistica delle previsioni, a risposte preconfezionate o ad "eco-gesti" stereotipati, preferendo promuovere l'elaborazione di scelte consapevoli, critiche e informate rispetto ai diversi problemi. Questa dimensione educativa dell'approccio non viene vissuta solo dall'individuo, ma pure dalla comunità educativa in cui allieve ed allievi si trovano inseriti, attraverso l'educazione a un senso condiviso di responsabilità. Per questo motivo, l'approccio viene promosso e sperimentato parallelamente da discenti, dal gruppo-classe e dall'intero istituto scolastico.

L'offerta educativa
e curricolare
della Formazione
generale

Per mappare e definire i fenomeni che caratterizzano le tematiche legate agli obiettivi di sviluppo sostenibile, il *PdS* identifica tre contesti di formazione generale, che rappresentano ambiti di costruzione di senso e scenari di applicazione di situazioni reali di apprendimento, inseriti all'interno di una visione multidisciplinare, pluridisciplinare o interdisciplinare fortemente connessa alle problematiche che la società deve affrontare ogni giorno. I contesti sono:

- **cittadinanza, culture e società**
- **biosfera, salute e benessere**
- **economia e consumi**

Scelte e progetti
personali

La formazione generale acquista senso solo se integrata in una progettualità personale autentica, concreta e rilevante per le scelte che la persona deve compiere, sebbene da attuarsi in contesti partecipativi e collaborativi, e in un quadro di riferimento valoriale il più possibile condiviso. Per questo motivo, esiste un ulteriore contesto, trasversale e funzionale agli altri, denominato **scelte e progetti personali**, che rappresenta l'ossatura metodologica dell'approccio alla formazione generale e all'educazione allo sviluppo sostenibile.

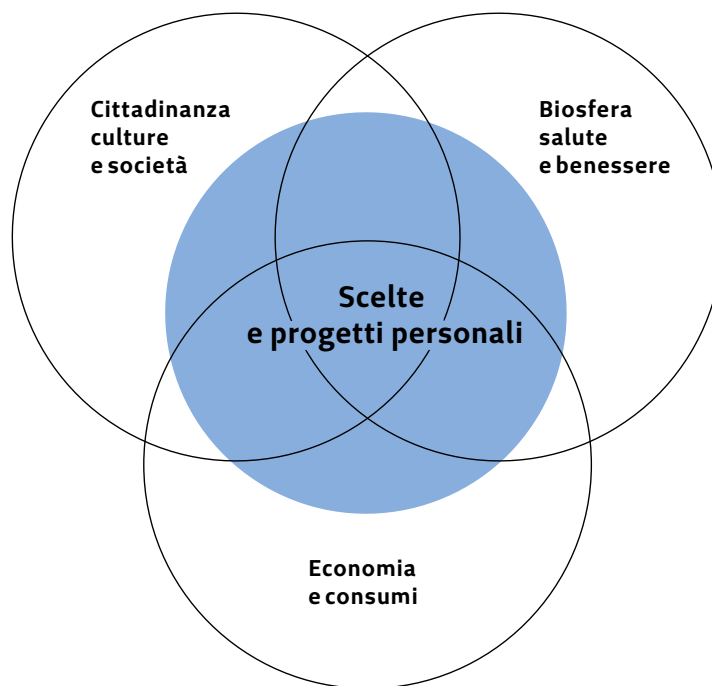


Figura 6
I contesti della formazione generale

Nell'ambito di questa offerta curricolare, ciascuno sguardo disciplinare concorre a configurare una visione ricca del fenomeno da indagare, oltre a fornire tutti i supporti cognitivi, metodologici ed espressivi per potersi situare rispetto alle problematiche ad esso correlate.

6.2 Aspetti metodologici

Un approccio
alla complessità

La complessità sopra richiamata non può essere affrontata senza un apparato metodologico strutturato e adeguato a farsi carico delle diverse sfaccettature che caratterizzano i vari fenomeni interconnessi, inseriti cioè in una rete di relazioni multiple, in cui un piccolo cambiamento, all'interno di un sistema, può causarne uno enorme in un altro. Per questa ragione, occorre sollecitare negli allievi lo sviluppo di opportuni **atteggiamenti mentali** e di adeguate strategie di lettura dei fenomeni, che permettano loro di prendere atto della ricchezza dei diversi sistemi e delle varie relazioni. Tuttavia, si tratta pure di provare ad affrontare compiti adeguati di interpretazione e di assunzione di decisioni, accettando contestualmente l'incertezza e la provvisorietà insite in qualunque tipo di opzione possibile, in una realtà in continua trasformazione. Questo significa assumere pienamente la rilevanza dell'**asse spazio-temporale** per l'interpretazione dei fenomeni e per la presa in carico di decisioni consapevoli: occorre quindi inquadrare i temi e le problematiche rispetto alle loro implicazioni passate, presenti e future, focalizzando l'attenzione tanto sulla loro natura **locale** quanto sulla relativa portata **globale**.

Educazione
alle scelte
e progetti personali

Tali atteggiamenti e strategie vengono assunti proprio all'interno dell'ambito trasversale **scelte e progetti personali**, inteso come approccio didattico multidisciplinare e trasversale, aperto e sfidante, ideale per porre domande adatte alle età dei diversi discenti e per configurare percorsi adeguati alla costruzione di **progetti personali**. Questo approccio, globale ed integrato, si



caratterizza come una sorta di **educazione alle scelte**, in grado di promuovere un corredo di atteggiamenti e operazioni mentali orientato all'elaborazione della complessità, che si articola in dimensioni conoscitive e metodologiche, socio-emotive e realizzative. Questi atteggiamenti si traducono in reali **disposizioni ad agire**, integrate e complementari alle competenze trasversali, permettendo all'individuo di incrementare le sue possibilità di agire consapevolmente nel mondo. In riferimento a queste linee educative, l'attività di educazione alle scelte assume ulteriore spessore, nel terzo ciclo, in relazione all'orientamento scolastico e professionale e al percorso di conoscenza di sé che vuole portare allieve ed allievi ad impostare il loro cammino dopo la scuola dell'obbligo con maggiore consapevolezza.

Dimensioni	Descrizione delle disposizioni ad agire
1 Conoscitiva e metodologica	Questa dimensione si caratterizza per un'apertura alla complessità e alle sue caratteristiche. Il soggetto apprende a considerare le diverse relazioni tra i fenomeni (pensiero sistemico), a ipotizzare e valutare molteplici scenari futuri in cui poter prendere decisioni sostenibili collettivamente (capacità di previsione e pensiero strategico), orientandosi alle strategie divergenti del pensiero creativo e attivando un'adeguata attitudine al problem solving .
2 Socio-emotiva	Questa dimensione prende corpo dalla natura collettiva e co-partecipata della sostenibilità. Il soggetto apprende che è importante riconoscere i diversi punti di vista e riconsiderare le proprie idee (cambiare prospettiva), che la sostenibilità esige un coordinamento nell'affrontare e risolvere in modo costruttivo le differenze (capacità collaborativa) e che occorre partecipare collettivamente ai processi della società civile (propensione alla partecipazione).
3 Realizzativa	Questa dimensione si configura come il compimento dell'educazione allo sviluppo sostenibile per ciascuna allieva e ciascun allievo, attraverso l' autoconsapevolezza rispetto al proprio ruolo nel mondo, assumendo responsabilità e agendo di conseguenza, in considerazione di una serie di valori , da salvaguardare e promuovere in un'ottica di cittadinanza attiva.

Tabella 1

Scelte e progetti personali: dimensioni d'analisi e disposizioni ad agire nell'affrontare la complessità

Le tre dimensioni interagiscono con tutti i contesti di Formazione generale, caratterizzandone i diversi approcci pedagogico-didattici, e in tal modo sostengono uno sviluppo coordinato e globale dei temi che caratterizzano la sostenibilità. Per questa ragione, i diversi contesti vengono declinati attraverso una serie di repertori tematici, non vincolanti ma indicativi, suddivisi in **orientamenti conoscitivi, socio-emotivi e realizzativi**. Gli ultimi due orientamenti, soprattutto, costituiscono un contributo rilevante per ridurre la distanza psicologica tra il proprio contesto di vita e i problemi che si situano a livello globale: la contestualizzazione e l'esperienza diretta permettono di percepire e vivere in prima persona le tematiche di cui si compone l'educazione allo sviluppo sostenibile.

Orientamenti della Formazione generale

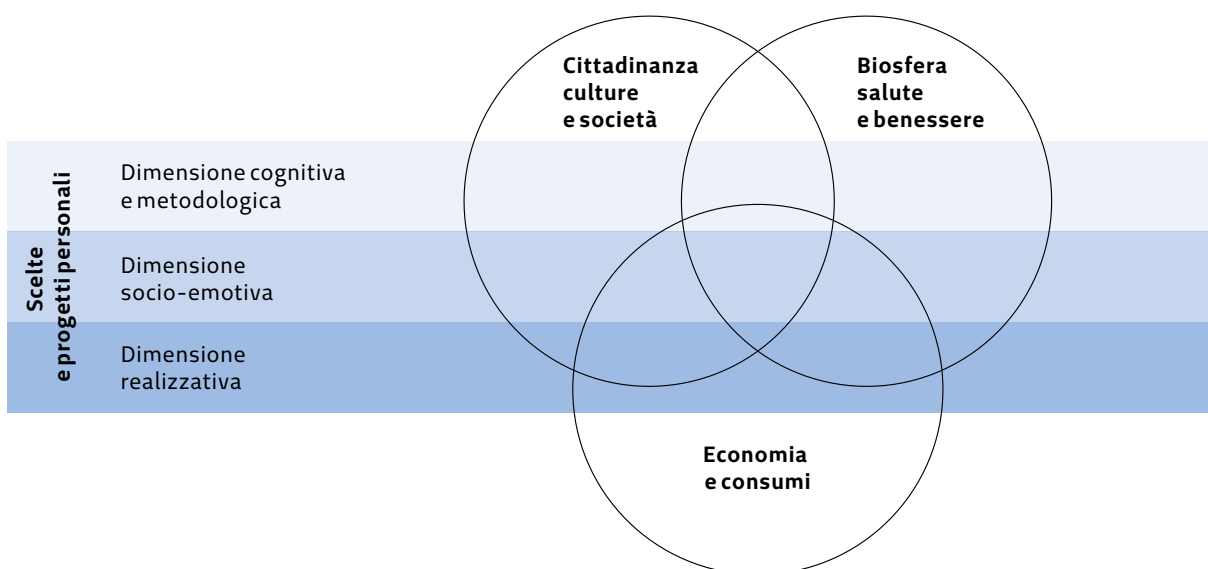


Figura 7
Le dimensioni del contesto Scelte e progetti personali

Un approccio integrato



Naturalmente, l'insegnante può affrontare tematiche legate alla Formazione generale e allo sviluppo sostenibile, proponendo percorsi formativi in linea con le competenze disciplinari e trasversali attese dal curriculum. D'altra parte, occorre considerare che un approccio educativo e didattico integrato, globale e partecipativo contribuisce ad una più ricca rappresentazione del fenomeno da indagare: nessun campo disciplinare da solo, infatti, può ambire a coprire tutte le possibilità interpretative e formative atte ad affrontare le sfide odierne. Per la stessa ragione, occorre sottolineare quanto sia importante individuare, già nella fase di progettazione degli itinerari didattici, le connessioni tra la Formazione generale e le dimensioni disciplinari e trasversali del *PdS*, in modo da creare una rete coordinata tra saperi, abilità, processi e strategie, che dovrebbero essere rese evidenti anche alle allieve e agli allievi, compatibilmente al livello di sviluppo emotivo e cognitivo, per sottolineare la natura prospettica, multiforme e interconnessa del sapere.

L'istituto scolastico al centro del progetto educativo

Per via delle diverse forze impiegate in un progetto educativo globale, l'istituto scolastico - sia come ente che raggruppa e coordina tutte le persone che vi lavorano, sia come riferimento e supporto per gruppi distinti di docenti al suo interno - costituisce il punto di partenza e la risorsa principale per un'azione programmatica adeguata a far fronte a diversi scenari formativi. Questi scenari possono risultare preziosi per sostenere un'unità di intenti e configurare così una identità di istituto, che possa assumere il profilo di una **visione educativa condivisa**, in grado di orientare prospettive e declinazioni pedagogiche comuni e coordinate. L'istituto, secondo quest'ottica, sollecita le ed i docenti stessi a relazionarsi nel contesto di una comunità di pratica e di apprendimento permanente, aperta al cambiamento e alle multiformi sfide educative, per dare linfa e continuità alle tematiche della formazione generale. I vari progetti formativi, esemplificabili in studi di caso, itinerari didattici coordinati fino a vere e proprie giornate (o settimane) dedicate a tematiche specifiche, possono naturalmente variare a seconda delle aree disciplinari coinvolte e dei tempi di realizzazione (anche in base a bisogni contingenti e puntuali);

possono, inoltre, assumere un'organizzazione a blocchi o profilarsi come approfondimenti relativi a tematiche che regolarmente vengono riproposte durante l'anno scolastico, mantenendo però costante l'atteggiamento accogliente nel confronto degli apporti dei singoli e la caratterizzante impostazione metodologica complessa. Entrano in questo scenario i **progetti educativi di istituto**, che possono chiamare a raccolta vari sforzi da parte delle e dei docenti in riferimento ad una tematica di caratura globale o locale, comunque connessa alla Formazione generale. Questa visione progettuale può naturalmente riguardare tutti i cicli scolastici, insistendo sull'importanza dell'inclusione di tutti gli allievi e dell'accoglienza costruttiva per il sistema-classe dei mondi di cui ognuno è portatore. La progettualità dell'istituto va naturalmente ad ascrivere sempre all'interno di un contesto più ampio, caratterizzato, ad esempio, da strategie educative promosse a livello regionale o cantonale. Nell'ambito della progettazione, ma anche dell'esecuzione, del bilancio e in un'ottica di scambio di esperienze didattiche, a seconda dei contesti toccati e dell'approccio assunto, possono essere consultati e coinvolti per consulenze o contributi specifici le esperte e gli esperti della scuola dell'obbligo o altre/i professioniste/i in campo educativo (docenti di sostegno, orientatrici e orientatori, operatrici e operatori per l'integrazione ecc.). Inoltre, la collaborazione tra istituti diversi e la creazione di reti di docenti, che cooperano per l'approfondimento e la formazione rispetto a temi specifici, rappresentano iniziative molto preziose per promuovere importanti sinergie e condividere esperienze significative. A seconda del ciclo e della forma organizzativa, il fondamentale coordinamento tra insegnanti coinvolte/i assume ancora maggiore importanza in relazione all'armonizzazione tra ordini e cicli scolastici.

A titolo puramente esemplificativo, inseriamo una tabella per illustrare una possibile collocazione di attività didattiche tese allo sviluppo della Formazione generale:

SI	Attività e progetti esplorativi, giornate speciali e attività di istituto, apertura al territorio limitrofo.
SE	Progetti multidisciplinari e interdisciplinari, giornate e settimane speciali (comprese settimane bianche e verdi), attività d'istituto, collaborazione con enti e associazioni locali, attività disciplinari.
SM	Attività e progetti educativi di istituto, giornate a progetto, monte ore, collaborazione con enti e associazioni locali, ora di classe, discipline.

Tabella 2
Contesti di esperienza della formazione generale

Orientamenti metodologici per la formazione generale

Per concludere e riassumere, sono tre gli orientamenti metodologici da tenere in considerazione per una pianificazione coordinata ed interconnessa rispetto ai temi della Formazione generale e dell'educazione allo sviluppo sostenibile:

- partecipazione, consapevolezza e senso di responsabilità, esplicitando il più possibile il ruolo attivo dell'allievo nell'esperienza formativa e, di conseguenza, nella presa di coscienza delle problematiche e della corresponsabilità rispetto alle decisioni da prendere;
- educazione alle scelte e progetti personali, rintracciabile nell'esigenza di dotarsi di strumenti metodologici variegati e flessibili, così come di protocolli condivisi ed efficaci, nelle dimensioni cognitive, socio-emotive e realizzative, per leggere la complessità e per ricavarne una trama progettuale orientata al futuro;

- apprendimento interdisciplinare e trasversale, configurabile come il contributo di diverse aree disciplinari per costruire una prospettiva il più completa possibile del fenomeno da esplorare, che può collegarsi a dimensioni politiche, ecologiche, sociali, culturali, storiche, artistiche, locali o globali. In questo scenario, gli istituti scolastici rappresentano un primario supporto ideativo, strategico e organizzativo;

Questi aspetti metodologici sono naturalmente fortemente integrati e interconnessi e si presentano costantemente nell'ambito dell'offerta didattica a sostegno della Formazione generale e dell'educazione allo sviluppo sostenibile.

6.3 Formazione generale: impianto curricolare

Per una scelta consapevole

Se lo scopo ultimo dell'educazione allo sviluppo sostenibile consiste nel portare l'allieva e allievo ad effettuare scelte ed azioni consapevoli, autonome, critiche e costruttive rispetto al proprio contesto di riferimento, volte pure a modificare lo stile di vita, un **approccio attivo e partecipativo**, teso all'esplorazione, alla sperimentazione, alla progettazione e alla riflessione sull'esperienza didattica, rappresenta un indirizzo da privilegiare. Tuttavia, come già affermato rispetto all'apparato metodologico offerto dall'ambito *scelte e progetti personali*, al fine di affrontare un tema complesso e variegato occorre conoscerne i principali fatti, concetti e rappresentazioni che lo caratterizzano, per avviare un primo orientamento rispetto ai problemi ad esso connessi. Acquisita una maggiore comprensione del fenomeno - sia cognitiva, sia socio-emotiva, attivando quindi specifiche disposizioni ad agire - sarà possibile formulare alcune ipotesi di partecipazione, che assumeranno la forma di progetti personali o collettivi, in cui l'esperienza concreta risulterà sempre più presente ed evidente. Sostanzialmente, questa tripartizione si può così riassumere: **conoscere e comprendere, sensibilizzarsi, agire**. Le tre dimensioni, tuttavia, non sono da intendersi in senso puramente sequenziale (prima si comprende, poi ci si sensibilizza e quindi si agisce), ma come riferimenti che si compenetrano e si richiamano reciprocamente, mettendosi in gioco costantemente nel percorso di apprendimento. Ad esempio, in alcuni contesti - come per il primo ciclo, e in parte anche per il secondo - la dimensione socio-emotiva potrebbe essere considerata una porta d'accesso principale, grazie all'impatto che certe tematiche possono avere per suscitare una prima rappresentazione che, seppur vaga e generica, costituisce la premessa per la motivazione e la disposizione a un approfondimento futuro e ad azioni maggiormente consapevoli.

Struttura dei contesti

Per ogni contesto di formazione generale vengono indicati alcuni aspetti concettuali di base, in riferimento agli obiettivi di sviluppo sostenibile maggiormente sollecitati. Sulla scorta delle dimensioni del contesto *Scelte e progetti personali*, viene pure riportata una tabella esemplificativa in rapporto ai principali **contenuti concettuali** connessi alle tematiche affrontate dal contesto, agli **orientamenti socio-emotivi** che possono essere sollecitati, sempre a partire dai contenuti espressi, e ad alcuni esempi di **esperienze** attuabili in situazioni concrete, nei diversi cicli scolastici.

Va da sé che le esperienze riportate rappresentano dei prototipi di progetti che si possono attuare, realisticamente, dalla scuola dell'infanzia (SI) fino alla scuola media (SM). L'indicazione, pertanto, non è prescrittiva, poiché alcuni contesti di esperienza non si esauriscono nel ciclo di riferimento, ma si rinnovano costantemente attraverso significati nuovi e via via più complessi, contribuendo ad ampliare la consapevolezza dell'allieva e dell'allievo.

Per la stessa ragione, in certi casi potrebbe risultare appropriato anticipare o anche posticipare una certa esperienza educativa, se la situazione lo permette o lo esige. Rimangono inoltre sempre validi ed auspicabili i progetti che coinvolgono trasversalmente o longitudinalmente più classi o cicli scolastici.

6.3.1 Cittadinanza, culture e società

Orizzonte di senso

Questo contesto mira alla partecipazione alla vita democratica, sia locale (classe, scuola ecc.) che globale, favorendo un atteggiamento di apertura al mondo, di interesse per i diversi fenomeni culturali e di confronto civile, maturando e coltivando il rispetto per le diversità.

Presentazione

In questo contesto sono compresi i vari temi legati ad una più ampia educazione alla cittadinanza e alle forme democratiche di interazione e di gestione nelle diverse occasioni di partecipazione. Un mondo sempre più globalizzato e mutevole richiede l'acquisizione di concetti chiave e di competenze trasversali e disciplinari in grado di porre l'allieva e l'allievo nella condizione di interpretarne i contorni, stabilendo connessioni di senso con il proprio vissuto, in modo critico e consapevole.

Obiettivi di sviluppo sostenibile mirati

I concetti che il contesto abbraccia si rifanno agli obiettivi di sviluppo sostenibile, riassumibili attraverso i seguenti snodi tematici:

- il tema della **povertà**, rispetto alla soddisfazione dei bisogni degli esseri umani e alla resilienza ecosistemica;
- il tema della **fame del mondo** rispetto alle risorse disponibili e alla loro distribuzione;
- la promozione di un'**istruzione di qualità**, equa ed inclusiva, che conceda a tutte e a tutti le stesse opportunità di apprendimento;
- il tema dell'**uguaglianza di genere** e dell'emancipazione di tutte le donne e ragazze;
- la **comprensione interculturale**, la promozione di una società democratica e pacifica;
- il tema delle **disuguaglianze socioeconomiche** tra Paesi e all'interno dei Paesi;
- l'importanza di una **gestione pacifica** della conflittualità, dell'accesso ad una giustizia equa ed efficiente;
- l'importanza della costruzione e del mantenimento di **istituzioni democratiche**, responsabili ed inclusive, della **libertà** di stampa e di opinione, dinanzi alle minacce dei populismi, delle manipolazioni mediatiche e di altri fattori di destabilizzazione;
- il tema della **collaborazione** a più livelli per raggiungere uno sviluppo sostenibile.

Risulta fondamentale mettere a fuoco il tema della cittadinanza in tutte le sue dimensioni e sfumature, concettuali e operative, in particolare in riferimento all'alterità sul piano socioaffettivo, linguistico, storico-culturale, religioso, in modo proporzionato ai contesti di esperienza degli allievi dei vari cicli scolastici. Il tema della cittadinanza richiama quello della **cultura**, inteso sia come patrimonio e retaggio storico, artistico, etnografico, antropologico e



paesaggistico, sia come sistema di riferimenti che definiscono una persona o un gruppo sociale, anche nella sua valenza attiva e creativa. L'interesse per la società, nelle sue diverse organizzazioni, spontanee o strutturate, piccole o grandi, completa il quadro tematico di questo contesto. Per i primi due cicli, si evidenziano i numerosi collegamenti con lo Studio d'ambiente. Per il terzo ciclo si rilevano evidenti sinergie con l'Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia, con la Storia e con la Geografia, ma in realtà sono ben presenti numerosi riferimenti a tutte le discipline.

Gli scenari di esperienza entro cui realizzare e promuovere le attività didattiche spaziano da situazioni di vita quotidiana a progetti rivolti alla società, all'esercizio in vari contesti di una democrazia attiva. Qualsiasi occasione, tuttavia, può presentarsi propizia per sviluppare i saperi e sollecitare aspetti emozionali e valoriali legati ai temi della cittadinanza, delle culture e della società, soprattutto in riferimento alle sfide della convivenza civile, dei diritti e dei doveri, della conoscenza e del rispetto reciproci.

Orientamenti mirati e contesti di esperienza

A sostegno dello sviluppo del contesto di Formazione generale *cittadinanza, culture e società*, vengono di seguito proposti alcuni orientamenti conoscitivi e socio-emotivi, sotto forma di repertori possibili, per definizione non vincolanti, ma in grado di stimolare la formulazione di progetti trasversali e interdisciplinari che possono sfociare in puntuali esperienze educative e didattiche. Per la pertinenza dei contesti di esperienza nei vari cicli, fanno stato le osservazioni espresse nel capitolo introduttivo.

POSSIBILI INCROCI CON I TRAGUARDI DI COMPETENZA DISCIPLINARI

Italiano: ITA.I.04, ITA.I.06, ITA.I.09, ITA.I.10, ITA.I.11; ITA.II.05, ITAA.II.06, ITA.II.09, ITA.II.13, ITA.III.05, ITA.III.06, ITA.III.11, ITA.III.16

Lingue seconde: L2.I./II./III.PL.C2, L2.I./II./III.PL.C4, L2.I./II./III.PL.C7

Latino: LAT.III.1, LAT.III.2, LAT.III.4, LAT.III.5, LAT.III.6, LAT.III.7, LAT.III.8, LAT.III.9

Matematica: MAT.I.4, MAT.I.5, MAT.I.6, MAT.I.7, MAT.I.8, MAT.II.1, MAT.II.3, MAT.II.4, MAT.II.9, MAT.II.10, MAT.II.11, MAT.II.13, MAT.II.15, MAT.II.16, MAT.III.1, MAT.III.3, MAT.III.4, MAT.III.5, MAT.III.9, MAT.III.10, MAT.III.11, MAT.III.12, MAT.III.13, MAT.III.15, MAT.III.16, MAT.III.17, MAT.III.19, MAT.III.20.

Studio d'ambiente: AMB.I.1, AMB.I.2, AMB.I.3, AMB.I.4, AMB.II.1, AMB.II.2, AMB.II.3, AMB.II.4

Geografia: GEO.III.4, GEO.III.5, GEO.III.6, GEO.III.4.I.5, GEO.III.5.I.3, GEO.III.4.II.1, GEO.III.5.II.1, GEO.III.4.III.1, GEO.III.5.III.2, GEO.III.5.III.3, GEO.III.6.III.3, GEO.III.4.IV.2, GEO.III.5.IV.2, GEO.III.5.IV.4, GEO.III.6.IV.1

Storia: STO.III.2, STO.III.6, STO.III.7, STO.III.8, STO.III.9, STO.III.10, STO.III.11, STO.III.12, STO.III.13, STO.III.14, STO.III.15

ECCD: ECCD.III.1, ECCD.III.2, ECCD.III.3, ECCD.III.4

Scienze naturali: SN.III.1.GLO

Ed. alimentare: EAL.III.1.C, EAL.III.2.F, EAL.III.2.G, EAL.III.2.M, EAL.III.3.E, EAL.III.3.F, EAL.III.3.L

Storia delle religioni: SRE.III.2, SRE.III.3, SRE.III.4

Arti: EV.I.1.C, EV.I.4.T, EV.II.2.C, EV.II.5.ER, EV.II.5.T, EV.III.2.C, EV.III.5.ER, EV.III.8.ER, EV.III.4.T; EAP.I.1.C, EAP.I.1.ER, EAP.II.2.C, EAP.II.1.ER, EAP.III.2.C, EAP.III.1.ER, EAP.III.6.T; EM.I.G2, EM.II.G2, EM.II.G3, EM.II.G4, EM.III.G5

Motricità: EF.I.D1, EF.I.H1, ED.I.I1, EF.II.D2, EF.III.D3

Insegnamento religioso: IRC.III.3, IRC.III.4, IRE.III.2, IRE.III.3

Tabella 3

Incroci con i traguardi di competenza disciplinari

Orientamenti conoscitivi	Orientamenti socioemotivi	Orientamenti realizzativi e contesti di esperienza
Attribuire significati ai concetti di povertà, fame e malnutrizione, e a vari aspetti di disuguaglianza sociale ed economica. Comprendere l'importanza del ruolo della cultura nel contesto delle società umane. Cogliere la centralità dell'educazione come elemento qualificante per un mondo più sostenibile, equo e pacifico, ad esempio per la preservazione di sistemi democratici in salute, rappresentativi e partecipativi. Comprendere i concetti di genere, parità, uguaglianza e discriminazione. Analizzare i concetti di giustizia, inclusione e pace e la loro relazione con la legge (diritti e doveri). Distinguere e analizzare i fenomeni culturali, ricreativi, informativi, comunicativi e mediologici. Ipotizzare scenari a partire da diverse tematiche globali, come quelle di cittadinanza globale, di partecipazione attiva, di libertà, di accesso alle forme di comunicazione e di cooperazione in ambito economico, politico, scientifico e culturale.	Riflettere criticamente su vari aspetti relativi alle disuguaglianze e alla loro origine, sviluppando sensibilità verso le persone discriminate su vari piani. Sviluppare un senso di appartenenza all'istituzione scolastica in risposta a bisogni educativi, affettivi e culturali, e identificare le proprie necessità di apprendimento, anche in riferimento ai propri progetti di vita. Identificare stereotipi di genere e interrogarsi consapevolmente criticamente sulle tradizionali percezioni dei ruoli - così come delle funzioni e delle professioni - in varie epoche e culture. Discutere temi locali e globali riguardanti conflittualità e rimedi, ingiustizie e giustizia, esclusione e inclusione, istituzioni politiche democratiche e non, sul proprio ruolo. Dibattere ed argomentare su vari temi legati alla società sostenibile, sperimentando un senso di appartenenza ad un'umanità comune, che condivide paradigmi, valori, responsabilità e diritti umani. Riconoscere opportunità e rischi nell'uso dei media e tenerne conto nel proprio comportamento. Riflettere criticamente sulle conseguenze della crescente centralità dei media e delle tecnologie nella società, anche in ambiti culturali, politici ed economici.	1° CICLO Sperimentare, in contesti di simulazione, situazioni educative in favore della riduzione della povertà. Partecipare attivamente a incontri con persone in situazione (passata o presente) di vulnerabilità. Assumere e condividere iniziative di protezione, valorizzazione e coinvolgimento dei compagni più piccoli o in difficoltà e azioni di reciprocità positiva (altruismo), andando oltre al proprio bisogno in favore di scelte collettive. Ideare modalità efficaci per la collaborazione, la partecipazione, la risoluzione dei conflitti, il rispetto delle regole e la gestione dei giochi, sostenendo le proprie idee in modo costruttivo, ascoltando gli altri e negoziando soluzioni da condividere. Conoscere e rispettare la diversità e la ricchezza culturale, facendo capo a situazioni concrete (nucleo familiare, sezione/classe, comunità, circoli culturali ecc.), accettando regole, norme e valori socioculturali che possono essere differenti nelle varie culture. Manifestare i propri attaccamenti anche attraverso simboli dell'identità personale e di gruppo, dimostrando interesse per la propria storia, il proprio ambiente e le proprie tradizioni e anche quelle di altre culture.
		2° CICLO Delineare attività concrete che possono contribuire ad affrontare localmente il problema della povertà e delle sue cause (iniziative a favore della comunità, esperienze di sensibilizzazione e sostegno, <i>service learning</i>). Partecipare attivamente a discussioni di gruppo, processi decisionali, consessi democratici (consigli di cooperazione e simili) per affrontare, gestire e dirimere questioni di ordine locale e assumere comportamenti congruenti. Progettare e partecipare a iniziative volte all'inclusione, al superamento del <i>digital divide</i> e al riconoscimento attivo di categorie sociali e persone bisognose (anziani, portatori di handicap ecc.). Organizzare e partecipare a giochi di ruolo o attività didattiche che riguardano l'inclusione e l'identità basate sui ruoli di genere, per esempio svolgendo lavori tradizionalmente femminili e maschili (scambio di lavori), oppure svolgendo attività motorie co-educative. Promuovere e partecipare a iniziative volte alla valorizzazione del patrimonio culturale e naturale in particolare su scala locale.

6.3.2 Biosfera, salute e benessere

Orizzonte di senso

Il contesto mira a responsabilizzare l'allieva e l'allievo verso l'adozione di scelte consapevoli sul piano dell'ambiente, della salute, della sicurezza, dell'affettività e della sessualità, promuovendo il benessere nelle sue diverse dimensioni. Il contesto si suddivide in due sotto-ambiti, pure fortemente interdipendenti: *Alimentazione, salute e benessere* e *Pianeta, risorse ed ecosistemi*.

Presentazione

In questo contesto, vengono volutamente affiancate e pure intrecciate le tematiche relative all'ambiente, alla salute e al benessere, sostenendo una forte interrelazione tra esse, in favore del perseguimento di un equilibrio sempre più stabile, all'interno degli ecosistemi, tra le risorse e i vari fattori che impattano sulla salute psicofisica degli individui, anche in rapporto alle generazioni future. Innanzitutto, il primo sotto-ambito (*Pianeta, risorse ed ecosistemi*) chiama in causa il concetto di **biosfera**, intesa come l'insieme delle zone della Terra in cui le condizioni consentono lo sviluppo della vita, nella sua complessità e quindi vulnerabilità, rappresenta un fragile pilastro della stessa nostra esistenza, in un'epoca in cui l'ambiente terrestre è fortemente condizionato dagli effetti dell'azione umana. Gli allievi possono acquisire conoscenze in merito agli esseri viventi, agli habitat e alle risorse presenti sul Pianeta, formulando ipotesi sulle reciproche interazioni e sulle possibilità di preservazione del patrimonio naturale, anche mediante un impiego responsabile ed oculato delle tecnologie. Apprendono che la natura, dalle origini dell'umanità, è sempre stata modificata e sfruttata in funzione di bisogni di vario tipo, da bilanciare e considerare con urgenza crescente, a causa della finitezza delle risorse stesse. Le situazioni di apprendimento possono riguardare sia problematiche globali sia situazioni locali, facilmente esperibili per gli allievi: anche in questo caso, la realizzazione di progetti concreti può incrementare il senso di partecipazione collettiva e concertata, basare per la responsabilizzazione ecologica, in cui mettere in evidenza il rapporto tra visioni, scelte e comportamenti consapevoli e responsabili.

Per la stessa ragione, lo sviluppo del sotto-ambito *Alimentazione, salute e benessere* non si fonda solo su conoscenze, comunque importanti, rispetto al corpo umano, al suo funzionamento e agli svariati fattori che impattano sull'equilibrio psicofisico, ma assume significato attraverso le numerose interazioni e situazioni reali che gli allievi hanno con l'ambiente in cui vivono. Il coinvolgimento attivo all'interno di questioni ritenute rilevanti per gli allievi - a seconda dell'età - favorisce una focalizzazione più puntuale e concreta delle tematiche trattate, ma anche un'integrazione all'interno del proprio vissuto di problematiche che continueranno a risultare rilevanti anche al termine dell'esperienza educativa.

Obiettivi di sviluppo sostenibile mirati

I concetti che il contesto abbraccia si rifanno agli obiettivi di sviluppo sostenibile, riassumibili attraverso i seguenti snodi tematici:

- Il perseguimento della **salute** e del **benessere** per tutti i soggetti viventi;
- la disponibilità e la gestione delle **risorse idriche** e delle strutture **igienico-sanitarie**;
- la centralità per il mondo contemporaneo di **fonti energetiche pulite e rinnovabili**, accessibili a tutti e organizzate in reti intelligenti;

- la gestione di **risorse terrestri** finite e pertanto non illimitate e la conseguente importanza dell'economia circolare;
- l'adozione di misure urgenti per combattere il **cambiamento climatico** e le sue conseguenze;
- la conservazione e l'utilizzo in modo sostenibile degli **oceani**, dei mari e delle **risorse marine**;
- la protezione dell'**ecosistema terrestre**, delle sue **foreste**, preservandoli dal degrado e dalla perdita della biodiversità.

La promozione della salute, fisica e psichica, assieme alla salvaguardia dell'ambiente, rappresentano quindi sfide centrali e pure urgenti per la scuola e per l'intera società. Esse possono essere affrontate sia trasversalmente, variando il taglio dell'intervento educativo, a seconda delle specificità e delle letture delle diverse aree disciplinari, sia attraverso progetti condivisi in grado di cogliere una dimensione maggiormente sistemica e interdisciplinare.

Orientamenti mirati e contesti di esperienza

Gli orientamenti conoscitivi e socio-emotivi proposti di seguito sono indicati per uno sviluppo globale delle diverse tematiche legate al contesto di formazione generale *Biosfera, salute e benessere*. Naturalmente, per il primo ciclo, e per la scuola dell'infanzia in particolare, saranno da privilegiare approcci atti a sensibilizzare gli allievi su varie questioni riguardanti ambiente e salute. Già a partire dal secondo ciclo, saranno possibili approfondimenti più mirati e contestualizzati rispetto alle differenti problematiche che caratterizzano i diversi temi da trattare. D'altro canto, i contesti di esperienza riportati nel primo ciclo possono essere considerati validi anche nel secondo e nel terzo, sostenuti naturalmente da un crescente grado di consapevolezza nell'allieva e nell'allievo. Per converso, alcune esperienze indicate nel secondo o nel terzo ciclo possono essere adattate e proposte per il ciclo precedente.

Tabella 5
Incroci con i traguardi
di competenza disciplinari

POSSIBILI INCROCI CON I TRAGUARDI DI COMPETENZA DISCIPLINARI

Italiano: ITA.I.04, ITA.I.09, ITA.I.10, ITA.I.11, ITA.II.05, ITA.II.06, ITA.II.09, ITA.II.13; ITA.III.02, ITA.III.05, ITA.III.06, ITA.III.10, ITA.III.14, ITA.III.16.

Latino: LAT.III.1, LAT.III.2, LAT.III.4, LAT.III.5, LAT.III.6, LAT.III.7, LAT.III.8, LAT.III.9

Matematica: MAT.I.4, MAT.I.5, MAT.I.6, MAT.I.7, MAT.I.8, MAT.II.1, MAT.II.3, MAT.II.4, MAT.II.9, MAT.II.10, MAT.II.11, MAT.II.12, MAT.II.13, MAT.II.15, MAT.II.16, MAT.III.1, MAT.III.3, MAT.III.4, MAT.III.5, MAT.III.9, MAT.III.10, MAT.III.11, MAT.III.12, MAT.III.13, MAT.III.15, MAT.III.16, MAT.III.17, MAT.III.19, MAT.III.20

Studio d'ambiente: AMB.I.1, AMB.I.2, AMB.I.3, AMB.I.4, AMB.II.1, AMB.II.2, AMB.II.3, AMB.II.4

Geografia: GEO.III.3, GEO.III.5, GEO.III.6, GEO.III.5.I.3, GEO.III.5.II.1, GEO.III.5.II.2, GEO.III.6.II.1, GEO.III.5.III.3, GEO.III.6.III.1, GEO.III.6.III.3, GEO.III.3.IV.1, GEO.III.3.IV.4, GEO.III.6.IV.1, GEO.III.6.IV.3

Storia: STO.III.5, STO.III.9

ECCD: ECCD.III.1, ECCD.III.4

Scienze naturali: SN.III.2.GLO, SN.III.1.ISR, SN.III.2.ISR, SN.III.1.SIC, SN.III.1.SPI

Educazione alimentare: EAL.III.1.B, EAL.III.1.D, EAL.III.1.G, EAL.III.2.H, EAL.III.2.I, EAL.III.2.N, EAL.III.3.B, EAL.III.3.C, EAL.III.3.G, EAL.III.3.H

Arti: EV.III.3.PI, EV.III.6.C, EV.III.11.ER, EV.I.4.T, EV.II.5.T, EV.III.4.T; EAP.III.3.PI, EAP.III.6.C, EAP.III.7.ER, EAP.III.6.T,, EM.I.G1, EM.I.G2, EM.II.G1, EM.II.G4, EM.III.G1, EM.III.G3, EM.III.G5

Motricità: EF.I.A1, EF.I.B1, EF.I.C1, EF.I.K1, EF.II.A2, EF.II.B2, EF.II.C2, EF.II.K2, EF.III.AB3, EF.III.C3, EF.III.K3

Orientamenti conoscitivi	Orientamenti socioemotivi	Orientamenti realizzativi e contesti di esperienza
Comprendere, spiegare e interpretare i concetti di salute, igiene e benessere psicofisico e le principali strategie adeguate alla loro promozione. Individuare e analizzare comportamenti antisociali, come xenofobia, discriminazione e bullismo. Ricavare implicazioni dai danni delle dipendenze da alcol, tabacco, altre droghe; altre forme di dipendenza (gioco, cibo, internet, social media e tecnologie in generale, ecc.). Comprendere e saper spiegare l'importanza del ruolo dell'acqua per la vita del pianeta e i principali temi ad essa collegati (qualità e quantità, carenza, inquinamento ecc.). Analizzare l'impatto delle proprie abitudini alimentari in termini di consumo delle risorse naturali e di inquinamento. Cogliere l'importanza delle diverse risorse energetiche di ieri e di oggi - rinnovabili e non rinnovabili, pulite ed inquinanti - comprendendo la rilevanza dell'impatto sull'ambiente, incluse questioni sanitarie e di sicurezza. Riconoscere e analizzare le maggiori conseguenze ecologiche, sociali, culturali ed economiche legate all'inquinamento e al cambiamento climatico. Comprendere e descrivere i principi dell'ecologia marina e forestale, nel contesto degli ecosistemi per un uso sostenibile delle risorse biologiche connesse.	Interagire con persone malate, ponendosi in una relazione di empatia per la loro situazione e i loro sentimenti. Comunicare in materia di salute, riflettendo criticamente su strategie di prevenzione per promuovere salute e benessere. Identificare risorse, limiti, vincoli e rischi nell'uso dei media e delle nuove tecnologie, contestualizzandone i significati nell'ambito del proprio vissuto e in quello degli altri. Sviluppare sensibilità per il patrimonio naturale e consapevolezza dell'impatto ambientale delle attività umane, assumendo un atteggiamento responsabile e attivo nella gestione oculata delle risorse naturali, idriche, energetiche, così come nella salvaguardia degli ecosistemi, nella prevenzione all'inquinamento e nella lotta al cambiamento climatico. Dibattere e argomentare su pratiche economiche che influiscono in modo determinante sull'equilibrio degli ecosistemi (estrazione delle materie prime, caccia e pesca, politiche energetiche ecc.) e su proposte e soluzioni alla crisi ambientale. Interrogarsi e prendere coscienza delle azioni quotidiane che hanno influenza sull'inquinamento e sul cambiamento climatico. Considerare e mettere in relazione interessi e prospettive differenti sulle risorse marine e terrestri.	1° CICLO Identificare e adottare comportamenti per la promozione della salute nella routine quotidiana (igiene, alimentazione, regole di sicurezza, comportamenti prosociali, attività motorie ecc.). Riconoscere comportamenti che possono essere pericolosi, preoccupandosi del benessere degli altri. Individuare e mettere in pratica strategie per la promozione della cura del proprio ambiente (ad es. uso parsimonioso dell'acqua, dell'energia elettrica, riduzione dell'inquinamento dell'aria, del terreno e delle acque, differenziazione e riciclaggio dei rifiuti, forme di economia circolare ecc.). Impegnarsi nell'ascolto di persone con disabilità, malattie o situazioni di dipendenza. Accettare e parlare serenamente delle limitazioni proprie o altrui per motivi di salute (restrizioni alimentari, impossibilità a partecipare a certe attività), offrendo attivamente il proprio aiuto. Organizzare attività volte alla sensibilizzazione alla mobilità sostenibile. 2° CICLO Riconoscere nella propria esperienza e in quella degli altri possibili dipendenze (gioco, alimentazione, smartphone ecc.), proponendo strategie per evitarle e contenerle. Ideare e proporre iniziative volte a promuovere comportamenti salutari (ad esempio, preparazione di uno stand informativo su alimentazione, sport, socialità, organizzazione di merende sane e sostenibili ecc.). Progettare e partecipare ad iniziative di volontariato in vari contesti socioassistenziali e sanitari. Organizzare escursioni ed esperienze sul campo in luoghi dove si pratica l'agricoltura sostenibile o dove risultano particolarmente visibili gli effetti del cambiamento climatico. Realizzazione e gestione di un giardino o orto sostenibile o altri approcci volti alla resilienza ai cambiamenti climatici (rinaturazione e rivalorizzazione degli spazi comuni). Programmare e gestire campagne di sensibilizzazione o progetti d'azione giovanili sull'acqua e la sua importanza, su uno sfruttamento moderato delle risorse e dell'energia, sulla riduzione dell'inquinamento e dei rifiuti.

Comprendere e classificare le minacce per la biodiversità in un contesto locale e globale, riconoscendone la funzione ecologica. Comprendere la specificità storica dell'epoca attuale nei termini di sesta estinzione e di Antropocene.	Discutere il ruolo della biodiversità considerando il benessere umano, i bisogni vitali degli altri esseri viventi e il suo valore intrinseco. Interagire con genitori, nonni e persone esterne al mondo della scuola per accogliere la loro posizione in merito a questioni di salute, benessere e ambiente.	3° CICLO Progettare e supportare iniziative pubbliche atte a sostenere lo sviluppo di politiche che promuovano la salute e il benessere di tutti gli esseri viventi. Partecipare ad iniziative di formazione sulla promozione della salute e/o del benessere psicofisico, acquisendo conoscenze e competenze in merito (ad es. corso di pronto soccorso, sicurezza stradale, prevenzione malattie sessualmente trasmissibili, discriminazione di genere e razziale, bullismo e cyberbullismo ecc.) Cooperare con le autorità locali per la salvaguardia, la cura dell'ambiente e la biodiversità (ad es. cura del quartiere o dei boschi, delle acque, manutenzione dei sentieri). Individuare e analizzare situazioni di spreco energetico o di inquinamento a livello di istituto scolastico e locale, delineando un possibile intervento in favore della tutela ambientale (stand informativo, pagina web/blog, filmato, campagna di sensibilizzazione, tutela di un luogo del proprio contesto ambientale ecc.).
--	---	--

Tabella 6
Contesti di esperienza della formazione generale

6.3.3 Economia e consumi

Orizzonte di senso

Il contesto mira a sensibilizzare l'allieva e l'allievo verso un rapporto consapevole con il contesto socioeconomico nel quale vivono, sviluppando un approccio critico e sostenibile rispetto ai consumi, ai contesti produttivi e ai modelli di sviluppo sostenibile.

Presentazione

Il progresso tecnologico, la moltiplicazione dei beni di consumo, lo sviluppo dei mezzi di trasporto e di comunicazione trasformano in continuazione il mondo e le nostre abitudini di vita.

La diffusione del benessere negli ultimi decenni di globalizzazione, se da un lato ha migliorato il tenore di vita di ampie fasce della popolazione mondiale, ha però anche posto al mondo contemporaneo numerosi problemi, legati alle nuove configurazioni delle disuguaglianze economiche, sociali e culturali, al significato del consumo, e alla già richiamata limitatezza delle risorse. Si tratta quindi di sapersi porre di fronte ai **modelli di sviluppo** in modo critico, di saperne valutare l'impatto ambientale e l'influenza che hanno sui rapporti sociali e le ricadute sul benessere fisico e psichico dell'essere umano, cogliendo gli interrogativi etici che tali modelli pongono.

Partendo dalle esperienze degli allievi, possono essere affrontati svariati aspetti legati all'economia e al mondo dei consumi, soprattutto in rapporto alle numerose interazioni che li caratterizzano. È possibile indagare l'evoluzione dei vari contesti produttivi e lavorativi, prendendo in considerazione i processi storici che hanno condotto alle attuali regole di funzionamento del sistema socioeconomico. Le conoscenze in merito all'origine, alla produzione e al consumo di beni e di servizi, costituiscono una base concettuale importante per valutare l'impatto di alcune scelte individuali e collettive, politiche e economiche, sull'ambiente e sulla società.

Anche per questo contesto è possibile individuare una serie di rilevanti ricadute concrete, collegabili a progetti specifici volti ad esplorare i fenomeni connessi ai consumi e ai fattori che li influenzano, orientando in modo sempre più consapevole il proprio comportamento, volgendo l'attenzione ora a contesti familiari e conosciuti, ora a scenari sempre più globali e complessi.

Obiettivi di sviluppo sostenibile mirati

I temi che il contesto abbraccia si rifanno agli obiettivi di sviluppo sostenibile, riassumibili attraverso i seguenti snodi tematici:

- il diritto ad un **lavoro dignitoso** e di uno **sviluppo economico** equo, inclusivo e sostenibile per lo sviluppo globale;
- l'adozione di atteggiamenti a promozione dell'**innovazione** e della **resilienza**, sempre nel rispetto della sostenibilità psichica, sociale e ambientale;
- la promozione e la salvaguardia di **sistemi organizzativi e produttivi** inclusivi, sicuri, equi, duraturi e sostenibili;
- il sostegno a **modelli di produzione e di consumo** circolari e quindi rispettosi dell'ambiente, delle diversità culturali e della salute e del benessere collettivi;
- la consapevolezza critica nei confronti del **consumismo**, dei meccanismi di **marketing** e degli **strumenti manipolatori** messi in atto dalle campagne pubblicitarie;
- la capacità di proporre **soluzioni creative e alternative** ai problemi del presente.

Il contesto *Economia e consumi* si intreccia con diversi temi riconducibili agli altri contesti di Formazione generale (clima, salute, benessere, cittadinanza, democrazia ecc.). Questo aspetto fa comprendere quanto sia rilevante, per la scuola, la sensibilizzazione degli allievi verso argomenti forse complessi, ma assolutamente centrali nella costruzione di una cittadinanza attiva e critica, che dovrà assumersi la responsabilità di scelte rilevanti per garantire la sostenibilità del pianeta.

Orientamenti mirati e contesti di esperienza

Come per i precedenti contesti, l'elenco seguente intende indicare una serie di tematiche importanti, ma non esclusive o prescrittive, per situare attività di apprendimento legate al contesto *Economia e consumi*. Considerando la complessità di alcuni argomenti, per il primo ciclo andrebbe privilegiato un approccio connesso all'esplorazione della realtà locale, all'incontro con persone della comunità in grado di illustrare esperienze storicamente situate rispetto al tema dei consumi, dello stile di vita e alla riflessione sulle abitudini degli allievi. A partire dal secondo ciclo - e soprattutto nel terzo - la comprensione del mondo del lavoro e dell'economia sarà facilitata da esperienze sul campo, dalla gestione di piccole attività economiche, simulate o reali, fino alla partecipazione a formazioni, stage, attività all'interno di aziende e realtà lavorative o associative del territorio locale.

POSSIBILI INCROCI CON I TRAGUARDI DI COMPETENZA DISCIPLINARI

Italiano: ITA.I.04, ITA.I.05, ITA.I.09, ITA.I.11; ITA.II.05, ITA.II.06, ITA.II.09, 13; ITA.III.02, ITA.III.05, ITA.III.06, ITA.III.07, ITA.III.10, ITA.III.14, ITA.III.16

Latino: LAT.III.1, LAT.III.2, LAT.III.4, LAT.III.5, LAT.III.6, LAT.III.7, LAT.III.8, LAT.III.9

Matematica: MAT.I.1, MAT.I.2, MAT.I.6, MAT.I.7, MAT.I.8, MAT.I.9; MAT.II.1, MAT.II.2, MAT.II.3, MAT.II.4, MAT.II.7, MAT.II.9, MAT.II.10, MAT.II.11, MAT.II.13, MAT.II.15, MAT.II.16; MAT.III.1, MAT.III.2, MAT.III.3, MAT.III.4, MAT.III.5, MAT.III.7, MAT.III.9, MAT.III.10, MAT.III.11, MAT.III.12, MAT.III.13, MAT.III.14, MAT.III.15, MAT.III.16, MAT.III.17, MAT.III.18, MAT.III.19, MAT.III.20

Studio d'ambiente: AMB.I.1, AMB.I.2, AMB.I.3, AMB.I.4, AMB.II.1, AMB.II.2, AMB.II.3, AMB.II.4

Geografia: GEO.III.4, GEO.III.5, GEO.III.4.I.3, GEO.III.4.I.5, GEO.III.6.I.2, GEO.III.4.II.1, GEO.III.5.II.1, GEO.III.2.III.1, GEO.III.4.III.1, GEO.III.6.III.3, GEO.III.1.IV.2, GEO.III.3.IV.2, GEO.III.3.IV.4, GEO.III.6.IV.3

Storia: STO.III.3, STO.III.4, STO.III.5, STO.III.7, STO.III.9

ECCD: ECCD.III.4

Scienze naturali: SN.III.2.GLO, SN.III.2.ISR, SN.III.3.ISR, SN.III.1.SIC, SN.III.2.SIC, SN.III.3.SIC, SN.III.2.SED, SN.III.3.SEF

Ed. alimentare: EAL.III.1.D, EAL.III.3.E, EAL.III.3.H

Orientamenti conoscitivi	Orientamenti socioemotivi	Orientamenti realizzativi e contesti di esperienza
Comprendere i concetti di base del funzionamento economico locale e mondiale (ad esempio: lavoro, rami di attività, settori economici, valore d'uso e di scambio, moneta, reddito, investimento, beni e servizi, espansione, contrazione, entrate e uscite, utile, capitalismo, crisi, produttività, commercio equo e solidale ...). Identificare e analizzare esempi di frizioni tra contesto economico e sociale: disuguaglianze, povertà ed emarginazione, malcontento civile, migrazioni, ecc. Riconoscere e attribuire significato alle diverse professioni, all'innovazione, all'imprenditorialità e alla resilienza. Ricavare implicazioni dall'impatto culturale, sociale e ambientale del consumismo. Riconoscere attori economici attivi su scale diverse, dal singolo individuo, alla piccola azienda, alle organizzazioni internazionali, alle corporation transnazionali. Confrontare bisogni umani fisici, sociali e psicologici in rapporto agli insediamenti urbani, suburbani e rurali. Analizzare interessi, diritti e doveri dei diversi attori della produzione e del consumo (imprenditori, lavoratori, consumatori, azionisti, disoccupati, pensionati, Stato, ...). Conoscere i basilari diritti del lavoratore, sulla base della Legge del lavoro e delle convenzioni internazionali.	Discutere criticamente su modelli economici, lavori e salari dignitosi ed equi (salario minimo, parità di salario tra uomo e donna, stereotipi di genere e di carriera), lavoro minorile, reddito di cittadinanza, condizioni lavorative e consumi. Comunicare e argomentare in materia di infrastrutture sostenibili, resilienti e inclusive, nel proprio contesto di riferimento o a livello globale. Cogliere consapevolmente e responsabilmente l'impatto delle proprie scelte economiche sugli ecosistemi ambientali e sociali. Riconoscere le vulnerabilità psicologiche ed emotive su cui fanno leva le tecniche di marketing. Identificare i rapporti tra etica ed economia (etica e lavoro, etica e finanza, etica e investimenti, etica e giornalismo, ...).	1° CICLO Prendere coscienza dei propri desideri rispetto ai principali beni di consumo, attuando semplici strategie di gestione del superfluo e degli sprechi. Esplorare la realtà produttiva locale, partecipando a progetti per conoscere professioni e salvaguardare la diversificazione (professioni che rischiano di essere abbandonate, o minacciate dalla grande produzione e distribuzione, professioni atipiche ecc.). Realizzare interviste alle generazioni che hanno conosciuto modalità e strutture produttive appartenenti al passato. Allestire simulazioni o giochi di ruolo di situazioni di compravendita, per esempio attraverso l'uso di script (copioni) noti per impadronirsi di ruoli e funzioni differenti. Attività di esplorazione legate al territorio, alla famiglia e al contesto di vita dei bambini, tese a portare uno sguardo positivo sul mondo del lavoro. 2° CICLO Allestire simulazioni o giochi di ruolo all'interno di un sistema commerciale (produttore, pubblicitario, consumatore ecc.). Gestire una piccola economia per la realizzazione di progetti collettivi. Sviluppare e gestire un progetto teso alla sensibilizzazione dei giovani verso consumi responsabili. Ideare delle attività per comprendere come sono collegate tra loro le varie professioni, approfondendo l'importanza che ogni anello ha nella catena produttiva.

3° CICLO

Pianificare e implementare semplici progetti imprenditoriali, calati nella realtà locale, basati sulle pari opportunità e su un concetto sostenibile del territorio e dell'economia e un utilizzo efficace della comunicazione.

Partecipare a iniziative tese a migliorare la sensibilità e la comprensione dei ragazzi verso il mondo del lavoro, promuovendo la diversità, l'innovazione, l'equità.

Proporre attività con la classe di educazione alle scelte, anche per preparare le allieve e gli allievi alla consulenza con l'orientatore, attività di scoperta del mondo del lavoro, aiutare allieve e allievi a conoscere e consultare gli strumenti informativi messi a disposizione dall'orientamento.

Identificare le risorse e le opportunità della propria realtà locale per allestire un progetto, personale o co-partecipato, legato al mondo del lavoro o realtà associative non-profit.

Decodificare e transcodificare messaggi pubblicitari di vario genere (cartellonistica, stampa, televisione, internet) e incontrare figure professionali che si occupano di marketing.

6.4 Per un'esplorazione dei temi secondo le prospettive della sostenibilità

Come già indicato, moltissimi argomenti e percorsi didattici permettono di toccare le problematiche illustrate all'interno dei diversi contesti di formazione generale. Per la progettazione e la conseguente pianificazione didattica sono possibili diversi approcci, a partire dalla presentazione di una problematica sociale, di un fatto di attualità, di una questione concreta che tocca gli allievi della classe e che riguarda l'esperienza quotidiana, a scuola, a casa, nel contesto di vita. L'elenco di domande qui presentato raccoglie alcuni possibili spunti per indagare la portata dell'attività o del tema considerato rispetto a possibili declinazioni ai contesti di formazione generale o in merito all'educazione allo sviluppo sostenibile. Questo elenco non va considerato come una sorta di *checklist* per la scelta di un argomento o di un'attività didattica, ma come uno stimolo a leggere ed indagare un tema, disciplinare e trasversale, a partire da sguardi connessi alle dimensioni dello sviluppo sostenibile.

- È possibile evidenziare una relazione, a più livelli, tra situazioni e processi locali, da un lato, e globali dall'altro?
- È possibile affrontare il tema delle ripercussioni del passato e del presente sulle generazioni future?
- L'attività consente di affrontare il tema della parità di genere, delle discriminazioni o delle ingiustizie?
- Il tema permette di illustrare la dimensione politica, ecologica, economica, sociale e culturale?
- È possibile un confronto critico con l'etica e con i valori?
- È possibile illustrare i molteplici interessi, contrastanti o meno, tra i vari attori e le diverse forze messe in gioco?
- È possibile affrontare il tema della disuguaglianza e del potere?
- Il percorso didattico permette agli allievi di compiere scelte o di approcciare/ costruire un progetto di sviluppo personale?
- Vengono promosse riflessioni adeguate a sollecitare un pensiero sistemico, predittivo, strategico?



7 Competenze trasversali

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/trasversali



7.1 Significato e finalità

Definizione

Le competenze trasversali si definiscono come classi di operazioni, azioni e disposizioni ad agire che mantengono un ampio grado di affinità indipendentemente al campo di applicazione nel quale vengono impiegate. Esse sono riconducibili ad un insieme di **caratteristiche personali, sociali, intellettuali e metodologiche** che si attivano in diversi contesti dell'apprendimento e della vita reali, essenziali per operare la trasformazione delle conoscenze in un comportamento concreto.

Competenze trasversali, crescita dell'allievo e apprendimento permanente

Legandosi alla costruzione del sé – e alla crescita personale dell'allieva e dell'allievo – le competenze trasversali ne esprimono le modalità di pensiero e di azione, sotto forma di comportamenti abituali, intesi come qualità acquisite o ancora da acquisire attraverso la ripetizione attiva e volontaria di determinati atti. Tuttavia, questo processo si costruisce e si esplicita in modo tutt'altro che meccanico: apprendere ed esercitare una competenza trasversale comporta la continua mediazione tra mondo interiore e realtà esteriore, tra prove, successi ed errori e continue riflessioni sulle esperienze svolte. In questo scenario di sviluppo permanente le emozioni e le motivazioni giocano un ruolo fondamentale, così come il contesto socioculturale ed educativo cui la scuola contribuisce.

Le competenze trasversali nel Piano di Studio

Nel *PdS* vengono identificati sette ambiti di competenza trasversale: *sviluppo personale, collaborazione, comunicazione, pensiero riflessivo e critico, pensiero creativo e risoluzione dei problemi, strategie d'apprendimento e tecnologie e media*. Per ciascuno di essi si propone un quadro sinottico che ne riporta le informazioni essenziali alla presentazione della competenza trasversale.

Le competenze trasversali nelle discipline di insegnamento

Ciascuna disciplina di insegnamento, con svariate situazioni didattiche, può contribuire allo sviluppo di tutte le sette competenze trasversali presenti nel *Piano di studio*. Tuttavia, pur riconoscendo a tali competenze un alto grado di trasferibilità in vari ambienti di apprendimento, non si può affermare che le competenze trasversali si presentino in modo del tutto indifferenziato, a prescindere cioè dal contesto e dal contenuto in cui si attivano. Questo aspetto determina sempre un **adattamento della competenza trasversale al caso concreto** (pensiamo, ad esempio, alle differenti declinazioni della collaborazione in un contesto prevalentemente cognitivo, tecnico-espressivo o motorio).

Unitarietà e coerenza per il curriculum

Riconoscere nei curricula delle varie discipline delle intenzioni trasversali, che si traducono in quadri educativi di sviluppo comuni, incrementa la **solidità dell'impianto formativo** che la scuola si prefigge, in merito alla crescita della persona. Ciò si riflette, specialmente, nella possibilità di esercitare una sempre più indispensabile partecipazione democratica, contribuendo all'inclusione sociale, alla convivenza civile e al bene comune, mediante gli svariati processi di scelta che l'allievo e l'allieva dovranno costantemente attivare, durante e dopo la scuola dell'obbligo. Sempre di più, infatti, diversi documenti programmatici, a livello nazionale e internazionale, mettono in evidenza la relazione tra l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole e il continuo sviluppo di competenze generali lungo l'intero arco della vita, secondo un'accezione di apprendimento permanente.

Queste competenze generali, infatti, fanno capo a **capacità ad ampio raggio**, essenziali per comunicare, gestire relazioni efficaci, strutturare il pensiero e rispondere alle sfide poste dalla quotidianità. D'altro canto, anche le competenze trasversali stesse presentano alcuni tratti e dimensioni applicative sovrapponibili: pensiamo ad esempio al rapporto tra *collaborazione* e *comunicazione*, o a quello tra *pensiero riflessivo e critico* e *strategie di apprendimento*. Inoltre, sebbene tali competenze si qualificano soprattutto attraverso set di operazioni legate alla persona e dispiegabili in contesti eterogenei, non sono da escludere apprendimenti orientati a conoscenze relative ai rispettivi domini concettuali e operativi. Ad esempio, le competenze trasversali *comunicazione* o *tecnologia e media* possono presentare contenuti tematici da affrontare e approfondire per una più efficace applicazione della competenza stessa.

Le competenze trasversali sono presenti durante l'intera scuola dell'obbligo, lungo un arco di sviluppo progressivo segnato da una auspicabile crescente consapevolezza di schemi personali, comportamentali, cognitivi. L'interesse verso queste competenze deve essere costantemente alimentato e posto come prioritario dai curricula di studi, poiché buone competenze trasversali generano ricadute positive sia sull'efficacia scolastica sia sulla vita di tutti i giorni dell'allievo/a e del/della futuro/a cittadino/a.

7.2 Indicazioni metodologiche

Raccordi tra
discipline
e competenze
trasversali
lungo l'intera
scuola dell'obbligo



Le competenze trasversali si possono declinare a seconda del campo di azione, del contesto, della disciplina o della finalità. Nella scuola dell'infanzia (SI) e, in parte, nel primo ciclo della scuola elementare (SE) le competenze trasversali guidano o determinano ampie porzioni del curriculum. In seguito, progressivamente, gli ambiti di esercizio peculiari delle discipline spingono verso un sempre più pronunciato adattamento dominio-specifico delle competenze trasversali. Riflettere sui raccordi tra competenze disciplinari e trasversali, tuttavia, permette di identificare orizzonti educativi comuni tra più discipline che, come nel caso della **Formazione generale**, possono dare vita ad arricchenti esperienze interdisciplinari.

Impatto
delle competenze
trasversali
sulle scelte
didattiche

La volontà di includere una competenza trasversale tra i traguardi formativi (da sola o in associazione ad altre competenze trasversali) ha un impatto importante sulle scelte didattiche e sui dispositivi formativi adottati. Ad esempio, la collaborazione viene facilmente sollecitata da architetture didattiche basate sull'istruzione tra pari (lavori a coppie) o sull'apprendimento cooperativo, così come il focus sulla comunicazione può comportare un lavoro didattico sui formati attraverso cui le informazioni vengono assemblate e proposte, adattando il taglio e il codice comunicativo a seconda dei diversi destinatari.

Le competenze trasversali, infatti, pur affermandosi come quadri generali di azioni e disposizioni ad agire, presuppongono un impianto didattico intenzionale e mirato alla loro specifica attivazione. Le scelte progettuali effettuate dal e dalla docente dovranno corrispondere al modello di competenza scelto, facendo capo, soprattutto, ad alcuni processi di interpretazione, azione e autoregolazione descritti nei prospetti riportati nelle pagine seguenti. In particolare, il tema della **trasferibilità**, ovvero il passaggio da situazioni note a contesti meno noti in cui riapplicare quanto imparato, dovrebbe essere centrale e ricorrente. Per favorire una progettazione didattica efficiente, si raccomandano pertanto le seguenti indicazioni:

Considerazioni per la progettazione didattica

- La competenza trasversale è da promuovere e perseguire in modo **intenzionale e mirato**. Per questo motivo occorre limitare il numero di competenze trasversali contemporaneamente attivate nell'ambito di una lezione o di un ciclo di lezioni.
- L'apprendimento delle competenze trasversali richiede una certa **costanza**: per essere incorporate stabilmente negli schemi e nelle abitudini comportamentali della persona occorre proporre alle allieve e agli allievi situazioni frequenti in cui le competenze trasversali devono necessariamente essere mobilitate, in sinergia con le diverse competenze disciplinari.
- Il lavoro sulle competenze trasversali dura **tutta la scuola dell'obbligo** (e non solo); pertanto, è opportuno che la stessa competenza venga attivata in diverse occasioni significative in tutti i cicli, in situazioni calibrate all'età di riferimento. Tali situazioni possono presentare sia varie analogie applicative, sia scenari attuativi diversificati, per promuovere la capacità di adattamento e di azione in contesti inediti.
- Le docenti e i docenti di tutti i cicli e di tutte le discipline sono chiamate/i a **contribuire alla trasversalità**, sia autonomamente sia in **cooperazione**, specialmente in occasione di progettualità condivise e indirizzate allo sviluppo di una competenza trasversale in particolare (ad es. progetti educativi, strategie formative condivise all'interno del consiglio di classe ecc.).
- Le competenze trasversali si presentano come manifestazioni situate, configurazioni dei modi di rappresentarsi, relazionarsi, ragionare e agire nella vita di tutti i giorni. Per questo motivo risulta opportuno ricorrere a **situazioni didattiche reali o realistiche**, ad esempio attraverso situazioni-problema o compiti autentici.
- La natura delle competenze trasversali chiama in causa l'importanza di **strumenti idonei di rilevazione**, che ne valutino cioè il livello di padronanza e il grado di consapevolezza conseguito in ciascuna fase saliente dell'apprendimento. Si sottolinea pure la necessità di sostenere e orientare, nelle discenti e nei discenti, una costante **riflessione su quanto appreso** e quanto, invece, occorra ancora imparare (favorendo al contempo una riflessione attiva sul reimpiego delle abilità acquisite in scenari ulteriori).

Domande guida per l'impiego didattico delle competenze trasversali

In conclusione, vengono presentate alcune domande-guida in grado di orientare la progettazione didattica per le competenze trasversali:

- In quali contenuti e/o situazioni didattiche della disciplina i contesti di esercizio della competenza trasversale si esplicitano più chiaramente?
- Come rendere evidente la corrispondenza tra competenza trasversale e disciplina?
- Che tipo di organizzazione didattica (a livello di stimoli, sfide, materiali, approcci, raggruppamenti ecc.) facilita la mobilitazione della competenza trasversale?
- Quali connessioni con i contesti della Formazione generale risultano praticabili? Quali sinergie con altre aree disciplinari o altre materie?

7.3 Modelli di competenza

Le diverse competenze trasversali vengono descritte attraverso un quadro sinottico che intende facilitare la visione d'assieme delle diverse caratteristiche. Il quadro si compone in particolare di:

- una **definizione sintetica** e un breve **descrittivo** sul significato della competenza, che intende tracciare il perimetro d'azione e di pertinenza della competenza stessa, assieme ad alcune parole o concetti-chiave, utili a identificarne rapidamente **dimensioni e risorse**;
- una lista di manifestazioni riconducibili alla competenza, declinate attraverso i **processi di interpretazione, azione e autoregolazione**, che fanno capo ad un orizzonte realizzativo che esprime un alto grado di padronanza di una persona, rispetto alla competenza presa in esame. Nei *documenti di approfondimento*, invece, vengono riportati i profili di competenza per ciascun ciclo scolastico;
- un elenco di possibili **contesti di esercizio della competenza**, utile per considerare le possibilità, educative e didattiche, di attivazione della competenza in esame. Attraverso questo riquadro, in sostanza, è possibile effettuare un'analisi delle situazioni entro cui si può manifestare o anche incoraggiare la competenza focus, sostenendo così il docente alla progettazione di situazioni didattiche variegate;
- i **criteri di sviluppo e di apprezzamento** della competenza, che indicano le modalità attraverso cui la competenza focus si evidenzia nei contesti educativi, in un'ottica di progressiva maturazione e di continuo potenziamento. Tali indicazioni possono essere utili anche nelle fasi valutative, poiché presentano criteri specifici attraverso cui gestire l'osservazione dell'allieva e dell'allievo assieme a varie forme di valutazione formativa (comprese autovalutazioni e valutazioni tra pari).

Struttura
dei quadri
sinottici

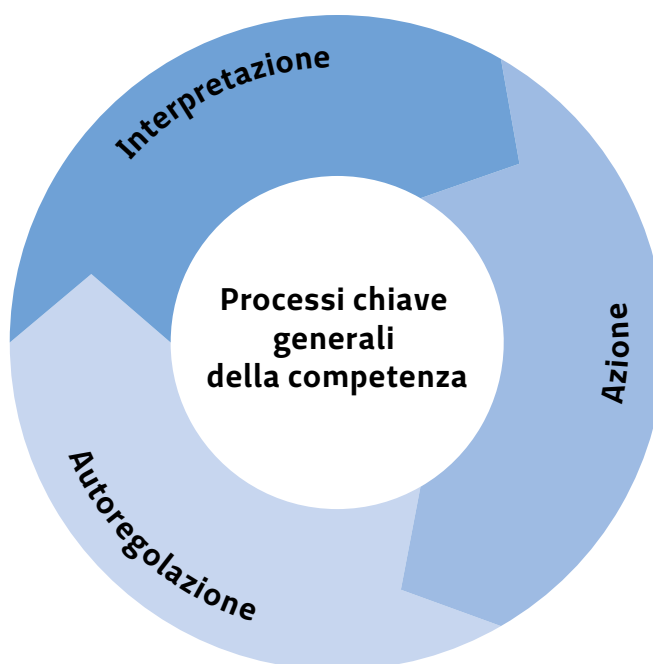


Figura 8
Processi chiave generali della competenza

Sviluppo personale



Definizione

Conoscere sé stessi, avere fiducia in sé e assumersi responsabilità.

Significato della competenza

Tutte le dimensioni della vita della scuola (disciplinare, organizzativa, ...) possono contribuire a sviluppare l'identità personale, sociale e culturale dell'allievo o dell'allieva, mettendolo in contatto con universi di conoscenze variati, allargando gli orizzonti, mobilitando le sue facoltà e incitandolo ad assumersi le proprie responsabilità nei vari contesti d'azione, in crescente autonomia.

Risorse e dimensioni chiave della competenza

Consapevolezza di sé, autoriflessione, autonomia, fiducia, responsabilità, progettualità, sensibilità al contesto.

Manifestazioni e processi chiave

Interpretazione

- Riconoscere le proprie caratteristiche personali, valoriali e culturali.
- Identificare le proprie potenzialità e i propri limiti.
- Cogliere gli scopi dell'azione da perseguire.

Azione

- Formulare piani di azione funzionali agli scopi.
- Realizzare progetti nel rispetto di regole, esigenze, diversità e sentimenti degli altri.
- Confrontare i propri valori e le proprie percezioni con quelle degli altri.
- Spiegare le proprie opinioni e affermare le proprie scelte.

Autoregolazione

- Controllare i risultati della propria azione, adattandola sulla base dei feedback ricevuti.
- Giudicare la pertinenza e la validità delle scelte da prendere, riconoscendone le conseguenze, reali e potenziali.

Criteri di sviluppo e di apprezzamento della competenza

- Curiosità e apertura rispetto ai vari contesti di esperienza.
- Interesse verso i propri valori di riferimento.
- Rispetto verso i valori degli altri.
- Espressione e gestione delle proprie emozioni, dei propri sentimenti, valori, opinioni, nei vari contesti di interazione.
- Valutazione del proprio potenziale.
- Identificazione di mezzi da mobilitare per il proprio sviluppo personale.
- Motivazione, perseveranza e dinamismo rispetto alle sfide e agli ostacoli.
- Capacità di assumere responsabilità.
- Capacità lavorare in autonomia.
- Capacità di adattarsi in diversi contesti di esperienza (flessibilità).

Contesti di esercizio della competenza

- La scoperta di sé, del proprio potenziale e dei punti di miglioramento.
- Educazione emozionale.
- Rispetto delle regole, degli spazi, degli altri, delle differenze ecc.
- Situazioni in cui lo sforzo di riorganizzazione delle proprie capacità sia evidente e necessario (sfide importanti e durature, crescenti responsabilità).
- Contesti che fanno capo allo spirito di iniziativa e di progettualità.

Collaborazione



Definizione

Sviluppare uno spirito cooperativo e le strategie necessarie per lavorare in gruppo.

Significato della competenza

La scuola costituisce da sempre un luogo ideale di socializzazione spontanea. Attraverso un intervento intenzionale e sistematico la scuola, le docenti e i docenti possono favorire lo sviluppo delle competenze sociali fondate su valori quali l'affermazione di sé nel rispetto dell'altro, l'apertura all'altro, l'apertura costruttiva al pluralismo e alla non violenza. Se la scuola è luogo di apprendimento e del vivere insieme, essa deve fornire l'opportunità del lavoro collettivo.

Risorse e dimensioni chiave della competenza

Autostima, cooperazione, spirito propositivo, gestione dei conflitti, ascolto attivo, gestione e accettazione della diversità.

Manifestazioni e processi chiave

Interpretazione

- Riconoscere le caratteristiche personali e di altri compagni in funzione del lavoro di coppia o di gruppo.
- Individuare le situazioni in cui mettere in gioco strategie di cooperazione.
- Identificare i vincoli e gli elementi della pianificazione di un'azione in collaborazione con altri (ruoli, compiti, modalità).

Azione

- Realizzare attività collaborative partecipando responsabilmente, rispettando ruoli e regole del gruppo.
- Attribuire significato a punti di vista differenti, gestendo eventuali conflitti.
- Ricavare implicazioni dal lavoro del gruppo, valorizzando il contributo degli altri membri.

Autoregolazione

- Giudicare il funzionamento del gruppo, regolandosi di conseguenza.
- Esprimere un bilancio sull'attività di gruppo, riconoscendo aspetti positivi e ed altri migliorabili.
- Regolare il proprio comportamento in relazione alle dinamiche e/o esigenze del gruppo.

Criteri di sviluppo e di apprezzamento della competenza

- Riconoscimento dei bisogni degli altri.
- Riconoscimento delle diversità.
- Iniziativa.
- Spirito di adattamento.
- Gestione e risoluzione costruttiva dei conflitti.
- Coinvolgimento nel lavoro di gruppo.
- Contributi attivi al miglioramento del clima di lavoro del gruppo.
- Capacità di scomporre un compito in più parti e ipotizzare una suddivisione dei ruoli in base a diversi criteri.

Contesti di esercizio della competenza

- Lavori scolastici a coppie o a gruppi, con scopi chiaramente dichiarati o ancora da individuare (mediante il confronto all'interno del gruppo).
- Attività gruppali in vari contesti (cognitivi, espressivi, creativi, motori e progettuali).
- Interazioni in scambi interculturali.
- Gestione collettiva di spazi, oggetti, risorse della scuola (uso regolato di beni in comune, vendita alimenti ecc.).
- Cooperazione per la realizzazione di scopi di vario tipo.

Comunicazione



Definizione

Saper attivare le informazioni e le risorse che permettono di esprimersi utilizzando diversi tipi di linguaggio a seconda del contesto.

Significato della competenza

La scuola costituisce un luogo ideale per sperimentare i diversi linguaggi: orale, scritto, musicale, gestuale, grafico, grafico/pittorico ecc. Tra questi modi di comunicare, la lingua di scolarizzazione rappresenta un importante strumento di accesso alla cultura.

Risorse e dimensioni chiave della competenza

Atteggiamento comunicativo, apertura a varie forme di linguaggi, empatia comunicativa, sensibilità al contesto.

Manifestazioni e processi chiave

Interpretazione

- Identificare lo scopo e il destinatario della comunicazione.
- Riconoscere intenti comunicativi e significati in messaggi di vario tipo.
- Individuare risorse e limiti del contesto comunicativo.

Azione

- Pianificare uno schema di produzione del messaggio basato sul contesto.
- Produrre un messaggio sulla base di uno schema precedente.
- Utilizzare linguaggi adatti alla situazione.

Autoregolazione

- Chiarificare aspetti del proprio messaggio, modificandone alcuni aspetti.
- Motivare e/o giustificare le proprie scelte e strategie comunicative.

Criteri di sviluppo e di apprezzamento della competenza

- Chiarezza, pertinenza ed efficacia della comunicazione.
- Riconoscere la necessità di comunicare.
- Coerenza del messaggio.
- Attitudine all'ascolto.
- Rispetto dei codici, delle regole, della terminologia e della simbologia.
- Adeguamento del messaggio al contesto e all'interlocutore.
- Autoanalisi e autovalutazione dell'efficacia della comunicazione.
- Sensibilità a varie modalità comunicative ed espressioni culturali.
- Utilizzo di diverse tipologie di linguaggio e di comunicazione (verbale, paraverbale, non verbale, espressiva, creativa ecc.).

Contesti di esercizio della competenza

- Produzione di messaggi di vario tipo e con diversi scopi.
- Realizzazione di inviti, lettere, slogan, presentazioni, stand informativi ecc.
- Pianificazione e realizzazione di curriculum e lettere di presentazione.
- Analisi di situazioni comunicative in vari contesti espressivi (poesie, pubblicità, fumetti, film ecc.).
- Identificazione ed utilizzo di vocaboli appartenenti a linguaggi tecnici e specifici.



Definizione

Sapersi distanziare dai fatti e dalle informazioni, come pure dalle proprie azioni.

Significato della competenza

La scuola ha un ruolo importante nello sviluppo della capacità di giudizio dell'allieva e dell'allievo, nel portarli a tenere conto dei fatti, delle proprie emozioni, a ricorrere ad argomentazioni logiche, a relativizzare le proprie conclusioni in funzione del contesto e a lasciare spazio a dubbi e ambiguità.

Risorse e dimensioni chiave della competenza

Considerazione di vincoli e risorse, perseveranza nella ricerca, imparzialità, apertura al confronto, riconoscimento di altri punti di vista.

Manifestazioni e processi chiave

Interpretazione

- Identificare i propri bisogni e i problemi da affrontare.
- Riconoscere l'esistenza e/o il valore di punti di vista differenti.
- Cogliere luoghi comuni, schemi di pensiero e pregiudizi.

Azione

- Analizzare e mettere in relazione informazioni e dati a disposizione.
- Distinguere tra fatti ed elementi oggettivi da altri soggettivi.
- Confrontare la propria opinione con quella degli altri.

Autoregolazione

- Giustificare e/o difendere la propria posizione sulla base di argomenti logici, etici o estetici.
- Giudicare e/o criticare una certa posizione sulla base dei criteri assunti.
- Argomentare a favore o contro una tesi, anche assumendo punti di vista differenti.

Criteri di sviluppo e di apprezzamento della competenza

- Formulazione adeguata di una problematica e delle sue questioni.
- Verifica dell'esattezza dei dati.
- Pertinenza dei criteri di valutazione di una problematica.
- Coerenza tra giudizio e aspetti legati al contesto.
- Apertura a un eventuale riesame della questione.
- Consapevolezza rispetto a posizioni polarizzate, acritiche, dogmatiche ecc.
- Decentramento e flessibilità cognitiva.

Contesti di esercizio della competenza

- Ricognizione e analisi di fonti su problematiche di vario tipo.
- Analisi del rapporto tra mezzi e fini di una questione personale o collettiva.
- Discussione pubblica, confronto o dibattito su un certo tema.
- Autoanalisi su pregiudizi, stereotipi e misconcezioni di vario tipo.
- Attività tese ad individuare vari punti di vista rispetto ad un certo tema, attribuendone significato.

Pensiero creativo e risoluzione di problemi



Definizione

Sviluppare l'inventiva, la fantasia e la flessibilità nell'affrontare situazioni problematiche.

Significato della competenza

Il pensiero creativo si esercita in tutti i settori dell'attività umana e presuppone l'armonizzazione tra l'intuizione, la logica e la gestione di emozioni a volte contraddittorie. La scuola deve favorire lo sviluppo del pensiero creativo attraverso situazioni di apprendimento aperte a più soluzioni, fondate sull'attivazione dell'immaginazione e dell'originalità.

Risorse e dimensioni chiave della competenza

Atteggiamento positivo, flessibilità, sensibilità al contesto.

Manifestazioni e processi chiave

Interpretazione

- Identificare il problema da risolvere e i dati a disposizione.
- Cogliere alcune piste realizzative, già note o inedite, in base alle risorse e al contesto.
- Selezionare gli strumenti più opportuni per affrontare il problema.

Azione

- Rappresentare il problema secondo diversi scenari possibili e diversi gradi di astrazione.
- Analizzare il rapporto tra mezzi e fini.
- Formulare piani di azione e strategie di intervento.
- Confrontare ipotesi di lavoro differenti.
- Utilizzare strumenti operativi variegati, in funzione degli scopi.

Autoregolazione

- Giudicare il proprio operato, sulla base dei vincoli posti dal problema, adattando flessibilmente la propria azione.
- Difendere o criticare le proprie e le altrui scelte, identificando varianti e apprezzando altre possibilità risolutive.

Criteri di sviluppo e di apprezzamento della competenza

- Apertura a modalità di pensiero flessibili, laterali e/o divergenti.
- Capacità di riconoscere i dati pertinenti di un problema (oggettivi, soggettivi ecc.).
- Formulazione di ipotesi e di piani risolutivi.
- Capacità di porsi delle domande adeguate.
- Curiosità verso nuove idee.
- Sensibilità verso diversi modi di interpretare il problema e di approcciarlo.
- Esplorazione delle proprie risorse personali.
- Aspetti di originalità nell'interpretazione e nell'approccio ai problemi.
- Dinamicità nel processo creativo e risolutivo e capacità di cambiare idea.

Contesti di esercizio della competenza

- Presentazione di problemi nuovi, aperti, sfidanti in vari contesti di esperienza.
- Ideazione e attivazione di modelli risolutivi inediti e/o multidisciplinari.
- Analisi di situazioni esperienziali e problematiche quotidiane.
- Richiesta di produrre oggetti nuovi o innovativi.
- Espressioni e produzioni artistiche in cui sia richiesto un intervento personale.



Definizione

Capacità dell'allievo di analizzare, gestire e migliorare il proprio modo di imparare.

Significato della competenza

Fare appello all'autonomia dell'allievo, incitarlo a mettere in relazione obiettivi e mezzi, invitarlo ad analizzare il proprio modo di lavorare e valutare l'efficacia del proprio percorso.

Risorse e dimensioni chiave della competenza

Disponibilità ad apprendere, curiosità, proattività, ritmo di apprendimento.

Manifestazioni e processi chiave

Interpretazione

- Identificare i propri bisogni di apprendimento.
- Rievocare esperienze e conoscenza in merito ad un compito di apprendimento.
- Selezionare le risorse disponibili (strumentali, cognitive, personali) per l'apprendimento.

Azione

- Analizzare il compito da affrontare.
- Organizzare il proprio ambiente di apprendimento in base alle necessità e agli scopi.
- Pianificare sequenze e procedure di apprendimento.
- Utilizzare strategie di apprendimento, già apprese o anche inedite.

Autoregolazione

- Giudicare in tempo reale (monitorare) l'efficacia delle strategie adottate, adattando il proprio apprendimento.
- Trovare errori rispetto a modalità di studio o di azione improduttive, con lo scopo di migliorare il proprio rendimento.

Criteri di sviluppo e di apprezzamento della competenza

- Perseveranza e tenacia nel lavoro e nello studio.
- Pertinenza e coerenza dei metodi scelti.
- Consultazione e selezione di informazioni rilevanti per lo studio o per qualsiasi attività.
- Varietà delle metodologie e degli approcci da considerare.
- Capacità di adattare i metodi.
- Capacità di trarre conclusioni appropriate.
- Riutilizzo dei metodi e delle strategie in contesti diversi e nuovi.

Contesti di esercizio della competenza

- Compiti che mettono in evidenza l'esigenza di un adeguamento dell'ambiente di apprendimento.
- Attività che pongono all'allieva e all'allievo la possibilità di provare metodi di studio e di azione diversi.
- Preparazione per compiti di vario tipo, verifiche, prove sul campo ecc.

Tecnologie e media



Definizione

Utilizzare le tecnologie e i media digitali in modo critico, creativo e consapevole, per creare, apprendere e partecipare attivamente alla società.

Significato della competenza

La scuola accompagna nello sviluppare le conoscenze, abilità e attitudini (compresi strategie, valori e consapevolezza) richieste quando si utilizzano le tecnologie e i media digitali per svolgere compiti, risolvere problemi, comunicare,

gestire informazioni, collaborare, creare e condividere contenuti, e costruire conoscenze in modo efficace, appropriato, critico, creativo, autonomo, flessibile, etico, riflessivo, nel contesto del lavoro, del tempo libero, della partecipazione sociale, dell'apprendimento e del consumo.

Risorse e dimensioni chiave della competenza

Considerazione di rischi e opportunità, vincoli e risorse, flessibilità, sensibilità al contesto.

Manifestazioni e processi chiave

Interpretazione

- Identificare e scomporre le componenti utili a realizzare un artefatto digitale.
- Identificare e scegliere in maniera appropriata i media, i mezzi digitali e le fonti per collaborare, condividere, ricercare, comunicare informazioni, idee ed emozioni.
- Riconoscere gli elementi e le caratteristiche di un'istruzione o un comando per l'esecuzione di una definita azione.
- Riconoscere i diversi linguaggi mediali con le loro caratteristiche per metterle in relazione ai loro scopi e alle emozioni che suscitano.

Azione

- Organizzare informazioni e dati attraverso criteri e supporti pertinenti per conservarli in modo sicuro e richiamarli efficacemente.
- Progettare e produrre artefatti digitali e contenuti mediali individuali o collaborativi utilizzando in maniera opportuna e sicura le risorse a disposizione.
- Organizzare, formulare e utilizzare delle istruzioni in contesti analogici e digitali per risolvere un problema.

Autoregolazione

- Giustificare con argomenti fondati la scelta di applicazioni, media e dispositivi considerandone consapevolmente opportunità e rischi.
- Giudicare criticamente gli effetti che i media, le tecnologie e i loro contenuti hanno sul loro pensiero e comportamento, per favorire un uso consapevole e responsabile.
- Valutare i propri prodotti in rapporto alla loro efficacia e alla loro conformità alle norme condivise e alle leggi vigenti e in rapporto alle loro finalità.

Criteri di sviluppo e di apprezzamento della competenza

- Efficacia nell'utilizzo delle risorse tecnologiche in un determinato contesto.
- Riutilizzo di procedure e processi in situazioni nuove.
- Utilizzo di strategie e di strumenti appropriati per interagire, comunicare e risolvere problemi.
- Capacità di analizzare il contesto applicativo, le scelte, i risultati e le difficoltà incontrate.

Contesti di esercizio della competenza

- Utilizzo delle tecnologie integrato nei percorsi disciplinari.
- Attività legate all'educazione e all'uso consapevole delle tecnologie.
- Creazione di prodotti multimediali (testi, filmati, podcast, file audio, giornalini ecc.).
- Attività di alfabetizzazione informatica.
- Attività per lo sviluppo del pensiero computazionale.

7.4 Quadro sinottico dello sviluppo delle competenze trasversali

La tabella sotto riportata indica alcune generiche attese in merito all'esplorazione delle competenze trasversali, per ciascun ciclo. Ulteriori supporti valutativi più dettagliati sono disponibili tra i materiali di approfondimento al PdS.



	1° CICLO	2° CICLO	3° CICLO
Sviluppo personale	Su richiesta dell'adulto considera le sue potenzialità e limiti e gestisce semplici contesti d'azione.	Se guidato tiene conto delle sue potenzialità e dei suoi limiti e gestisce contesti d'azione adeguati alla sua età.	Riconosce le sue potenzialità e i suoi limiti e gestisce contesti d'azione adeguati alla sua età rispettando gli altri.
Collaborazione	Guidato dall'adulto fornisce un proprio contributo nel gestire semplici contesti sociali d'azione.	Coopera con gli altri nel gestire contesti d'azione prevalentemente noti e familiari.	Coopera con gli altri nel gestire adeguatamente contesti sociali d'azione fornendo un contributo efficace.
Comunicazione	Comunica adeguatamente in contesti d'azione semplici strutturati, attraverso i linguaggi a lui più familiari.	Comunica nei contesti d'azione a lui familiari attraverso i diversi linguaggi che ha sperimentato.	Comunica nei diversi contesti d'azione con una pluralità di linguaggi e di soluzioni espressive.
Pensiero riflessivo e critico	Analizza e interpreta le proprie esperienze o i fenomeni esterni sulla base delle indicazioni fornite dall'adulto.	Utilizza gli strumenti e le procedure sperimentate per analizzare e interpretare le proprie esperienze o i fenomeni esterni.	Analizza autonomamente le proprie esperienze o i fenomeni esterni mettendo in relazione e interpretando i dati a sua disposizione e considerando le condizioni del contesto.
Pensiero creativo e risoluzione di problemi	Affronta situazioni problematiche semplici utilizzando procedure risolutive già sperimentate.	Affronta situazioni problematiche adattando le procedure risolutive già sperimentate.	Affronta situazioni problematiche anche aventi caratteri di novità e di relativa complessità.
Strategie di apprendimento	Affronta situazioni di apprendimento semplici e note riutilizzando i modelli e le procedure già sperimentate.	Affronta situazioni di apprendimento note utilizzando i modelli e le esperienze a sua disposizione.	Affronta situazioni di apprendimento utilizzando in modo autonomo e personale i modelli e le esperienze a sua disposizione.
Tecnologie e media	Sperimenta e utilizza semplici strumenti tecnologici e mediali in autonomia, replicando modelli e procedure	Utilizza vari strumenti tecnologici e mediali in autonomia, ne conosce gli effetti, replica modelli e procedure già sperimentate e ne progetta di nuovi.	Seleziona, utilizza e integra vari strumenti tecnologici e mediali in modo autonomo, personale e consapevole.

Tabella 9



8 Scuola dell'infanzia

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/si

8.1 Significato e valenze formative

Verso
le prime forme
di cittadinanza
attiva

La Scuola dell'infanzia (SI) è rivolta a tutte le bambine e i bambini nell'età compresa dai tre ai sei anni, presentandosi come un luogo di vita ricco e denso di opportunità, grazie alla copresenza di allieve e di allievi di età, di origine e di sviluppo cognitivo e affettivo-relazionale diversi. Essa si prefigge la finalità di promuovere l'**autonomia** e l'**identità**, oltre che lo sviluppo da parte dei bambini delle diverse **competenze** e orientando i bambini verso prime forme di **cittadinanza** attiva. Dopo l'esperienza familiare e di comunità, la SI si pone come ulteriore ambito evolutivo all'interno del quale sia le pratiche sia le dimensioni e le manifestazioni dello sviluppo acquistano specifici significati.

8.1.1 Aspetti peculiari della scuola dell'infanzia

Visione sistemica
della scuola
dell'infanzia
e aspetti peculiari

La SI riconosce la centralità del **gioco libero**, dell'**espressività personale** e dell'impegno nella conquista dell'**autonomia** fisica, intellettuale e sociale. Essa promuove una **visione sistemica** del progetto educativo, in cui hanno particolare rilevanza le relazioni, i tempi e gli spazi. È in questo contesto di senso e di relazioni che, attraverso un progetto educativo globale, si valorizzano le potenzialità individuali e le connessioni pre-disciplinari, promuovendo al contempo una differenziazione intesa come integrazione flessibile fra dimensioni formative, competenze e culture diverse.

Relazioni

La molteplicità delle **relazioni**, che il bambino stabilisce con l'insegnante, e/o con i pari, costituisce un allargamento dell'esperienza di vita del bambino e diventa il nucleo attorno al quale si struttura la sua visione del mondo e il suo sentimento di appartenenza, che nel futuro lo aiuterà a conquistare una responsabilità generale verso la società in cui vive.

Tempo

L'articolazione del **tempo** nei ritmi della giornata, tra gioco libero, attività guidate e routine e la sua organizzazione, intenzionalmente progettata tenendo conto delle caratteristiche di ciascuno e del gruppo, sono elementi fondamentali per il benessere del bambino e per la sua motivazione ad apprendere. Alla SI il bambino sperimenta per la prima volta tempi e rituali di una comunità più ampia e complessa di quella familiare, nella quale sono previsti sfide e compiti sempre più impegnativi. Dopo un periodo di adattamento progressivo regolamentato, il bambino trascorre l'intera giornata presso la SI: questa organizzazione richiede continuità, sia di orario che a livello esperienziale. In questo contesto trovano spazio e giustificazione, accanto alle "attività", anche le azioni quotidiane, di routine, che si ripetono come l'arrivo e la partenza, il pranzo e il riposo. Prestare attenzione a questi momenti è molto importante per il benessere dei bambini, che necessitano di rituali che garantiscono loro sicurezza.

La SI è caratterizzata dalla coabitazione di attività intense, intellettuali, comunicative, espressive e/o motorie e momenti di vita pratica, liberi e di riposo. La loro progettazione è strumento essenziale per aiutare il bambino ad adeguarsi progressivamente a fasi e momenti formativi più definiti, necessari per apprendimenti e responsabilità più complesse.

Spazio

Lo **spazio** è un elemento cardine che costituisce, al pari dei contenuti di insegnamento-apprendimento, il terzo polo del rapporto educativo. La SI pone al centro del processo formativo il bambino che apprende in modo dinamico ed attivo in un ambiente che si specializza incorporando la funzione educativa. L'insegnante, attraverso la scelta e l'organizzazione dei materiali e la strutturazione pensata dello spazio e del tempo, costruisce un contesto ricco di relazioni e di significati condivisi dal gruppo e capace di sollecitare motivazioni, interessi e gratificazioni. Nella SI gli spazi (orizzontali e verticali), gli arredi, i materiali e la loro organizzazione giocano quindi un ruolo fondamentale: progettati collegialmente e intenzionalmente possono essere ridefiniti e reinterpretati a seconda dei progetti svolti, con particolare riferimento all'arredo, inteso come elemento mobile e trasformativo in base ai bisogni di vita e di apprendimento dei bambini.

È importante che gli stessi bambini possano partecipare all'organizzazione degli spazi, in modo da farvi confluire la storia di ognuno, gli elementi del contesto e del territorio, in cui la scuola è inserita, così come quelli appartenenti alle differenti culture e tradizioni rappresentate nel gruppo. Al docente spetta il compito di considerare attentamente la differenza fra ricchezza ed eccesso di stimoli e di promuovere nel bambino lo sviluppo di una sobrietà e di una sensibilità estetica, in particolare nella scelta e nell'accostamento dei materiali, che sappia dare vita a progetti di senso rispettosi delle realtà familiari più variegata.

Dimensione ludica

La SI riconosce l'importanza di ogni forma di attività **proiettivo-simbolica** del bambino: per questa ragione, il **gioco** può essere considerato, al pari del linguaggio e del disegno, una modalità di cui il bambino si serve per costruire e ricostruire la realtà. La dimensione ludica, spontanea o più sostenuta (in riferimento al concetto di scaffolding), ha in questa fase evolutiva una centralità senza pari rispetto ai successivi gradi scolastici. Attraverso il gioco i bambini:

- costruiscono rapporti sociali;
- utilizzano la loro immaginazione al fine di rimodellare il mondo per adeguarlo ai loro vissuti e alle loro idee;
- imparano, provano e sbagliano, auto-regolandosi di conseguenza;
- pongono domande a loro stessi e inventano le proprie risposte;
- sperimentano occasioni significative di meta-riflessione.

Per coloro che sono coinvolti nel gioco, l'attività prevale sulla ricerca del risultato. Giocare significa infatti imparare con tutti i sensi, con un potente coinvolgimento emotivo, con energia mentale e fisica. Il gioco rappresenta una sfida e contemporaneamente un beneficio per l'intera persona.

8.1.2 Frequenza facoltativa dei bambini di tre anni

La SI è per sua natura un contesto **inclusivo**, nel quale l'eterogeneità viene considerata un'opportunità di arricchimento.

L'eterogeneità si manifesta in *primis* sotto il profilo dell'età degli allievi: il Canton Ticino ha mantenuto infatti la frequenza facoltativa per i bambini di tre anni, che si trovano in una fase dello sviluppo nella quale sono in rapidissima evoluzione, caratterizzata dai seguenti aspetti:

Aspetti evolutivi dei bambini di tre anni

- la funzione **simbolica** che si manifesta nel gioco e nel dominio delle principali strutture linguistiche;
- la regolazione delle emozioni e del **comportamento** nei diversi contesti di vita quotidiana;
- la curiosità nei confronti dell'**ambiente**, dei mezzi di comunicazione e dei fenomeni naturali.

Il bambino già a tre anni è inoltre predisposto alle prime esperienze di **confronto e collaborazione** con altri bambini e con figure adulte non familiari e alla conquista di autonomia nella gestione delle funzioni del proprio corpo, nelle attività di routine quotidiana, nello spazio e nel movimento. Inizia infine a cimentarsi nell'esprimersi usando linguaggi diversi.

8.2 Finalità educative

Promuovere la scoperta e la valorizzazione della propria identità

La SI favorisce la crescita della personalità dei bambini in rapporto con l'ambiente sociale in cui vivono, offrendo un contesto, complementare a quello familiare. Ogni bambino sviluppa un proprio percorso di crescita attraverso la scoperta e la valorizzazione di proprie caratteristiche e risorse, che lo portano a fare esperienza. Accanto al progressivo consolidamento della propria identità personale, va infatti sempre considerata l'importanza di sviluppare flessibilità in modo da adattarsi consapevolmente ai contesti.

Sviluppare l'autonomia funzionale ed emotiva

Ogni bambino è messo in condizione di sviluppare la propria autonomia nel rispetto delle sue caratteristiche. Questo principio si declina sia su aspetti di carattere cognitivo, espressivo e motorio, sia su dimensioni affettive ed emozionali, molto legati tra loro. Sotto questa luce, il bambino viene aiutato progressivamente a conoscersi, conoscere e gestire le proprie emozioni, confidare nelle proprie forze, richiedere aiuto quando necessario, sviluppare indipendenza ed iniziativa propria, realizzare rapporti sociali sempre più costruttivi e soddisfacenti.

Sviluppare le competenze sulla base delle proprie caratteristiche

Lo sviluppo di ognuno è strettamente legato all'identità, all'insieme dei propri talenti, dei propri stili cognitivi, espressivi ed emotivi e non vi è, dunque, un solo modo di essere competente. Le diverse modalità di lavoro che ognuno attiva in rapporto alle componenti dominanti della propria intelligenza vanno rispettate. In questo contesto l'eterogeneità è una risorsa e porta con sé, con naturalezza, il tema della differenziazione, della gestione "pedagogica" del tempo e dello spazio e della valutazione come elemento formativo positivamente percepito.

Sviluppare la socializzazione e il senso di appartenenza ad una comunità

La sperimentazione di relazioni allargate, spontanee e al tempo stesso mediate dall'insegnante, consente al bambino di apprendere a stare con gli altri, a parlare e giocare con loro, a co-costruire scoperte e apprendimenti, a confrontare i suoi desideri e le sue opinioni con quelli degli altri, a sperimentare e accettare le opportunità e i limiti offerti dalla vita quotidiana nella scuola e ad assumere progressivamente responsabilità verso gli altri bambini e verso la comunità.

Aprire alle conoscenze sul mondo

Le conoscenze sul mondo contribuiscono allo sviluppo di competenze in linea con la formazione globale della persona e del grado scolastico successivo. Le esperienze del bambino in ambito motorio, quelle relative all'ambiente, alla matematica, alle nuove forme di informazione/comunicazione, agli strumenti multimediali, alla lingua, alla creatività artistica e alle attività musicali sono rilevanti in questa fascia di età particolarmente attiva e ricettiva sul piano cognitivo ed espressivo.

Aprire alla partecipazione delle famiglie

La SI promuove e sostiene la partecipazione delle famiglie, affinché il percorso di crescita di ciascun bambino si costruisca su basi, orientamenti e valori condivisi e nella reciproca consapevolezza di metodi e contenuti. La partecipazione delle famiglie si esprime e si realizza attraverso momenti di incontro e di scambio diretti e attraverso attività istituzionalmente definite.

8.3 Approccio metodologico

Orientamento alla progettualità e alle competenze

La SI si orienta verso un agire fondato sui concetti di "progetto" e di "competenza". Il lavoro per progetti favorisce il mantenimento dell'attenzione e la sollecitazione della memoria in processi che durano nel tempo e contrastano la frammentazione degli apprendimenti, integrandoli in una cornice di senso. I docenti devono sostenere la naturale inclinazione dei bambini per la conoscenza, motivarli, stimolare i loro sforzi verso lo sperimentare, il conoscere e il migliorarsi; devono predisporre occasioni di scoperta ed accompagnarli durante il processo di apprendimento, accogliendo i modi e i tempi che sono propri a ciascuno, assecondando le loro curiosità, il loro desiderio di scoprire e assicurando un supporto efficace per rapporto ai bisogni formativi identificati. Proporre e gestire progetti in un contesto formativo implica attingere a metodi, tecniche, idee e conoscenze che provengono da approcci teorici e disciplinari diversi, che il docente combina, nell'ottica di uno sviluppo progressivo delle competenze, in riferimento a tre principi:

- la conoscenza del soggetto;
- la connessione fra l'esperienza scolastica vissuta e le esperienze esterne alla scuola;
- l'assunzione delle risorse individuali come patrimonio collettivo.

Presupposti e fasi della progettualità

Le fasi principali da perseguire nel processo, anche nell'ottica di un lavoro sempre più collegiale, sono l'**osservazione**, la **progettazione**, la **documentazione** e la **valutazione**.

Osservazione

L'**osservazione**, come criterio per l'azione e la progettazione di spazi e di attività, richiede la messa in atto di prassi fondate (competenti e contestualizzate) tese a orientare uno sguardo consapevole e intenzionale sui diversi soggetti che compongono il sistema-classe. L'osservazione, che può avvenire in maniera individuale da parte del docente oppure assieme ad altre figure professionali coinvolte, è fra i compiti più importanti del docente SI ed ha come oggetti prioritari:

- i progressi del singolo bambino: seguire lo svilupparsi degli interessi individuali di ciascun bambino, il suo processo di crescita e il suo stato emotivo è condizione di un insegnamento significativo. Si tratta di cogliere le strategie di apprendimento, i progressi e i bisogni formativi, incoraggiandolo e sostenendolo anche in un'ottica co-evolutiva;

- la comunità dei bambini: valutare gli interessi, la qualità delle relazioni e i bisogni dell'intera comunità dei bambini permette di pianificare, selezionare materiali e strutturare spazi in risposta alle loro domande, ai contenuti dei loro giochi e al loro comportamento.

Progettazione

La **progettazione** parte dallo spunto offerto dai bambini, ma deve essere rigorosa e al contempo saper mettere a loro disposizione percorsi flessibili, vale a dire aperti nei contenuti e nei tempi. Essa tiene conto delle caratteristiche specifiche di ciascuna componente del contesto scolastico e si concretizza in progetti pensati "per e con i bambini", che offrono l'occasione per esperienze di scoperta e apprendimento, all'interno delle quali assumono particolare valenza sia la dimensione ludica, sia gli approcci che provengono dai vari ambiti di esperienza.

I progetti possono costituire occasioni particolarmente efficaci per aprirsi verso l'esterno: diventa allora importante incontrare persone esperte e/o sviluppare contatti con la realtà che ruota attorno alla SI.

L'approccio metodologico qui espresso implica una sensibilità pedagogica orientata al rispetto ed alla cura dell'altro: informare, sostenere, adeguare l'intervento alle competenze dei bambini; favorire, attraverso l'identificazione e la selezione di problemi in funzione dei bisogni, un'educazione attiva individualizzata; promuovere il rapporto con i coetanei, valorizzare la libera iniziativa e l'autodisciplina dei bambini. Richiede inoltre l'utilizzo di una molteplicità di supporti educativi, fra i quali assumono particolare importanza:

Supporti educativi alla progettazione

- il **sistema di relazioni** che si costruisce a partire dalla gestione del tempo e dello spazio: i luoghi di ricerca si strutturano/trasformano in laboratori, in cui i soggetti sono considerati nella loro complessità, tenendo conto delle esperienze che ognuno ha vissuto e vive in diversi contesti. La procedura metodologica tende a connettere il fare con il pensare: la condivisione e la sintesi su cartelloni mettono il bambino nella condizione di iniziare ad attivare i primi processi di categorizzazione e di generalizzazione (avvio al processo di concettualizzazione e di meta-riflessione);
- le **regole** e le **decisioni**: attraverso un processo di simbolizzazione basato sulla condivisione di regole che valgono per la propria sezione, i bambini le rielaborano e le trasformano in patrimonio comune condiviso. Il lasciare traccia delle conquiste fatte e il condividerle forniscono così visibilità all'auto-organizzazione del singolo e del gruppo;
- le **tecnologie** e i **media**: la SI è il primo contesto extra-familiare nel quale i bambini possono sperimentare, in modo orientato, l'uso delle tecnologie come mezzo e non come fine. Le tecnologie modificano i linguaggi e le forme non solo della comunicazione ma anche di alcune funzioni cognitive ed è compito anche della SI far sì che i bambini accedano alle tecnologie in modo guidato, sviluppando strategie cognitive plurime. Esistono già culture digitali tra bambini ed è compito degli insegnanti conoscerle e orientarle: la funzione che la SI assume è quella di agente di equilibrio, orientando alla riflessione su forme di eccessi digitali che possono condurre a distorsioni della socialità;
- la **ritualizzazione**, come contributo allo sviluppo della configurazione del rapporto spazio-tempo sotto il profilo affettivo, motorio ed espressivo-cognitivo, che permette di acquisire una sequenzialità che si struttura come una sorta di contenitore adeguato a conferire senso e forma alle varie azioni che si susseguono durante la giornata.

Da considerare, inoltre, la centralità delle **funzioni esecutive** e del loro sviluppo nell'ambito delle abilità sociali, linguistiche e cognitive. In particolare, con l'inizio della prima scolarizzazione si assiste ad un'evoluzione dell'inibizione

(soprattutto nell'interazione di gruppo: rispetto dei tempi di attesa, decisioni, controllo delle distrazioni per focalizzarsi su una consegna data al gruppo ecc.). Per questo motivo risulta fondamentale osservare e pianificare l'azione didattica in funzione di una conseguente stimolazione di tali funzioni.

Documentazione

La dimensione della formazione e quella della **documentazione** devono interagire tra loro: la narrazione, la riflessione sull'agire e la raccolta dei passaggi chiave (materiali, progetti, oggetti) in forma comunicabile avvengono parallelamente.

È importante documentare le buone pratiche, anche per far evolvere l'intera comunità dei docenti, attraverso la condivisione del sapere derivato dall'esperienza di ciascuno.

Cultura per l'infanzia

Ogni Istituto, per permettere la nascita di una **cultura per l'infanzia**, in cui l'attività dei bambini diventa visibile e comprensibile, deve sapersi dare adeguati tempi e spazi di confronto, condivisione e produzione. Ciò deve potersi porre anche come ulteriore esempio concreto, accanto ai rapporti osservabili fra docenti e genitori o personale inserviente, per lo sviluppo della competenza cooperativa che i bambini possono ritrovare nella modalità di lavoro degli adulti.

Esperienza fra pari e dimensione collettiva

Alla SI l'esperienza tra pari assume un ruolo centrale: l'apprendimento è infatti sia un'attività cognitiva, sia un'attività sociale di condivisione e negoziazione del modo in cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi. La valorizzazione delle ricchezze di ogni singolo componente del sistema diventa quindi la condizione che permette al gruppo di sbocciare in tutta la sua potenzialità e che garantisce al singolo quell'esperienza relazionale qualificante che ricercherà in futuro in altri sistemi.

La dimensione collettiva, sorretta dalla progettazione di un insegnante che sa essere regista accorto, svolge una funzione indispensabile per l'apprendimento sia in contesti conversazionali, sia in vere e proprie discussioni. In entrambi i casi lo sviluppo cognitivo viene innestato dalle capacità di comprensione reciproca dei bambini, già in grado di collaborare nel dialogo e di offrire contributi pertinenti all'argomento di discorso.

Strumenti di documentazione

Sul piano della costruzione del sapere troviamo strumenti articolati quali i **cartelloni di sintesi** ("archivio della memoria") e i **portfolio**, in cui il bambino, in relazione con i pari o con l'insegnante o da solo, lascia traccia delle conquiste fatte e le mette in comune, sviluppando una sempre maggior consapevolezza del senso dell'agire in contesto. Sul piano della costruzione del sé è possibile invece ricorrere ad altri strumenti, quali l'**angolo identitario** e di accoglienza e il **"quaderno di vita"**, che richiedono la collaborazione delle figure genitoriali. Il **portfolio** si richiama ai principi dell'educazione attiva individualizzata (o personalizzazione dell'insegnamento). Prende vita a partire dalla "conversazione" fra docente e allievo ed è finalizzato a promuovere la conoscenza di sé grazie a un'immersione capace di portare alla luce i fatti importanti, i vissuti affettivi, i comportamenti significativi che rendono il bambino consapevole delle proprie competenze. In esso trovano posto, con modalità di registrazione diversificate, le riflessioni dei bambini sulle proprie esperienze, conoscenze, abilità e competenze. Rivisitato periodicamente, autonomamente o con il docente, aiuta il bambino a prendere coscienza del percorso fatto (cosa ho imparato, cosa so fare) e a dirigere il comportamento futuro (cosa mi piacerebbe imparare a fare). È quindi da considerarsi un elemento dinamico.

Il portfolio

È importante promuovere anche la condivisione dei portfolio con i pari, intesa come occasione per chiarificare a sé e agli altri rappresentazioni, sentimenti e progetti, promuovendo una conoscenza reciproca.

Per procedere nella costruzione delle competenze è centrale il processo di autovalutazione e di co-valutazione, prassi che porta il soggetto, per il tramite della pratica riflessiva, a giudicare la propria efficacia. Il portfolio è, in questo contesto, uno strumento efficace.

L'autovalutazione è accompagnata, anche alla SI, da una valutazione esterna dinamica, destinata a cogliere le competenze emergenti del bambino, e significativa, tesa a promuovere nel bambino la comprensione dei processi, ossia a farli propri entro il personale vissuto esperienziale. Una valutazione chiamata a svolgere una funzione prioritariamente per l'apprendimento e che utilizza, come strumenti principali, l'analisi dei prodotti, l'osservazione e la conversazione, intesa come colloquio intenzionale che permette di affinare e arricchire lo sguardo. La corrispondente documentazione raccolta nella "Cartella dell'allievo", darà poi vita a una descrizione del bambino, contestualizzata, ossia accompagnata dall'esplicitazione di cosa ha fatto la scuola per sostenere lo sviluppo delle competenze mirate: sono le *Comunicazioni ai genitori al termine della scuola dell'infanzia*.

8.4 Modello curricolare e traguardi formativi

Peculiarità della
seconda infanzia
e ricadute
sul curricolo



L'organizzazione mentale della seconda infanzia, pur con variazioni più o meno significative, tende ad abbracciare in modo **sincretico** e fortemente interconnesso vari domini conoscitivi e attuativi, e a relazionarli in merito ad una visione egocentrica che muove a partire da interessi personali che si attivano affiancando stimoli provenienti anche da contesti molto distanti. Ciò che si presenta maggiormente identificabile, nell'agire del bambino, riguarda una serie di modalità di appropriazione, azione e rielaborazione della realtà attraverso **classi di azioni di una certa similarità**. Tali operazioni si collegano alle competenze trasversali, riferite alla persona e fondamentali per lo sviluppo degli individui.

Incrocio
tra competenze
trasversali
e ambiti
di esperienza



Per questa ragione, il modello curricolare della SI si centra sulle sette competenze trasversali che si declinano in cinque ambiti di esperienza, che riguardano sia le tradizionali aree disciplinari sia quelle organizzate dal concordato HarmoS. Gli ambiti di esperienza si riferiscono al mondo, inteso nella sua globalità, mentre nell'intersezione di queste due dimensioni (competenze trasversali/ambiti di esperienza) si articola il processo di insegnamento-apprendimento. Questo modello richiama la centralità di situazioni reali di apprendimento, maggiormente calibrate sul bambino della SI, attraverso la contiguità e pure la compenetrazione tra diversi ambiti esperienziali, favorendo letture inter e transdisciplinari. Fatte salve le considerazioni sopra riportate, l'articolazione degli ambiti qui riportata permette comunque di individuare riferimenti culturali per l'attività di progettazione e di osservazione/valutazione in merito ai punti di forza e ai bisogni formativi del bambino e dell'intero gruppo. Ulteriori *documenti di approfondimento* (cfr. Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/SI) esplorano i diversi snodi operativi tra i processi delle competenze trasversali attivati e i vari oggetti affettivi, cognitivi, culturali, espressivi e motori afferenti agli ambiti di esperienza e alle discipline.

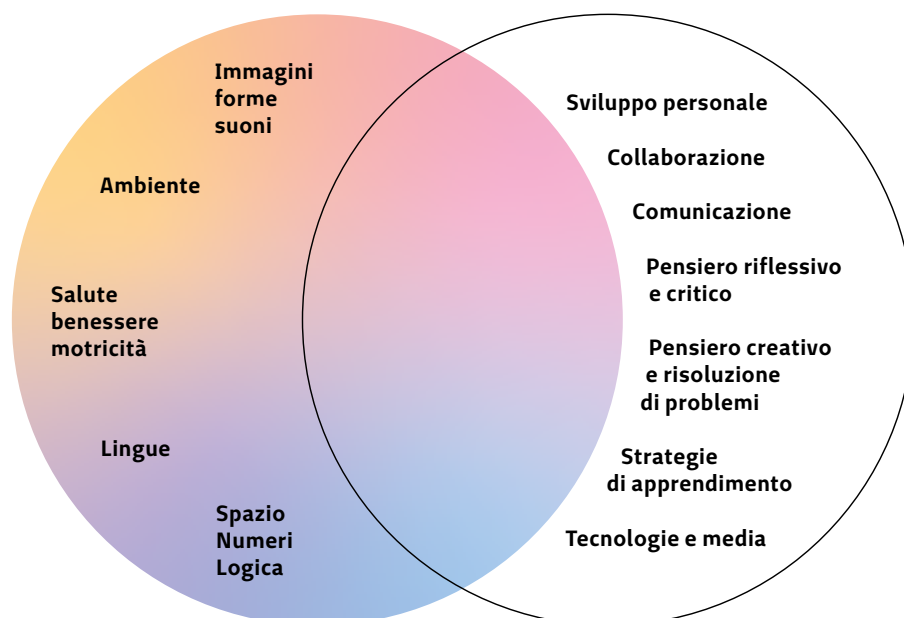


Figura 9
Modello curricolare per la Scuola dell'infanzia

TRAGUARDI FORMATIVI	
Sviluppo personale	Riconoscere e attivare risorse personali e ambientali, in relazione con gli altri e con i vincoli situazionali, per realizzare una progressiva responsabilità e crescente autonomia rispetto all'adulto, in relazione a variegati contesti di esperienza.
Collaborazione	Cogliere le opportunità di relazione con l'altro e con il gruppo, coordinando in modo propositivo il proprio agire, accettando le diverse sensibilità ed opinioni e regolandosi conseguentemente, al fine di realizzare progetti didattici e di vita condivisi.
Comunicazione	Comprendere ed esercitare varie forme comunicative, attraverso una vasta gamma di modalità espressive, verbali o non verbali, adattandosi rispetto al contesto e alle finalità (artistiche, espositive, conative ecc.).
Pensiero riflessivo e critico	Riconoscere, confrontare, categorizzare e rappresentare modi diversi di pensare, essere e agire rispetto al proprio o in relazione ad una situazione specifica, considerando, scegliendo e motivando quelli più affini agli scopi e ai bisogni identificati.
Pensiero creativo e risoluzione di problemi	Scegliere e utilizzare varie forme e modalità espressive e materiali - anche sulla base di una formulazione di ipotesi - al fine di ricercare e inventare con piacere e curiosità soluzioni nuove, flessibili e divergenti, in risposta ad una situazione-stimolo o a un problema di utilità personale o collettiva.
Strategie di apprendimento	Rievocare, identificare e attivare ricordi, rappresentazioni modelli comportamentali o cognitivi e risorse personali con lo scopo di agire con perseveranza sulla realtà da indagare e manipolare.
Tecnologie e media	Riconoscere e fare capo a varie tipologie di media, procedure e supporti tecnologici, opportunamente preimpostati dal docente, al fine di costruire un'ampia rappresentazione dell'ambiente e di interagire attivamente con la realtà interna ed esterna.

Ambiti di esperienza	
Ambiente	L'ambito fa riferimento ai luoghi, ai tempi, agli spazi e alle regole entro cui il bambino avvia e realizza il suo contatto con sé stesso e con il mondo. In una prospettiva sistemica, si indagheranno temi e valori quali l'identità, la multiculturalità, la giustizia, la lealtà, la cura dell'altro, l'empatia e la cultura del dialogo. Occorrerà in ogni caso dare rilevanza innanzitutto alle domande che i bambini pongono quotidianamente, per partire alla ricerca, con curiosità e senza pregiudizi, di risposte nuove, ricche e stimolanti, per capire meglio il mondo e il suo funzionamento.
Immagini, suoni e forme	L'ambito ingloba sia le tradizionali dimensioni espressive e creative (graficopittorico, plastico manipolativo e ritmico musicale), sia le esperienze percettive ed espressive corporee. L'interazione del bambino con la grande varietà di stimoli che appartengono a questo ambito di esperienza conosce sia una dinamica cognitiva tesa alla comprensione del mondo, sia una più espressiva che mira a soddisfare il bisogno di esprimersi e a palesare a sé stesso la propria vita emozionale. Sono contemplate, per questo ambito, sia istanze culturali ed estetiche sia necessità tecniche, in merito ai molteplici linguaggi dell'arte.
Lingue	L'ambito si riferisce al contesto comunicativo entro cui si costruiscono le competenze linguistiche, prioritariamente legate all'oralità (ascolto e parlato) e all'entrata nel codice della lingua scritta. L'ambito linguistico assume un ruolo centrale nella formazione dell'allievo, grazie al quale costruisce interazioni che consentono l'ampliamento del lessico, delle conoscenze e delle competenze anche attraverso la riflessione sulla lingua. La valorizzazione della varietà delle lingue del territorio, dal dialetto alle lingue nazionali o straniere, in considerazione delle esperienze che il bambino fa, rappresenta un elemento formativo centrale, come esperienza di decentramento e di interculturalità.
Spazio, numeri e logica	L'ambito fa riferimento al contesto entro cui si promuovono le prime esperienze spaziali, numeriche e logiche, volte ad effettuare operazioni consapevoli (raggruppare, comparare, enumerare, rappresentare, muoversi nello spazio, seriare ecc.). Nella quotidianità si trovano diverse situazioni stimolanti in grado di coinvolgere l'azione del bambino, a livello concreto o mentale, tramite l'osservazione, la misurazione, la riflessione, l'analisi e la comunicazione dei procedimenti e dei risultati ottenuti, in riferimento a spazi, numeri e procedimenti logici. In questo scenario, la matematica diventa parte della quotidianità del bambino.
Motricità	L'esperienza legata al corpo e al movimento - all'interno e all'esterno dell'aula, da solo e con i pari - riveste un ruolo importante nello sviluppo del bambino che, per sua natura, si muove, gioca e si realizza svolgendo attività fisiche di vario tipo. Nello spazio protetto e stimolante della scuola dell'infanzia, il bambino è condotto a sperimentare il movimento quale mezzo salutare d'espressione e d'esplorazione dello spazio, degli oggetti e delle persone, acquisendo una sempre maggiore consapevolezza del proprio schema corporeo, scoprendo i comportamenti corretti da assumere nelle varie situazioni e identificandone eventuali rischi. Anche la scoperta di uno stile di vita sano e attivo (comprendente l'ambito dell'alimentazione e dell'igiene personale) rientrano di fatto in questo ambito.

Piani disciplinari

Terza parte



9 Struttura dei Piani disciplinari

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/struttura

Nelle pagine che seguono vengono richiamati i criteri comuni in base ai quali sono stati elaborati i piani disciplinari che, nell'attuale documento, si caratterizzano essenzialmente per la individuazione dei traguardi formativi attesi a conclusione dei tre cicli scolastici previsti per la scuola dell'obbligo.

La struttura di base utilizzata per lo sviluppo dei piani disciplinari è la seguente:

- **Significato e valenze formative della disciplina**
- **Modello di competenza**
 - Ambiti di competenza
 - Processi chiave
- **Progressione delle competenze nei tre cicli scolastici**
- **Indicazioni metodologiche e didattiche**

9.1 Significato e finalità formative della disciplina

In questa sezione vengono precisate la rilevanza e le finalità formative della disciplina rispetto alla proposta curricolare complessiva, l'apprendimento, la scuola e la società. Questa parte è stata pensata in un'ottica evolutiva, attenta allo sviluppo nel corso dei tre gradi scolastici. Quando l'area disciplinare contempla più Discipline si è prevista un'introduzione generale e successivamente delle precisazioni relative alle singole Discipline.

9.2 Modello di competenza

La matrice bidimensionale ambiti di competenza/processi chiave costituisce il modello strutturale sul quale si basa l'intero *Piano di studio*. Attraverso quest'ultima è possibile analizzare e rappresentare lo sviluppo delle competenze dell'allievo in un'ottica disciplinare: la relazione tra i "processi chiave" e gli "ambiti di competenza" intende evidenziare visivamente l'esperienza di apprendimento vista come sviluppo di processi costruiti, sostenuti e valutati all'interno di un contesto di risorse per l'apprendimento (conoscenze e abilità).

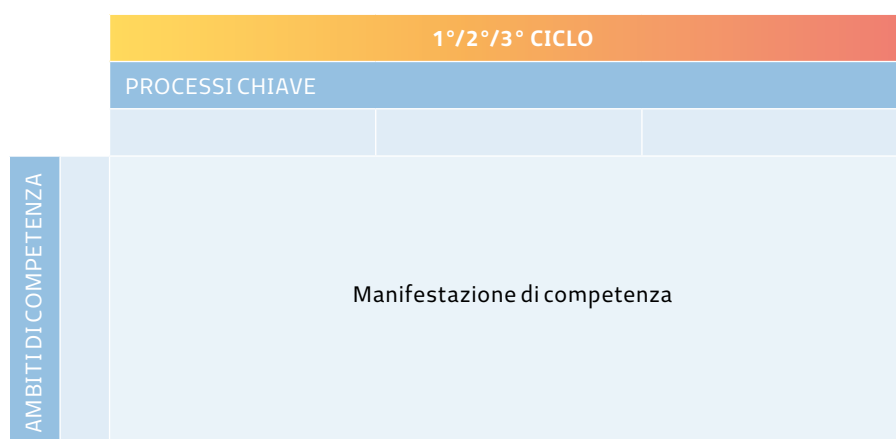


Figura 10
Schema dei modelli
di competenza

9.2.1 Ambiti di competenza

Gli ambiti di competenza stabiliscono i campi di sapere ritenuti fondanti per ciascuna disciplina di insegnamento (cioè cosa si insegna), fornendo base comune ai diversi cicli della scolarità obbligatoria. Tali ambiti acquistano significato nell'intreccio con i processi chiave, determinando così i modi attraverso cui i contenuti vengono mobilitati e prendono forma per costituire le diverse manifestazioni di competenza.

All'interno delle diverse Discipline di insegnamento vi sono differenti possibili criteri attraverso cui identificare gli ambiti di competenza, in relazione al differente statuto epistemologico delle diverse Discipline e in rapporto sia al *PdS*, sia alle pratiche didattiche prevalenti nella formazione scolastica.

9.2.2 Processi chiave

I processi chiave identificano i processi più significativi in relazione alla struttura metodologica di ciascuna Disciplina di insegnamento (come si apprende); essi si presentano come verbi di azione e di cognizione, che a loro volta racchiudono, organizzano e declinano al loro interno operazioni differenziate in termini di complessità, profondità e articolazione. I processi identificati nel *PdS* fanno capo a tre possibili categorie generali: processi di *interpretazione*, di *azione* e di *autoregolazione*. Essi si intrecciano con gli ambiti di competenza, mettendo in evidenza la natura **dinamica** dell'apprendimento. L'evidenziazione dei processi chiave di ciascuna disciplina, infatti, sollecita ad orientare il lavoro didattico sullo sviluppo di tali processi, oltre che sull'acquisizione dei contenuti di sapere, da assumere come aspetti da padroneggiare per mobilitare le proprie **risorse** personali nell'affrontare un compito complesso. Per la loro identificazione ci si è orientati verso l'individuazione di alcune operazioni cognitive essenziali nello sviluppo di ciascuna disciplina di insegnamento, che acquistano una progressiva centralità nel corso della scolarità obbligatoria.

Le **risorse** (conoscenze, abilità e atteggiamenti di base) si mobilitano attraverso processi di...

Interpretazione	Azione	Autoregolazione
Processi di "lettura" delle situazioni, per cogliere gli elementi chiave, individuare modelli adeguati e selezionare le risorse più opportune	Processi adeguati ad affrontare le situazioni, applicare procedure, scomporre sistemi, impattare sulla realtà	Processi per innescare la riflessione sulle proprie interpretazioni e azioni e cambiarle in funzione delle sollecitazioni che provengono dal contesto
<i>Esempi di processi</i>	<i>Esempi di processi</i>	<i>Esempi di processi</i>
<i>Cogliere, identificare, individuare, localizzare, riconoscere, rievocare, scegliere, selezionare...</i>	<i>Analizzare, attribuire, calcolare, classificare, confrontare, descrivere, eseguire, formulare, ideare, organizzare, produrre, progettare, riassumere, ricavare, riformulare, spiegare, utilizzare...</i>	<i>Giustificare, giudicare/valutare, chiarificare, criticare, difendere, regolare, motivare, argomentare, trovare errori...</i>

9.3 Progressione delle competenze nei tre cicli

In questa sezione sono stati descritti i traguardi di apprendimento ritenuti essenziali in rapporto al modello di competenza precedentemente discusso. Per ciascuna disciplina si è scelto se formulare i traguardi in relazione agli ambiti di competenza oppure in relazione ai processi chiave individuati nel modello. Il *PdS* individua due tipi di traguardi, che si differenziano sulla base della specificità e dell'orizzonte di acquisizione considerato. Essi sono i **traguardi di competenza** (o generali) e i **traguardi specifici di apprendimento**. I traguardi generali o traguardi di competenza abbracciano un ampio campo attuativo e delineano le mete formative verso cui tendere al termine del primo, del secondo e del terzo ciclo, in termini di padronanza, di scopi di attuazione e di condizione di esercizio. Essi orientano la progettazione e la conseguente pianificazione didattica secondo una logica a ritroso, poiché i risultati formativi attesi, formulati attraverso i traguardi, evidenziano gli elementi cardine su cui basare l'offerta didattica, soprattutto in termini di occasioni e modalità di apprendimento. La formulazione dei traguardi in chiave di competenza, a questo scopo, evidenzia i processi attraverso cui mobilitare le proprie risorse cognitive in riferimento alle situazioni d'uso; in termini formali, le componenti chiave che definiscono la descrizione dei traguardi possono essere così sintetizzate:

- il verbo d'azione che definisce le operazioni cognitive implicate, in termini globali o analitici (ad esempio "risolvere...", "scrivere...", "utilizzare..." come esempi di formulazioni globali; "mettere a fuoco...", "pianificare...", "analizzare..." come esempi di formulazioni analitiche);
- l'oggetto dell'azione che indica gli oggetti culturali su cui esercitare le operazioni cognitive (ad esempio "risolvere *problemi*...", "scrivere *testi*...", "utilizzare una *fonte storica*...");
- gli scopi o gli ambiti dell'azione che aiutano a precisare i contesti di realtà in cui sviluppare l'apprendimento atteso (ad esempio "risolvere problemi *in contesti noti*", "scrivere testi per differenti scopi comunicativi", "utilizzare una fonte storica *per acquisire informazioni*");
- le condizioni dell'azione che segnalano le condizioni operative in cui si svolge l'apprendimento atteso (ad esempio "risolvere *autonomamente* problemi in contesti noti", "scrivere testi per differenti scopi comunicativi *sulla base di modelli*", "utilizzare una fonte storica per acquisire informazioni *con l'aiuto dell'insegnante*").

I traguardi specifici di apprendimento corrispondono ad obiettivi più operativi e a corto-medio termine, in grado di identificare i passaggi conoscitivi e esecutivi necessari ad esercitare le diverse componenti della competenza e ad acquisirla progressivamente, sempre in combinazione con le diverse competenze trasversali. Di norma, il traguardo specifico di apprendimento indica almeno un verbo di azione e un oggetto sul quale si esercita (ad esempio "riconoscere triangoli e quadrilateri in base alle loro caratteristiche", oppure "collegare parole di uso comune al loro significato"), ma può riguardare e mettere in gioco saperi disciplinari, procedure, abilità, strategie o anche disposizioni ad agire essenziali allo sviluppo delle competenze. Ciascun traguardo di competenza può articolarsi in una serie di traguardi specifici di apprendimento, che pure possono risultare complementari o fortemente concatenati tra di loro, a testimonianza della complessità del processo di apprendimento che coinvolge varie dimensioni della persona.

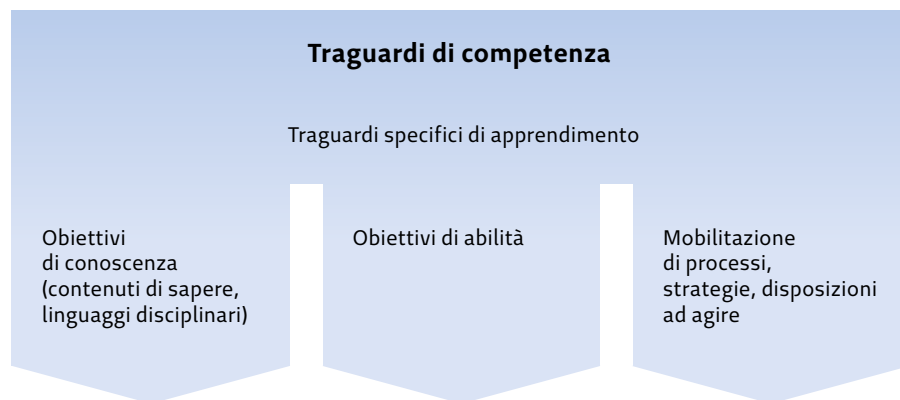


Figura 11

L'evoluzione dei traguardi di competenza in rapporto alla conclusione dei tre cicli scolastici, così come la progressione dei traguardi specifici di apprendimento si basa su alcuni criteri generali così enunciati:

- il grado di rielaborazione richiesto dal comportamento messo in atto (da risposte riproduttive di schemi e modelli a risposte personali e originali);
- il livello di familiarità dei contesti d'azione (da contesti noti e semplici a contesti inediti e complessi);
- il grado di autonomia con cui l'allievo agisce (da comportamenti guidati dall'adulto a comportamenti autonomi dell'allievo).

Anche il livello di *consapevolezza* nell'esercizio della competenza rappresenta un criterio di sviluppo generale e trasversale ai precedenti.

Per identificare un traguardo (generale o specifico, a seconda dei casi) nel *PdS* viene utilizzato un codice alfanumerico, che riporta (1) la sigla della materia, (2) il ciclo di riferimento, (3) il numero progressivo del traguardo. Ad esempio, il codice MAT.II.14 si riferisce alla materia Matematica, secondo ciclo, traguardo n.14.

9.4 Indicazioni didattiche e metodologiche

Rinviando ai materiali di approfondimento l'articolazione operativa delle proposte e dei materiali didattici e valutativi, in questa parte sono stati richiamati sinteticamente alcuni principi metodologici e operativi caratterizzanti la didattica delle singole Discipline, in una prospettiva di lavoro formativo orientato verso le competenze.



Area lingue

Piani disciplinari | Terza parte

La competenza linguistica riveste un ruolo centrale nella formazione dell'allieva e dell'allievo per almeno due importanti motivi: permette di interagire con il mondo circostante, configurandosi come lo strumento principale della relazione con gli altri e diventando così il fondamento della costruzione della propria identità sociale; permette di accedere al patrimonio culturale condiviso dalla società, ampliando le conoscenze dell'individuo e migliorando ulteriormente il suo inserimento nel contesto contemporaneo.

L'italiano costituisce per tutti gli allievi, indipendentemente dalla lingua d'origine, il primo veicolo di apprendimento scolastico. In quanto tale è strumento privilegiato di conoscenza e di strutturazione del pensiero, permea l'insegnamento e costituisce il cardine dell'apprendimento fin dai primi anni di scolarizzazione.

Permette inoltre di costruire un repertorio culturale comune e si avvale dell'apporto di tutte le discipline, che contribuiscono così all'arricchimento lessicale e alla capacità di comprensione e di produzione in ambiti specifici, anche attraverso la conoscenza sempre più approfondita di testi di vari tipi che consentono alle allieve e agli allievi di imparare a porsi in modo riflessivo e critico di fronte al mondo.

In un'ottica plurilingue l'apprendimento successivo di altre lingue nazionali (il francese dalla terza elementare e il tedesco dalla seconda media), dell'inglese (dalla terza media) e del latino, lingua "conclusa" che si inserisce con valenza opzionale (in terza e in quarta media), riprende e approfondisce questi aspetti: la conoscenza di più lingue si rivela un punto di forza per la crescita personale e per la riuscita sociale e professionale.

Da un lato l'apprendimento di una lingua "altra" aiuta a prendere coscienza della ricchezza della propria, dall'altro esso permette di entrare in contatto con realtà culturali diverse attraverso la costruzione progressiva della competenza plurilingue e interculturale. L'apertura verso le altre culture porta a una maggiore comprensione e a una migliore convivenza.

Infine, accogliendo l'antico, accogliamo l'altro, poiché il latino permette di consolidare i forti nessi letterari, culturali e scientifici con il mondo greco-romano.

È possibile individuare punti di contatto tra tutte le lingue insegnate a scuola: sia pure con finalità in parte diverse, il loro insegnamento è infatti orientato verso la costruzione di competenze simili, soprattutto per ciò che riguarda il raggiungimento della capacità di comunicare, e si fonda su strategie didattiche diverse, tra le quali si possono comunque instaurare proficue sinergie.



10 Italiano

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/italiano

10.1 Significato e finalità formative della disciplina

L'insegnamento linguistico costituisce un elemento centrale nella formazione di ogni allieva e allievo della scuola dell'obbligo e, di conseguenza, di ogni cittadina e cittadino, in quanto il pieno sviluppo del linguaggio è la premessa all'inserimento dell'individuo in un preciso contesto sociale, storico e culturale. La lingua permette inoltre l'accesso alla memoria storica ed è la principale matrice della rappresentazione del sapere e dell'interpretazione della realtà, dello sviluppo cognitivo e affettivo.

Per questi motivi, le finalità formative dell'educazione linguistica sono essenzialmente tre: il raggiungimento di una solida competenza comunicativa; l'accesso al patrimonio culturale e al sapere; lo sviluppo della capacità di riflettere in modo consapevole sul linguaggio.

Raggiungere una solida competenza comunicativa è condizione necessaria per la piena realizzazione dell'individuo nella società odierna, che richiede di comprendere e produrre testi (orali o scritti) che rispondono a esigenze concrete (dal racconto di un fatto alla descrizione di una persona, dall'espressione di un parere personale all'esposizione di un concetto o di una conoscenza, dalla comprensione di una regola alla partecipazione adeguata a un colloquio formale). Una buona competenza linguistica permette di esprimersi e di farsi capire nel modo più adeguato, ciò che porta a una migliore conoscenza e a un maggior rispetto reciproco. Perché questa competenza sia pienamente raggiunta e perché risponda alle occasioni della vita di tutti i giorni, infatti, non è sufficiente farsi capire, ma è necessario farsi capire bene, attraverso un uso appropriato e quanto più possibile corretto della lingua, abbinato a una solida e rigorosa strutturazione del pensiero: anche per questo, dunque, la scuola ha il compito di consolidare e perfezionare costantemente l'acquisizione di modelli linguistici corretti che permettano di comunicare con efficacia.

Accedere al patrimonio culturale e al sapere significa entrare a far parte di un contesto socio-culturale preciso e avere la possibilità di fruire di tutte le sue componenti: una competenza linguistica avanzata permette infatti di andare al di là delle esigenze immediate della vita di tutti i giorni, per accedere (ad esempio) ai contenuti delle differenti discipline, oltre che a quelli legati in modo più stretto al patrimonio culturale svizzero, italiano e di altre nazioni. In particolare, la lettura di opere letterarie apre la mente alla cultura e ai valori della tradizione, oltre a offrire delle vie per capire meglio la complessità e la ricchezza dell'animo umano e del mondo.

Sviluppare la capacità di riflettere sul linguaggio, sui meccanismi e sulle regole che ne stanno alla base, passando da un uso spontaneo a un uso via via più consapevole, oltre a contribuire allo sviluppo cognitivo di allieve e allievi, è fondamentale per acquisire una solida competenza nella lingua del territorio, e non solo: la riflessione sulla lingua, oltre a contribuire a una miglior comprensione del funzionamento del codice, è condizione imprescindibile per ogni apprendimento linguistico, successivo o parallelo. In un contesto come quello ticinese che, per più ragioni, è votato al plurilinguismo, una conoscenza anche teorica della grammatica dell'italiano pone le basi per l'apprendimento delle lingue seconde o per un uso più consapevole della lingua materna, quando diversa dall'italiano e non insegnata nella nostra scuola.

10.2 Modello di competenza dell'italiano

Gli ambiti di competenza dell'italiano sono rappresentati dalle quattro abilità linguistiche: due ricettive (*ascoltare* e *leggere*) e due produttive (*parlare* e *scrivere*). Trasversale a questi quattro ambiti è la capacità di riflettere sulla lingua e di utilizzare correttamente le regole grammaticali e testuali.

Le competenze linguistiche di questi ambiti nascono dall'incrocio con cinque processi cognitivi, che riguardano aspetti diversi dell'apprendimento in costante dialogo l'uno con l'altro: *attivare*, *contestualizzare*, *strutturare*, *realizzare* e *rivedere*. Questi cinque processi sono definiti nel seguente schema, che illustra il modello di competenza appena descritto.

			1°/2°/3° CICLO				
			PROCESSI CHIAVE				
RICEZIONE	Ascoltare	RIFLESSIONE SULLA LINGUA	Attivare	Contestualizzare	Strutturare	Realizzare	Rivedere
	Leggere		Utilizzare e incrementare le conoscenze linguistiche acquisite mediante l'esperienza, l'accostamento a tipi e generi testuali, la riflessione sulla lingua e l'insegnamento esplicito.	Riconoscere lo scopo e la funzione comunicativa di un testo, creandosi delle attese prima di disporsi all'ascolto e alla lettura.	Riconoscere le caratteristiche che contraddistinguono testi orali o scritti appartenenti a differenti tipi o generi.	Ricostruire i significati espliciti o impliciti di un testo orale o scritto.	Valutare un testo orale o scritto con atteggiamento critico, in relazione alle proprie attese o opinioni.
PRODUZIONE	Parlare		Utilizzare e incrementare le conoscenze linguistiche acquisite mediante l'esperienza, l'accostamento a tipi e generi testuali, la riflessione sulla lingua e l'insegnamento esplicito.	Produrre testi orali o scritti adeguati alla funzione e al contesto comunicativo.	Produrre testi orali o scritti dotati di precise caratteristiche tipologiche.	Produrre testi orali o scritti coerenti a livello logico e tematico, padroneggiando i significati espliciti e impliciti.	Valutare l'adeguatezza delle proprie produzioni linguistiche orali o scritte e intervenire di conseguenza per migliorarne l'efficacia.
	Scrivere						

Figura 12
Modello di competenza per l'italiano

Nello sviluppo della competenza linguistica globale di un individuo, le abilità linguistiche vengono acquisite contestualmente e si rafforzano l'una con l'altra. Esse, dunque, non vanno considerate come compartimenti stagni ma come ambiti strettamente connessi, che vanno esercitati insieme e per tutta la durata del percorso di studi. Tutte le attività svolte permettono di evidenziare i rapporti esistenti tra i differenti ambiti e di riflettere sul funzionamento della lingua, al fine di conoscere e utilizzare in modo vieppiù preciso le regole e i processi grammaticali e testuali. All'interno di tutti gli ambiti, un'attenzione costante è riservata all'arricchimento progressivo del bagaglio lessicale delle allieve e degli allievi, attraverso la riflessione sui meccanismi di formazione delle parole, sulla loro origine, sul loro sviluppo nel tempo e nello spazio e sul loro uso nei vari contesti comunicativi: solo attraverso questo arricchimento l'individuo può sviluppare appieno la capacità di pensare in modo articolato e complesso, e la conseguente capacità di verbalizzare il proprio pensiero.

Le attività di ricezione e, in un secondo momento, di analisi, nell'orale come nello scritto, costituiscono una base per sviluppare competenze di produzione; alcune attività orali possono essere propedeutiche alla scrittura e viceversa; lo studio della grammatica e della retorica è finalizzato alla comprensione e alla produzione di testi. Tutti questi ambiti di studio sono irrinunciabili e devono confluire in un'educazione linguistica strutturata e coerente. Ciò significa che il livello di competenza raggiunto dall'allieva e dall'allievo nei diversi ambiti al termine di un ciclo di studi si pone come base alla quale agganciare lo sviluppo della competenza nel ciclo successivo, secondo una prospettiva di graduale progressione.

Ascoltare

L'abilità di ascolto è uno dei modi privilegiati attraverso i quali entriamo in rapporto con gli altri, e va attivata e incrementata. È grazie all'ascolto di storie avvincenti fin dalla più tenera età che sviluppiamo l'immaginazione e la capacità narrativa e affabulatoria, nonché il piacere per la lettura. Ascoltare significa prestare attenzione all'altro e costruire dei significati. A questo scopo sono perseguiti due distinti obiettivi: abituare l'allievo a porsi in relazione con l'altro, rispettando le sue opinioni, i suoi bisogni, le sue richieste, e a dialogare con lui; sviluppare nell'allievo una capacità di ascolto critico, che gli consenta di individuare i momenti rilevanti di una lettura o di una lezione, di gerarchizzare i contenuti, di imparare a prendere appunti, anche in vista della redazione di un elaborato scritto o di un'esposizione orale. Si mostra così, come detto, lo stretto legame tra le quattro abilità: l'ascolto attiva processi cognitivi del tutto simili a quelli che sono richiesti in fase di lettura; entrambe queste attività sono la premessa alla produzione di alcuni tipi di scrittura, ad esempio i testi di sintesi.

Parlare

Sapersi esprimere oralmente in modo chiaro e corretto è indispensabile per mettersi in relazione con l'altro e per condividere le esperienze. Il parlato non va considerato come un'abilità scontata, data già per acquisita all'ingresso della scuola dell'obbligo. È infatti un'abilità complessa, che richiede esercizio e costante attenzione, affinché si trasformi da un'attività unicamente spontanea in un'attività più consapevole, che l'allieva o l'allievo saprà contestualizzare in base alle esigenze della vita quotidiana e sociale. Un'adeguata cura dell'espressione orale, inoltre, pone le premesse per una migliore qualità della scrittura, limitando gli influssi di forme del parlato di stampo colloquiale. In questo senso, un'efficace educazione al parlato sin dai primi anni di scolarità rende più morbido e graduale il passaggio alla scrittura e alla consapevolezza che anche la norma linguistica riveste un ruolo importante nelle interazioni sociali e nella vita dell'individuo. L'obiettivo è quindi di portare allieve e allievi a verbalizzare il proprio vissuto, a formulare domande o richieste, a esprimere pareri o opinioni, a presentare ricerche o letture personali (attraverso la pianificazione del parlato), a riassumere e a raccontare esperienze in modo efficace, ordinato e corretto.

Leggere

La lettura persegue tre finalità distinte: il piacere personale, l'accesso al sapere e l'inserimento nella vita sociale. Prioritari sono dunque il piacere di leggere, l'interiorizzazione e l'apprezzamento dei contenuti, lo sviluppo dell'immaginazione e del gusto, la scoperta che leggere è indispensabile per trovare informazioni per accrescere il proprio sapere e per soddisfare la propria curiosità e i propri bisogni. La scuola fornisce ad allieve e allievi le competenze strumentali per leggere e favorisce lo sviluppo dei processi cognitivi necessari alla comprensione dei significati; non deve però ignorare che l'educazione alla lettura passa anche e soprattutto attraverso lo sviluppo della curiosità e del

piacere di leggere. La scelta di testi che rispondono ai bisogni cognitivi e affettivi dell'allievo fa sì che il piacere della lettura non si trasformi in obbligo della lettura. È fondamentale coltivare la consuetudine con i libri, rendendone facile e motivante l'accesso. Sono privilegiati i testi significativi sia sotto il profilo della qualità linguistica, sia in rapporto alle tematiche e ai valori in essi contenuti, appartenenti a tipi e generi differenti, comprese le forme testuali legate alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, come pagine web, ipertesti e grafici.

Scrivere

Al centro della didattica della scrittura vi è l'esigenza di dare senso all'atto di scrivere e di acquisire e affinare la pratica e le tecniche della scrittura. Questi aspetti sono intrecciati l'uno con l'altro e accompagnano il processo di apprendimento della scrittura sin dalle sue prime fasi. La scelta della metodologia di insegnamento del codice deve considerare le diverse dimensioni del linguaggio scritto (funzionalità, coscienza fonologica, comprensione e produzione di testi, identificazione delle parole). Questo processo viene caricato di significato attraverso la predisposizione di contesti motivanti e il riferimento costante all'esperienza del bambino e ai suoi bisogni comunicativi. Il percorso di apprendimento del codice scritto deve compiersi entro il primo ciclo di studio, periodo entro il quale l'allievo deve anche raggiungere la padronanza per quanto possibile completa delle regole basilari dell'ortografia. L'acquisizione del codice scritto è solo il primo, indispensabile passo verso la costruzione di una competenza di scrittura avanzata, al centro della quale si trova il testo come unità comunicativa e di senso. Insegnare e imparare a scrivere testi vuol dire prestare attenzione a tutti i processi e sottoprocessi (cognitivi e compositivi) che vengono attivati durante le varie fasi della scrittura, esercitandoli uno per uno, fino a ricomporli tutti insieme al raggiungimento della competenza avanzata, che si realizza nel terzo ciclo. La centralità del testo spiega anche perché è essenziale combinare la didattica della scrittura con la pratica della lettura: la frequentazione di testi appartenenti a tipi e generi diversi, infatti, se accompagnata da opportuni momenti di analisi e riflessione, aiuta l'allieva e l'allievo a interiorizzarne le strutture, per poi riprodurle. Il graduale passaggio da una scrittura spontanea a una più consapevole è infatti una delle finalità più importanti della didattica della scrittura a scuola.

Riflettere sulla lingua

I quattro ambiti sopra descritti si realizzano grazie alla conoscenza e alla mobilitazione della grammatica, cioè delle regole che governano il funzionamento della lingua, nella pratica comunicativa. Fin dal primo ciclo il bambino conosce implicitamente e usa un numero di regole grammaticali che gli permettono di comunicare in modo adeguato alle proprie esigenze. Il primo apprendimento grammaticale avviene infatti con la realizzazione dei due ambiti orali (ascoltare e parlare), attraverso l'imitazione e l'uso. La riflessione metalinguistica porta a un uso gradualmente più consapevole della lingua e alla conoscenza esplicita delle sue regole, facilitando e rendendo più flessibile la comprensione e la produzione di testi orali e scritti. Funzionale al passaggio dal piano implicito a quello esplicito è anche l'acquisizione della terminologia tecnica grammaticale, utilizzata con gli allievi sin dalla fine del primo ciclo, consolidata nelle sue componenti basilari nel secondo ciclo e resa più sistematica nel terzo ciclo.

La riflessione sulla lingua permette di sviluppare negli allievi diverse capacità: osservare i fatti linguistici nell'ambito dei diversi contesti comunicativi concreti; riflettere sulla funzionalità della lingua come capacità di adattarsi alle variegate esigenze comunicative; saper scoprire, riconoscere e classificare delle costanti, per giungere alla definizione di regole; cogliere rapporti e

differenze tra l'italiano e le altre lingue; comprendere i meccanismi di formazione e di variazione delle parole anche in vista di uno sviluppo della competenza lessicale passiva e attiva. Tutto ciò tenendo presente che il plusvalore della riflessione sulla lingua si esprime al livello metacognitivo, in quanto l'allievo si abitua e impara a organizzare le proprie conoscenze, riflettendo su di esse attraverso processi cognitivi come il confronto, l'analisi, la connessione, l'induzione, la deduzione e la categorizzazione. Sul piano della pratica della lingua è essenziale tenere presente che lo scopo primario è di aiutare il giovane ad adeguare sempre meglio lo strumento linguistico alle varie situazioni comunicative. In questa prospettiva, l'apprendimento grammaticale assolve un duplice compito: da un lato favorisce l'acquisizione di regole e criteri di riferimento, alimentando la capacità di riflessione e di astrazione; dall'altro contribuisce, con concreti strumenti operativi a sostegno dell'espressione, alla messa in atto di strategie per organizzare il discorso e per rivedere in modo critico i propri testi.

10.3 Traguardi di competenza

L'insegnamento deve tener conto delle molteplici varietà che assume la dimensione linguistica nel contesto di riferimento. In questo senso diventa fondamentale agganciare l'insegnamento dell'italiano alle competenze con le quali allieve e allievi entrano nella scuola, senza ignorare le varianti che le determinano: dal dialetto alle numerose lingue straniere presenti sul territorio, passando per le altre lingue nazionali. Partire da ciò che l'allievo sa, dal suo retroterra linguistico-culturale specifico, per sviluppare progressivamente le capacità di ascoltare, parlare, leggere e scrivere, significa valorizzare le differenze per lo sviluppo di un apprendimento più completo e consapevole, facilitando nel contempo la piena comprensione del contesto ticinese.

L'apprendimento dell'italiano (e, in senso più ampio, del linguaggio) è un processo graduale e complesso, che parte dalla nascita dell'individuo e dura per tutta la vita. La scuola ha il compito di inserirsi nel naturale apprendimento dell'italiano per guidarlo al fine di renderlo più solido, sviluppato e completo. Per farlo, l'insegnamento dell'italiano trae linfa vitale dalle conoscenze spontanee del bambino che derivano dall'uso che egli fa della lingua sin dai primi anni di vita, nella vita quotidiana, dal punto di vista sia ricettivo, sia produttivo.

Per questo l'evoluzione dell'italiano nella scuola dell'obbligo può essere rappresentata metaforicamente con l'immagine di un albero: durante il primo ciclo, l'insegnamento si innesta sulle radici profonde dell'ascolto e del parlato, dapprima per rafforzarle e in seguito per incrociarle con quelle della lettura e della scrittura, sfruttando tutte le interrelazioni e gli scambi che tra loro si creano. Una volta consolidate queste radici profonde, l'insegnamento procede allo scopo di rendere sempre più consapevole un uso che all'inizio è solo spontaneo, anche attraverso la continua riflessione sulla lingua. In questo modo, le radici possono svilupparsi tutte insieme e far germogliare un albero che accompagnerà l'individuo nella sua crescita e nell'età adulta, fornendogli tutti gli strumenti per inserirsi nella società e per apprezzarne il patrimonio linguistico e culturale.

L'apprendimento linguistico, visto in tutte le sue molteplici sfaccettature (da quelle grammaticali a quelle lessicali, da quelle funzionali a quelle culturali), richiede tempi anche molto lunghi. Ciò significa che le competenze da sviluppare nella scuola dell'obbligo devono essere ripartite sui tre cicli che la compongono in modo equilibrato e progressivo, evitando di creare eccessivi

stacchi metodologici e al contempo limitando le ridondanze, in modo che l'insegnamento/apprendimento si traduca in continui sviluppi e rafforzamenti di competenze in costante evoluzione. La continuità è infatti funzionale allo sviluppo di una competenza linguistica globale soddisfacente e di un'ottimizzazione dei tempi e delle risorse a disposizione dell'insegnante.

La suddivisione nei tre cicli, oltre ad avere come denominatore comune lo sviluppo di una competenza linguistica globale, permette di individuare in maniera precisa quali sono le finalità di ogni specifico ciclo: il primo provvede a fornire a tutti gli allievi gli strumenti necessari all'entrata nel codice della lingua, in modo che essi raggiungano una completa padronanza delle competenze di base (cioè le capacità di lettura e scrittura, oltre a quelle legate alla lingua orale); il secondo consolida la padronanza degli strumenti di base e sviluppa la dimensione funzionale della lingua, per far comprendere agli allievi che le produzioni linguistiche devono essere adeguate agli scopi e alle situazioni; il terzo consolida questo aspetto funzionale della lingua e sviluppa in modo più consistente l'approfondimento degli aspetti stilistici e letterari legati alla lettura di opere d'autore e alla scrittura di testi complessi. Parallelamente a tutto ciò, tutti e tre i cicli della scuola dell'obbligo devono collaborare a promuovere nell'allievo il piacere di comunicare, di ascoltare l'altro e di esprimere i propri bisogni e le proprie emozioni, aiutandolo ad arricchire il proprio mondo interiore e a maturare nelle modalità relazionali, nei gusti, negli interessi, nella capacità ideativa, nella facoltà di giudizio critico. Per questi motivi, inoltre, accanto all'aspetto comunicativo, non vanno trascurati quello espressivo, che permette l'esteriorizzazione di sentimenti, sensazioni, pensieri e favorisce la conoscenza e la comprensione reciproca, né quello euristico, che permette di arricchire le proprie conoscenze e di strutturare il proprio pensiero.

1° CICLO	2° CICLO	3° CICLO
ITA.I.01 – Legge ad alta voce e silenziosamente frasi e testi semplici di vario genere, attraverso la lettura fonologica e una soddisfacente lettura lessicale. ITA.I.02 – Comprende il vocabolario fondamentale dell'italiano. ITA.I.03 – Distingue la funzione comunicativa dei diversi tipi di testo, nell'orale come nello scritto. ITA.I.04 – Comprende il significato letterale e quello globale di testi lineari scritti e orali appartenenti ai principali tipi, cogliendone le informazioni più rilevanti e collegandole tra loro. ITA.I.05 – Mette in relazione le parole altrui con i codici secondari (mimica, prossemica, intonazione) e il codice scritto con le immagini, per ricavare le intenzioni comunicative e i significati. ITA.I.06 – Confronta le produzioni linguistiche altrui con le proprie, al fine di sviluppare lo sguardo critico.	ITA.II.01 – Legge in maniera scorrevole ed eventualmente espressiva differenti tipi di testo, dopo adeguata preparazione. ITA.II.02 – Comprende il significato e la funzione comunicativa di testi orali e scritti complessi di diverso tipo, adatti alle proprie conoscenze pregresse, individuandone le principali informazioni e mettendole in relazione tra loro. ITA.II.03 – Comprende il vocabolario fondamentale, di alto uso e almeno in parte quello di alta disponibilità e i termini più frequenti delle discipline di studio e riconosce il valore semantico dei principali elementi linguistici (ad esempio tempi verbali e connettivi) per ricostruire il significato del testo. ITA.II.04 – Interpreta elementi dei codici non verbali (mimica, prossemica e intonazione) e alcuni elementi paratestuali di base (titoli, didascalie, immagini) per comprendere le intenzioni comunicative altrui e i significati. ITA.II.05 – Utilizza i diversi tipi di testi (scritti, multimediali e orali), con la guida dell'adulto, come fonti di idee e di informazioni per apprendere, per soddisfare le proprie curiosità, per accrescere le proprie conoscenze e ampliare il proprio vocabolario. ITA.II.06 – Riconosce nei testi scritti e nelle parole altrui nuove conoscenze e punti di vista diversi dal proprio, per rafforzare lo sguardo critico. ITA.II.07 – Riconosce la struttura di base e le caratteristiche principali di testi orali e scritti nelle forme più consuete e standard, per individuarne il tipo testuale di appartenenza. ITA.II.08 – Riconosce nei testi orali e scritti, con la guida dell'adulto, le strutture testuali da utilizzare per dare forma alla fantasia e alla creatività.	ITA.III.01 – Comprende il senso globale di testi orali e scritti, ne individua i contenuti espliciti e impliciti e li mette in relazione tra loro. ITA.III.02 – Mette in relazione i significati del testo con la propria esperienza, le proprie conoscenze e il proprio mondo interiore. ITA.III.03 – Riconosce il tipo di testo e la sua struttura per coglierne appieno la funzione comunicativa anche in presenza di variazioni rispetto alle forme più consuete. ITA.III.04 – Comprende il vocabolario di base e termini specifici di diversi ambiti e riconosce il valore logico e semantico dei principali elementi linguistici (ad esempio tempi e modi verbali, connettivi e punteggiatura) per ricostruire il significato del testo. ITA.III.05 – Utilizza autonomamente i diversi tipi di testo (scritti, multimediali e orali) come fonti di idee e di informazioni per apprendere, per accrescere le proprie conoscenze e per ampliare il proprio vocabolario. ITA.III.06 – Individua nei testi scritti e nelle parole altrui punti di vista diversi dal proprio, che integra in modo critico, argomentando, nella propria visione del mondo. ITA.III.07 – Interpreta gli elementi dei codici non verbali (mimica, prossemica e intonazione) e gli elementi paratestuali (titoli, didascalie, immagini, impaginazione, tabelle e grafici) per affinare la comprensione. ITA.III.08 – Coglie tratti formali, stilistici e retorici per sviluppare il senso critico ed estetico. ITA.III.09 – Legge ad alta voce differenti tipi di testo, in particolare testi letterari, in maniera espressiva.

1° CICLO	2° CICLO	3° CICLO
ITA.I.07 – Produce oralmente frasi e brevi testi usando in modo preciso il lessico fondamentale e pronunciando in modo chiaro le parole. ITA.I.08 – Scrive in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, padroneggiando il lessico fondamentale, l'ortografia di base e le funzioni standard della punteggiatura. ITA.I.09 – Adegua il più possibile il proprio modo di comunicare alla situazione e, nel partecipare a scambi dialogici, rispetta l'alternanza tra gli interlocutori. ITA.I.10 – Organizza le informazioni secondo una sequenza logica e cronologica per produrre, oralmente e in forma scritta, con la guida dell'adulto, testi coerenti e coesi di diverso tipo. ITA.I.11 – Esprime in modo chiaro e semplice i propri bisogni, le proprie emozioni, i propri pensieri, le proprie opinioni, nell'orale come nello scritto. ITA.I.12 – Rivede le proprie produzioni linguistiche, su richiesta e con l'aiuto dell'adulto, per migliorarne la chiarezza e la correttezza.	ITA.II.09 – Produce, dopo adeguata preparazione e con la guida di modelli di riferimento, testi orali e scritti appartenenti ai principali tipi, dimostrando consapevolezza riguardo alle differenti situazioni comunicative, per dare forma alla fantasia e alla creatività e per condividere esperienze, narrazioni, conoscenze e opinioni. ITA.II.10 – Struttura i significati in blocchi informativi per comporre testi orali e scritti di diverso tipo dotati di messaggi comunicativi espliciti. ITA.II.11 – Scrive in modo autonomo testi globalmente corretti dal punto di vista ortografico e coesi, gestendo in maniera efficace la coordinazione e le più comuni forme di subordinata, con un uso adeguato dei connettivi più frequenti e della punteggiatura nelle sue funzioni standard. ITA.II.12 – Utilizza i vocaboli fondamentali, quelli di alto uso, almeno una parte di quelli di alta disponibilità e i termini specialistici più frequenti delle discipline di studio in modo preciso e appropriato al tipo di testo e alla situazione comunicativa, limitando il ricorso a un lessico generico. ITA.II.13 – Adatta il linguaggio, il tono e il registro linguistico alle situazioni e alle categorie di interlocutori e destinatari più vicine alla propria realtà per partecipare a scambi comunicativi. ITA.II.14 – Utilizza modi di dire ed espressioni figurate coerenti con le intenzioni comunicative per arricchire le proprie produzioni linguistiche. ITA.II.15 – Analizza, con la guida di facilitatori, le proprie produzioni linguistiche per rivederle dal punto di vista della coerenza, della forma linguistica e dell'adeguatezza al contesto comunicativo, ricorrendo eventualmente a strumenti specifici come il dizionario.	ITA.III.10 – Compone, spontaneamente e dopo adeguata preparazione, testi orali e scritti di diverso tipo, adeguati alle situazioni comunicative date e a diverse categorie di destinatari, facendo ricorso ai modelli linguistici e testuali assimilati, per esprimere e condividere esperienze, narrazioni, conoscenze e opinioni. ITA.III.11 – Struttura i significati in blocchi informativi, utilizzando nello scritto gli elementi organizzatori del testo (come titoli, capoversi e paragrafi) eventualmente integrandoli con immagini ed elementi grafici, per rendere più chiara la progressione tematica e il contenuto informativo. ITA.III.12 – Scrive in modo autonomo testi corretti e gestisce la coordinazione e la subordinazione utilizzando in maniera efficace gli elementi linguistici che strutturano il testo e che lo rendono coeso, così come la punteggiatura, per rendere chiare le gerarchie testuali, semantiche e sintattiche. ITA.III.13 – Utilizza l'intero vocabolario di base dell'italiano e termini specifici di diversi ambiti in modo preciso e appropriato al tipo di testo e alla situazione comunicativa, evitando il ricorso a un lessico generico. ITA.III.14 – Adegua il linguaggio, il tono e il registro linguistico al canale (scritto o orale), alle situazioni e a un'ampia varietà di interlocutori e destinatari, ricorrendo in modo pertinente ad alcuni effetti espressivi e alla gestualità, per partecipare a scambi comunicativi. ITA.III.15 – Utilizza modi di dire, espressioni figurate e alcune delle principali figure retoriche per arricchire le proprie produzioni linguistiche in maniera coerente con le intenzioni comunicative ed espressive. ITA.III.16 – Sceglie autonomamente le strategie più efficaci per documentarsi in maniera approfondita su un tema dato, per presentare l'esito delle proprie ricerche in testi pianificati scritti o orali di natura espositiva e argomentativa. ITA.III.17 – Analizza autonomamente le proprie produzioni linguistiche per valutarne l'efficacia in relazione al genere testuale, al destinatario e allo scopo, ricorrendo a strumenti specifici (come dizionari cartacei e online, motori di ricerca e manuali) per rielaborarle e per risolvere dubbi di natura lessicale, ortografica e linguistica.

RIFLESSIONE SULLA LINGUA

1° CICLO	2° CICLO	3° CICLO
ITA.I.13 – Formula ipotesi sulla lingua, sia spontaneamente, sia in situazioni didattiche predisposte dal docente... – ITA.I.13A – per attribuire significati alle parole nuove, indagandone la forma e le relazioni semantiche, ampliando così il proprio vocabolario; – ITA.I.13B – per individuare e acquisire le principali regolarità ortografiche; – ITA.I.13C – per cogliere le prime regolarità della lingua, attraverso attività di scoperta, pur non raggiungendone ancora una consapevolezza esplicita; – ITA.I.13D – per scoprire gli usi e le funzioni standard della punteggiatura.	ITA.II.16 – Aggiorna le proprie rappresentazioni mentali sulla base delle nuove scoperte... – ITA.II.16A – per attribuire significati alle parole mettendole in relazione all’ambito d’uso, al contesto e al registro; – ITA.II.16B – per consolidare la padronanza delle regole ortografiche; – ITA.II.16C – per riflettere sulle principali parti del discorso e sulle loro caratteristiche, iniziando a utilizzare i termini propri della grammatica; – ITA.II.16D – per consolidare gli usi e le funzioni standard della punteggiatura e per scoprire alcuni degli usi avanzati.	ITA.III.18 – Utilizza strategie linguistiche (sostituzione, confronto, manipolazione di frasi e testi) come strumenti... – ITA.III.18A – per riflettere sul significato delle parole, sulla loro etimologia e su eventuali significati derivati, ampliando così il proprio bagaglio lessicale; – ITA.III.18B – per riflettere sull’importanza e sul valore delle convenzioni ortografiche, sviluppando la capacità di risolvere autonomamente i dubbi residui; – ITA.III.18C – per individuare regolarità e peculiarità grammaticali e organizzarle all’interno di un modello sistematico, distinguendo le categorie morfologiche e analizzando la sintassi della frase semplice e complessa; – ITA.III.18D – per riflettere sui diversi usi e sulle diverse funzioni della punteggiatura e sul suo ruolo di organizzatore sintattico e semantico del testo, anche in relazione alle caratteristiche dei diversi tipi testuali.

Tabella 15



L'elenco dei traguardi specifici di apprendimento e altre risorse per la progettazione sono disponibili all'indirizzo
Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/italiano

Tabella 14

10.4 Indicazioni metodologiche e didattiche⁶

La didattica dell'italiano prende spunto dall'uso concreto della lingua e affianca al perseguimento di obiettivi letterari e stilistici la rivalutazione del ruolo dell'oralità e la considerazione di scopi funzionali e concreti. In questo senso, l'attenzione è portata sui tipi testuali, perché è in relazione a essi che si costruiscono le competenze nei quattro ambiti e nella riflessione metalinguistica: sarà dunque utile portare gli allievi a familiarizzare con **testi narrativi, descrittivi, espositivi, regolativi, argomentativi, funzionali, espressivi e poetici**. Ciò significa che le attività che si propongono in classe devono sempre o quasi sempre partire dai testi e a essi ritornare, perché i testi offrono la possibilità di agganciare l'insegnamento/apprendimento a contesti motivanti e significativi, frequenti nella vita scolastica e sociale di tutti i giorni. È di fondamentale importanza proporre agli allievi testi di qualità, che, oltre alla ricchezza di contenuti, veicolino il valore estetico e stilistico: il testo letterario, in questo senso, è un riferimento insostituibile. Partire dai testi, inoltre, favorisce da parte dell'allievo l'assunzione di un ruolo più attivo nel processo di apprendimento, anche grazie al ricorso a strategie didattiche motivanti e differenziate e a modalità di lavoro variate.

Per quanto riguarda la scelta dei tipi e dei generi testuali, e in relazione alle possibilità offerte dai diversi cicli, è utile che si creino anche collegamenti tra le discipline, in modo che gli allievi scoprano che la fruizione e la costruzione di testi è transdisciplinare, e non esclusiva dell'italiano stesso.

Non vanno poi trascurati i processi cognitivi implicati nella modalità di scrittura praticata: si può scrivere per sintetizzare (ad esempio, a partire da testi espositivi si possono realizzare schemi o prendere appunti, o a partire da testi narrativi si possono realizzare riassunti), per trasformare (ad esempio, con la pratica della riscrittura si possono trasformare testi focalizzando l'attenzione su aspetti anche molto diversi tra di loro, da quelli grammaticali a quelli relativi alla conoscenza del mondo), per analizzare (ad esempio, si possono comporre testi espositivi per documentare ricerche personali su temi specifici). Alle diverse modalità di scrittura si affianca una riflessione sui generi testuali legati più da vicino alla dimensione esclusivamente funzionale e formale, come lettere, colloqui, inserzioni per cercare lavoro, *curricula vitae*, in quanto sono richiesti dal vivere sociale.

In sintesi, nella didattica dell'italiano i seguenti principi sono da considerare prioritari:

- la centralità del testo, nelle sue forme orali e scritte, attraverso la riflessione sui tipi e sui generi testuali;
- l'attenzione costante al testo letterario, oggetto privilegiato di studio nel terzo ciclo;
- la rivalutazione del ruolo del parlato;
- la considerazione delle situazioni reali d'uso della lingua, sia orale, sia scritta, e della sua variabilità (diacronica, diastratica, diamesica, diafasica e diatopica);
- la valorizzazione delle diversità legate al retroterra linguistico e culturale degli allievi;
- la riflessione sull'errore come spunto al quale agganciare attività metalinguistiche per il miglioramento delle competenze degli allievi.

Questi principi devono entrare in dialogo tra di loro e costituire insieme la base di una didattica motivante, arricchente ed efficace, che assumerà connotati in parte diversi a seconda degli ordini scolastici nei quali si declina, tenendo conto di una serie di risorse e abilità linguistiche ben precise: l'**acquisizione del codice** e l'**ortografia**, il **lessico** e la **semantica**, la **grammatica** esplicita con il suo linguaggio specifico (il **metalinguaggio**), la **punteggiatura**. Il ricorso ai testi è sempre un ottimo punto di partenza per sviluppare simultaneamente tutte le abilità linguistiche e per portare l'attenzione degli allievi su tutti questi aspetti, che vanno proposti secondo strategie didattiche differenziate e in vista di precisi traguardi di apprendimento.

⁶ Le risorse e le manifestazioni di competenza legate ai tipi testuali e al livello linguistico-grammaticale indicate in grassetto in questo paragrafo sono illustrate in tabelle disponibili all'indirizzo Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/italiano



11 Lingue seconde

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/lingue

11.1 Significato e finalità formative della disciplina

11.1.1 Significato

Le lingue rivestono un ruolo fondamentale all'interno del curriculum della scuola dell'obbligo in quanto sono essenziali sia per l'apprendimento a scuola sia per la vita nella **società multiculturale** odierna. Attraverso l'insegnamento del francese, del tedesco e dell'inglese ed una sensibilizzazione alla diversità linguistica e culturale, la scuola offre spunti importanti di crescita personale e contribuisce allo sviluppo di competenze di tipo plurilingue.

Nella Svizzera, nazione con un'**identità storicamente plurilingue e pluriculturale**, il Canton Ticino, portavoce dell'italianità, riconosce il valore delle altre lingue nazionali e dell'inglese in quanto lingua di comunicazione trasversale. Per queste ragioni lo studio di più lingue fa da sempre parte del patrimonio linguistico-culturale del Canton Ticino.

La diversificazione culturale della società trova un riscontro tangibile anche nella nostra realtà scolastica dove numerosi allievi non solo si contraddistinguono in origine per usi e costumi diversi dalle nostre tradizioni, ma si esprimono anche in due o più lingue. La presenza di queste numerose lingue di origine costituisce un patrimonio a cui attingere per la costruzione di una società culturalmente diversificata e fondata sulla comprensione reciproca e la convivenza pacifica delle diverse comunità. L'italiano, in quanto lingua del territorio, è lo strumento per eccellenza di costruzione del sapere, di comunicazione e di identità culturale. Grazie alle lingue seconde apprese nel corso della scuola dell'obbligo le allieve e gli allievi acquisiscono un insieme di competenze comunicative e culturali che contribuiscono ad una ulteriore crescita a livello personale e permettono loro di interagire maggiormente nella vita sociale e nel mondo professionale.

11.1.2 Finalità formative

L'educazione nell'ambito delle lingue si basa sui lavori del Consiglio d'Europa che promuove una politica educativa linguistica che mira ad una **competenza plurilingue ed interculturale**. Questa competenza permette di orientarsi meglio nel mondo di oggi perché dà la possibilità alle interlocutrici e agli interlocutori di mettere a profitto tutte le risorse linguistiche e non di cui dispongono per una comunicazione più efficace. In questo ambito, la scuola propone anche un lavoro costante sugli atteggiamenti nei confronti delle lingue con cui le allieve e gli allievi sono a contatto dentro e fuori della scuola, sulle conoscenze e sulle capacità di osservazione e di riflessione.

Negli anni del 1° ciclo vengono poste le basi per la competenza plurilingue ed interculturale. Si parte dal patrimonio linguistico delle bambine e dei bambini che comprende l'italiano, il dialetto ticinese e le varie lingue di origine. Le attività di **Eveil aux langues** stimolano nell'allieva e nell'allievo la curiosità e l'interesse per le lingue. Esse permettono da una parte di valorizzare l'identità linguistica e culturale delle allieve e degli allievi e dall'altra di sviluppare le loro capacità di osservazione e di analisi di fenomeni linguistici e di riflessione sulla diversità linguistica. Questo approccio continua ad essere valido anche nei cicli successivi.

Con il 2° ciclo, inizia lo studio del francese dove le allieve e gli allievi cominciano a confrontarsi con una cultura ed una lingua ben precise. Le **strategie di osservazione e di confronto** acquisite nel corso del 1° ciclo aiutano - anche attraverso il confronto con l'italiano - a prendere coscienza di fenomeni e strutture linguistiche e a sviluppare **strategie di apprendimento** comuni a tutte le lingue.

Nel 3° ciclo inizia lo studio di altre due lingue: il tedesco in seconda media e l'inglese in terza media. Le strategie di osservazione e di studio acquisite negli anni precedenti aiutano nell'apprendimento di queste due ulteriori lingue e vengono approfondite attraverso un lavoro puntuale e continuo nell'ambito del plurilinguismo.

Tutte le lingue sono espressioni di realtà culturali diverse e danno accesso a manifestazioni culturali. È per questo motivo che l'apprendimento del francese, del tedesco e dell'inglese a scuola va ben oltre la semplice acquisizione linguistica di questi idiomi. Il confronto con le altre culture porta a relativizzare la propria cultura e a distanziarsi dagli stereotipi. Inoltre sviluppa il senso di rispetto per tutte le lingue e tutti i patrimoni culturali. Questo arricchimento sfocia in una notevole crescita personale da un punto di vista culturale e sociale. Sono molte le persone che considerano le esperienze e conoscenze di altre lingue e culture come parte integrante della propria identità.

Il seguente schema riassume lo sviluppo della competenza plurilingue e interculturale:

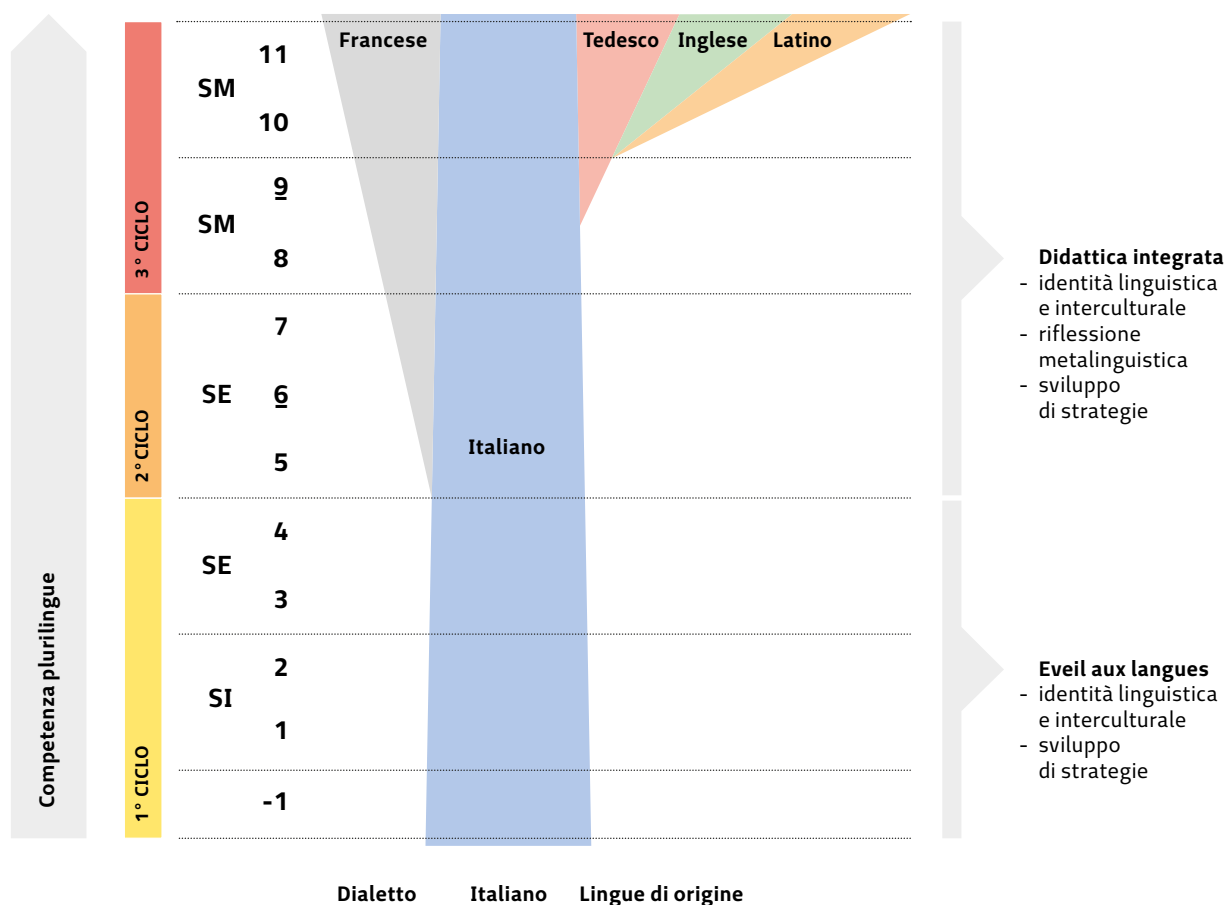


Figura 13
Sviluppo della competenza plurilingue e interculturale

11.2 Modello di competenza

Il modello di competenza che sta alla base del *PdS* per le lingue seconde fa capo al **Quadro comune europeo di riferimento per le lingue** (QCER) uno strumento che offre ampi repertori a cui attingere per individuare il contesto d'uso della lingua (ambiti, situazioni, condizioni), i temi e le attività comunicative, i processi comunicativi, le competenze e le strategie. In base a queste indicazioni per competenza linguistica si intende la capacità di risolvere un determinato compito in una determinata situazione con gli strumenti linguistici adeguati. Anche il modello di competenza proposto nell'ambito di HarmoS si ispira largamente al QCER. Alcuni descrittori riportati si basano su quanto proposto nel **New Companion volume** del Quadro comune europeo.

11.2.1 Ambiti di competenza

Nel presente documento si distinguono cinque ambiti di competenza:

- 1 **Comprensione orale**
- 2 **Comprensione scritta**
- 3 **Produzione orale (partecipazione a conversazioni e produzione orale continua)**
- 4 **Produzione scritta**
- 5 **Competenza plurilingue ed interculturale**

I primi quattro ambiti vengono esplicitati con l'aiuto di descrittori che illustrano quanto un'allieva o un allievo sa fare ad un determinato momento della costruzione della competenza. Questi descrittori comprendono vari tipi di discorso (processi di competenza) quali per esempio raccontare o argomentare e descrivono successivi stadi di apprendimento che vanno da un livello elementare fino ad un livello avanzato.

Le competenze del quinto ambito si riferiscono al **Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture** (CARAP) elaborato dal Consiglio d'Europa.

11.2.2 Processi chiave

Siccome i lavori del Consiglio d'Europa nell'ambito del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) hanno portato all'integrazione dei processi chiave nei descrittori stessi, essi non appaiono più in modo esplicito. Qui di seguito si richiamano in maniera generale i processi principali per le competenze di ricezione e di produzione.

Competenze di ricezione

Vengono distinti quattro processi fondamentali: pianificare, eseguire, valutare e rimediare.

Pianificare a livello ricettivo comporta la capacità di identificare il contesto e il mondo a cui il messaggio si riferisce, in modo da poter fare anticipazioni sul contenuto.

Eseguire significa appoggiarsi sul contesto (elementi linguistici e non) per dedurre il senso di parole sconosciute e per accedere al senso di una frase intera o di un paragrafo, utilizzando le proprie conoscenze del mondo e del tema, anche quelle acquisite in altri contesti.

Valutare implica riflettere sulla validità delle anticipazioni fatte e monitorare i progressi fatti nella comprensione.
Rimediare vuole dire rivedere le deduzioni e le ipotesi fatte e se necessario formulare delle ipotesi alternative.

Competenze di produzione

Per le competenze di produzione i processi sono gli stessi come per la ricezione ma si declinano in modo diverso.

Pianificare significa capire lo scopo del compito tenendo conto del destinatario, prevedere risorse varie, organizzare il proprio discorso, ripetere-provare-ripassare il compito in anteprima e scegliere alcuni strumenti linguistici caratteristici di determinate situazioni comunicative.

Eseguire vuole dire adattare i propri mezzi linguistici al compito, compensare i mezzi linguistici ancora limitati servendosi di mezzi quali generalizzare, approssimare, parafrasare ecc., come anche utilizzare conoscenze e strategie acquisite in altri contesti.

Valutare implica paragonare il proprio risultato con un modello e riflettere sul grado di riuscita del compito.

Rimediare significa sostenere una conversazione grazie ad alcune tecniche di controllo e di riparazione quali riascoltarsi, osservare la reazione mimica degli interlocutori ecc., integrare i feedback e elaborare un piano strategico per evitare futuri errori. Nella produzione scritta invece troviamo altre tecniche di controllo e di riparazione quali la corrispondenza a determinati modelli comunicativi, il successo comunicativo o, ad un altro livello, l'autocorrezione degli errori più frequenti.

Per le attività di interazione vengono attivati i processi per la ricezione e per la produzione. A questi si aggiungono processi più specifici quali prendere la parola, cooperare e chiedere chiarimenti.

11.3 Progressione delle competenze nei tre cicli

Come illustrato nel capitolo sulle finalità formative, la competenza nelle lingue si sviluppa già a partire dal 1° ciclo per poi proseguire nel 2° e 3° ciclo con lo studio specifico delle lingue seconde. Vengono anche esplicitate le strategie da mettere in atto per sviluppare le competenze linguistiche che vanno sviluppate in modo progressivo sul 2° e 3° ciclo.

1° CICLO

Nel 1° ciclo si inizia la **sensibilizzazione alle lingue** in generale. Attraverso la valorizzazione delle lingue parlate in casa dai bambini alloglotti, questi ultimi vengono aiutati a costruire un'identità sociale nella quale queste lingue occupano uno spazio importante.

Inoltre, il lavoro di **valorizzazione delle lingue presenti in classe** pone le basi per un'**apertura sulla diversità**: a partire dalla constatazione che alcune bambine e alcuni bambini parlano più lingue essi capiscono che l'italiano non è l'unica lingua esistente, ma che è un sistema linguistico tra altri. Uscire da una rappresentazione monolingue del mondo è una condizione indispensabile per aprirsi prima alle altre lingue e, in un secondo momento, per l'apprendimento delle lingue a scuola.

Le bambine e i bambini imparano che molte lingue sono legate da rapporti di «parentela», che ci sono prestiti continui fra loro e che esse evolvono costantemente. Attraverso le attività di **Eveil aux langues** si vogliono accogliere e legittimare le lingue di tutti i bambini, tematizzare il ruolo dell'italiano e l'esistenza del plurilinguismo e sensibilizzare le bambine e i bambini a realtà cultu-

rali diverse dalla loro. Attraverso la scoperta di alcuni fenomeni linguistici, soprattutto in ambito fonetico, viene stimolata la curiosità delle bambine e dei bambini e vengono sviluppate le prime strategie di osservazione.

2° CICLO

Premessa

In questa fascia di età l'**approccio didattico orientato all'azione** si traduce in alcuni concetti che fanno parte di una visione olistica dell'apprendimento del bambino. Le due componenti essenziali, la **volontà di agire e le emozioni**, costituiscono la tela di fondo su cui innestare l'insegnamento del francese. Partendo da situazioni di comunicazione reali la bambina e il bambino imparano il francese. Attraverso l'uso di espressioni fisse (*chunks*), l'imitazione, la ripetizione e la memorizzazione in situazioni ludiche il bambino e la bambina si appropriano progressivamente ed in modo implicito delle strutture linguistiche elementari. Grazie al confronto principalmente implicito con un altro sistema linguistico (lingua madre o lingua del territorio), l'allieva e l'allievo cominciano a rendersi conto che la lingua è un sistema con regole di funzionamento proprie che possono essere diverse o uguali dalle altre lingue. Le diverse forme di valutazione per l'apprendimento (autovalutazione, valutazione tra pari, ...) accompagnano il processo di apprendimento in tutte le sue fasi.

Comprensione orale

Allieve e allievi sono confrontati con situazioni di comunicazione legate al loro mondo: famiglia, scuola, passatempi, cibo, feste ecc. Vengono abituati sin dall'inizio ad una varietà di voci e intonazioni. Canzoni e filastrocche costituiscono una parte importante dell'input linguistico per aiutare a memorizzare alcuni *chunks* e intonazioni tipiche del francese.

Comprensione scritta

Vengono proposti testi molto brevi e semplici che riprendono elementi incontrati nelle situazioni orali legate alla vita di tutti i giorni. Allieve e allievi sono in grado di capire informazioni essenziali grazie a strutture memorizzate o singole parole conosciute.

Produzione orale (partecipazione a conversazioni e produzione orale continua)

Con parole semplici e *chunks* allieve e allievi riescono a dare informazioni sulla propria persona, sui propri gusti e sulle proprie preferenze. Imparano le principali forme di interazione, quali saluti e forme di cortesia. Sono in grado di formulare alcune domande essenziali e di rispondere a tali domande.

Produzione scritta

Le allieve e gli allievi sono in grado di riprodurre modelli di testo e di personalizzarli per descrivere situazioni semplici della propria vita quotidiana. Sono in grado di completare formulari che chiedono informazioni sulla propria persona e di scrivere messaggi molto brevi.

Competenza plurilingue ed interculturale

Entrando in contatto con le lingue e le culture presenti in classe allieve e allievi prendono coscienza di realtà differenti dalla loro. Valorizzando le lingue di origine dei bambini si stimola la curiosità e l'apertura di tutti verso mondi diversi che coesistono in una società plurilingue.

3° CICLO

Premessa

Le allieve e gli allievi imparano a riflettere sul loro modo di lavorare, sui loro modi di apprendere e sviluppano man mano strategie di apprendimento e tecniche di lavoro, scegliendole in funzione del compito comunicativo che devono risolvere. Per le competenze ricettive si tratta ad esempio di attivare le preconoscenze, di concentrarsi su quello che è conosciuto e di reperire informazioni da elementi extralinguistici. Per le competenze produttive si tratta di applicare strategie quali pianificare il testo (scritto e orale), organizzarlo secondo il tipo di discorso, monitorarlo e riformularlo utilizzando modelli conosciuti. A queste si aggiungono strategie di natura metodologica, quali saper usare un dizionario, saper consultare altri mezzi per reperire informazioni (p.es. grammatica scolastica, supporti informatici), usare varie tecniche di memorizzazione ecc.

La **riflessione** esplicita sul **funzionamento delle diverse lingue** (compresa l'italiano come L1) favorisce il collegamento tra i singoli saperi disciplinari e contribuisce allo sviluppo di una competenza plurilingue, rendendo così più efficace l'apprendimento in generale delle lingue.

Le diverse forme di valutazione per l'apprendimento (autovalutazione, valutazione tra pari, ...) accompagnano il processo di apprendimento in tutte le sue fasi.

Comprensione orale

Le allieve e gli allievi sono confrontati con diverse situazioni di comunicazione legate alla loro quotidianità e agli interessi di questa fascia di età. Partendo dalla comprensione di singole parole e parti di frasi, arriveranno man mano a capire testi linguisticamente più esigenti e con più interlocutori. La diversificazione delle fonti (dalla comprensione di semplici istruzioni del docente a quella di brevi trasmissioni audio e audiovisive) e un graduale aumento del ritmo dei brani proposti portano l'allieva e l'allievo a progredire nell'abilità a capire sia il senso generale del testo sia informazioni specifiche.

Comprensione scritta

Le allieve e gli allievi affrontano varie tipologie di testo, (p.es. istruzioni, lettere, articoli) concernenti il loro mondo circostante, progressivamente più complessi sia a livello linguistico sia a livello di contenuto. Capiscono l'essenziale del testo e sono in grado di ricavare informazioni più dettagliate secondo le necessità. Acquisendo una certa abilità nella comprensione sviluppano anche il piacere della lettura.

Produzione orale (produzione continua e partecipazione a conversazioni)

L'aula scolastica è il luogo per eccellenza in cui l'allieva e l'allievo possono cominciare ad enunciare dapprima singole frasi («formule», lingua di classe) per poi passare ad un'interazione più o meno libera su argomenti trattati in classe (famiglia, sport ecc.). Acquisiscono maggiore scorrevolezza e precisione che permettono loro di farsi capire con interventi brevi in situazioni di comunicazione abituali (esprimere preferenze e opinioni personali, partecipare a conversazioni).

Produzione scritta

Sulla base di modelli le allieve e gli allievi imparano a costruire brevi testi di varia natura (presentazione personale, auguri, lettere, mail ecc.) su argomenti della loro sfera familiare, utilizzando ausili di riferimento (tabelle, dizionari ecc.). Partendo dalla costruzione di singole frasi, allieve e allievi riescono a scrivere testi sempre più coerenti e complessi.

Competenza plurilingue e interculturale

Essere confrontati con altre lingue e culture stimola la curiosità, permette alle allieve e agli allievi di prendere le distanze da stereotipi e di aprirsi agli altri. La conoscenza di codici sociali e del patrimonio culturale altrui facilita l'integrazione. Le esperienze vissute in quest'ambito contribuiscono a sentirsi parte di una società multiculturale e plurilingue e a sostenerne i valori, ciò che porta ad una crescita personale dell'allievo.

11.3.1 Livelli di fine ciclo

Le competenze linguistiche mirate da raggiungere per la fine di ogni ciclo si riferiscono ai livelli del QCER e alle competenze fondamentali per le lingue seconde definite all'interno del Concordato HarmoS (vedi anche le tabelle relative alla "Progressione delle competenze"). Si tratta di obiettivi di sviluppo raggiungibili grazie all'implementazione progressiva di una didattica integrata, agli approcci plurilingui e interculturali, compresa la promozione di programmi di scambio.

Lo sviluppo delle competenze nella prima L2 si basa sulle competenze già acquisite nella lingua di scolarizzazione e nelle attività di *Eveil aux langues*. Lo stesso vale per ogni lingua successivamente studiata a scuola. I livelli si riferiscono agli obiettivi definiti per la fine dei cicli.

		2° CICLO			3° CICLO			
		SE			SM 1° BIENNIO		SM 2° BIENNIO	
		5	6	7	8	9	10	11
AMBITI DI COMPETENZA	Comprensione orale	Francese A 1.2			Francese A 2.2		Francese B 1.2	
						Tedesco A 1.1	Tedesco A 2.2	
							Inglese A 2.1	
	Comprensione scritta	Francese A 1.2			Francese A 2.2		Francese B 1.2	
						Tedesco A 1.1	Tedesco A 2.2	
							Inglese A 2.1	
	Espressione orale	Francese A 1.2			Francese A 2.2		Francese B 1.2	
							Tedesco A 1.1	Tedesco A 2.1
						Inglese A 2.1		
	Espressione scritta	Francese A 1.2			Francese A 2.2		Francese B 1.1	
						Tedesco A 1.1	Tedesco A 2.1	
							Inglese A 2.1	

Figura 14
Livello di fine ciclo per ambito di competenza per le lingue

11.3.2 Progressione delle competenze

Qui di seguito le tabelle con i traguardi di competenza suddivisi per ambito di competenza e in ordine progressivo dal livello A1.1. al livello B1.2.

COMPRENSIONE ORALE

	Traguardi di competenza
A1.1	L2.II/III.A1.1.(CO) – Gli allievi sono in grado di capire domande e dichiarazioni brevi e molto semplici, a condizione che siano pronunciate in modo chiaro e lento e accompagnate da immagini o gesti che aiutano la comprensione e ripetute se necessario. Riconoscono le parole di uso quotidiano, numeri, prezzi, date e giorni della settimana, a condizione che siano pronunciate in modo chiaro e lento in un contesto definito, familiare e quotidiano.
A1.2	L2.II/III.A1.2.(CO) – Gli allievi sono in grado di comprendere alcune parole ed espressioni ben note a condizione che si parli molto lentamente, scandendo le parole e facendo lunghe pause per lasciare il tempo di capire il senso degli enunciati. Comprendono sufficientemente per reagire in modo semplice in una conversazione su temi familiari con un interlocutore ben disposto, quando questo si rivolge direttamente a loro e si esprime in modo lento e chiaro, ripetendo e riformulando in modo semplice.
A2.1	L2.III.A2.1.(CO) – Gli allievi sono in grado di cogliere l'essenziale di annunci, messaggi, conversazioni, storie semplici, chiari e brevi in situazioni note e quando si tratta di temi familiari, a condizione che si parli lentamente e chiaramente. Possono ricorrere ad aiuti in caso di bisogno.
A2.2	L2.III.A2.2.(CO) – Gli allievi sono in grado di cogliere il tema e le informazioni essenziali in brevi brani (conversazioni, istruzioni, annunci, ...) che trattano di temi quotidiani e che comprendono sequenze prevedibili, a condizione che si parli lentamente e in modo chiaramente articolato. Devono poter chiedere precisazioni o spiegazioni.
B1.1	L2.III.B1.1.(CO) – Gli allievi sono in grado di capire i punti principali e alcuni particolari importanti di conversazioni, racconti e comunicazioni di una certa lunghezza su temi quotidiani a condizione che si parli non troppo velocemente e in modo chiaro. Capiscono argomenti a loro già noti o precedentemente preparati, esposti usando il normale ritmo di conversazione.
B1.2	L2.III.B1.2.(CO) – Gli allievi sono in grado di capire nel loro complesso la maggior parte dei testi orali su temi a loro noti, a condizione che si parli in modo chiaro malgrado eventuali rumori di fondo. Capiscono importanti particolari in conversazioni, racconti e comunicazioni di una certa lunghezza a condizione che si parli in modo chiaro.

Tabella 16

COMPRENSIONE SCRITTA

	Traguardi di competenza
A1.1	L2.II/III.A1.1.(CS) – Gli allievi sono in grado di riconoscere parole familiari accompagnate da immagini. Capiscono in una lettera, un biglietto, un manifesto o un'e-mail le informazioni riguardo per esempio luoghi, orari, date e prezzi.
A1.2	L2.II/III.A1.2.(CS) – Gli allievi sono in grado di leggere un testo semplice e molto breve, frase per frase, e di comprendere certe informazioni formulate in modo chiaro a condizione che sia possibile rileggere il testo più volte e a condizione che il lessico e la grammatica siano molto semplici ed il tema o il tipo di testo siano molto familiari. Sono in grado di farsi un'idea del contenuto di materiali informativi semplici e di descrizioni semplici e brevi.
A2.1	L2.III.A.2.1.(CS) – Gli allievi sono in grado di leggere brevi testi di tipologie diverse riguardanti temi familiari, concreti, cogliendone il messaggio principale e traendo singole informazioni a condizione che i testi siano redatti in una lingua semplice (vocabolario costituito da parole molto ricorrenti o note in altre lingue o facili da dedurre dal contesto; grammatica semplice).
A2.2	L2.III.A2.2.(CS) – Gli allievi sono in grado di leggere diverse tipologie testuali relativamente brevi su temi familiari per trovare e comprendere informazioni importanti, coglierne gli enunciati principali o delle informazioni specifiche a condizione che i testi siano scritti in una lingua riferita alla vita quotidiana e alla vita scolastica.
B1.1	L2.III.B1.1.(CS) – Gli allievi sono in grado di leggere testi informativi su temi familiari capendo la maggior parte a condizione che abbiano il tempo di rileggere. Capiscono la trama in testi narrativi semplici a condizione che né la trama né il lessico siano complessi. Capiscono la linea di ragionamento di un testo argomentativo sebbene non in dettaglio.
B1.2	L2.III.B1.2.(CS) – Gli allievi sono in grado di leggere testi brevi, articoli e resoconti relativi a temi di attualità o ad argomenti noti in cui sono esposti opinioni e punti di vista. Capiscono il tema generale e selezionano determinate informazioni in testi specifici non complessi. Capiscono in modo abbastanza dettagliato un messaggio personale (lettera, mail ecc.) in cui si parla di avvenimenti, sentimenti e desideri. Capiscono in testi narrativi semplici la trama, i personaggi ed altre informazioni importanti.

Tabella 17

	Traguardi di competenza
A1.1	L2.II/III.A1.1.(PO) – Gli allievi sono in grado di dare alcune informazioni semplici e formulare domande molto semplici, riguardanti la loro persona, utilizzando per la maggior parte frasi isolate e apprese in precedenza. Interagiscono in situazioni quotidiane molto semplici, utilizzando singole parole ed espressioni familiari memorizzate, sostenendo l'interazione con il linguaggio corporeo.
A1.2	L2.II/III.A1.2.(PO) – Gli allievi sono in grado di utilizzare brevi frasi ed espressioni per la maggior parte isolate e apprese in precedenza, per chiedere e dare informazioni su persone, luoghi, oggetti e per esprimere preferenze e opinioni, sia in situazioni monologali che dialogali, quando un interlocutore ben disposto si rivolge loro direttamente, a condizione che si esprima lentamente, chiaramente, ripetendo e riformulando in modo semplice. Descrivono aspetti della loro vita quotidiana in una sequenza di frasi semplici, a condizione di poterle preparare in anticipo. Leggono ad alta voce un breve testo in modo comprensibile, a condizione di averlo preparato in anticipo.
A2.1	L2.III.A2.1.(PO) – Gli allievi sono in grado di dare e chiedere informazioni su persone, oggetti e luoghi, e condizioni di vita, di raccontare di attività familiari e di esprimere preferenze ed opinioni su temi familiari e giustificarle in modo semplice. Sostengono una conversazione molto breve, a condizione che l'interlocutore li aiuti a mantenerla. Capiscono l'essenziale in una conversazione su temi familiari e segnalano di aver capito a condizione che gli interlocutori parlino in modo lento e ben articolato e che aiutino quando ne hanno bisogno, p.es. ripetendo ciò che hanno detto o riformulandolo diversamente. Raccontano una storia semplice, utilizzando frasi semplici in sequenza lineare, se preparata in anticipo. Se possono prepararsi in anticipo, sono in grado di fare una presentazione molto breve e semplice su un argomento familiare, a condizione che il pubblico sia ben disposto.
A2.2	L2.III.A2.2.(PO) – Gli allievi sono in grado di partecipare discretamente a conversazioni, ponendo domande e/o chiedendo precisazioni o spiegazioni, a condizione che si tratti di situazioni di conversazione strutturate in un ambito familiare. Descrivono situazioni abituali e cose semplici, parlano di un evento o di attività presenti e passate familiari, tratti dall'ambiente circostante, utilizzando una serie di semplici frasi ed espressioni in sequenza lineare. Esprimono preferenze ed opinioni su temi legati al loro vissuto e le giustificano in modo molto semplice, utilizzando una serie di frasi ed espressioni in sequenza lineare. Raccontano, pur interrompendosi frequentemente, una storia semplice, utilizzando frasi semplici, collegandole fra di loro. Se possono prepararsi in anticipo, sono in grado di fare una breve presentazione su un argomento familiare, a condizione che il pubblico sia ben disposto.
B1.1	L2.III.B1.1.(PO) – Gli allievi partecipano, in modo comprensibile ma con alcune interruzioni, a conversazioni, ponendo domande e/o chiedendo precisazioni o spiegazioni. Esprimono i propri sentimenti, dando una breve spiegazione e la propria opinione su diversi temi quotidiani e la giustificano. Descrivono situazioni abituali e cose semplici, parlano di un evento o di attività, tratti dall'ambiente circostante, utilizzando una serie di frasi in sequenza lineare, collegandole in modo semplice fra di loro. Raccontano una storia, utilizzando frasi collegate fra di loro. Fanno una breve presentazione su un argomento familiare.
B1.2	L2.III.B1.2.(PO) – Gli allievi sono in grado di partecipare in modo comprensibile e abbastanza fluente, a conversazioni di una certa durata su interessi comuni in situazioni quotidiane, a condizione che tutti cerchino di facilitare la reciproca comprensione. Formulano delle proposte più dettagliate in merito a decisioni di ordine pratico da prendere. Se possono prepararsi in anticipo, sono in grado di esporre progetti non complessi e relativi ai loro interessi e alla loro situazione di vita, reagendo anche a domande del pubblico. Esprimono i propri sentimenti rispetto a delle esperienze vissute, citando i motivi che hanno suscitato tali sentimenti.

PRODUZIONE SCRITTA

	Traguardi di competenza
A1.1	L2.II/III.A1.1.(PS) – Gli allievi sono in grado di scrivere prole di uso comune e legate alla loro vita quotidiana, se aiutati. Pongono domande e danno informazioni personali molto semplici, se aiutati.
A1.2	L2.II/III.A1.2.(PS) – Gli allievi sono in grado di domandare e/o fornire delle informazioni semplici su sé stessi o su altre persone, su oggetti e situazioni della vita quotidiana, se aiutati.
A2.1	L2.III.A2.1.(PS) – Gli allievi sono in grado di scrivere testi semplici (lettere, email, note, ...) piuttosto brevi, su persone e situazioni familiari. Riferiscono in modo semplice e breve di avvenimenti ed esperienze che li riguardano. Raccontano storie molto semplici, utilizzando alcuni connettori semplici.
A2.2	L2.III.A2.2.(PS) – Gli allievi sono in grado di scrivere testi semplici, su argomenti familiari e attività quotidiane o concernenti i propri ambiti d'interesse. Descrivono molto brevemente con un linguaggio semplice importanti avvenimenti e esperienze personali. Raccontano storie semplici, utilizzando alcuni connettori.
B1.1	L2.III.B1.1.(PS) – Gli allievi sono in grado di descrivere e/o riassumere situazioni quotidiane o eventi con frasi complete, utilizzando alcuni connettori logici. Scrivono testi semplici e comprensibili su temi di attualità ed esperienze che hanno vissuto, esprimendo la loro opinione.

Tabella 19

Strategie

Le strategie rivestono un ruolo fondamentale nell'acquisizione di una lingua, in particolare nell'ottica della costruzione di un repertorio plurilingue. Con il termine "strategia" si intendono le risorse metacognitive e procedurali che le allieve e gli allievi attivano per far fronte ad un determinato compito. Le strategie sono uno strumento privilegiato, vanno quindi esplicitate e allenate in classe, in modo da consentire all'allieva e all'allievo di metterle a frutto nell'apprendimento di tutte le lingue. Si fa notare che la capacità di applicare queste strategie dipende anche dal grado di maturità e di autonomia delle allieve e degli allievi. Esse vanno intese come progressive, perciò in ogni livello sono incluse quelle dei livelli precedenti. In ogni lingua successiva occorre verificare che le allieve e gli allievi siano in grado di riattivare le strategie acquisite in precedenza e di fare il *transfer* necessario per il compito dato.

L'autovalutazione permette all'allieva e all'allievo di diventare consapevoli delle strategie e del loro ruolo fondamentale nella costruzione di una competenza. Data la loro natura, le strategie non sono oggetto di valutazione sommativa.

Le strategie - suddivise in strategie per la comprensione orale, per la comprensione scritta, per la produzione orale e per la produzione scritta - sono disponibili tra i *documenti di approfondimento* della pagina delle lingue seconde (Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/lingue).



11.3.3 Progressione della competenza plurilingue e interculturale

Grazie allo sviluppo della competenza plurilingue ed interculturale le allieve e gli allievi riescono ad affrontare la **diversità culturale e linguistica** con uno spirito aperto e curioso e a comunicare sempre meglio e in modo più appropriato in **situazioni di pluralità e di alterità**. Per questa sua natura altamente individuale, la competenza plurilingue ed interculturale non deve essere valutata in modo sommativo. Essenziale è creare situazioni che permettano una sua messa in pratica, seguita da una riflessione da parte dell'allieva e dell'allievo sulle esperienze fatte e sul loro valore per la costruzione della **propria identità plurilingue ed interculturale**.

Le tre competenze declinate sui tre cicli si rifanno al **Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture** (CARAP) elaborato dal Consiglio d'Europa. In particolare, si tratta della competenza C2 "costruire e ampliare un repertorio linguistico e culturale plurale", C4 "competenza nell'attribuire senso a elementi linguistici e/o culturali non familiari" e C7 "competenza nel riconoscimento dell'altro, dell'alterità".

Pur essendo un ambito di competenza fondamentale per lo sviluppo dell'allievo come futuro cittadino responsabile e consapevole, tale competenza non rientra nella valutazione sommativa.

1° CICLO

Confrontati con la diversità linguistica presente in classe, le allieve e gli allievi imparano ad **osservare** elementi linguistici semplici (fonetici e non) e a **scoprire** ed **apprezzare** la diversità culturale e linguistica dei compagni.

Premessa: Le abilità, le conoscenze e le strategie vanno intese come progressive; perciò, in ogni ciclo sono incluse quelle dei cicli precedenti.

Traguardo

- L2.I.PL.C7** Con l'aiuto del docente gli allievi riconoscono le differenze linguistiche e culturali presenti nel proprio gruppo classe.

2° CICLO

Osservare fenomeni linguistici, quali la prossimità o la distanza fra i vari suoni, permette alle allieve e agli allievi di sviluppare una conoscenza della ricchezza linguistica e culturale presente in classe. Il plurilinguismo di alcuni dei loro compagni li porta a rendersi conto che la cultura e l'identità linguistica hanno un'influenza sulla vita di tutti i giorni e sui rapporti tra le persone. L'osservazione di differenze e similitudini tra la propria lingua e le altre stimola la curiosità e vuole portare ad un'apertura verso le diverse lingue e culture.

Attraverso la **riflessione sui propri processi di apprendimento** le allieve e gli allievi cominciano ad applicare alcune strategie di studio.

Traguardi

- L2.II.PL.C7** Grazie alla presenza in classe di diverse lingue e culture gli allievi sviluppano una curiosità verso l'altro e l'alterità, rendendosi conto che la cultura e l'identità linguistica hanno un'influenza sulla vita di tutti i giorni e sui rapporti tra le persone.
- L2.II.PL.C2** Con l'aiuto del docente gli allievi sanno osservare e analizzare alcuni fenomeni linguistici e su questa base costruiscono un primo repertorio plurilingue da utilizzare in contesti di alterità.
- L2.II.PL.C4** Con l'aiuto del docente gli allievi attribuiscono un significato ad alcuni elementi linguistici e/o culturali non familiari.

La crescente curiosità verso la scoperta del funzionamento della propria lingua e cultura nonché di quelle altrui, aiuta le allieve e gli allievi ad apprezzare maggiormente la diversità linguistica e culturale.

Il bagaglio più ampio di conoscenze e competenze di cui gli allievi dispongono nelle diverse lingue e una maggiore fiducia nelle proprie capacità permettono loro di affrontare le nuove sfide nell'apprendimento di un'ulteriore lingua. Gli allievi sanno **applicare** in modo sempre più cosciente **strategie di studio** utili per l'apprendimento di tutte le lingue, compresa la lingua di scolarizzazione.

Traguardi

- L2.III.PL.C7** Grazie al confronto con diverse lingue e culture, gli allievi sviluppano una sensibilità per le differenze linguistiche e culturali all'interno della società, apprezzando il valore di un'identità plurilingue/pluriculturale.
- L2.III.PL.C4** Con l'aiuto del docente gli allievi individuano una serie di elementi linguistici e/o culturali non familiari, li confrontano e stabiliscono corrispondenze o differenze tra le lingue, compresa quella di scolarizzazione.
- L2.III.PL.C2** Con l'aiuto del docente, gli allievi osservano e analizzano una serie di fenomeni linguistici, riflettono sulle strategie legate ai processi di apprendimento, traendo così profitto da esperienze pregresse.



All'indirizzo Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/plurilingue sono disponibili altre risorse per la progettazione, come i traguardi specifici di apprendimento (declinati in conoscenze, abilità, strategie).

11.4 Indicazioni metodologiche e didattiche

Imparare una lingua è una **costruzione attiva** di competenze da parte dell'allievo (approccio orientato all'azione). Significa costruirsi un insieme di competenze (produttive e ricettive) che permettono di affrontare situazioni comunicative attivando le strategie più appropriate per risolvere un dato compito.

L'approccio orientato all'azione e ai contenuti

Nell'insegnamento delle lingue seconde basato sull'approccio orientato all'azione, la competenza nelle L2 viene costruita da una parte tramite il lavoro su **contenuti e temi** e dall'altra tramite l'**agire attraverso la lingua in situazioni concrete**. Le allieve e gli allievi diventano gli attori primi, capaci di risolvere con l'aiuto della lingua compiti comunicativi in situazioni date. Argomenti e temi scelti devono essere significativi per le allieve e gli allievi, inerenti ad ambiti e interessi della vita personale, scolastica e sociale.

I compiti comunicativi proposti danno all'allieva e all'allievo in primo luogo l'occasione di ascoltare, parlare, scrivere e leggere in contesti significativi per lui. È importante che le situazioni create siano realistiche e i materiali utilizzati più autentici possibili, affinché la lingua diventi strumento di comunicazione vera e lo scopo della situazione non si limiti alla mera esercitazione di strutture sintattiche e vocaboli. L'utilizzo delle nuove tecnologie (piattaforme elettroniche, social media, lavagna interattiva ecc.) favorisce l'incremento delle occasioni autentiche di comunicazione e può contribuire a rendere più stimolante l'apprendimento. Nella stessa ottica si situa l'uso costante della lingua seconda in classe (*langue de classe*).

I **percorsi didattici basati su una situazione problema** costituiscono uno strumento ideale per incentivare la comunicazione autentica e significativa

per l'allievo. Le attività di scambio nelle loro molteplici forme (corrispondenza scolastica, scambi individuali di allieve e allievi in tempo di scuola e durante le vacanze, scambi di classe, progetti collaborativi virtuali) sono un modo privilegiato per entrare in contatto con la realtà linguistica e culturale della lingua studiata.

In generale, tutti i tipi di progetti didattici contribuiscono a sviluppare la capacità di **lavoro autonomo**, a rafforzare lo spirito di iniziativa, di indipendenza e di cooperazione, come pure la capacità di far uso delle conoscenze acquisite nelle altre materie. Per di più i progetti didattici sono uno strumento importante per la differenziazione.

L'apprendimento delle lingue non è semplice acquisizione di competenze in una, due o addirittura tre lingue separate, ma sviluppo di un **repertorio linguistico** nel quale tutte le attività linguistiche sono parte di una competenza plurilingue che evolve. Come viene esplicitato nel QCER "questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi". Concretamente questo significa che l'allieva e l'allievo quando affrontano l'apprendimento di una lingua non partono da zero, ma dispongono già di un sapere linguistico in vari ambiti (p.es. vocaboli, strutture sintattiche, strategie di studio e di comunicazione). Attraverso una **didattica integrata**, che si propone di attivare queste preconcoscenze, allieve e allievi vengono stimulate/i ad attingere alle loro risorse linguistiche e strategiche, mettendole a frutto per l'apprendimento di una successiva L2.

La consapevolezza delle e degli insegnanti di lingue di contribuire alla costruzione di un repertorio plurilingue aiuta il singolo docente a valorizzare nel suo insegnamento l'idea del plurilinguismo come opportunità e non come ostacolo. Questa valorizzazione avviene attraverso la creazione di legami espliciti con le altre lingue e l'attivazione del bagaglio linguistico-culturale di cui l'allieva e l'allievo già dispongono.

Un clima di apprendimento incoraggiante, dove l'errore viene affrontato in modo differenziato e costruttivo, favorisce un rapporto privo di paura con le lingue seconde e rinforza la fiducia del discente nelle proprie capacità. Gli errori hanno origini molteplici e sono indicatori del processo di apprendimento. Le correzioni della e del docente mettono l'accento su quanto è già stato imparato e si focalizzano su errori importanti per il compito da svolgere. L'errore è parte integrante dello sviluppo della competenza comunicativa e va dunque corretto in modo mirato.

Valutazione

Per quanto concerne la valutazione per l'apprendimento si fa riferimento alle indicazioni generali contenute nei *documenti di approfondimento*. Il suo scopo è di fornire all'allieva e all'allievo elementi utili per prendere coscienza del proprio apprendimento e dei suoi progressi e al docente spunti per la rimediazione.

La valutazione dell'apprendimento deve tener conto in **modo equilibrato** di **tutti gli ambiti di competenza** (non solo di elementi grammaticali e lessicali), ad eccezione della competenza plurilingue e interculturale. Essa si deve basare su criteri ben definiti, che permettano di osservare il grado di acquisizione della competenza nell'ambito testato e che sono adeguati al compito e al contesto di comunicazione. Affinché orientino l'apprendimento, vengono condivisi con le allieve e gli allievi sin dall'inizio del percorso.

I profili di competenza sono uno strumento utile sia per una valutazione in itinere, sia per una descrizione del livello di competenza raggiunto. Essi si trovano all'indirizzo Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/lingue.





12 Latino

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/latino

12.1 Significato e finalità formative della disciplina

La lingua latina è stata usata per più di dieci secoli e si è diffusa insieme con la civiltà romana e greco-romana su di un'area geografica molto ampia (dall'Europa occidentale fino al Vicino Oriente). Dal latino sono derivate diverse lingue romanze tra cui il portoghese, lo spagnolo, il francese, l'italiano, il romancio e il rumeno.

Studiare latino significa dunque familiarizzare con una lingua e una civiltà antiche che hanno contribuito alla formazione di lingue e civiltà europee.

Nel secondo biennio di scuola media (SM), l'allieva o l'allievo che sceglie di studiare il latino si avvicina al mondo classico attraverso lo studio della lingua, così da poter leggere, capire e volgere in italiano testi latini autentici o adattati, testimonianze della vita e della cultura di quel periodo.

La lingua è il mezzo di espressione di una civiltà e di una cultura. Pertanto il latino viene inteso come strumento privilegiato per la conoscenza del mondo greco-romano nella sua globalità, e non costituisce l'oggetto di uno studio puramente linguistico.

L'eredità del latino, che trascende la sua funzione di strumento di comunicazione orale e scritta nell'antichità e nei secoli successivi, si ritrova, oltre che nelle lingue neolatine, anche nel lessico culturale, giuridico e scientifico tuttora in uso. Lo studio del latino si propone di favorire la comprensione di questi fenomeni in una prospettiva diacronica, con un'attenzione rivolta in particolare al lessico e ad altre strutture proprie di molte lingue contemporanee.

La conoscenza della lingua, la lettura e il commento dei testi costituiscono le premesse per un discorso più ampio e complementare a quello di altre materie, per una comprensione più approfondita del vocabolario e del funzionamento delle lingue neolatine, una lettura più completa e critica di aspetti storici, sociali e culturali del mondo contemporaneo.

Il latino contribuisce alla didattica integrata delle altre discipline linguistiche e come esse partecipa allo sviluppo di competenze trasversali e considera i contesti di formazione generale, ma si caratterizza per sue specificità.

Da qui l'articolazione in tre ambiti di competenza: grammatica (fonetica, morfologia, sintassi), lessico (vocabolario, formazione delle parole, etimologia e semantica), civiltà e cultura. Un apprendimento progressivo per competenze implica che le allieve e gli allievi siano disposti ad aprirsi alla scoperta delle proprie radici culturali e a rielaborare ogni nuova acquisizione. Se questo avviene, le conoscenze e le abilità potranno incidere sul modo di riflettere e di pensare.

In particolare:

- l'analisi della struttura linguistica introduce e allena alla composizione logica del pensiero;
- lo studio del lessico nel suo sviluppo diacronico affina la percezione sia del significato e del peso delle parole sia delle reciproche connessioni;
- la conoscenza di una civiltà matrice della cultura europea rende sensibili ai valori dell'interscambio culturale;



- la traduzione di un testo dal latino all'italiano permette di padroneggiare meglio il codice di partenza e il codice di arrivo, contribuendo anche allo sviluppo di competenze linguistiche in italiano;
- la lettura e la comprensione di un testo latino consentono una maturazione progressiva dell'atteggiamento dell'allievo nei confronti di un ambito culturale a lui non familiare.

12.2 Modello di competenza

Il modello di competenza proposto richiama tre ambiti di competenza e sei processi chiave.

3° CICLO							
PROCESSI CHIAVE							
AMBITI DI COMPETENZA	Grammatica	Leggere e distinguere	Ipotizzare	Analizzare e collegare	Realizzare	Contestualizzare e aggiornare	Controllare
	Lessico	Prendere conoscenza della situazione problema ecoglierne gli elementi chiave	Formulare proposte di lavoro e di percorsi possibili di analisi	Definire e mettere in relazione gli elementi chiave colti	Proporre soluzioni convenienti	Riconoscere elementi di continuità e discontinuità tra passato e presente	Accertare la pertinenza delle soluzioni proposte
	Civiltà e cultura						

Figura 15

12.2.1 Ambiti di competenza

Si prevedono tre ambiti di competenza. Questi vanno considerati come interrelati e operanti in un'unica cornice di senso.

Grammatica

Il riconoscimento di regole morfosintattiche nell'ambito di una prima riflessione sulla lingua e le sue strutture.

Lessico

Il riconoscimento delle parole latine per quanto riguarda l'etimologia e il valore semantico; la loro trasposizione nel codice di arrivo.

Civiltà e cultura

Il riconoscimento di elementi di continuità e di discontinuità tra passato e presente.

12.2.2 Processi chiave

Si prevedono sei processi chiave consequenziali, attraverso i quali si mobilitano le risorse utili a risolvere una determinata situazione problema connessa ai tre ambiti di competenza indicati.

Leggere e distinguere

Cogliere gli elementi chiave di testi e di testimonianze archeologiche e iconografiche.

Ipotizzare

A partire dagli elementi chiave identificati, formulare domande, ipotesi e strategie di lavoro.

Analizzare e collegare

Sulla base delle ipotesi e delle strategie di lavoro individuate, incominciare ad analizzare l'oggetto di studio collegando gli elementi chiave precedentemente identificati.

Realizzare

A seconda della natura dell'oggetto, elaborare una prima interpretazione.

Contestualizzare e attualizzare

Alla luce dell'interpretazione proposta, cogliere elementi di continuità e di discontinuità tra il mondo classico e la realtà contemporanea.

Controllare

Verificare la coerenza e la correttezza dell'interpretazione proposta, ripercorrendo i processi precedentemente mobilitati; se necessario, formularne una più adeguata.

12.3 Traguardi di competenza

Lingua, cultura e civiltà latine hanno una storia più che millenaria, di fronte alla quale non si può restare indifferenti. Se si volesse ricorrere a una metafora, potremmo associare il latino a un albero possente rovesciandone la prospettiva.

Noi siamo come fronde verdeggianti, esposte ai mutevoli umori del mondo contemporaneo. Siamo fronde che si innestano su un robusto e maestoso tronco ben piantato a terra grazie alle sue profonde radici, che si diramano nella fertile humus della storia dell'umanità. Da qui traiamo quella linfa che è nutrimento di saperi e conoscenze, e che circola senza sosta irrorando tutti i gangli del nostro essere: base, fusto e foglie sono l'espressione della vitalità di un mondo classico che si rinnova proponendo ai giovani virgulti un patrimonio culturale fresco e stimolante, da filtrare e far circolare.

L'apprendimento del latino non è pertanto da intendersi a compartimenti stagni. È un processo graduale e articolato, che trova nella SM il suo habitat naturale. Il suo insegnamento copre un biennio e forgia l'allievo adolescente proprio in un'età esposta a mille curiosità e distrazioni. Il fascino del latino è dato proprio da questa prospettiva verticale mozzafiato, che invita ad immersioni profonde per poi tornare in superficie con un "pescato" variegato e ben assortito in virtù delle multiformi competenze che devono venir sviluppate per poter gustarne appieno la straordinarietà e la fragranza del suo passato. Il latino non è lingua morta, ma certamente "conclusa". Eppure esso è un elemento imprescindibile per garantire una crescita culturale armoniosa e

solida, grazie alla quale si possa vivere la vita in modo più consapevole e si possano progettare le basi per il proprio futuro.

Lo studio del latino richiede tempo, poiché, per produrre piacere verso la sua lingua, la sua cultura e la sua civiltà, è indispensabile sviluppare alcune abilità tramite il raggiungimento, a fine biennio, di traguardi di competenze utili alla scoperta di una realtà sommersa e al tempo stesso viva più che mai.

L'apprendimento del latino corre su più binari tra loro complementari, ma tutti indispensabili. Durante la sua formazione di base, l'allieva o l'allievo acquisisce gradualmente un metodo di lettura del testo in lingua, toccando ambiti di competenza che, declinati per processi, sono tra loro correlati. Egli impara a **leggere** i testi in lingua e le testimonianze della cultura materiale antica, a **formulare ipotesi** interpretative in un crescendo di autonomia, ad **analizzare** e a **collegare** tra loro le risorse grammaticali, lessicali e culturali, anche a livello interdisciplinare, al fine di acquisire nuovi saperi, che gli consentano di trasporre nel codice di arrivo il contenuto del passo latino e di spiegare un reperto senza perdere di vista il contesto. Tramite il bagaglio di competenze che va sviluppando, cercherà altresì di **attualizzare** le proprie conoscenze allo scopo di reperire quegli elementi comuni, che sono i tratti fondanti delle altre discipline scolastiche, di cui coglierà somiglianze e differenze, continuità e discontinuità in un'ottica diacronica. In ultima analisi l'allievo metterà in pratica in modo consapevole un approccio critico, che gli permetta di **controllare** e accertare la pertinenza delle soluzioni interpretative proposte.

Dice bene Gardini: "leggendo un classico, compiamo il gesto più civile che un essere umano possa compiere: diamo ospitalità allo straniero; gli offriamo la nostra casa e ci mettiamo ad ascoltarlo. [...] Negargli l'ascolto significherebbe favorire quella violenza irrazionale – ma spesso intenzionale – che nei secoli ha disperso i quattro quinti della letteratura antica e che oggi, in vario modo, continua ad agire tra noi e nullificherà, se non ci opponiamo, molte delle nostre cose migliori" ⁷.

⁷ Nicola Gardini, *Con Ovidio. La felicità di leggere un classico*, Garzanti ed., Milano, 2017, p. 21.

I traguardi di competenza declinati per i processi chiave disciplinari:

PROCESSI CHIAVE	TRAGUARDI DI COMPETENZA
Leggere e distinguere	LAT.III.1 – leggere testi in lingua latina al fine di coglierne e distinguerne gli elementi essenziali di carattere grammaticale, lessicale e culturale; LAT.III.2 – leggere una testimonianza della cultura materiale del mondo greco-romano allo scopo di individuare e cogliere le sue caratteristiche principali.
Ipotizzare	LAT.III.3 – a partire da modelli noti formulare ipotesi interpretative in modo autonomo in merito a frasi e testi nuovi in lingua latina o in traduzione; LAT.III.4 – formulare ipotesi interpretative a partire dall’osservazione di testimonianze della cultura materiale al fine di una migliore conoscenza del mondo greco-romano.
Analizzare e collegare	LAT.III.5 – utilizzare e saper mettere in relazione tra loro risorse grammaticali, lessicali e culturali disciplinari e transdisciplinari allo scopo di costruire, autonomamente o in collaborazione, nuovi saperi.
Realizzare	LAT.III.6 – proporre una traduzione del testo in linea con l’analisi svolta, attenta al contesto storico culturale e rispettosa delle specificità del codice di arrivo; LAT.III.7 – elaborare un’interpretazione di un reperto archeologico in linea con il contesto culturale e sociale del tempo.
Contestualizzare e attualizzare	LAT.III.8 – identificare nelle testimonianze linguistiche e culturali antiche elementi fondanti delle altre discipline scolastiche per distinguerne similarità e differenze, continuità e discontinuità e per cogliere l’evoluzione diacronica dei concetti fondamentali e dei valori fondanti della cultura odierna.
Controllare	LAT.III.9 – descrivere e spiegare il procedimento seguito per la risoluzione della situazione problema (relativa a uno o più ambiti di competenza della disciplina), mantenendo un controllo critico sul proprio operato e accertando la pertinenza delle soluzioni proposte.

Tabella 20

12.4 Indicazioni metodologiche e didattiche

La lingua latina, strumento espressivo del popolo romano, ha dato origine alle lingue neolatine; permette di conoscere un mondo che sta alla base della civiltà e della cultura europea.

I tre ambiti di competenza disciplinari (grammatica, lessico, civiltà e cultura) implicano il confronto dialettico tra passato e presente. Un tale approccio consente al discente di percepire concretamente il rapporto con le radici. Egli sviluppa così le conoscenze e le abilità necessarie all’individuazione di strategie di apprendimento, alla costruzione del pensiero logico e alla sua personale crescita come individuo pensante.

Il processo di traduzione attiva le conoscenze e le abilità acquisite nei tre ambiti di competenza. In particolare:

- le conoscenze e le abilità linguistiche lavorano sulla logica del pensiero e danno consapevolezza metalinguistica;
- le conoscenze e le abilità lessicali contribuiscono ad arricchire il bagaglio espressivo dell’allievo e a permettergli di interagire opportunamente con l’altro;

- le conoscenze e le abilità di civiltà e cultura facilitano l'allievo a rapportarsi con il presente, sentendo forti le radici del passato, e ad accrescere la sua curiosità verso i saperi che stanno alla base del mondo contemporaneo.
La traduzione è l'operazione privilegiata per osservare le competenze (conoscenze, capacità, strategie e atteggiamenti) necessarie a trasporre un testo da un codice ad un altro nel rispetto della forma e dei contenuti.

Le metodologie di insegnamento impiegate sono orientate a promuovere negli alunni i seguenti atteggiamenti:

- dare il giusto peso allo studio della grammatica e del lessico;
- apprezzare una lingua in quanto espressione di una civiltà;
- aprirsi alla conoscenza del passato e trarne insegnamenti utili per interpretare il presente;
- instaurare un dialogo tra la cultura antica e le culture contemporanee;
- appropriarsi e affinare il gusto per la scoperta;
- affrontare con curiosità le sfide proposte.

Premessa generale

Grammatica, lessico, civiltà e cultura sono i pilastri imprescindibili e inscindibili della disciplina; sono tra loro correlati e comunicanti.

IL LAVORO SULL'AMBITO GRAMMATICALE

a L'oggetto di studio

- 1 Dalla relazione più semplice, che collega un soggetto al suo predicato, a quella più complessa che unisce tra loro frasi con diversa funzione, allieve e allievi sono condotti gradualmente a cogliere gli aspetti grammaticali come un insieme di relazioni.
- 2 L'allievo si abitua a lavorare sulla frase secondo le unità logiche che la compongono: il soggetto col suo predicato; tutto ciò che si riferisce al soggetto (gruppo del soggetto); il predicato e l'oggetto e ciò che è riferito all'oggetto e altre relazioni morfosintattiche.

b Modalità di lavoro

- 1 L'allievo acquisisce un metodo di analisi sicuro attraverso l'allenamento di procedure elementari, dapprima accompagnato e poi gradualmente in modo sempre più autonomo.
- 2 Le nuove conoscenze di morfosintassi sono ricavate dall'allievo a partire da frasi o testi scelti in rapporto agli argomenti grammaticali oggetto di studio.
- 3 L'acquisizione di nuove conoscenze linguistiche permette di allenare e affinare l'espressione orale e scritta del codice di arrivo nonché di affrontare temi di civiltà e cultura del mondo antico.

a Il lessico e la sua organizzazione

Sostantivi, aggettivi, verbi, pronomi, preposizioni, congiunzioni e avverbi sono parti integranti del lessico e del suo studio progressivo. L'allievo organizza e apprende un vocabolario di base per aree semantiche, parentele etimologiche e categorie grammaticali tramite illustrazioni, schemi, mappe mentali e supporti digitali riconosciuti.

b Modalità di lavoro

- 1 La memorizzazione di un lessico frequenziale di base è componente imprescindibile per lo studio della lingua latina. Esso agevola la lettura e una comprensione meno mediata possibile, regalando maggiore soddisfazione all'allieva e all'allievo.
- 2 La definizione della "carta d'identità" permette una precisa classificazione morfologica delle parole e aiuta a definire la funzione degli elementi nella struttura della frase.
- 3 Avviare all'uso ragionato del vocabolario.

IL LAVORO SULLA CIVILTÀ E LA CULTURA

a L'oggetto di studio

Civiltà e cultura vengono proposte in rapporto con i testi e le testimonianze archeologiche e artistiche, che si propongono in classe. Creano preziose e imprescindibili occasioni di riflessione, poiché instaurano un dialogo costante tra passato e presente utile a sviluppare e consolidare contesti di formazione generale.

b Modalità di lavoro

La trattazione di argomenti di civiltà e cultura si svolge in prevalenza in classe con l'ausilio di supporti multimediali e di articoli specifici.

Visite virtuali o in situ, partecipazione a spettacoli teatrali, a esposizioni museali e a conferenze offrono l'occasione di allargare l'orizzonte conoscitivo e lasciano un'impronta indelebile nel percorso formativo delle allieve e degli allievi.

- 1 L'allievo impara a contestualizzare le testimonianze archeologiche e artistiche nel periodo storico da cui provengono e a classificarle per tipologia e caratteristiche.
- 2 L'approccio guidato agli argomenti di civiltà e cultura sviluppa nel discente capacità di osservazione, spirito critico e analisi sulla base di un confronto tra fonti di diversa natura.



Area matematica

Piani disciplinari | Terza parte

La matematica rappresenta una disciplina fondamentale per la formazione delle allieve e degli allievi della scuola dell'obbligo incentrata su ambiti e aspetti di competenza necessari per saper affrontare e leggere il mondo con occhi critici e consapevoli. Le competenze in ambito matematico rappresentano infatti delle componenti indispensabili per futuri cittadini capaci di vivere e relazionarsi nell'attuale società.

Per questi motivi, le finalità educative matematiche per la scuola dell'obbligo sono legate non solo alle conoscenze e alle abilità nei diversi ambiti disciplinari, ma anche al saper esplorare e provare, matematizzare e modellizzare, interpretare e riflettere sui risultati e comunicare e argomentare.



13 Matematica

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/matematica

13.1 Significato e finalità formative

La matematica propone modi di pensare e di agire, situazioni e linguaggi che oggi incidono profondamente su tutte le dimensioni della vita quotidiana, sia individuale sia collettiva, consentendo di interpretare e valutare in modo critico le informazioni sempre più numerose e complesse offerte dalla società e di esercitare la propria appartenenza alla cittadinanza attraverso decisioni coscienti e motivate.

Nella scuola, la matematica è chiamata a fornire le risorse necessarie per affrontare con successo situazioni sia concrete, attinenti alla vita quotidiana, sia più astratte, attraverso la capacità di descrivere scientificamente il mondo tramite la matematizzazione e la modellizzazione dei fenomeni che lo caratterizzano. In particolare contribuisce a:

- sviluppare le capacità di critica e di giudizio, di intuizione e creatività;
- saper affrontare situazioni di incertezza;
- comunicare e argomentare le proprie affermazioni;
- sviluppare l'attitudine ad ascoltare, comprendere e valorizzare argomentazioni e punti di vista diversi dai propri per poi farli agire in modo costruttivo con quelli personali;
- favorire atteggiamenti adeguati a sviluppare forme di cooperazione e di integrazione sociale.

Per favorire tali risorse, l'insegnamento della matematica deve avvenire in modo tale che gli apprendimenti formali acquistino senso, innescandosi su quelli informali così da creare un legame con la realtà esterna alla scuola. In tal modo si contribuisce anche a sviluppare nelle allieve e negli allievi un atteggiamento positivo nei confronti di questa disciplina.

L'insegnamento della matematica deve dunque portare il più possibile ogni allievo a provare curiosità, ad aver voglia di saperne di più, a porsi domande alle quali cercherà in ogni modo di rispondere, a dare prova di intraprendenza, a operare tentativi, a individuare strategie risolutive, a verificare le proprie congetture al fine di sviluppare nelle allieve e negli allievi aspetti di competenza matematica che permettano loro di vedere, interpretare e comportarsi nel mondo anche in senso matematico. Tali competenze devono coinvolgere la disponibilità affettiva ed emotiva a fare uso delle proprie conoscenze e abilità per valutarne la pertinenza nel proprio contesto di vita, il desiderio di comunicarle, di migliorarle e di conseguenza di aumentare il proprio bagaglio matematico.

La costruzione di competenze matematiche per un allievo rappresenta un percorso a spirale nel quale quanto appreso in precedenza viene riaffrontato, collegato con altri saperi e altre esperienze, consolidato e approfondito in diverse occasioni. Per questo motivo le competenze che lo studente è chiamato a mobilitare nella scuola media (SM) devono essere viste come un'evoluzione di quelle attivate nella scuola elementare (SE) e ancora prima nella scuola dell'infanzia (SI). Tutto ciò si configura come un lungo processo nel corso del quale è sicuramente opportuno ed estremamente efficace mostrare alle allieve e agli allievi i forti legami esistenti tra la matematica e le altre aree culturali, proponendo percorsi che risultino coerenti in un'ottica di continuità

educativa tra le scuole dell'infanzia, elementare e media. In tale processo di crescita risultano fondamentali gli aspetti affettivo-relazionali, comunicativi e morali dello sviluppo dell'individuo, promuovendo a ogni livello scolastico un apprendimento che vada oltre la dimensione cognitiva.

13.2 Modello di competenza

La struttura del modello è pensata come strumento per concepire, descrivere e organizzare le competenze matematiche. Si tratta di un modello pluridimensionale che considera:

- cinque **ambiti di competenza**: nuclei tematici del sapere matematico;
- sei **aspetti di competenza**: due centrati sulle *risorse cognitive*, i restanti quattro sui *processi cognitivi* chiave qualificanti il sapere matematico;
- una **dimensione evolutiva**: dal 1° ciclo (4° anno) a fine 3° ciclo (11° anno);
- delle **dimensioni extra cognitive**: disposizioni ad agire connesse in particolare a processi motivazionali e sociali.

Da tale impostazione ne scaturisce un quadro che può essere rappresentato schematicamente tramite una matrice composta di 30 celle, nella quale riconoscere i traguardi specifici di apprendimento.

1°/2°/3° CICLO						
ASPETTI DI COMPETENZA						
Risorse cognitive			Processi cognitivi			
Sapere e riconoscere	Eseguire e applicare	Esplorare e provare	Matematizzare e modellizzare	Interpretare e riflettere sui risultati	Comunicare e argomentare	
AMBITI DI COMPETENZA	Numeri e calcolo	Manifestazioni di competenza				
	Geometria					
	Esplorare e provare					
	Grandezze e misure					
	Funzioni					
	Probabilità e statistica					

Figura 16
Modello di competenza per la matematica

La struttura proposta permette di caratterizzare le competenze in gioco, attraverso l'insieme delle risorse e dei processi necessari per rispondere con successo a una situazione. Essa costituisce pertanto uno strumento per la descrizione delle competenze relative ai singoli cicli di scolarità e alla loro evoluzione.

13.2.1 Ambiti di competenza e loro progressione

I contenuti matematici sono suddivisi in cinque ambiti di competenza che vengono sviluppati lungo tutto l'arco della scolarità obbligatoria. Essi sono: «Numeri e calcolo», «Geometria», «Grandezze e misure», «Funzioni», «Probabilità e statistica».

Gli ambiti scelti coprono l'insieme dei contenuti matematici affrontati nel corso dei tre cicli, tuttavia per alcuni di essi e in determinati anni di scolarità non è ragionevole definire dei traguardi specifici di apprendimento. Infatti, in alcuni anni e con riferimento a certi ambiti, sono previste attività didattiche di sensibilizzazione e di introduzione a temi che solo più tardi, dopo un adeguato processo di insegnamento-apprendimento e di maturazione, potranno diventare competenza.

Tenendo conto di questa realtà, fino al 7° anno di scolarità sono stati individuati e formulati traguardi specifici di apprendimento unicamente per i tre ambiti «Numeri e calcolo», «Geometria» e «Grandezze e misure». Va però precisato che al 7° anno si possono comunque individuare elementi preparatori agli ambiti «Funzioni» e «Probabilità e statistica» che sono presentati all'interno dell'ambito «Numeri e calcolo» e che saranno sviluppati e approfonditi nel 3° ciclo.

Lo sviluppo sull'arco dei tre cicli dei vari ambiti può essere illustrato come segue:

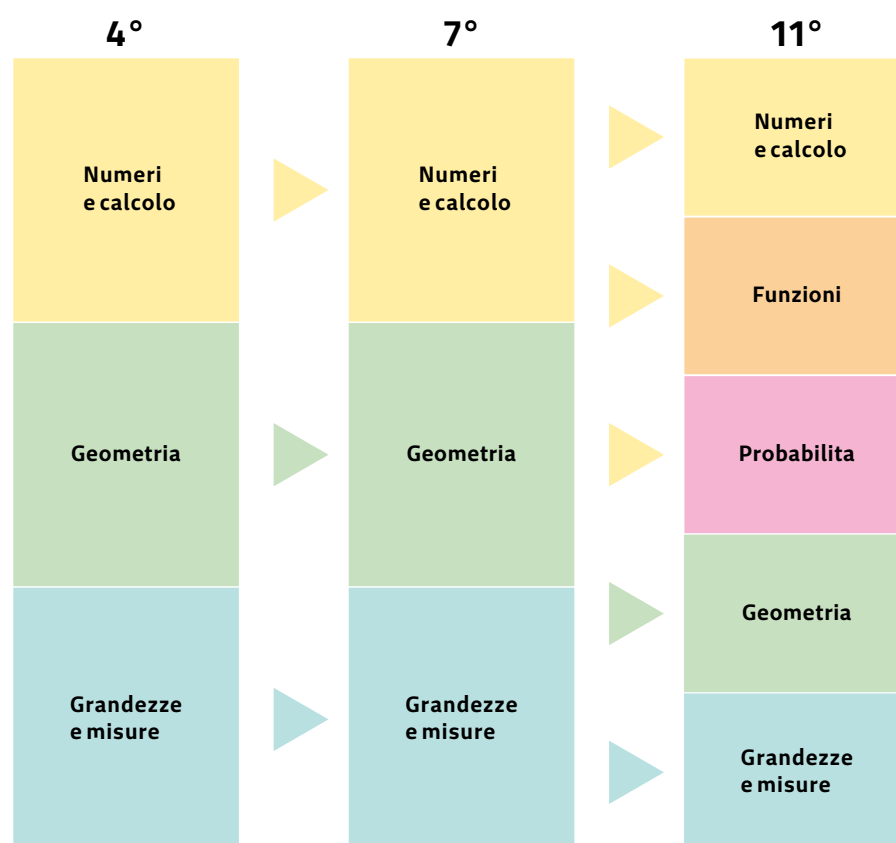


Figura 17
Sviluppo degli ambiti di competenza nella scuola dell'obbligo

Di seguito, per ogni ambito previsto, sono presentati i principali elementi caratterizzanti.

Numeri e calcolo

Gli oggetti di studio in questo ambito sono gli elementi e la struttura dei vari insiemi numerici. È previsto un graduale ampliamento dai numeri naturali ai reali, comprendente i principali concetti e le proprietà delle operazioni con le loro applicazioni nel calcolo. Quest'ultimo trova la sua principale ragione d'essere nei processi risolutivi di situazioni-problema nel cui contesto va opportunamente affrontato, sviluppato ed esercitato.

Geometria

L'ambito «Geometria» ha come oggetto di studio le figure e le loro proprietà viste secondo due ottiche: la geometria sintetica, che si focalizza sugli aspetti qualitativi delle figure, e la geometria metrica, che si occupa di quelli quantitativi. Quest'ultimo aspetto è principalmente trattato nell'ambito «Grandezze e misure» per quanto concerne i concetti di grandezza, misura, unità di misura e relazioni esistenti fra di esse.

Grandezze e misure

Questo ambito permette di comprendere come individuare, descrivere, definire, interpretare, stimare, misurare e comparare grandezze di oggetti e di fenomeni del mondo reale. In particolare, occorre acquisire le conoscenze che gravitano attorno ai concetti di grandezza, misura, unità di misura, oltre naturalmente alle procedure di calcolo di alcune grandezze e di conversione fra misure espresse secondo unità diverse. Tale ambito è strettamente correlato con gli aspetti numerici e geometrici. Oltre alle grandezze geometriche (lunghezza, area, volume, ampiezza) sono da prendere in considerazione capacità, massa, tempo, valore monetario e altre grandezze a seconda delle situazioni affrontate.

Funzioni

Questo ambito concerne relazioni di tipo funzionale fra insiemi numerici o grandezze. Accanto a un'alfabetizzazione di base relativa alla simbologia essenziale del linguaggio degli insiemi e alle varie forme di rappresentazione grafica di corrispondenze fra due insiemi, viene sviluppato negli alunni un «pensiero funzionale» che porta a riconoscere e utilizzare vari registri interpretativi di una stessa situazione, attraverso diverse rappresentazioni semiotiche (in particolare testi, schemi, tabelle, grafici, espressioni algebriche).

Probabilità e statistica

Questo ambito concerne i due nuclei tematici legati all'elaborazione matematica di dati statistici e all'educazione al pensiero probabilistico. Da un lato si sottolinea l'importanza di raccogliere, descrivere, rappresentare, analizzare e interpretare dati; dall'altro si dà spazio agli elementi fondamentali legati all'incertezza e alla casualità, con l'obiettivo di sviluppare le competenze che caratterizzano l'alfabetizzazione probabilistica.

13.2.2 Aspetti di competenza

Gli aspetti di competenza si connettono agli ambiti tematici e si articolano nel seguente modo:

- **risorse cognitive:** «Sapere e riconoscere», «Eseguire e applicare»;
- **processi cognitivi:** «Esplorare e provare», «Matematizzare e modellizzare», «Interpretare e riflettere sui risultati», «Comunicare e argomentare».

RISORSE COGNITIVE

Sapere e riconoscere

Comprende gli apprendimenti relativi alla padronanza di conoscenze degli oggetti matematici in gioco e del loro significato, sia di tipo dichiarativo sia procedurale. In particolare, il riconoscere comprende il saper distinguere oggetti matematici in base ai loro elementi, proprietà, relazioni e rappresentazioni, sulla base delle conoscenze acquisite.

Eseguire e applicare

Comprende quegli aspetti del saper fare legati all'esecuzione, automatica e non, di procedimenti e algoritmi, che possono prevedere l'intervento consapevole e richiedere il riconoscimento della situazione e un adattamento alla stessa. In particolare, eseguire calcoli, trasformazioni e costruzioni con o senza mezzi ausiliari, applicare procedimenti e concetti disciplinari specifici dei vari ambiti di competenza a concrete situazioni matematiche.

PROCESSI COGNITIVI

Esplorare e provare

Esplorare con fiducia e determinazione situazioni matematiche non note, provare ad affrontarle per tentativi ed errori, individuare strategie e procedimenti interpretativi e risolutivi, formulare congetture e verificarle o confutarle attraverso verifiche, ragionamenti o produzione di controesempi.

Matematizzare e modellizzare

Utilizzare concetti, principi e metodi specifici della matematica per comprendere, spiegare, esaminare domini reali o ideali. Descrivere e rappresentare tali domini con modelli che utilizzano in modo consapevole il linguaggio della matematica e che possono essere espressi tramite diverse forme di rappresentazione.

Interpretare e riflettere sui risultati

Comprendere e assumere un atteggiamento critico di fronte a un procedimento, una strategia o un risultato, ottenuti personalmente o proposti da altri, mettendo in atto strategie di verifica della loro attendibilità, di pertinenza con le condizioni della situazione-problema affrontata e di applicabilità in situazioni nuove.

Comunicare e argomentare

Presentare, descrivere, motivare, argomentare e giustificare in diversi registri semiotici (linguistico, aritmetico, algebrico, pittorico, iconico, grafico, gestuale ecc.) convinzioni, proprietà, riflessioni, ragionamenti, scelte e conclusioni concernenti un procedimento o un concetto matematico propri o di altri, in modo adeguato in rapporto all'oggetto considerato e al contesto d'uso.

13.3 Traguardi di competenza

I traguardi di competenza da raggiungere al termine di ogni ciclo rappresentano una sintesi dei traguardi specifici di apprendimento relativi a ogni anno di scolarizzazione; essi evolvono in profondità e articolazione da un ciclo a un altro.

Sono previsti livelli di difficoltà crescenti in relazione:

- alla complessità concettuale e strutturale della situazione-problema proposta: comprensibilità del testo, conoscenza e pratica delle diverse rappresentazioni, simboli e termini utilizzati, concetti presenti, ragionamenti e tempo necessario per risolverla ecc.;
- al livello di familiarità dei contesti d'azione: da contesti noti, semplici e concreti a contesti inediti, complessi e astratti;
- al grado di rielaborazione richiesto dal comportamento messo in atto: da risposte riprodotte a risposte personali e originali;
- alle condizioni operative in cui si svolge l'apprendimento: scopi dell'azione e autonomia con cui l'allievo agisce.

L'elenco seguente presenta inizialmente i traguardi di competenza legati agli ambiti di competenza (colorati coerentemente con la Figura 17) e in seguito quelli più generali, che rafforzano e integrano i precedenti.

All'indirizzo Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/matematica sono disponibili vari documenti di approfondimento, come i traguardi specifici di apprendimento e i profili di competenza.



	TRAGUARDI DI COMPETENZA AL TERMINE DEL 1° CICLO Alla fine del 1° ciclo l'allievo:
MAT.I.1	– conosce e utilizza i numeri naturali almeno fino a 100 in contesti legati principalmente al quotidiano e sa effettuare ordinamenti, stime, conteggi di raccolte alla sua portata numerica;
MAT.I.2	– esegue calcoli mentali e mentali-scritti che coinvolgono addizioni almeno fino a 100 e sottrazioni in casi più semplici;
MAT.I.3	– riconosce, denomina e descrive le più comuni figure del piano e dello spazio, oltre a semplici relazioni e strutture legate alla lettura della realtà che lo circonda;
MAT.I.4 MAT.I.5	– sa situarsi nel tempo della vita quotidiana, nella ciclicità e ricorsività; – confronta, classifica e ordina lunghezze legate alla sua realtà ed effettua nel concreto misure per confronto con una grandezza scelta come unità;
MAT.I.6	– esplora, comprende, prova e risolve situazioni-problema contestualizzate legate al vissuto e alla realtà che coinvolgono i primi apprendimenti in ambito numerico, geometrico e relativi a grandezze riferite alla sua quotidianità;
MAT.I.7	– progetta e realizza rappresentazioni e modelli non formalizzati legati all'interpretazione matematica del mondo che lo circonda;
MAT.I.8	– presenta, descrive e motiva le proprie scelte prese per affrontare una semplice situazione matematica legata alla realtà in modo tale che risultino comprensibili ai compagni, come pure comprende le descrizioni e presentazioni degli altri;
MAT.I.9	– manifesta un atteggiamento positivo rispetto all'apprendimento quando si affrontano esperienze relative alla matematica.

	TRAGUARDI DI COMPETENZA AL TERMINE DEL 2° CICLO Alla fine del 2° ciclo l'allievo:
MAT.II.1	– conosce e utilizza i numeri naturali, i numeri decimali e le frazioni in contesti reali e ideali; sa ordinare i numeri naturali e decimali;
MAT.II.2	– esegue con sicurezza il calcolo mentale e mentale-scritto che coinvolge le quattro operazioni con numeri naturali e sa effettuare calcoli con numeri decimali, eventualmente anche ricorrendo a una calcolatrice in situazioni che lo richiedono;
MAT.II.3	– ricava e interpreta informazioni da tabelle e grafici; elabora, interpreta e rappresenta insiemi di dati forniti o ricercati;
MAT.II.4	– esprime valutazioni probabilistiche in alcune semplici situazioni di incertezza legate al vissuto;
MAT.II.5	– riconosce, denomina, descrive e rappresenta figure (del piano e dello spazio), relazioni e strutture legate all'interpretazione della realtà o a una loro matematizzazione e modellizzazione;
MAT.II.6	– classifica le principali figure del piano in base a caratteristiche geometriche;
MAT.II.7	– confronta, classifica e ordina le più comuni grandezze ed effettua e calcola misure dirette e indirette legate alla realtà e a situazioni ideali ancorate nel concreto;
MAT.II.8	– determina misure significative delle principali figure del piano;
MAT.II.9	– comprende e risolve con fiducia e determinazione situazioni-problema in tutti gli ambiti di contenuto previsti per questo ciclo, legate al concreto o astratte ma partendo da situazioni reali, mantenendo il controllo critico sia sui processi risolutivi sia sui risultati, esplorando e provando diverse strade risolutive;
MAT.II.10	– costruisce ragionamenti, fondandosi su ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri;
MAT.II.11	– legge e comprende testi che coinvolgono aspetti logici e matematici concernenti gli ambiti coinvolti in questo ciclo;
MAT.II.12	– utilizza strumenti, convenzionali e non, per affrontare una situazione, in particolare strumenti per il disegno tecnico (riga, compasso, squadra) e strumenti di misura (metro, contenitore graduato, goniometro ecc.);
MAT.II.13	– progetta e realizza rappresentazioni e modelli di vario tipo, matematizzando e modellizzando situazioni reali impregnate di senso;
MAT.II.14	– riconosce e utilizza rappresentazioni diverse di uno stesso oggetto matematico;
MAT.II.15	– comunica e argomenta procedimenti e soluzioni relative a una situazione, utilizzando diversi registri di rappresentazione semiotica; comprende, valuta e prende in considerazione la bontà di argomentazioni legate a scelte o processi risolutivi diversi dai propri;
MAT.II.16	– manifesta un atteggiamento positivo rispetto alla matematica, tramite esperienze significative che gli permettano di cogliere in che misura gli strumenti matematici che ha imparato a utilizzare siano utili per operare nella realtà.

Tabella 22

TRAGUARDI DI COMPETENZA AL TERMINE DEL 3° CICLO Alla fine del 3° ciclo l'allievo:	
MAT.III.1	– conosce, ordina e utilizza con sicurezza i numeri reali in contesti concreti e astratti e calcola con essi anche in forma non approssimata;
MAT.III.2	– esegue con sicurezza il calcolo mentale e mentale-scritto nell'insieme dei numeri reali e ne padroneggia le diverse proprietà e rappresentazioni; stima il risultato di un calcolo e valuta l'opportunità di ricorrere a una calcolatrice in situazioni che la richiedono;
MAT.III.3	– riconosce, descrive, individua e rappresenta relazioni di tipo funzionale in situazioni reali e le utilizza per descrivere e risolvere una situazione-problema;
MAT.III.4	– analizza e interpreta insiemi e rappresentazioni di dati per ricavarne misure di variabilità e prendere decisioni legate al contesto;
MAT.III.5	– si orienta ed esprime valutazioni qualitative e quantitative probabilistiche in situazioni di incertezza legate principalmente al mondo reale;
MAT.III.6	– riconosce, denomina, descrive, classifica e rappresenta figure (del piano e dello spazio), ne individua proprietà e ne coglie relazioni tra gli elementi;
MAT.III.7	– confronta, misura, ordina e trasforma le principali grandezze, effettua e calcola misure dirette e indirette legate alla realtà e a situazioni ideali e conosce le più comuni unità di misura legate al Sistema Internazionale delle Unità e alla Legge federale sulla metrologia;
MAT.III.8	– determina misure significative di figure del piano e dello spazio;
MAT.III.9	– applica il pensiero matematico per comprendere e risolvere con fiducia e determinazione situazioni-problema sia reali sia astratte concernenti tutti gli ambiti previsti per questo ciclo, mantenendo il controllo critico sia sui processi risolutivi sia sui risultati, esplorando e provando diverse strade risolutive e valutando in modo critico le informazioni e la loro coerenza;
MAT.III.10	– confronta procedimenti diversi e produce matematizzazioni e modellizzazioni che gli consentono di passare da un problema specifico vissuto e interpretato a una classe di problemi;
MAT.III.11	– manifesta disponibilità e capacità a utilizzare modelli matematici di pensiero, di presentazione delle proprie scelte, strategie e processi risolutivi e di interpretazione di oggetti e situazioni reali;
MAT.III.12	– costruisce ragionamenti, fondandosi su ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri; esprime e testa congetture dedotte da situazioni reali o astratte;
MAT.III.13	– legge e comprende testi in modo autonomo che coinvolgono aspetti logici e matematici concernenti gli ambiti coinvolti in questo ciclo;
MAT.III.14	– utilizza strumenti, convenzionali e non, per affrontare una situazione - in particolare, strumenti per il disegno tecnico (riga, compasso, squadra), strumenti di misura (metro, contenitore graduato, goniometro ecc.), strumenti di calcolo (calcolatrice e software matematici) - e sa valutare l'opportunità di ricorrere a essi in situazioni che le richiedono;
MAT.III.15	– progetta e realizza rappresentazioni e modelli di vario tipo, matematizzando e modellizzando situazioni reali e ideali impregnate di senso;
MAT.III.16	– utilizza e interpreta il linguaggio matematico e ne coglie il rapporto con il linguaggio naturale;
MAT.III.17	– riconosce e utilizza con consapevolezza rappresentazioni diverse di uno stesso oggetto matematico;
MAT.III.18	– descrive e spiega il procedimento seguito, utilizzando diversi registri di rappresentazione semiotica, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati; produce giustificazioni e argomentazioni in base alle conoscenze teoriche acquisite;

MAT.III.19	– sostiene le proprie convinzioni, portando esempi e controesempi adeguati e utilizzando concatenazioni di affermazioni; accetta di cambiare opinione riconoscendo la logica e la correttezza di un'argomentazione altrui;
MAT.III.20	– manifesta, con sempre maggiore convinzione, un atteggiamento positivo rispetto alla matematica per mezzo di esperienze significative e comprende come molti dei saperi matematici appresi siano utilizzati per operare nella realtà.

Tabella 23

13.4 Indicazioni metodologiche e didattiche

Nel processo di insegnamento-apprendimento della matematica gli oggetti che costituiscono il bagaglio disciplinare vanno costruiti attraverso l'attività personale e condivisa tra le allieve e gli allievi, tramite una continua interpretazione e verbalizzazione di idee, intuizioni e proposte. In tal modo si cerca di evitare che negli studenti subentri la paura di commettere errori e il riprodurre in modo acritico e impersonale definizioni, formule e procedimenti standard. In tale processo l'insegnante è chiamato a mediare - attraverso la messa in comune e la validazione - tra il sapere ingenuo, spontaneo, fatto proprio da ogni singola allieva e singolo allievo e il sapere disciplinare matematico atteso dalla società. Questo avviene tramite una fase di istituzionalizzazione di quelle scoperte avvenute nel gruppo classe che risultano coerenti con la disciplina di riferimento, così da creare un sapere adatto a essere comunicato all'esterno e, soprattutto, a essere utilizzato a più riprese e in ambiti diversificati.

L'apprendimento matematico richiede sforzi di natura concettuale e difficoltà linguistiche che devono essere considerate: si tratta di introdurre gradatamente oggetti matematici insieme a una terminologia il più possibile vicina a quella che si usa in matematica, in modo da creare un linguaggio coerente con la disciplina che possa essere usato in diversi contesti. In tale ambito la differenziazione pedagogica può trovare spazio per garantire la gestione delle diversità in aula.

È auspicabile che l'acquisizione di competenze da parte delle allieve e degli allievi avvenga a partire da situazioni-problema efficaci, significative, impregnate di senso e stimolanti, a volte più vicine alla vita quotidiana a volte più intrinseche alla matematica stessa. Una situazione-problema si caratterizza in quanto è contestualizzata e rappresenta una sfida alla portata dell'allieva e dell'allievo; deve suscitare in lui interesse e adesione, indurlo a mobilitarsi per elaborare strategie e una o più conseguenti soluzioni e deve includere un'attenzione alla riflessione metacognitiva e alla ricerca del senso della situazione proposta. Fin dalla SI, si offre all'allieva e all'allievo la possibilità di imparare gradualmente ad affrontare con creatività, positività e determinazione situazioni-problema di varia natura, a fare congetture e applicare possibili strategie risolutive, a rappresentarle in diversi modi, a controllare il proprio processo risolutivo, a confrontare la pertinenza dei risultati con la situazione proposta. L'allievo è così stimolato dalla guida dell'insegnante e dal confronto e dalla discussione con i suoi pari. Nell'arco della SE è opportuno favorire anche situazioni di apprendimento che consentano di compiere i primi passi verso aspetti di competenza come l'astrazione, la gestione di diverse rappresentazioni dello stesso concetto, la matematizzazione, la formalizzazione e la generalizzazione dei contenuti proposti, che troveranno un primo assestamento durante la SM.



Vanno anche vissute esperienze che favoriscono uno stretto collegamento tra il «pensare» e il «fare», in particolare nell'ambito di una didattica laboratoriale in cui l'allievo è attivo, formula congetture e ipotesi, progetta, sperimenta, raccoglie dati, realizza e controlla le conseguenze delle scelte effettuate, negozia significati, valida e argomenta le proprie scelte con il resto del gruppo classe, costruisce significati interindividuali, socializza le conoscenze emerse. Una didattica laboratoriale consente di dedicarsi nel contempo ai nuclei fondanti della disciplina e ai traguardi non specifici dell'apprendimento matematico, come lo sviluppo del gusto estetico, l'abitudine all'uso del ragionamento anche fuori da un contesto matematico, l'interesse verso la creazione e risoluzione di problemi, l'atteggiamento verso la problematizzazione dei fatti della vita. In quest'ottica si inserisce una didattica per progetti in cui rientra l'ambito matematico insieme ad altre discipline e in cui è possibile integrare aspetti diversi del quotidiano e sviluppare allo stesso tempo competenze trasversali.

La didattica laboratoriale evolve nell'arco della scuola dell'obbligo. Nella SI e SE vi è un forte legame tra gli aspetti manipolativi delle attività proposte e le prime immagini di concetti matematici; risulta in effetti importante per l'allievo ideare, progettare e costruire concretamente oggetti a contenuto matematico. Da questo punto di vista è utile sottolineare l'importanza di proporre significativi artefatti utili per l'apprendimento delle allieve e degli allievi, tra i quali i tradizionali strumenti. Durante gli ultimi anni di SE e nella SM va favorito, con le dovute cautele, il passaggio graduale da modelli materiali a rappresentazioni astratte, tenendo conto delle competenze raggiunte dalle allieve e dagli allievi. Nelle fasi di sperimentazione e di scoperta va valorizzata l'importanza del lavoro di gruppo, che rappresenta una ricca occasione per sviluppare competenze trasversali fondamentali nell'apprendimento di tutte le discipline e per lo sviluppo della persona quali le capacità di confrontarsi, comunicare, condividere, collaborare e cooperare.

Non va infine dimenticato che lo sviluppo delle competenze matematiche risulta indispensabile per la crescita dei membri di una società capaci di dialogare attivamente con il continuo progresso scientifico e tecnologico in atto. La dimensione culturale scientifico-matematica, nel senso di *habitus mentale*, fa parte della formazione del futuro cittadino capace di servirsi delle tecnologie in modo critico, opportuno, consapevole e ragionato. Quest'ultime offrono interessanti possibilità per costruire percorsi didattici innovativi, stimolanti e arricchenti che si possono integrare efficacemente con quelli più tradizionali.

Area scienze umane, sociali e naturali

Piani disciplinari | Terza parte

L'area delle scienze umane, sociali e naturali promuove un approccio scientifico alla conoscenza e alla modellizzazione del reale, avvalendosi di strumenti linguistici, matematici e artistici, delle competenze trasversali, nonché degli strumenti d'indagine tipici delle discipline considerate.

L'approccio metodologico accomuna le materie dell'area, caratterizzata da metodi di ricerca disposti a mettere in discussione le conclusioni provvisoriamente raggiunte nel processo di oggettivazione del reale.

L'introduzione al metodo scientifico avviene gradualmente, tenendo in considerazione lo sviluppo cognitivo del e della discente, partendo da approcci più empirici e intuitivi, per raggiungere progressivamente livelli di maggior astrazione e strutturazione.

L'approccio sistemico costituisce un altro elemento di comunanza interno all'area: l'insegnamento promuove l'esplorazione delle relazioni dinamiche tra i componenti del sistema studiato, legati da rapporti di causalità, interdipendenza o intenzionalità tra fenomeni naturali, sociali, politici, economici, storici e geografici, culturali e religiosi. In tale contesto la nozione di patrimonio naturale e storico-culturale, fornisce un terreno comune all'area, utile a promuovere competenze di cittadinanza responsabile, critica e attiva.

Sull'arco della scuola dell'obbligo si assiste a una graduale specializzazione degli insegnamenti disciplinari, contraddistinti da approcci specifici, senza per questo sacrificare le numerose opportunità di interdisciplinarietà.

Sviluppo della formazione dalla SI alla SM

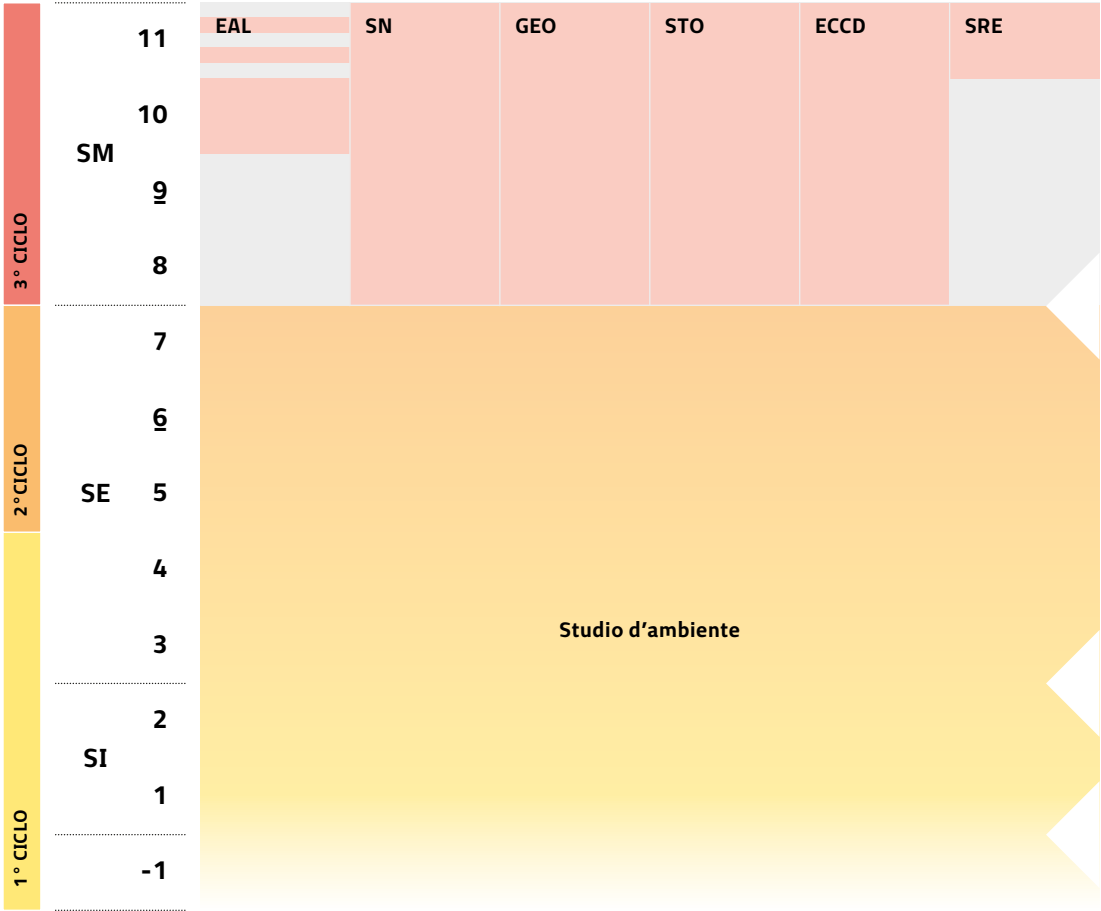


Figura 18



14 Studio d'ambiente

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/ambiente

14.1 Significato e finalità formative

Lo Studio d'ambiente persegue la finalità di educare le allieve e gli allievi a sviluppare proprie identità e sensi di appartenenza alle collettività, aiutandoli a situarsi nello spazio, nel tempo e a comprendere i fenomeni naturali, antropologici e sociali che caratterizzano e governano la realtà. Si tratta di sapersi collocare e di agire in modo adeguato nelle relazioni interpersonali, sociali e nei confronti della natura al fine di valorizzare, arricchire e condividere il patrimonio esistenziale personale e quello comune. Affinché ciò possa accadere è opportuno coltivare con cura atteggiamenti che favoriscano uno spirito esplorativo, volto all'indagine e alla ricerca, sulla base di stimoli che sollecitino la curiosità dell'allievo. La capacità di porre interrogativi pertinenti prelude a un saper agire consapevolmente nella realtà, indispensabile all'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile in un momento cruciale nella storia dell'umanità.

In sintesi, lo Studio d'ambiente si configura come dimensione di apprendimento privilegiata per un approccio sistemico, invece che solamente globale oppure settoriale, che privilegi quindi relazioni e interconnessioni tra saperi mobilitati, piuttosto che considerare lo studio di porzioni di realtà avulse dal loro contesto. Come elemento della formazione culturale della scuola dell'obbligo, lo Studio d'ambiente costituisce un veicolo privilegiato per l'alfabetizzazione di base delle allieve e degli allievi. Esso utilizza e integra in modo originale gli apporti dei linguaggi verbale, matematico e artistico-simbolico per esplorare, concettualizzare, rappresentare e comunicare una realtà complessa e in costante divenire.

Nel primo e nel secondo ciclo della scolarità obbligatoria, lo Studio d'ambiente si occupa di **descrivere e interpretare le relazioni dinamiche e sistemiche fra natura, essere umano e società** per dar senso al patrimonio universale naturale e socioculturale.

In questo contesto per **natura** si intende il **sistema** dei fenomeni del mondo fisico e della vita con i suoi meccanismi e le sue regolarità.

L'**essere umano** può essere definito come **sistema** delle caratteristiche anatomiche, fisiologiche, cognitive e psicologiche della specie *Homo sapiens*, scaturito da processi di adattamento biologico e da manifestazioni culturali.

Infine, la **società** costituisce il **sistema** delle collettività umane che, aggregandosi in un territorio, interagiscono per perseguire obiettivi e finalità comuni, instaurando diversi livelli e tipologie di relazioni sociali, politiche, economiche e culturali.

Di conseguenza possiamo ritenere questi tre nuclei fondanti – natura, essere umano e società – come degli aspetti del reale che trovano un loro collegamento e un punto di dialogo nel concetto di **patrimonio**. Per patrimonio si intende il **sistema** dei processi di valorizzazione storico-etico-culturale e scientifica, applicati alla ricchezza dei beni naturali e culturali, materiali e immateriali, considerati come degni di apprezzamento e quindi da conservare e valorizzare.

Lo Studio d'ambiente caratterizza i primi due cicli della scuola dell'obbligo e permette l'acquisizione di aspetti metodologici e contenutistici che rappresentano dei contributi fondamentali per lo studio della geografia, delle scienze naturali e della storia nella scuola media.

14.2 Modello di competenza

Il modello di competenza dello Studio d'ambiente si organizza partendo da quattro ambiti, quattro processi chiave e quattro ordinatori metodologici, che si illustrano qui di seguito. La loro combinazione permette di identificare i traguardi di competenza attesi alla fine del primo e del secondo ciclo scolastico, che si esplicitano in determinati contesti d'esperienza. I prossimi capitoli approfondiscono i diversi elementi che compongono il modello tridimensionale qui di seguito illustrato.

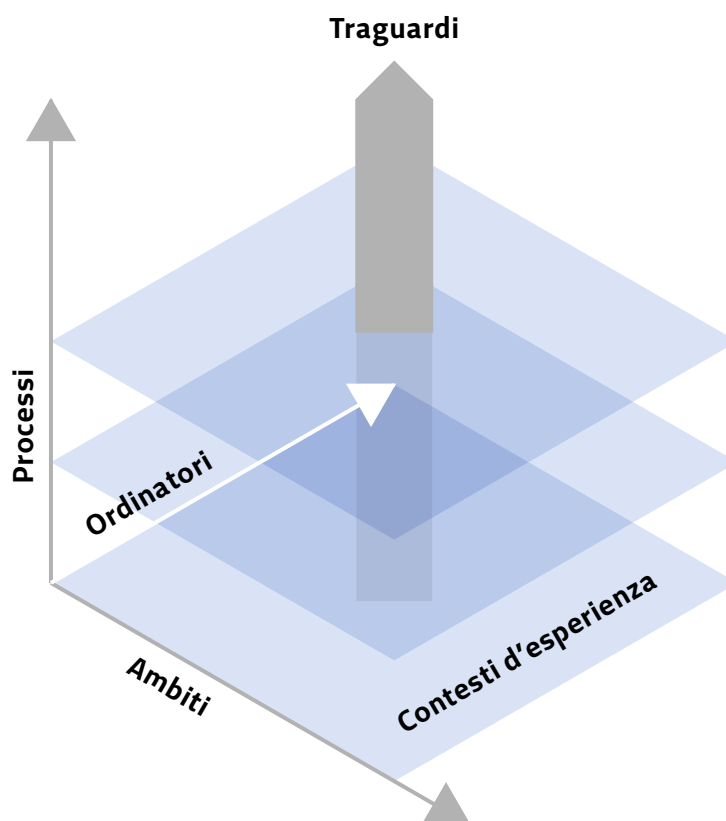


Figura 19

Per portare la propria classe verso il raggiungimento dei traguardi di competenza, il docente sarà tenuto a progettare le proprie attività muovendosi in una logica tridimensionale. Ambiti e ordinatori contribuiscono a definire i contesti d'esperienza nei quali far nascere situazioni d'apprendimento che permettano l'attivazione dei processi chiave dello Studio d'ambiente.

14.2.1 Ambiti di competenza

Gli ambiti di competenza sono domini di esperienze e di conoscenze accademiche e scolastiche sulle relazioni fra natura, essere umano e società. Durante la scolarità essi consentono all'allieva e all'allievo di discutere, costruire, modificare e adattare rappresentazioni mutevoli del reale e della situazione soggettiva e interpersonale rispetto ad esso. Di conseguenza soggiacciono alla determinazione dei contesti di esperienza, illustrati al capitolo 14.2.5.

Ambito delle relazioni tra essere umano e natura

Comprende i rapporti di interdipendenza ecologica tra l'essere umano e le altre componenti biotiche e abiotiche della natura. Include inoltre come l'individuo si rapporta alla natura a livello sensoriale, emotivo, artistico e culturale e come si contestualizza nell'ambiente a livello spaziale e temporale, in un'ottica di sensibilità e rispetto.

Ambito delle relazioni tra società e natura

Include i rapporti tra società e natura per la soddisfazione di bisogni primari e secondari rilevati in particolare attraverso la costruzione di paesaggi urbani e rurali e attraverso le azioni economiche e le applicazioni tecnico-scientifiche, considerando i rispettivi impatti nel loro sviluppo temporale, in una prospettiva etica e di sostenibilità.

Ambito delle relazioni tra essere umano e società

Comprende i vari rapporti che si instaurano tra l'essere umano e le società a livello di condivisione di forme di organizzazione e di gestione, interazione e assunzione di ruoli, percepiti in particolare attraverso l'evoluzione di gruppi e attori sociali nel corso del tempo. Tali rapporti comprendono l'accesso alla salute e al benessere, all'educazione e alla cultura, al lavoro, all'informazione e alla tecnica e influiscono sul funzionamento e sulla trasformazione del territorio, in un'ottica di equità e di pari opportunità.

Ambito del patrimonio

Include i rapporti fra natura, essere umano e società, colti attraverso elementi naturali e culturali, quali comportamenti, rituali, simboli, miti e credenze, idee e visioni, attribuiti a beni materiali e immateriali, ad esseri viventi e non, al fine di riconoscere i loro significati valoriali e di evidenziare i processi e le decisioni di conservazione mutevoli nel tempo, in un'ottica di trasmissibilità e di valorizzazione.

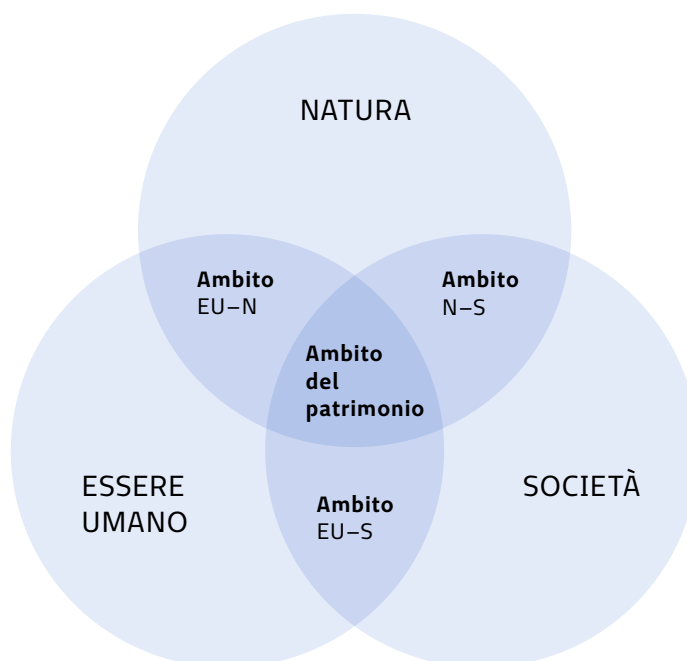


Figura 20

14.2.2 Processi chiave

I processi chiave si articolano in strutture concettuali che permettono alla bambina e al bambino di dar senso alla realtà. Ogni processo attiva simultaneamente operazioni cognitive, funzioni esecutive e aspetti socioaffettivi. Allieve e allievi, attivando i processi sugli ambiti dello Studio d'ambiente, creano visioni reticolari della realtà. In questa prospettiva diventare competente significa manifestare a ogni età dello sviluppo visioni di sé e della realtà in costante divenire, aperte e mutevoli.

I processi chiave, descritti oltre, presuppongono una progressione di attivazione che può variare in funzione del modo in cui l'esperienza esplorativa di apprendimento si concretizza nell'incontro delle domande della e del discente con le cose del mondo. Da questo punto di vista, il modello è ricorsivo e l'attività didattica può avere vari punti d'entrata.

I quattro processi chiave sono illustrati attraverso una definizione sintetica, una loro descrizione e una loro declinazione in strutture di *interpretazione*, *azione* e *autoregolazione*.

RAPPRESENTARE E RAPPRESENTARSI

Questo processo chiave si esplica attraverso il progressivo riconoscimento della propria esperienza e identità, ma anche tramite una graduale capacità di decentrarsi, quale base per la formazione di una persona consapevole e che sappia inserirsi in una collettività e nel mondo circostante.

Il processo chiave richiama l'importanza di attivare le allieve e gli allievi su un problema, partendo dalle rappresentazioni personali. In una fase iniziale di **interpretazione**, la bambina e il bambino sono in grado di **rievocare e riconoscere** gli elementi del proprio vissuto che verranno messi in gioco nell'attività proposta. In una fase di **azione**, proponendo attività che siano ricche di stimoli sotto forma di oggetti di varia natura, l'allieva e l'allievo sono portati ad **attribuire** a essi un significato e a **confrontare** attivamente le proprie visioni ed esperienze con il resto della classe. In una fase conclusiva di **autoregolazione** sono messe in comune le risorse mobilitate, **chiarificando** l'attribuzione di significato riferibile a oggetti ed esperienze in maniera da poter ripartire da un terreno condiviso. In questa fase l'allievo e l'allieva sono anche invitati a **giustificare** le proprie prese di posizione.

INTERPRETAZIONE	AZIONE	AUTOREGOLAZIONE
Rievocare attraverso oggetti e altri sussidi/supporti, conoscenze ed esperienze pregresse. Riconoscere attraverso una varietà di stimoli, elementi del proprio vissuto.	Attribuire significato a oggetti e altri stimoli che sono riferiti a esperienze pregresse. Confrontare visioni ed esperienze.	Chiarificare l'attribuzione di significato a oggetti e altri stimoli riferiti a esperienze pregresse. Giustificare idee e punti di vista.

Tabella 24

Rispetto alla situazione da affrontare, l'allieva e l'allievo mobilitano risorse interne – vissuti e preconoscenze - ed esterne – dati e informazioni. Classificano e confrontano oggetti, processi e idee, operando delle puntualizzazioni; stabiliscono delle relazioni; costruiscono e motivano una narrazione o una visione d'insieme coerente; identificano, interrogandosi e ponendo domande, i nodi da sciogliere. Queste attività sono finalizzate a chiarire il senso della situazione, che verrà progressivamente esplorata, e a problematizzarla.

Le allieve e gli allievi sono portati a **identificare** la richiesta posta dal problema oggetto del percorso, **localizzandolo** rispetto alle possibili scale di analisi (si veda il capitolo 14.2.3, "Ordinatori metodologici") e in relazione al proprio vissuto. Devono quindi **scegliere** le risorse necessarie in funzione delle circostanze. Una volta attivati sono portati a **classificare** e **confrontare** i contenuti messi in gioco dal problema, al fine di costruire e affinare sempre di più lo sfondo nel quale sono chiamati a muoversi. In questa maniera **si stabiliscono le prime relazioni** sulle quali si potrà lavorare in maniera critica. Sempre nella fase di contestualizzazione, le allieve e gli allievi vengono richiamati a **motivare** il significato attribuito ai collegamenti fatti rispetto a esperienze pregresse.

INTERPRETAZIONE	AZIONE	AUTOREGOLAZIONE
Identificare i problemi da affrontare. Scegliere con criteri soggettivi le risorse più opportune per affrontare un compito. Localizzare rispetto a una scala spaziale e temporale oggetti, fatti ed esperienze appartenenti al proprio vissuto.	Classificare contenuti, processi, soluzioni, strategie... Confrontare oggetti, processi ed esperienze al fine di chiarirne l'appartenenza a un dato contesto. Stabilire relazioni spaziali, temporali e fenomeniche.	Motivare il significato attribuito a oggetti e altri stimoli riferiti a esperienze pregresse e collegamenti effettuati.

Tabella 25

L'allieva e l'allievo, in collaborazione con compagni e docente, esplorano liberamente o attraverso un'indagine sistematica la realtà circostante, avvalendosi di diverse metodologie. Scelgono e selezionano informazioni pertinenti, le analizzano, formulano ipotesi e le condividono. Sviluppano progettazioni coerenti con gli intenti esplorativi, realizzano esperienze, creano artefatti concreti o mentali, valutandone l'efficacia e regolando l'azione. Si passa dunque dalla mobilitazione delle risorse a una condizione attiva e dinamica, in cui si agisce sulla realtà per meglio comprenderla.

Con questo processo si entra quindi nella specificità che contraddistingue la didattica dello Studio d'ambiente, fortemente basata su attività esplorative che attivano l'allieva e l'allievo in situazioni significative coerenti con gli ambiti delineati. Alcuni aspetti del processo sono propedeutici a una modellizzazione degli oggetti di studio.

In quest'ottica, nella fase di **interpretazione**, si impara sia a **selezionare** gli elementi distintivi dell'oggetto studiato, sia a scegliere le risorse più opportune per condurre l'indagine. **Le azioni** delle allieve e degli allievi consistono nel **raccogliere** informazioni pertinenti, nell'**ipotizzare** l'esito dell'esplorazione, nel **pianificare** una strategia risolutiva e nel **progettare** le fasi della ricerca. Si procede quindi a **realizzare** esperienze, ricerche e prodotti significativi, applicando strumenti e metodi coerenti rispetto al problema affrontato e all'ipotesi iniziale. Si noti che di fatto non è possibile scorporare, durante la fase di esplorazione, i necessari momenti di **autoregolazione**. La classe sarà dunque chiamata ad affinare modelli mentali, strategie di indagine e dispositivi di progettazione, attraverso **critica**, **difesa** e **reperimento di errori**. Il docente potrà in ogni caso immaginare attività di autoregolazione strutturate che possano intercalarsi alla fase di azione.

INTERPRETAZIONE	AZIONE	AUTOREGOLAZIONE
Selezionare con criteri oggettivi gli elementi distintivi degli oggetti studiati. Scegliere le risorse più opportune per condurre un'indagine.	Raccogliere informazioni sugli oggetti da esplorare. Ipotizzare ed esplicitare relazioni verificabili con un'esplorazione. Pianificare strategie di indagine. Progettare esperienze, ricerche e prodotti coerenti con le ipotesi iniziali. Realizzare esperienze, ricerche e prodotti coerenti con le strategie stabilite.	Criticare proposte, azioni, visioni, soluzioni, idee, strategie. Difendere proposte, azioni, visioni, soluzioni, idee, strategie. Reperire errori nelle proprie e altrui proposte, azioni, visioni, soluzioni, idee, strategie.

Tabella 26

Nella fase di concettualizzazione, le allieve e gli allievi, sotto la guida del docente che ne promuove l'autonomia, riassumono gli esiti delle esplorazioni svolte, sia dal punto di vista delle conoscenze acquisite sia da quello procedurale e metodologico.

Organizzando e analizzando le informazioni raccolte, la classe elabora o adatta un modello del fenomeno indagato rappresentabile attraverso l'uso di vari linguaggi, tra cui quello verbale, matematico e grafico-artistico.

Gli apprendimenti così condivisi e strutturati potranno essere trasferiti ad altri casi di studio.

Le allieve e gli allievi si attivano nel **riassumere** e **organizzare** gli esiti dell'attività di esplorazione, allo scopo di **trovare similarità e differenze**, tenendo conto di esperienze simili riconducibili ai propri vissuti, che assumono in questo modo ancora più senso. Chiaramente anche la condivisione e l'istituzionalizzazione di quanto appreso sono aspetti importanti che permettono di mettere in gioco i canoni di modellizzazione che si delineeranno meglio nel terzo ciclo.

In questo senso attività come **costruire**, **spiegare**, **rappresentare** e **utilizzare modelli** per attribuire significato sono elementi distintivi del processo chiave.

In questa fase assume grande importanza anche la capacità di autoregolazione dell'allievo che, chiarendo i significati dell'esperienza in maniera oggettiva, soggettiva e intersoggettiva impara a motivare le proprie posizioni, a esercitare il confronto tra le proprie e altrui strategie e ad argomentare a vari livelli.

Ottenere un prodotto che rappresenti l'esito dell'attività di esplorazione non è quindi l'unico obiettivo che si ripropone questo processo chiave, che vuole anche focalizzarsi su una riflessione sul percorso che ha portato al prodotto.

Importante è, dunque, anche la fase di **autoregolazione** che permette all'allieva e all'allievo di esercitare la capacità di argomentare e di valutare in maniera critica il proprio operato. I processi cognitivi relativi a **chiarificare**, **motivare**, **giudicare** e **argomentare** sono dunque elementi fondanti di questa fase.

Tabella 27

INTERPRETAZIONE	AZIONE	AUTOREGOLAZIONE
	Riassumere gli esiti di un'esperienza utilizzando una varietà di supporti. Organizzare i risultati di un'indagine o di un'esperienza. Trovare similarità e differenze in esperienze vecchie e nuove, nei fatti della vita e tra elementi di un sistema. Costruire con le informazioni e dati raccolti un modello concettuale coerente. Spiegare ciò che si è fatto allo scopo di condividere delle informazioni. Rappresentare contenuti, processi, problemi attraverso canoni specifici di comunicazione come disegni, plastici, mappe, diari, grafici, schemi, diagrammi, teatralizzazione. Utilizzare un modello per attribuire significato a un'esperienza nuova in relazione alle dimensioni temporali, spaziali e di dipendenza reciproca.	Chiarificare l'attribuzione di significato a esiti di nuove esperienze. Motivare il significato conferito a esiti di scoperte su nuove esperienze. Giudicare le strategie utilizzate e proporre delle nuove indagini alla luce di quanto scoperto. Argomentare proposte, soluzioni e strategie convincendo l'interlocutore delle "buone ragioni" alla base delle scelte compiute.

14.2.3 Ordinatori metodologici



Lo Studio d'ambiente deve essere proposto come sistema che combina componenti naturali, umane e sociali. A seconda delle prospettive e degli ambiti d'analisi adottati, le letture e le interpretazioni che se ne danno possono variare. Per proporre visioni globali dello Studio d'ambiente, si fa ricorso all'approccio sistemico, così come sviluppato anche nel capitolo relativo alla Formazione generale.

Per orientare e organizzare lo Studio d'ambiente in quanto sistema, vengono proposti quattro passaggi metodologici:

- 1 la determinazione delle scale d'analisi;
- 2 l'individuazione e la scelta delle componenti del sistema;
- 3 l'esame delle relazioni che organizzano il sistema;
- 4 l'analisi dei fattori di regolazione interni e/o esterni del sistema.

Al docente spetta dunque il compito di problematizzare temi e argomenti di studio operando in base a questi elementi costitutivi.

Scale d'analisi

Le scale d'analisi, oggetto delle scelte iniziali, delimitano un campo o un oggetto di studio. In tal modo vengono circoscritte le dimensioni spaziali, temporali, fenomenologiche entro cui un determinato sistema viene studiato. Si tratta in buona sostanza di delimitare la portata dell'esplorazione dei vari contesti di esperienza anche in base alla vicinanza socioaffettiva, all'età delle allieve e degli allievi e alla classe di riferimento.

Componenti

Considerare le componenti di un sistema significa individuare, selezionare e caratterizzare gli elementi significativi del contesto di esperienza. Questa discriminazione è funzionale all'ambito di studio, agli interrogativi e alle ipotesi di partenza ed è essenziale per la creazione di visioni d'insieme e modelli globali riferiti al particolare ambito di studio. La selezione e caratterizzazione delle componenti ha valenza didattica perché evidenzia la necessità di costruire il lessico di base scientificamente corretto, necessario per dare significato allo Studio d'ambiente.

Relazioni

Le componenti di un sistema non sono tra loro indipendenti, ma si relazionano con varie modalità costituendo reti e trame interconnesse.

Sul piano didattico, l'esplorazione, l'esplicitazione, la descrizione e la simulazione delle relazioni ne sostanziano la natura in termini di correlazione, causalità, interdipendenza, necessità e volontarietà.

Fattori di regolazione

Quando le condizioni di una o più componenti mutano o intervengono fattori perturbanti interni o esterni al sistema, possono innescarsi spinte generali al cambiamento, ma anche effetti di resistenza, tali da prefigurare nuovi assetti ed equilibri, contraddistinti da adattamenti, selezioni, innovazioni, riorganizzazioni. Con questo ordinatore, da una prospettiva statica ci si muove verso una dimensione dinamica e diacronica.

In ottica educativa e didattica, l'analisi evolutiva permette di rintracciare i momenti di svolta o di cesura, di interpretare gli orientamenti e di immaginare scenari per il futuro, sostenendo la formazione di atteggiamenti e comportamenti sostenibili.

Per una trasposizione didattica e progettuale vedi capitolo 14.3.1.: "Ordinatori come contributo alla progettazione".

14.2.4 Traguardi di competenza

I traguardi di competenza si ancorano ai quattro processi chiave dello Studio d'ambiente e indicano scenari verso cui direzionare gli apprendimenti disciplinari a lungo termine, da perseguire in modo più puntuale e circostanziato attraverso le declinazioni operative offerte dai traguardi specifici di apprendimento relazionati a contesti di esperienza prioritari (capitolo 14.2.5).

Le competenze attese per il primo ciclo sono declinate sotto il profilo delle possibili mobilitazioni affettive dell'allieva e dell'allievo, muovono da elementi conoscitivi e applicativi vicini al suo vissuto e sono finalizzate a sviluppare l'esplorazione dei vari contesti e, conseguentemente, l'autonomia realizzativa. Quelle del secondo ciclo spingono verso una maggiore caratterizzazione procedurale e metodologica, sviluppando così consapevolezza dei concetti e dei mezzi, anche in favore di un'auspicabile trasferibilità, da scenari noti a meno noti o anche ignoti.

Tabella 28

PROCESSI CHIAVE	TRAGUARDI 1° CICLO	TRAGUARDI 2° CICLO
Rappresentare e rappresentarsi	AMB.I.1 –L'allieva e l'allievo rievocano preconcoscenze, esperienze ed emozioni in rapporto a situazioni nelle quali si riconoscono, mettendo in relazione il proprio vissuto con quello di altri, per proiettarsi e immergersi nelle relazioni tra natura, essere umano e società.	AMB.II.1 –L'allieva e l'allievo rievocano preconcoscenze in rapporto a situazioni più complesse e articolate, mettendo in relazione il proprio vissuto con quello di altri e giustificando i propri punti di vista, con lo scopo di attribuire significati alle situazioni di apprendimento relative alle relazioni tra natura, essere umano e società.
Contestualizzare	AMB.I.2 –L'allieva e l'allievo mobilitano, confrontano e classificano preconcoscenze, vissuti ed esperienze, per porsi e porre domande in riferimento al tema da affrontare, individuando possibili elementi in gioco e strategie per stabilire alcune relazioni spaziali, temporali e fenomeniche nei contesti di esperienza.	AMB.II.2 –L'allieva e l'allievo, relativamente a un tema proposto, si pongono domande, identificano gli elementi caratterizzanti e li mettono in relazione classificando, confrontando e gerarchizzando in modo più accurato diverse gamme di contenuti, oggetti, processi, soluzioni, strategie, con lo scopo di collocarle in un ambito di studio di relazioni socioculturali e naturali.
Esplorare	AMB.I.3 –L'allieva e l'allievo, guidati dalle domande poste, effettuano esperienze esplorative, semplici o strutturate, per delineare le relazioni più evidenti all'interno del sistema naturale e/o sociale indagato, utilizzando e sperimentando strumenti adeguati alle finalità dell'esplorazione.	AMB.II.3 –L'allieva e l'allievo, guidati dalla domanda di ricerca, svolgono analisi e realizzano prodotti adeguati a indagare, descrivere e chiarificare ambienti sociali e/o naturali: formulano ipotesi, pianificano e regolano strategie di indagine, selezionano, raccolgono e valutano dati e informazioni, rappresentano sistemi in termini di spazi, tempi e processi.
Concettualizzare e trasferire	AMB.I.4 –Con un eventuale aiuto del docente, l'allieva e l'allievo raccontano, spiegano e riassumono le fasi e gli esiti di un'esperienza di apprendimento, utilizzando un lessico adeguato. Con consapevolezza riescono a trasferire semplici concetti a situazioni simili.	AMB.II.4 –L'allieva e l'allievo organizzano, riassumono e spiegano i fenomeni indagati, motivando e giustificando le proprie scelte, utilizzando semplici modelli e protocolli di comunicazione specifici della materia, per valutarne gli esiti, anche in base a prove di trasferibilità ad altri ambiti di studio e di vita.

Questi otto traguardi sono declinati in traguardi specifici di apprendimento legati ai contesti di esperienza prioritari; vanno intesi come ampi orizzonti verso cui indirizzare l'azione didattica e costituiscono la base per la definizione dei profili di competenza di fine ciclo.

14.2.5 I contesti d'esperienza prioritari

Assieme ai processi e agli ordinatori metodologici già descritti, gli ambiti, che richiamano le relazioni tra essere umano e natura, tra società e natura, tra essere umano e società, come pure l'ambito del patrimonio, permettono di definire dei contesti di esperienza prioritari entro i quali perseguire i traguardi di competenza e i traguardi specifici.

L'elenco sottostante individua sette contesti d'esperienza che devono essere adeguatamente valorizzati nei primi due cicli della scuola dell'obbligo, sia perché coerenti con l'impostazione sistemica dello Studio d'ambiente, prevalentemente applicata al territorio, sia perché ispirati alle competenze fondamentali nazionali⁸ delle scienze naturali. Per ogni contesto sono indicati elementi di inquadramento da sviluppare in progressione. Si suggeriscono inoltre, a titolo esemplificativo, argomenti che permettono di tracciare molteplici percorsi che tengano in linea di conto i vissuti delle bambine e dei bambini, le opportunità didattiche che si presentano e la progettazione dell'insegnante. La docente e il docente sono liberi di aggiungere nuovi argomenti a quelli suggeriti, a condizione che risultino coerenti con i contesti d'esperienza. Questi vanno considerati come campi aperti e compenetranti. È, infatti, possibile che tematiche e argomenti simili trovino spazio in contesti diversi.

In fase di progettazione didattica ogni contesto va organizzato in base agli ordinatori metodologici e declinato secondo i traguardi di competenza specifici. I contesti di esperienza prioritari sono ulteriormente esplicitati da mappe progettuali, spiegazioni e traguardi specifici di apprendimento, raggiungibili al seguente indirizzo: [Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/ambiente](https://pianodistudio.edu.ti.ch/vai/ambiente).



⁸ Cfr. Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione. (2011). *Competenze fondamentali per le scienze naturali. Standard nazionali di formazione*. Berna: CDPE. (Link) https://edudoc.ch/record/96788/files/grundkomp_nawi_i.pdf [23 giugno 2021].

Bisogni degli esseri viventi e adattamento all'ambiente

Situazioni nelle quali si esplorano l'evoluzione e la varietà degli adattamenti individuali, sociali - e culturali nel caso degli umani - degli esseri viventi, in relazione all'ambiente, ai bisogni (fisiologici, di sicurezza, di appartenenza, d'autostima, di autorealizzazione), alle abitudini, alla salute e al benessere (nutrimento/alimentazione, riparo e protezione, stati d'animo/emozioni).

Luoghi, paesaggi e habitat

Situazioni che permettono di esplorare, osservare e confrontare luoghi, paesaggi e habitat nelle loro varietà, peculiarità, funzioni e valenze a livello percettivo e sensoriale (visivo e auditivo) per l'individuo e per la collettività. Il fine è quello di comprenderli, apprezzarli, salvarli e valorizzarli nei loro aspetti simbolici così come nelle loro stratificazioni e sedimentazioni, da un punto di vista naturalistico e culturale (biodiversità, paesaggi urbani e rurali, risorse della natura, luoghi di potere economico, politico, ma anche estetico, emozionale e naturalistico). Si privilegiano situazioni che sviluppino la riflessione sulle scelte che determinano la costruzione del patrimonio.

Trasformazioni di società e territori

Situazioni che permettono di esplorare il modo in cui le società - attraverso scelte politiche ed economiche, visioni e scoperte, bisogni energetici e alimentari, considerando fattori ambientali e climatici - hanno portato a una riorganizzazione regionale del territorio, determinando nuove opportunità, sfide e concezioni (ad esempio, bonifiche; mobilità; tipi di agricoltura; fonti energetiche; forme d'insediamento; infrastrutture ecologiche: parchi, riserve, zone di protezione, opere di rinaturazione, ecc.). Situazioni che esplorano come eventi puntuali e/o macro tendenze producono un impatto su categorie sociali, comunità e quadri di civiltà (ad esempio, aperture e chiusure di attività economiche, consumismo).

Spazi, spostamenti e attraversamenti

Situazioni che portano alla presa di coscienza dello spazio e delle distanze attorno a sé, dei limiti naturali, politici, economici, sociali e della loro evoluzione, che influenzano scelte di vita, percorsi e mezzi. Situazioni che portano al riconoscimento del costante bisogno umano (e non solo) di spostarsi attraverso processi di migrazione, diffusione, colonizzazione, espansione e conquista (ad esempio confine regionale e nazionale, relazione con lo spazio circostante, vie e assi di comunicazione, mezzi di trasporto, orientamento, emigrazioni, immigrazioni, frontaliere, corridoi biologici, distribuzione degli esseri viventi negli habitat).

Identità e senso di appartenenza

Situazioni che permettono di esplorare la costruzione di identità individuali e collettive, singolari e sociali, mutevoli nel tempo (ad esempio l'identità come nome, come famiglia, come associazione, come Comune di residenza, come cultura di appartenenza, come lingua madre, come moda, come nazione, come istituto scolastico). Situazioni che esplorano il rapporto tra identità, memoria e storia, il funzionamento della mente umana, i processi di memorizzazione e la loro affidabilità, la ricostruzione del passato.

Energia, lavoro, trasformazione della materia e tecnologie

Situazioni che permettono di esplorare il rapporto con i materiali, le fonti energetiche e le loro caratteristiche in termini di origine (naturale o sintetica), disponibilità (rinnovabile o non rinnovabile), accessibilità, proprietà chimico-fisiche, utilizzi e trasformazioni che hanno portato nel tempo a un cambiamento dell'organizzazione delle società in base a scoperte e tecnologie (ad esempio agricoltura, industria, trasporti, mulini, dighe e centrali idroelettriche, ciclo dell'acqua e di altre sostanze).

Ciclicità, ritmi, mutazioni e persistenze

Situazioni che sviluppano la consapevolezza dell'oggettività e della soggettività dello scorrere del tempo, dei fenomeni di breve, media e lunga durata, delle continuità e persistenze rispetto a mutamenti e trasformazioni (ad esempio giorno/notte, settimane, mesi e anni, stagioni, fasi lunari, tempo ciclico e lineare, misurazione del tempo, calendari astronomici e culturali, i tempi della vita, il tempo del contadino, dell'operaio, del mercante, classificazione e registrazione di eventi fenologici rilevanti per lo sviluppo degli organismi viventi).

Figura 21

14.3 Indicazioni metodologiche e didattiche

14.3.1 Ordinatori come contributo alla progettazione

Per la costruzione di immagini d'assieme dei contesti di esperienza prioritari, è importante che l'insegnante si ponga alcuni interrogativi che permettano di individuare e organizzare i saperi in prospettiva sistemica; la problematizzazione didattico-disciplinare è l'operazione di individuazione, articolazione ed esplicitazione di nozioni, concetti e inferenze, che la o il docente è chiamato a includere in qualsiasi progettazione didattica.

Le risposte agli interrogativi sollevati nella problematizzazione didattico-disciplinare vanno mediate e adeguate rispetto alle età delle allieve e degli allievi, alle loro realtà e ai loro bisogni.

Ordinatori metodologici	Domande caratterizzanti
Scale di analisi	– Quali fenomeni della natura, degli esseri umani, della società e del patrimonio intendo esplorare (a livello micro, meso o macro)? – Con quali luoghi e con quali scale spaziali (dall'aula al pianeta Terra e oltre) intendo lavorare? – In quali periodi storici e con quali durate temporali (breve, media, lunga) intendo lavorare?
Componenti	– Su quali componenti di natura-essere umano-società-patrimonio mi concentro prioritariamente? – Quali sono le loro caratteristiche e le funzioni in termini qualitativi e quantitativi? – Quali sono i concetti-chiave e la terminologia specifica necessari alla costruzione di senso?
Relazioni	– Quali relazioni si possono delineare tra componenti? – Si tratta di relazioni unidirezionali o bidirezionali; di dipendenza o di interdipendenza? – Quali sembrano prevalere? Perché?
Fattori di regolazione	– Quali processi evolutivi e di adattamento, quali aggiustamenti e quali risposte? – Quali squilibri e quali nuovi equilibri vengono a crearsi? – A quali spinte e resistenze ai cambiamenti sono sottoposti i sistemi e le relazioni natura-essere umano-società-patrimonio analizzati?
Inoltre	– Quali strumenti è necessario utilizzare (questionari, microscopio, fonti, carte, immagini, testi ecc.)? – Quali conoscenze e risorse sono necessarie alla progettazione del docente?

Tabella 29

14.3.2 La conduzione didattica

Nel lavoro di progettazione, l'analisi del contenuto si accompagna a un'indagine delle scelte pedagogico-didattiche più adatte a concretizzare l'approccio auspicato per sviluppare lo Studio d'ambiente nelle classi del primo e secondo ciclo, attivandone i processi chiave evidenziati. Di seguito viene riportata una proposta esemplificativa relativa alle strategie e alle scelte più rilevanti in rapporto ai diversi processi chiave del modello di competenza dello Studio d'ambiente.

Processi chiave	Indicazioni, scelte e strategie pedagogico-didattiche ⁹
Rappresentare e rappresentarsi	– Conoscenza del sistema: il gruppo e il singolo (docente compreso). – Attivazione del gruppo classe come risorsa. – Attivazione dell'esperienza, delle storie personali, del sapere pregresso (preconoscenze e misconoscenze) e delle rappresentazioni delle allieve e degli allievi. – Creazione di legami con il territorio e attivazione dell'esperienza comune del gruppo. – Mobilitazione di una pluralità di stimoli volti a far emergere le rappresentazioni delle bambine e dei bambini. – Considerazione e inclusione della dimensione affettiva e socio-relazionale (approccio narrativo).
Contestualizzare	– Sostegno alla co-costruzione di prime risposte e interrogativi e al conflitto socio-cognitivo. – Utilizzo della didattica conversazionale (approccio dialogico e insegnamento tra pari). – Attivazione di situazioni-problema autentiche. – Promozione di una didattica per progetti.
Esplorare	– Promozione di un approccio partecipativo e cooperativo. – Promozione di un approccio laboratoriale e sperimentale (esplorazione delle proprietà degli oggetti/situazioni e loro messa in relazione). – Attivazione di una scuola aperta sul territorio, <i>outdoor education</i>. – Sostegno alla ricerca: pianificazione di interviste, questionari, indagini ecc. – Promozione di attività ludiche e giochi di ruolo.
Concettualizzare e trasferire	– Pianificazione di momenti regolari di condivisione delle scoperte e delle strategie adottate. – Istituzionalizzazione delle scoperte (approccio induttivo e metacognitivo). – Attivazione di situazioni di simbolizzazione e comunicazione (realizzazione di articoli, filmati, simulazioni, drammatizzazioni ecc.). – Promozione di situazioni di autovalutazione e valutazione tra pari. – Valorizzazione dell'approccio narrativo per potenziare, rivalutare la dimensione emotiva. – Costruzione di angoli laboratoriali in cui elementi dell'ambiente esterno vengono riportati all'interno. – Elaborazione di spazi di concettualizzazione quali cartelloni, mostre, presentazioni ecc.

Tabella 30

⁹ Attenzione, le domande costituiscono una guida e uno spunto, e non devono essere per forza considerate nella loro totalità, ma calibrate ai bisogni formativi delle e dei discenti.

Lo Studio d'ambiente privilegia una didattica esplorativa, in grado di rapportare l'allieva e l'allievo alla realtà sociale e naturale, sfruttando vari canali d'indagine. Essa prende avvio da esperienze capaci di stimolare in ogni allieva e allievo la disponibilità all'ascolto di sé e dell'altro, all'osservazione e al dialogo con questa realtà. L'imprevedibilità dell'esperienza è assunta come elemento fertile e configura la conoscenza e la comprensione come processo in evoluzione che si alimenta a partire dalla problematizzazione.

La visione del mondo si nutre e si plasma nel confronto con l'altro, nella condivisione, nell'incontro con l'oggettualità delle cose e nello sviluppo dei processi di astrazione, riflessione e azione. Questi si intersecano per co-costruire un sapere contestualizzato e capace di offrire risposte, aperte e non definitive, alle molteplici domande poste nel lavoro educativo. Gli interrogativi, che emergono nell'incontro con il reale, vengono colti, riformulati, regolati e rilanciati dall'insegnante per orientare intenzionalmente l'azione didattica.

Il ruolo del docente, **sia nel primo sia nel secondo ciclo**, è centrale nella problematizzazione didattico-disciplinare e nella conseguente messa in scena di situazioni di apprendimento autentiche e feconde, e si caratterizza attraverso una regia educativa che spinge verso una progressiva autonomia metodologica della classe. A questo scopo, appaiono particolarmente efficaci le situazioni-problema e le missioni inserite anche nel contesto di uscite sul territorio, che esplorano come i sistemi naturali e sociali hanno fornito nel corso del tempo risposte diverse ai medesimi bisogni.

Nel primo ciclo, partendo da una pluralità di stimoli, percepiti nel reale o restituiti per esempio tramite una metafora, un simbolo o una narrazione, si valorizzano il mondo immaginario e cognitivo delle allieve e degli allievi, la loro esperienza personale, il loro sapere pregresso, favorendo così, in una cornice di senso, l'evoluzione delle concezioni, delle rappresentazioni e la costruzione di un sapere comune e condiviso da tutto il gruppo. Risulta importante lo spazio da riservare all'azione ludica, intesa come tempo riservato a giochi di ruolo pertinenti che prendono vita, ad esempio, a partire dalla costruzione di angoli in cui l'esterno (strumenti, materiali, suoni) viene riportato all'interno della scuola.

La didattica privilegia inoltre un approccio conversazionale e interventi di regolazione del docente basati sulla presentazione di situazioni-problema, sfide o missioni, spunti narrativi o situazioni laboratoriali pertinenti. Al centro di questo processo, che vede l'allievo non soltanto come attore ma anche come autore, si pone la co-costruzione delle soluzioni e dei concetti, che sovente affonda le sue radici nelle situazioni di conflitto socio-cognitivo emerse all'interno del gruppo.

L'approccio partecipativo, cooperativo e laboratoriale si concretizza in attività svolte il più possibile all'aperto, a diretto contatto con l'ambiente circostante, concepito come un luogo di scoperta, di percezione diretta dei fenomeni, di raccolta di informazioni di prima mano, d'indagine e di sperimentazione vera e propria.

Per sistematizzare gli apprendimenti e garantirne il consolidamento, si promuovono regolarmente momenti di condivisione e di elaborazione, volti a riordinare, strutturare e classificare le tracce delle esperienze vissute. L'istituzionalizzazione delle scoperte darà in seguito vita a situazioni metacognitive, di comunicazione, di simbolizzazione e di semplici esplicitazioni di carattere metodologico, capaci di introdurre i primi rudimenti di un linguaggio specifico, valorizzando al contempo l'aspetto evocativo a garanzia della dimensione emotiva.

Nel secondo ciclo, oltre a quanto indicato per il primo ciclo, viene sostenuta la crescente interazione fra la sensibilità emotiva e soggettiva e una visione sempre più obiettiva dell'ambiente naturale e sociale. L'allievo viene accompagnato nella familiarizzazione con realtà sempre più articolate, esaminate da punti di vista diversi, a cui corrispondono metodologie di ricerca differenziate. Esse richiamano approcci di indagine delle scienze umane, sociali e naturali, combinando metodo geografico, scientifico e storico.

- Il metodo geografico si prefigge di creare rappresentazioni individuali e/o condivise di luoghi, paesaggi e territori in cui si manifesta l'interazione tra l'ambiente e gli esseri umani. Attraverso esplorazioni, osservazioni dirette e analisi di strumenti disciplinari (carte, dati statistici, immagini) si giunge a identificare e descrivere elementi, strutture, nessi d'interdipendenza e processi evolutivi dello spazio considerato. La produzione di schizzi, reti concettuali, mappe e testi esplicativi esemplifica gli strumenti operativi o i risultati attesi nell'ambito del metodo geografico.
- Il metodo scientifico consiste nell'interrogazione della realtà fenomenica e nella risoluzione dei problemi che di volta in volta gli esseri umani incontrano sul loro cammino. Tale metodo, attraverso la previsione, la sperimentazione, la raccolta e l'analisi dei dati, la discussione e la divulgazione di nuove idee, costruisce e affina modelli esplicativi e tecnologie capaci di affrontare gli interrogativi relativi ai fenomeni e le domande sui problemi emergenti.
- Il metodo storico si basa sull'indagine, comparazione e interpretazione di fonti di vario tipo (materiali, visive, scritte, orali, filmiche, digitali). Attraverso protocolli gradualmente differenziati, le allieve e gli allievi apprendono a interrogare i documenti e contestualizzare gli eventi storici in una prospettiva spaziale, temporale e culturale, al fine di comprendere le ripercussioni del passato sul presente. Gli strumenti principali del metodo storico sono le linee temporali, i testi storiografici, gli schemi di sintesi e le mappe concettuali.

L'allievo e l'allieva vengono altresì sostenuti nel creare le dovute connessioni tra l'interpretazione della realtà e lo sviluppo e la maturazione di identità singole e collettive, in crescente autonomia e capacità di comunicare e di confrontarsi con vari punti di vista. In questa fase formativa l'alunna e l'alunno sono maggiormente stimolati a utilizzare i linguaggi verbali e artistici, le misure quantitative e la geometria, in modo da poter costruire rappresentazioni dei fenomeni, dello spazio e del tempo più strutturate ed efficaci, senza per questo sacrificare la dimensione del senso di ciò che si sta facendo e del piacere, che oggi sappiamo fortemente correlata all'apprendimento e all'impegno sociale.

In conclusione, **per entrambi i cicli**, risulta utile ricordare che la riuscita stimola il senso di autoefficacia e promuove la motivazione. Di interesse, in quest'ottica, qualsiasi situazione d'apprendimento sfidante, possibilmente autentica e originale, intesa come vero e proprio invito a mettersi alla prova in autonomia, con responsabilità, come singoli soggetti o come gruppi, in modo divergente e divertente e senza particolari ansie legate al giudizio.



15 Geografia

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/geografia

15.1 Significato e finalità formative della disciplina

Nella scuola media (SM) l'allieva e l'allievo entrano per la prima volta in contatto con la geografia intesa come materia a sé stante; disciplina che studia i territori per ricostruire le società ed evidenziarne le regole di produzione e riproduzione, i valori di riferimento, gli assetti mutevoli nel tempo. Attraverso questo campo di studio l'allievo si confronta con le forme variabili della territorialità, con i processi identitari, con i progetti, le scelte e l'assunzione di responsabilità del presente e per il futuro.

La SM offre a tutte le allieve e a tutti gli allievi l'opportunità di imparare a leggere i territori e di interpretare le società attraverso la geografia regionale (*fr. analyse spatiale; ing. spatial analysis*). Questa prospettiva di studio permette di creare dei modelli di realtà specifiche: **Ticino e Svizzera** (prima media), **Svizzera ed Europa** (seconda media), **Europa e sistema mondo** (terza media) e, nel contesto mondiale, **fenomeni globali-locali** (quarta media). Essere competenti alla fine della scuola dell'obbligo significa dunque saper costruire, formulare e sostenere discorsi pertinenti e ordinati su regioni e società, utilizzando precisi criteri disciplinari.

15.2 Modello di competenza

Per produrre le interpretazioni e i modelli socioterritoriali indicati è necessario che le allieve e gli allievi sperimentino attivamente e con crescente autonomia, soprattutto nel primo biennio, alcuni processi d'analisi regionale che consentono di individuare e selezionare, combinare e organizzare coerentemente informazioni di ambiti geografici diversi. Le manifestazioni di competenza geografica del terzo ciclo attengono dunque al saper osservare e ipotizzare, spiegare e verificare, immaginare e progettare, comporre ed esporre idee e informazioni di sintesi su territori e società.

		3° CICLO					
		PROCESSI					
		Problematizzare	Suddividere	Organizzare	Attribuire	Contestualizzare	Codificare
AMBITI DI COMPETENZA	Geografia fisica	Manifestazioni di competenza					
	Geografia della popolazione						
	Geografia economica						
	Geografia urbana						
	Geografia politica						
	Geografia culturale						
	Geo-visualizzazione						

Figura 22

15.2.1 Ambiti di competenza

Si distinguono sette ambiti tematici del sapere geografico: **geografia fisica, geografia della popolazione, geografia economica, geografia urbana, geografia politica, geografia culturale, geovisualizzazione** (cartografia e sistemi di informazione geografica). Essi rappresentano dei patrimoni consolidati di conoscenze generali (teorie, concetti e nozioni) che si utilizzano per descrivere, spiegare e raffigurare i territori studiati. Per la costruzione di modelli regionali specifici appare indispensabile che le informazioni di diversi ambiti vengano connesse in modo da rendere evidenti e manifeste le azioni e le modalità di organizzazione delle società nei territori.

Nella SM essere competenti rispetto a questi ambiti significa saper definire concetti, nozioni ed elementi teorici in forma assoluta (competenza lessicale specifica). Si tratta inoltre di saperli usare correttamente sia nelle fasi di studio e discussione dei territori (competenza procedurale), sia nella produzione di testi e nelle presentazioni orali (competenza comunicativa). Tenuto conto dell'età delle allieve e degli allievi, del percorso scolastico pregresso e dei principi d'organizzazione generale del sapere geografico, nella SM il patrimonio conoscitivo degli ambiti tematici viene esplorato, illustrato e definito in **prospettiva soprattutto areale durante il primo biennio, prevalentemente reticolare nel secondo.**

15.2.2 Processi di competenza

I processi di competenza sono elementi di metodo e di procedura della geografia regionale necessari per costruire interpretazioni e modelli di territori ordinati e comprensibili.

Problematizzare è l'arte di interrogare i territori ponendo domande sugli spazi collettivi e personali in vista di far emergere indizi significativi sulla loro organizzazione, sul funzionamento, sulla trasformazione, sulle logiche e i valori sociali che li permeano.

Suddividere un territorio significa riconoscerne e definirne le trame geografiche: qualificare elementi geografici, localizzarli, delimitarli come insiemi omogenei, metterli in relazione reciproca. Si tratta di operazioni percettive e cognitive attinenti all'osservazione basata su criteri prestabiliti.

Organizzare la coesione territoriale consiste nell'assegnare principi d'ordine spaziale alle trame geografiche individuando centri, periferie, nodi, reti e norme di funzionamento. L'ordinamento spaziale rivela i rapporti e le regolazioni sociali, manifesta dinamiche e processi attivi (dipendenza, interdipendenza, selezione, gerarchia). Pone, inoltre, il problema dei tempi storici e delle modalità culturali di concepire e intrattenere i rapporti sociali.

Attribuire un'azione territoriale consiste nel mettere a fuoco le pratiche spaziali collettive e individuali degli attori, i progetti e le intenzioni di natura territoriale quali scelte strategiche. Il tutto vagliato alla luce dei principi di solidarietà, responsabilità, libertà ed equità che costituiscono l'orizzonte valoriale di riferimento delle nostre società. Si tratta di un aspetto di competenza socioaffettiva e cognitiva che interviene nella costruzione del senso di appartenenza e di cittadinanza.

Contestualizzare significa mettere in prospettiva nello spazio e nel tempo gli oggetti e i fatti geografici indagati attraverso identificazioni di scale, livelli, periodi d'analisi. Questa operazione di relativizzazione e di decentramento si iscrive nella sfera delle competenze percettive e cognitive, ma ha anche valenza socioaffettiva perché è un momento privilegiato di modellizzazione spaziale e sociale grazie a confronti e dimensionamenti relativi: dunque di radicamenti consapevoli e di visioni plurime e complesse della realtà.

Codificare geograficamente è l'arte di formalizzare e comunicare le rappresentazioni e le interpretazioni attraverso l'utilizzazione di strumenti specifici (disegni, schizzi, carte, grafici, rappresentazioni di paesaggi ecc.) e codici della semiologia grafica (segni, tonalità, coremi ecc.), ma anche l'esercizio mirato della lingua scritta, letta e parlata come vettore di comunicazione della conoscenza. Più in generale in questo aspetto di competenza rientra la pratica di tutti quei linguaggi settoriali che possono manifestare conoscenza ed esperienza geografica.

Nella formazione della SM ogni processo comporta operazioni di spazializzazione che permettono di inquadrare ed esaminare l'azione territoriale delle società in prospettiva geografica. Esse vanno curate e alimentate con continuità e progressività.

15.3 Progressione delle competenze

La tabella *Competenze e risorse di geografia regionale del III ciclo* presenta, in prospettiva sintetica, otto competenze (di interpretazione, d'azione e di autoregolazione) da perseguire attraverso la formazione geografica scolastica e indica le risorse predisposte per attivarle. Tali competenze rappresentano altrettante facoltà fondamentali del pensiero geografico che strutturano gli ambiti e attivano i processi e le relative operazioni, permettendo di costruire modelli specifici e generali per ogni caso e regione di studio. La SM mira a sviluppare competenze fondamentali nelle giovani generazioni affinché possano situarsi nella realtà sociale e spaziale e agire consapevolmente come cittadini responsabili. Le competenze della SM si collegano a quelle predisciplinari di studio d'ambiente del primo e del secondo ciclo, riprendendole, consolidandole e arricchendole con nuovi apporti disciplinari.

15.3.1 Risorse annuali: traguardi specifici di conoscenza e abilità

Tenuto conto dell'età delle allieve e degli allievi, delle possibilità esperienziali, delle progressioni nel ragionamento e nelle rappresentazioni geografiche, il *Piano di studio* individua e propone per ogni anno traguardi, abilità e conoscenze per stimolare e formare le competenze fondamentali. I traguardi specifici guidano la programmazione e la progettazione didattica delle attività di insegnamento-apprendimento.

Risorse	Competenze interpretative	Competenze d'azione	Competenze di autoregolazione
4 Regioni di analisi: – Dal Ticino alla Svizzera – Dalla Svizzera all'Europa – Dall'Europa al sistema Mondo – Globale e Locale Ambiti d'analisi: – Geografia fisica – Geografia della popolazione – Geografia economica – Geografia urbana – Geografia politica – Geografia culturale – Geovisualizzazione Abilità: – Operazioni di metodo geografico regionale per dare significato a spazi e società. – Modellizzazioni e strumenti geografici: modelli regionali in forma di corema; modelli geografici generali (p. es. centro-periferia, reti e nodi ecc.).	GEO.III.1 – Selezionare in autonomia criteri e indicatori socio-territoriali e ambientali per connotare realtà geografiche sulla base di fonti e dati proposti dal docente. GEO.III.2 – Individuare ipotesi generali e specifiche e allestire in modo guidato strumenti d'indagine per inquadrare realtà geografiche regionali.	GEO.III.3 – Nel palinsesto dei territori regionali ricavare, con precisione e in modo viepiù autonomo, trame del presente e del passato per orientarsi spazialmente e temporalmente, e sentirsi partecipe della società di accoglienza. GEO.III.4 – Con la guida del docente ricostruire i processi e i cambiamenti nel funzionamento delle regioni in termini di dipendenze, interdipendenze, esclusioni e inclusioni, per valutare il grado di equilibrio e di coesione sociale in ogni territorio, e dunque sviluppare un senso consapevole di cittadinanza. GEO.III.5 – In base a protocolli metodologici confrontare documenti, dati, artefatti regionali per far emergere attori, progetti e visioni, chiarire finalità geografiche e sviluppare il senso civico dell'azione territoriale. GEO.III.6 – Utilizzare in modo progressivo e autonomo il cambiamento di scala geografica per definire i contesti e i condizionamenti socioambientali del presente e del passato che determinano l'organizzazione di una regione e i relativi comportamenti territoriali.	GEO.III.7 – Sulla base di ragionamenti e scelte di scala espliciti confrontare e rileggere regioni geografiche per relativizzare casi particolari, far emergere modelli generali di organizzazione territoriale, chiarificare traiettorie di sviluppo umano e sociale. GEO.III.8 – Utilizzando consapevolmente regole e strumenti della comunicazione geografica, comprendere, produrre e rielaborare informazioni strutturate per manifestare, verificare in collaborazione e difendere interpretazioni di eventi e comportamenti sociali.

Tabella 31

Ulteriori documenti di approfondimento, come traguardi specifici di apprendimento e profili di competenza sono disponibili all'indirizzo Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/geografia.



15.4 Indicazioni metodologiche e didattiche



Per diventare competenti in geografia occorre acquisire conoscenze ed elaborarle in modo attivo producendo lavori scolastici strutturati e curati nei contenuti e nella forma. Tre situazioni di studio e apprendimento appaiono essenziali per la costituzione di competenze: il corso generale di geografia, le attività laboratoriali e le attività di Formazione generale condivise con altre discipline. Ogni situazione si presta a recepire, sviluppare e mettere alla prova le competenze geografiche secondo modalità e dinamiche proprie, ma i diversi contesti vanno progettati e coordinati in modo rigoroso dall'insegnante.

15.4.1 Corso generale

Tenuto conto delle età e delle progressioni fra cicli si presenta come un percorso di insegnamento-apprendimento strutturato sul piano del metodo e degli argomenti per dar senso a una regione studiata. Il corso va impostato dal docente con una programmazione didattica annuale che preveda di mobilitare in successione i processi d'azione disciplinari e specifici itinerari di attività concepiti per avvicinare le allieve e gli allievi ai traguardi di competenza generali. Ogni programmazione implica dunque riflessioni, scelte e impostazioni sul piano scientifico e didattico. Nell'analisi preventiva del compito la programmazione coglie e giustifica le scale d'analisi e le periodizzazioni temporali in gioco, individua e inquadra le visioni regionali di sintesi, identifica i concetti e le nozioni fondamentali, richiama i traguardi generali da raggiungere. Nell'articolazione operativa vengono scelte e annunciate le strategie didattiche in termini di successioni di traguardi specifici, abilità e conoscenze e vengono indicate le tempistiche di studio.

Infine, nelle considerazioni relative alla verifica degli apprendimenti si palesano i criteri di osservazione, rilevazione e valutazione dei traguardi specifici e generali. In quanto documento di sintesi delle attività di insegnamento-apprendimento la programmazione annuale è, per il docente, un indispensabile strumento di bilancio e revisione dei percorsi effettuati.

15.4.2 Attività laboratoriali

Sono percorsi di studio e di insegnamento-apprendimento circoscritti e situati rispetto al corso generale, volti a far produrre ad allieve e allievi interpretazioni chiare e ordinate su regioni e paesaggi. Partendo da un problema individuato, discusso e inquadrato inizialmente, l'allievo attiva procedure, conoscenze disciplinari e generali pregresse, mobilita e applica strumenti e strategie acquisiti. All'occorrenza egli elabora e integra nuove risorse con ausili esterni (figure adulte, gruppo dei pari, reti di informazione) per sviluppare un discorso geografico personale ed elaborare prodotti o soluzioni originali e verosimili. Da un punto di vista metodologico ciò comporta un approccio specifico alla progettazione, conduzione e valutazione delle attività.

Nelle attività laboratoriali di geografia risultano imprescindibili la discussione con le classi e la concertazione in entrata su criteri, modalità, esiti e risultati di attività attesi. Lo strumento che meglio si presta per guidare queste messe a fuoco e per formalizzare gli esiti è la rubrica valutativa perché delinea livelli generali di competenza, permette di situare ogni allievo o gruppo di studio, consente di tracciare progressioni con l'evolvere delle attività, funge da referente per discutere percorsi e prodotti realizzati.

Nella SM sono auspicabili, in particolare nel primo biennio, esperienze di indagine svolte almeno parzialmente sul campo. Nel secondo le attività si focalizzeranno invece su rappresentazioni continentali o mondiali e sulle ricadute locali.

15.4.3 Attività di Formazione generale



Si svolgono in contesti didattici nei quali si mettono a fuoco, da punti di vista variabili e con strumenti e linguaggi diversificati, situazioni attinenti allo sviluppo sostenibile. A questo livello le competenze geografiche risultano fondamentali e interagiscono con quelle di altre discipline per realizzare progetti e compiere azioni mirate.

La competenza si verifica nell'apporto alle capacità di problematizzare congiuntamente temi e argomenti di ricerca, nell'analizzare, comporre e criticare informazioni, o ancora nell'esporre o argomentare compiutamente opinioni per condurre a buon fine azioni concrete e pubbliche (ad esempio: informare tramite la rivista di sede, discutere collegialmente in consessi giovanili ecc.).

L'impostazione e la realizzazione di attività di Formazione generale comportano condizioni didattiche specifiche.

16 Storia ed Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia



16.1 Storia

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/storia

16.1.1 Significato e finalità formative della disciplina

L'apprendimento della Storia risponde a bisogni di crescita culturale e di soddisfazione della curiosità umana. Le sue **finalità** formative non si limitano a obiettivi immediati, ma agiscono sui tempi lunghi dello sviluppo umano, che spesso non procede per rotte lineari. La disciplina Storia ha un ruolo fondamentale nel **favorire lo sviluppo intellettuale e civile** dell'individuo. Non da ultimo **una comprensione delle dinamiche del presente appare impossibile senza una conoscenza del passato e della relativa storia.**

Nello studio della disciplina, **la prospettiva cronologica e il concetto di tempo sono centrali.** Il pensiero temporale, cioè la facoltà di stabilire nessi tra i fatti osservati e di attribuire senso ai fenomeni grazie alla loro collocazione nella rete di relazioni create, si forma nelle allieve e negli allievi dapprima con esperienze di vita quotidiana e, in seguito, in virtù di operazioni cognitive e operative che permettono agli stessi di evolvere. Queste operazioni basilari consistono nello stabilire rapporti di successione e/o di contemporaneità, nella periodizzazione (cicli, congiunture), nella datazione e nella valutazione della durata (breve, media e lunga).

Lo studio non deve tendere a una banalizzazione o a una semplificazione del sapere, ma alla sua scomposizione in elementi fondamentali a partire dai quali bisogna comunque **sviluppare progressivamente una consapevolezza della complessità.**

L'approccio della disciplina Storia è quello di cogliere, nello studio di varie civiltà e società del passato, gli aspetti comuni, le particolarità e le differenze che le caratterizzano, nonché le relazioni tra di esse. Le allieve e gli allievi devono **calarsi nello spirito e nella realtà delle epoche** che stanno studiando **per capirne il contesto e i valori mutevoli**, interpretandoli in maniera metodologicamente corretta ed evitando giudizi anacronistici. Lo studio deve permettere di ritrovare, nel mondo attuale, le tracce della storia attraverso la loro progressiva stratificazione.

Il *Piano di studio* propone una **storia aperta al mondo e alle sue interdipendenze, capace di porre problemi** al fine di perseguire un'educazione costante al pensiero critico e alla libertà di scelta.

Una Storia che si ponga in **stretta correlazione con l'Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia deve affrontare anche temi di attualità**, collegandoli all'evoluzione sia della storiografia, le cui conclusioni sono inevitabilmente provvisorie, sia della società, con la sua cultura e i suoi valori, con conseguenti ricadute sul mutevole rapporto storia-memoria.

Alla **fine della SM** le allieve e gli allievi dovrebbero **essere in grado** di:

- **interrogare** le realtà sociali, politiche, economiche, culturali **in una prospettiva storica**; problematizzare, analizzare e produrre una sintesi su un determinato argomento partendo da una documentazione variata;
- **interpretare la realtà con l'aiuto del metodo storico** e il concorso delle scienze ausiliarie: riconoscere varie tipologie di fonti primarie ed essere consapevoli di alcune caratteristiche di ognuna di queste;
- **conoscere, nelle sue linee essenziali, la storia dell'umanità** dalle origini ai giorni nostri e stabilire alcuni nessi fondamentali tra le varie epoche e le diverse civiltà; più concretamente comprendere gli sviluppi storici:
 - nelle classi prime, dalla Preistoria alla fine dell'Antichità;
 - nelle classi seconde, dalla società medievale al Cinquecento;
 - nelle classi terze, dall'Età moderna alla Belle époque;
 - nelle classi quarte, dalla società di massa al mondo contemporaneo.

16.1.2 Modello di competenza

La formazione nelle scienze umane e sociali si costituisce articolando ambiti e processi di competenza. Per la Storia gli ambiti si riferiscono a campi tematici disciplinari mentre i processi corrispondono a operazioni basilari di metodo storico, necessarie per produrre, organizzare e comunicare conoscenze.

3° CICLO							
PROCESSI							
	Problematizzare e formulare ipotesi	Analizzare fonti primarie e secondarie	Costruire un pensiero temporale	Contestualizzare i fenomeni storici	Individuare nessi tra fenomeni storici	Osservare e interpretare il cambiamento	Comunicare
AMBITI DI COMPETENZA	Traguardi di competenza						
Spostamenti e migrazioni							
Economia e società							
Mentalità, culture, religioni							
Interessi e conflittualità							
Organizzazione politica e istituzioni							
Storia ambientale							

Figura 23

16.1.2.1 Ambiti di competenza

Nel passaggio dal secondo al terzo ciclo, la maggior parte degli ambiti conosce una **precisazione del campo di analisi**, mentre gli apparati concettuali vengono ampliati e accordati con i **metodi della storiografia** per dare la possibilità alle allieve e agli allievi di scuola media di produrre interpretazioni storiche ordinate e articolate. **Gli ambiti richiamano a grandi linee campi d'indagine disciplinari** caratterizzati da concetti, conoscenze e metodi propri che, nell'impostazione del piano di studio di Storia, sono assimilati ad assi tematico-concettuali e a insiemi di saperi selezionati per costruire visioni generali ed essenziali del divenire delle società.

Spostamenti e migrazioni

Nella storia dell'umanità, spostamenti e migrazioni, avvenuti con modalità e intensità diverse nelle varie epoche, hanno costituito una costante intrinseca ai processi di soddisfazione dei bisogni economici, culturali, affettivi, di sicurezza ecc.

Economia e società

Ogni società ha fatto capo a sistemi economici evoluti a grandi linee dall'auto-consumo a forme sempre più sofisticate di produzione e di scambi di beni e di servizi, che a loro volta hanno plasmato le comunità e i loro valori.

Mentalità, culture e religioni

Il vissuto umano della realtà inevitabilmente passa attraverso processi mentali individuali e dinamiche socio-antropologiche collettive, che includono il rapporto con la dimensione spirituale. Per capire la storia, occorre quindi inserire eventi e congiunture nel relativo contesto culturale, valoriale e religioso.

Interessi e conflittualità

Interessi e punti di vista dei vari attori coinvolti guidano i processi storici, sfociando in forme di conflittualità gestite ritualmente, con modalità concilianti e volte al compromesso, oppure violentemente, attraverso scontri armati.

Organizzazione politica e istituzioni

La Storia si collega all'Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia attraverso la possibilità di contestualizzare le varie forme politiche e istituzionali, configuratesi nell'esigenza di trovare equilibri tra i bisogni organizzativi e amministrativi e le dinamiche di acquisizione di potere e controllo.

Storia ambientale

La storia delle relazioni tra essere umano e natura non umana è analizzata in chiave sistemica. Si affronta il modo con cui gruppi umani, società, nazioni, individui e culture hanno interagito con i loro ambienti e sono stati da essi influenzati nel tempo.

16.1.2.2 Processi chiave

I processi percettivi, cognitivi e socio-affettivi del primo e secondo ciclo evolvono gradualmente, nel terzo ciclo, in una **prospettiva più marcatamente disciplinare e di astrazione concettuale**.

I processi caratterizzanti la disciplina ricalcano **le operazioni tipiche del mestiere dello storico**.

Il percorso didattico, in analogia con quello storiografico, prende solitamente avvio da un interrogativo di ricerca assimilabile a una **situazione problema** e procede con l'**analisi, interpretazione e contestualizzazione** di una documentazione ragionata. I processi di apprendimento si concludono con una **comunicazione o condivisione** dei risultati acquisiti. Parallelamente questa può essere un'occasione per una **sintesi** delle conoscenze e una loro istituzionalizzazione.

Tale sequenza non deve tuttavia essere considerata come rigida, dato che i vari processi si influenzano a vicenda. Momenti di **regolazione e autovalutazione** indirizzano e modulano inoltre l'intero processo.

Problematizzare e formulare ipotesi

Di fronte ad una fonte-stimolo o fonte-problema porsi domande pertinenti e formulare ipotesi, al fine di verificarne la pertinenza e l'attendibilità.

Analizzare fonti primarie e secondarie

Analizzare e interpretare varie tipologie di fonti primarie (materiali, visive, scritte, sonore, filmiche ecc.) e secondarie (testi storiografici, grafici, fonti quantitative o seriali, carte storiche ecc.).

Costruire un pensiero temporale

Esercitare attività e operazioni cognitive legate alla costruzione di un pensiero temporale, ad esempio leggendo e costruendo linee del tempo.

Contestualizzare i fenomeni storici

Inserire in un contesto temporale e spaziale definito una realtà storica locale, regionale, nazionale o continentale.

Individuare nessi tra fenomeni storici

Individuare analogie e differenze, nessi di spazio-tempo e di causa-effetto tra i fenomeni storici studiati.

Osservare e interpretare il cambiamento

Analizzare le grandi trasformazioni in ambito politico, economico, culturale e sociale e valutarle criticamente.

Comunicare

Tenendo conto delle specificità del testo storiografico, esporre con modalità e strumenti diversi i risultati delle attività di analisi, interpretazione e sintesi.

16.1.3 Traguardi di competenza



I **traguardi di competenza** sono stati **scomposti** in traguardi specifici di apprendimento, distinguendo obiettivi di conoscenza, abilità, processi e atteggiamenti (disponibili all'indirizzo Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/storia, assieme ad altri documenti di approfondimento).

Gli **obiettivi di conoscenza**, che riguardano in particolare i contenuti e i concetti da trattare durante l'insegnamento della Storia, sono proposti in forma di esempio: non pretendono di essere esaustivi o obbligatori e non mettono in discussione la libertà didattica dell'insegnante, che è chiamato comunque a effettuare delle scelte ponderate, evitando un approccio puramente nozionistico allo studio della disciplina. Più nel dettaglio la e il docente dovrebbero tener conto, nelle loro attività di insegnamento e apprendimento, **dell'evoluzione del significato di determinati concetti** nel corso del tempo; si pensi ad esempio all'evoluzione delle idee di cittadinanza, di diritto, di Stato.

Tra le **abilità** risulta centrale l'attività di analisi e di interpretazione di fonti di vario tipo.

I **processi** indicati sono quelli prevalentemente mobilitati per raggiungere i traguardi in questione, ma evidentemente non sono esclusivi.



Infine, gli **atteggiamenti** riguardano la sfera personale, relazionale e socioaffettiva, si collegano strettamente con le competenze trasversali, ma trovano anche una loro declinazione e una finalità educativa specifiche nell'apprendimento della storia.

- STO.III.1** Periodizzare e problematizzare le grandi fasi della Storia dell'umanità dalle origini alla contemporaneità sulla base di svolte, cesure e persistenze.
- STO.III.2** Dinanzi a situazioni complesse, saper cogliere i punti di vista dei vari attori coinvolti.
- STO.III.3** Valutare l'impatto che le varie società e relative attività economiche hanno avuto e hanno tuttora sul territorio e sull'ambiente e viceversa.
- STO.III.4** Analizzare cause e conseguenze delle rivoluzioni agricole e industriali, per comprenderne l'impatto sulle società succedutesi nel corso della storia dell'umanità.
- STO.III.5** Collegare l'evoluzione tecnico-scientifica e l'uso delle risorse energetiche alle opportunità e ai vincoli del contesto storico generale e ai valori socio-culturali.
- STO.III.6** Identificare in vari quadri di civiltà elementi di disuguaglianza e rapportarli ai sistemi economici, politici e culturali di riferimento.
- STO.III.7** Inserire i processi di conquista, colonizzazione, autodeterminazione e decolonizzazione nelle dinamiche socioeconomiche e migratorie regionali e planetarie.
- STO.III.8** Identificare cause, conseguenze e modalità di migrazione nella storia, allo scopo di ricavarne anche elementi per interpretare le migrazioni del presente.
- STO.III.9** Interrogarsi sui principali aspetti della vita quotidiana nel contesto di vari quadri di civiltà, identificando elementi di mutamento e di persistenza.
- STO.III.10** Valutare criticamente aspetti culturali, psicologici, comportamentali e religiosi e il loro impatto sul funzionamento della società.

- STO.III.11** Comprendere motivazioni e interessi divergenti e discernere i punti di vista contrastanti alla base della conflittualità che ha caratterizzato la storia dell'umanità.
- STO.III.12** Identificare in crescente autonomia le modalità di manipolazione e di propaganda politica adottate dalle civiltà, dagli Stati, dalle fazioni e dai gruppi di interesse nelle diverse epoche e valutarne criticamente metodi e conseguenze.
- STO.III.13** Facendo riferimento anche all'Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia, indagare la struttura e la gestione del potere politico in rapporto al contesto culturale, religioso, sociale, sulla base di modelli esemplificativi.
- STO.III.14** Ricostruire le tappe fondamentali della nascita e sviluppo della nozione di Stato dalle civiltà antiche alla contemporaneità.
- STO.III.15** Con l'accompagnamento del docente identificare l'intreccio dei processi che hanno portato alla nascita e allo sviluppo della Confederazione svizzera e della relativa coscienza e identità nazionale.

16.1.4 Indicazioni metodologiche e didattiche

All'interno di un sapere scientifico sempre aggiornato, **vi sono dei contenuti che**, in un'ottica didattica, **si prestano più di altri all'insegnamento e all'apprendimento** in quanto hanno un valore formativo per le giovani generazioni. **L'approccio** del docente è dunque **aperto alle nuove conoscenze storiografiche e metodologiche**. Partendo da rappresentazioni e preconoscenze delle alunne e degli alunni, adotta quegli strumenti didattici che di volta in volta sono più consoni alla comprensione dell'allieva e dell'allievo, **privilegiando la scoperta e la costruzione del sapere in crescente autonomia**. Sceglie inoltre la **scala di analisi** più adatta a seconda dell'approccio prescelto, dalla microstoria alla *world history*. Le strategie didattiche della e del docente devono tener presente sia l'età sia la situazione delle e dei discenti, che sono posti al centro del processo di insegnamento-apprendimento.

È opportuno che, a una didattica centrata solo sui fatti, sia privilegiato un **approccio a carattere concettuale**, che punti sulle **conoscenze basilari** e sui **nuclei fondanti** della disciplina attraverso una **storia investigatrice**, senza tuttavia rinunciare alla **dimensione narrativa**, importante per le e gli studenti di oggi, per varie ragioni sempre meno abituati alla linearità.

La problematizzazione dei fatti e dei fenomeni storici e la conseguente riflessione dovrebbero vertere non solo su quanto realmente successo, ma anche sugli scenari che, in un determinato momento, si aprivano alla molteplicità delle scelte degli uomini e delle donne. **L'attività di scoperta**, gli stimoli di **una situazione problema iniziale e l'approccio per ipotesi** da verificare e aggiustare in itinere **permettono di studiare la storia nella sua complessità, emulando la ricerca storica**.

Dal punto di vista metodologico è auspicabile che la e il docente cerchino di **variare i metodi di lavoro in classe**, utilizzando strategie funzionali ai traguardi identificati e proponendo una **didattica attiva e strutturata** con chiarezza e coerenza. L'invito è quello di tener presenti le potenzialità specifiche dei vari metodi adottati. La lezione dialogata potrebbe rispondere all'esigenza di condividere informazioni o confrontare l'esito di un'indagine svolta in comune dalle allieve e dagli allievi. Fasi di allenamento contribuiscono a esercitare

pratiche e protocolli al fine di una crescente autonomia e familiarizzazione. **Le attività di laboratorio a coppie o a piccoli gruppi su fonti storiche** – che per loro natura già costituiscono una situazione problematica, configurandosi come fonte-problema – **si prestano a semplici ricerche** riguardanti tematiche d'interesse per le allieve e gli allievi, **nonché alla differenziazione didattica**. Questa potrebbe includere attività più strutturate e guidate o approfondimenti specifici, a dipendenza della riuscita scolastica. Per una solida acquisizione di concetti sono immaginabili attività di sintesi, di schematizzazione attraverso mappe concettuali, di istituzionalizzazione frontale.

Utilizzando le conoscenze storiche, i mezzi di comunicazione di massa e altri canali di diffusione delle informazioni, l'allieva e l'allievo saranno portati a rendersi pienamente conto della forte interdipendenza dei fenomeni sociali, economici, politici, culturali e ambientali su scala mondiale e a **sviluppare un atteggiamento critico, rispettoso e aperto nei confronti delle differenze** - sempre più presenti nella realtà quotidiana contemporanea - **e dell'alterità**.



17.2 Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/eccd

17.2.1 Significato e finalità formative dell'insegnamento

L'Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia si propone di identificare, esplorare e analizzare i sistemi di relazioni che collegano individui, gruppi e società gli uni agli altri. Le modalità di convivenza sono affrontate dal punto di vista storico, antropologico, sociologico, etico, politico e istituzionale. In particolare, al fine di creare i presupposti per l'esercizio di una cittadinanza attiva, **l'educazione civica presta un'attenzione particolare alle caratteristiche dei sistemi democratici, al loro funzionamento e alle sfide che essi incontrano.**

A questo scopo l'insegnamento articola le conoscenze e una pratica attiva di cittadinanza nel quadro delle lezioni in classe o delle attività di istituto, così come tramite un'apertura alle problematiche della società attuale attraverso uscite e attività fuori sede. Per realizzare tutto ciò, l'Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia propone una strutturazione attorno a **tre poli che interagiscono tra loro.**

- 1 La civica e le istituzioni**, in cui si tratta di permettere all'allieva e all'allievo di acquisire le conoscenze fondamentali per comprendere l'organizzazione della società e delle sue istituzioni sul piano locale, cantonale, nazionale e internazionale al fine di potersi impegnare, consapevoli dei loro diritti e dei loro doveri.
- 2 La democrazia e le sue sfide nella società**, in cui si tratta di permettere all'allieva e all'allievo di confrontarsi in modo critico e aperto con le problematiche della società attuale, politiche e sociali, economiche e ambientali, prendendo così coscienza del fatto che la responsabilità civica si estende dall'ambiente più prossimo fino al mondo intero.
- 3 La pratica di cittadinanza attiva**, in cui si tratta di permettere prima all'allieva e all'allievo di farsi coinvolgere nella comunità scolastica attraverso le sue strutture partecipative e successivamente di estendere impegno e atteggiamenti costruttivi e propositivi alla collettività in senso più ampio.

L'insegnamento è impartito in stretta collaborazione con discipline affini quali in particolare la storia, ma anche la geografia e l'italiano ed è pure collegato al contesto di formazione generale Cittadinanza, culture e società, nonché alle competenze trasversali dello sviluppo personale, della collaborazione, della comunicazione e del pensiero riflessivo e critico.

Alla fine della scuola media l'allieva e l'allievo dovrebbero essere in grado di:

- **conoscere**, nelle loro linee essenziali, **le strutture istituzionali a vari livelli**. La **progressione dal locale all'internazionale** sull'arco del quadriennio permette di affrontare la crescente complessità. Le istituzioni a livello federale vanno trattate in terza media, in abbinamento alla **nascita della Svizzera moderna nel 1848**, compresi gli ulteriori sviluppi costituzionali;
- problematizzare, analizzare e confrontare tematiche di carattere civico e politico, riferite alle **questioni vive e di attualità**, promuovendo tuttavia una lettura di lungo periodo, **sensibile alle radici storiche** e alle dinamiche di un presente **in continuo divenire**;



- **comprendere l'evoluzione della società** in relazione ad esempio ai bisogni identitari, alla distribuzione della ricchezza, all'evoluzione dello stato sociale, **al fine di promuovere una cittadinanza attiva e responsabile;**
- acquisire la consapevolezza del **valore delle istituzioni e della democrazia** (diritti e doveri), **nel rispetto** delle minoranze e **dei diritti umani.**

17.2.2 Modello di competenza

La formazione delle scienze umane e sociali si costruisce articolando ambiti e processi di competenza. Per l'Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia gli ambiti si riferiscono a campi tematici generali, mentre i processi corrispondono a operazioni cognitive e di riflesso ad atteggiamenti e comportamenti auspicati nel contesto di una cittadinanza attiva e rispettosa.

3° CICLO				
PROCESSI				
Comprendere e analizzare		Contestualizzare - Creare relazioni	Costruire un pensiero critico e riflessivo	Comunicare ed esercitare una cittadinanza attiva
AMBITI DI COMPETENZA	Forme di aggregazione sociale dalla famiglia allo Stato	Traguardi di competenza		
	Forme di governo e istituzioni			
	Stato, società e ambiente			

Figura 24

17.2.2.1 Ambiti di competenza

Gli ambiti di competenza corrispondono a tre aree tematiche a partire dalle quali esercitare i processi auspicati.

Forme di aggregazione sociale dalla famiglia allo Stato

L'essere umano, in quanto animale sociale, conosce un **forte bisogno di socializzazione** che nel corso della storia si è evoluto da forme nucleari semplici, quali la famiglia o il clan, a forme sempre più complesse, quali le aziende, gli stati, i partiti o le organizzazioni internazionali.

Forme di governo e istituzioni

Le caratteristiche fondamentali della democrazia vanno messe in contrapposizione ad altre forme di governo quali monarchia, oligarchia e stato totalitario. Delle istituzioni svizzere (nei tre livelli, comunale, cantonale e federale), si individuano le somiglianze e le differenze a seconda del livello considerato. Anche la tripartizione dei poteri, quando applicabile, viene considerata. È opportuna la trattazione delle carte costituzionali e dei sistemi elettorali maggioritario e proporzionale. La posizione della Svizzera nel contesto internazionale e le questioni legate alla *world governance* assumono rilevanza su scala planetaria.

Stato, società e ambiente

Lo Stato serve sostanzialmente a soddisfare alcuni dei bisogni dei cittadini. A tale scopo necessita di risorse incamerate attraverso un sistema fiscale e redistribuite in ambiti diversi e in varia misura a seconda della volontà di maggioranze dinamiche. Lo Stato garantisce pure diritti e promuove o impone l'espletazione di doveri che sono espressione della volontà collettiva. In tale contesto le allieve e gli allievi sono stimolati alla riflessione sulla natura dei diritti e dei doveri, sulla libertà e sui limiti a essa imposti nonché su altri quesiti legati alla dimensione dei valori individuali e collettivi.

Inoltre, le istituzioni democratiche sono costantemente messe alla prova da rapidi mutamenti economici, sociali, tecnologici e culturali. La democrazia può mantenersi nel tempo solo nella misura in cui sappia fronteggiare i pericoli che la minacciano, dal senso di impotenza del cittadino, al populismo, alle pressioni delle lobby, alla concentrazione mediatica, alla forza economica dei vari portatori di interesse.

Non da ultimo, vanno considerate le risposte che le democrazie attuali cercano di dare all'emergenza climatica, ai problemi ambientali, alle questioni migratorie, alle discriminazioni razziali e di genere, alle disuguaglianze economiche e sociali che caratterizzano la contemporaneità.

17.2.2.2 Processi chiave

Data la vocazione fortemente interdisciplinare dell'Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia, i processi cognitivi messi in atto vanno a sovrapporsi almeno in parte con processi trasversali o mobilitati da altre discipline.

Comprendere e analizzare

In un'ottica analitica, saper cogliere in modo critico funzionamento, implicazioni e motivazioni di assetti sociali, politici e istituzionali. In occasione di elezioni e votazioni ma non solo, saper consultare testi, quotidiani, internet al fine di raccogliere informazioni e opinioni.

Contestualizzare - Creare relazioni

Conoscere per grandi linee il contesto è fondamentale per applicare un concetto, pena la possibilità che il sapere si limiti a essere superficiale e destoricizzato. Creare relazioni implica un continuo rimando a quanto già appreso. Il senso dell'insegnamento della disciplina è dato dal porre "in rete" le conoscenze e competenze e non da un apprendimento per compartimenti stagni.

Costruire un pensiero critico e riflessivo

In questo ambito costruire un pensiero critico e riflessivo significa collocarsi in prospettiva attiva e interlocutoria dinanzi ai problemi dell'attualità e alle opinioni degli altri, nonché verificare e vagliare le informazioni ottenute.

Comunicare ed esercitare una cittadinanza attiva

Il dibattito costituisce un terreno privilegiato nell'esercizio di una cittadinanza attiva. Esso va esercitato affinando le proprie capacità argomentative e persuasive, ma anche appropriandosi di un'etica che permetta un dialogo efficace e rispettoso.

Coltivare un atteggiamento responsabile, propositivo e attivo favorisce la concretizzazione di una serie di piccole iniziative "politiche" quali la partecipazione all'Assemblea degli allievi, o la raccolta firme per una petizione.

17.2.3 Traguardi di competenza



Come per la Storia, **i traguardi di competenza sono stati declinati** in traguardi specifici di apprendimento, distinguendo conoscenze, abilità, processi e atteggiamenti (disponibili all'indirizzo Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/eccd).

Gli **obiettivi di conoscenza**, che riguardano in particolare i contenuti e i concetti da trattare, sono proposti, salvo eccezioni, in forma di esempio; non pretendono quindi di essere esaustivi o obbligatori né mettono in discussione la libertà didattica dell'insegnante. Le **abilità** ruotano attorno all'esercizio dello spirito critico e al concetto di cittadinanza attiva. I **processi** indicati sono quelli prevalentemente mobilitati per raggiungere i traguardi in questione, ma evidentemente non sono esclusivi. Gli **atteggiamenti** promuovono i valori democratici.

- ECCD.III.1** Comprendere il bisogno fondamentale di socializzazione e aggregazione tra esseri umani nel tempo, considerandone le diverse caratteristiche, dalla dimensione privata a quella pubblica e internazionale.
- ECCD.III.2** Identificare le varie forme istituzionali succedutesi nella storia su varie scale territoriali, analizzandone le caratteristiche fondamentali ed evidenziandone potenzialità e limiti.
- ECCD.III.3** Analizzare la complessità della relazione tra cittadino e Stato, considerandone la reciprocità dal punto di vista dei diritti e dei doveri.
- ECCD.III.4** Valutare criticamente lo stato di salute dei sistemi democratici, messi costantemente alla prova da rapidi mutamenti politici, economici, sociali, tecnologici, ambientali e culturali.

17.2.4 Indicazioni metodologiche e didattiche

L'Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia si colloca in una situazione peculiare in quanto **non si tratta di una disciplina con statuto epistemologico specifico**. Proprio per questo si presta a un **approccio interdisciplinare**, pur mantenendo un suo nucleo tematico distinto, centrato sulle istituzioni, sul loro funzionamento e sulla loro evoluzione nel tempo.

L'Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia ben si adatta a una trattazione che prenda spunto da **situazioni-problema riguardanti la realtà contemporanea**. Essa dovrà anche tener conto delle cause e dei processi che esse contribuiscono a determinare allo scopo di comprendere i problemi che le collettività hanno incontrato nel passato e che affrontano ancora oggi.

La metodologia didattica da prediligere include **sia lavori di gruppo e attività laboratoriali**, che stimolino il dibattito e il confronto civile, sia **giornate progetto** in cui l'allieva e l'allievo possano vivere situazioni concrete, **sperimentando itinerari che li portino ad appropriarsi delle procedure decisionali democratiche**.

La correlazione tra le conoscenze attinte da varie fonti (manualistica, leggi e regolamenti, testimonianze, mass media e internet) e la loro analisi critica mira alla formazione di una coscienza responsabile e consapevole dei pericoli che minacciano le istituzioni democratiche quando le cittadine e i cittadini se ne distanziano.



18 Scienze naturali

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/scienze

18.1 Significato e finalità formative della disciplina

L'evoluzione e il continuo accrescimento delle conoscenze nel campo delle scienze naturali rendono necessario circoscrivere un **sapere di base**. La finalità formativa della disciplina è favorire un apprendimento che possa permettere alle allieve e agli allievi di acquisire **un'alfabetizzazione scientifica e le competenze essenziali** per affrontare le sfide che attendono i cittadini di domani, mantenendo curiosità e interesse per le questioni tecnico-scientifiche. In questo senso è centrale lo sviluppo di una **competenza metodologica** nell'esplorazione, nell'indagine e nella **modellizzazione qualitativa e quantitativa** che supporti l'acquisizione di conoscenze di base, permettendo così di cogliere la bellezza e la raffinatezza dei sistemi e dei fenomeni naturali e la rilevanza di quelli tecnologici.

La consapevolezza rispetto alle potenzialità umane inserite nei limiti ambientali si realizza in **un'educazione alla sostenibilità** che vuole promuovere un concetto di **salute e benessere** olistico basato sulla responsabilità verso sé e il prossimo, gli esseri viventi in generale e l'ambiente nel pieno **rispetto dei diritti fondamentali e della conservazione e valorizzazione del patrimonio naturale**. In questo senso, l'accesso facilitato ad una varietà di canali informativi rende necessario **valutare in maniera critica** la veridicità delle informazioni a carattere scientifico. È dunque opportuno che allieve ed allievi riflettano sulla modalità con cui si generano le conoscenze scientifiche e sui criteri utilizzati per valutarne l'attendibilità. L'aspettativa è che, al termine della scolarità obbligatoria, essi siano viepiù in grado di utilizzare in **modo autonomo e critico** informazioni tecniche e scientifiche. Comprendere e saper comunicare informazioni a carattere scientifico consentirà loro in futuro di situarsi rispetto a discussioni pubbliche e operare delle scelte in modo responsabile e consapevole.

La disciplina potrà così contribuire alla costruzione di un **senso di appartenenza alla realtà territoriale** che sarà conosciuta a **livello sistemico** permettendo di cogliere le **interazioni tra natura, essere umano e società**, considerati sia in accezione **locale** che **globale**.

18.2 Modello di competenza

Il modello di competenza delle scienze naturali si compone di:

- **cinque processi chiave** che richiamano le abilità di natura metodologica che caratterizzano il processo di ricerca scientifico
- **quattro ambiti di competenza** definiti come **idee chiave** che strutturano e organizzano i concetti attorno a dei **contesti d'esperienza**

La messa in relazione di queste due dimensioni permette di definire i **traguardi di competenza**.

3° CICLO					
PROCESSI CHIAVE					
		Esplorare e indagare	Raccogliere e rappresentare informazioni e dati	Strutturare e modellizzare	Valutare e giudicare
AMBITI DI COMPETENZA	Invarianti e schemi ricorrenti	Traguardi di competenza			
	Sistema, scambi, interdipendenze e controllo				
	Spinta al cambiamento				
	Struttura e funzione				

Figura 25

18.2.1 Processi chiave

Nelle scienze naturali viene dato grande peso alla **progettazione e realizzazione** di indagini scientifiche, alla **concettualizzazione**, alla **modellizzazione** e alla **valutazione critica** rispetto all'attendibilità dei risultati sperimentali e la pertinenza delle procedure sviluppate. La messa in contesto del sapere attraverso l'attività di indagine permette di rendere conto delle scoperte fatte, andando ad affinare o ridefinire dei modelli, delle procedure e degli atteggiamenti sempre più elaborati, validi e utili per poter fare delle **scelte informate e consapevoli** riguardo al proprio agire nella **vita di ogni giorno**.

Durante e a conclusione di un'indagine scientifica è importante disporre di **strumenti metodologici** che permettano **la raccolta e la rappresentazione di informazioni e dati**, in modo da poter **trasporre e comunicare** quanto è stato oggetto di scoperta, per sostenere la condivisione e lo sviluppo di idee, visioni e nuovi punti di vista.

Queste **abilità metodologiche** sono espresse dai **processi chiave**, ognuno dei quali è specificato da una serie di sottopunti che ne evidenziano le dimensioni. I processi chiave permettono di individuare le **strutture di interpretazione, d'azione e di autoregolazione** pertinenti all'indagine scientifica.

1 ESPLORARE E INDAGARE

Questo processo chiave individua le caratteristiche metodologiche di un'esplorazione o di un'indagine di natura scientifica. Esso sta alla base della disciplina e serve a valorizzare componenti sia qualitative che quantitative attraverso **l'uso pertinente della misura** come strumento di oggettivazione dei fenomeni. Il processo chiave si compone di varie dimensioni che sviluppano altrettante abilità caratteristiche di un **approccio sperimentale**, che vede l'allievo come attore capace di descrivere un fenomeno osservato sfruttando delle **categorie connotate scientificamente**. Al contempo si vuole anche mettere l'accento sulla capacità di **formulare ipotesi e costruire scenari ipotetici** rispetto agli esiti di esperienze o alla spiegazione di fenomeni, e su quella di pianificare e realizzare indagini conoscitive.

-
- | | |
|-----|---|
| 1.1 | Esplorare un fenomeno, un oggetto o un processo mediante i propri sensi, degli indicatori, degli strumenti di misura, degli strumenti ottici e dei saggi. |
|-----|---|
-
- | | |
|-----|--|
| 1.2 | Descrivere un fenomeno, un oggetto o un processo in base a dei criteri (proprietà, fasi, ...). |
|-----|--|
-
- | | |
|-----|--|
| 1.3 | Prevedere l'esito di una strategia d'azione, di un'indagine sperimentale, di una ricerca tenendo conto del contesto. |
|-----|--|
-
- | | |
|-----|---|
| 1.4 | Ipotizzare un modello esplicativo che sia pertinente al contesto e falsificabile. |
|-----|---|
-
- | | |
|-----|---|
| 1.5 | Progettare un'indagine sperimentale (osservazione, esperimento controllato, misurazione, identificazione), una ricerca con fonti di informazione o una costruzione tecnica, tenendo conto dei vincoli determinati dal contesto. |
|-----|---|
-
- | | |
|-----|---|
| 1.6 | Realizzare un'indagine sperimentale (osservazione, esperimento controllato, misurazione, identificazione), una ricerca con fonti di informazione o una costruzione tecnica, tenendo conto dei vincoli determinati dal contesto. |
|-----|---|
-

2 RACCOGLIERE E RAPPRESENTARE INFORMAZIONI E DATI

Le abilità connesse alla **gestione delle informazioni e dei dati** permettono all'allieva e all'allievo di interpretare, utilizzare e rappresentare i fatti, utilizzando una **terminologia scientificamente adeguata**. Queste informazioni e dati costituiscono indubbiamente una fonte di conoscenza, ma esemplificano anche altrettante abilità che l'allievo mette in atto nel momento in cui documenta un'attività di natura esplorativa o di ricerca.

-
- | | |
|-----|---|
| 2.1 | Identificare dati e informazioni in testi, figure, schemi, tabelle e grafici, sfruttando i relativi aiuti alla lettura (simboli e legende). |
|-----|---|
-
- | | |
|-----|---|
| 2.2 | Utilizzare testi, figure, schemi, tabelle e grafici per organizzare dati e informazioni e per identificare schemi ricorrenti e relazioni, riguardo agli esiti di un'indagine o una ricerca, sfruttando i relativi aiuti alla lettura (simboli e legende). |
|-----|---|
-

3 STRUTTURARE E MODELLIZZARE

Lo strumento della modellizzazione, che caratterizza questo processo chiave, vuole aprire l'orizzonte allo studio della **dinamica dei processi** considerati rispetto ai sistemi cui appartengono. Esso non si limita dunque a documentare gli stati di un sistema, ma è piuttosto finalizzata a studiare **le relazioni e le regolazioni** esistenti tra gli elementi che lo compongono. In questa prospettiva i modelli servono non solo a descrivere la realtà, ma anche a immaginarne un'interpretazione e a interrogarla in termini di previsioni. Per l'allievo si tratta di riconoscere e caratterizzare gli elementi che è opportuno inserire in un modello per poi passare alla sua descrizione attraverso una **rete di interazioni e regolazioni**. Come passo finale il modello così costruito può essere confrontato con altri, messo alla prova dei fatti e sfruttato per prevedere i comportamenti del sistema quando sottoposto a perturbazioni.

Riconoscere

- 3.1 Riconoscere le caratteristiche e le funzioni di materiali, oggetti, esseri viventi.

Utilizzare i criteri per...

- 3.2 Ordinare materiali, oggetti ed esseri viventi sulla base di criteri scelti.
- 3.3 Classificare materiali, oggetti ed esseri viventi sulla base di criteri scelti.
- 3.4 Confrontare stati e processi relativi a materiali, oggetti, esseri viventi sulla base di criteri scelti.

Costruire e sviluppare un modello

- 3.5 Costruire un modello di un sistema per descriverne gli elementi e le relazioni che intercorrono tra di essi.

Utilizzare un modello

- 3.6 Utilizzare un modello per interpretare stati e processi relativi a materiali, oggetti, esseri viventi (dinamica del sistema) e per formulare una previsione (prevederne l'evoluzione temporale)

Confrontare modelli e esperienze

- 3.7 Trovare similarità e differenze tra situazioni di vita quotidiana e situazioni sperimentali e viceversa.
- 3.8 Comparare modelli esplicativi per descrivere e mappare analogie.

4 VALUTARE E GIUDICARE

Questo processo chiave promuove la riflessione sul significato dell'esplorazione e della ricerca, permettendone la **discussione critica** dei risultati e delle procedure messe in atto. Questo tipo di attività rappresenta il **passo conclusivo** di una ricerca scientifica ed equivale alla **discussione dei risultati dell'indagine**, aprendo così le porte a **successivi approfondimenti ed eventuali riformulazioni**.

-
- | | |
|-------|--|
| 4.1 | Distinguere i fatti dalle interpretazioni e dalle opinioni, i modelli dalla realtà. |
| <hr/> | |
| 4.2 | Valutare l'attendibilità di risultati sperimentali, di informazioni, di previsioni di un modello alla luce delle conoscenze e dei dati a disposizione. |
| <hr/> | |
| 4.3 | Argomentare e motivare le proprie proposte, idee o soluzioni sulla base di evidenze sperimentali o di fonti. |
| <hr/> | |
| 4.4 | Giudicare le argomentazioni a sostegno delle rappresentazioni personali o altrui sulla base di evidenze sperimentali o di fonti. |
| <hr/> | |
| 4.5 | Rivedere le proprie strategie realizzative e le proprie ipotesi, in base ai risultati sperimentali. |
| <hr/> | |
| 4.6 | Valutare, adattare o rivedere un modello sulla base della sua pertinenza esplicativa e dell'attendibilità e correttezza delle sue previsioni in relazione a un fenomeno o un processo. |
| <hr/> | |
| 4.7 | Criticare la pianificazione e lo svolgimento di un'attività sperimentale e proporre, se del caso, dei miglioramenti. |
-

5 COMUNICARE ED ELABORARE

Questo processo chiave si riferisce alla **condivisione dei risultati sperimentali e delle riflessioni** che riguardano un determinato fenomeno. La comunicazione di natura scientifica possiede determinate caratteristiche che rendono i **modelli atti ad essere condivisi, i risultati di esplorazioni, indagini e ricerche accessibili** ad un pubblico anche non specializzato. Poter riflettere su dati ben presentati contribuisce a dare la possibilità di osservare le problematiche da altri punti di vista permettendo lo sviluppo di nuove visioni.

-
- | | |
|-------|--|
| 5.1 | Organizzare a scopo di condivisione e comunicazione le domande sperimentali, i metodi e gli esiti di un'indagine mediante un supporto (rapporto, poster, video, presentazione orale ecc.) per dividerne le risultanze e permettere ad altri di riprodurla. |
| <hr/> | |
| 5.2 | Sviluppare delle idee, dei nuovi punti di vista, delle visioni rispetto alla natura, all'ambiente, alla tecnica e alla salute fondate e argomentate. |

18.2.2 Ambiti di competenza

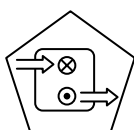
Gli ambiti di competenza sono definiti in termini di idee chiave che costituiscono degli snodi concettuali trasversali alle scienze naturali e alla tecnica attorno a cui può essere organizzata e strutturata la conoscenza. In tal senso esse agiscono come strumenti di pensiero fondanti che permettono di evidenziare i concetti profondi del discorso tecnico-scientifico. Globalmente gli ambiti individuati sono quattro:

- Invarianti e schemi ricorrenti
- Sistema, scambi, interdipendenze e controllo
- Spinta al cambiamento
- Relazione tra struttura e funzione



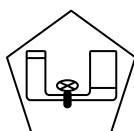
Invarianti e schemi ricorrenti

Gli **invarianti** sono intesi come ciò che non cambia nel tempo (da porre in contrapposizione a ciò che invece cambia) o che nel corso dei vari processi mantiene caratteristiche ben determinate. Gli invarianti permettono quindi di individuare in termini di organizzazione e comportamento degli **schemi ricorrenti** di un processo, di un evento o di un oggetto. Gli invarianti e gli schemi ricorrenti cercano di catturare le **regolarità di un fenomeno** e sono quindi elementi utili alla costruzione di **modelli esplicativi e analogie**.



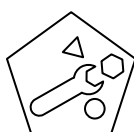
Sistema, scambi, interdipendenze e controllo

Questo ambito implica la definizione di un **sistema delimitato** che permette di distinguere un **dentro** e un **fuori**. Il sistema stesso è caratterizzato dagli elementi che lo compongono, dalle relative **interdipendenze** e da **quantità che possono essere immagazzinate e per cui si può stabilire un bilancio**. La descrizione dinamica del sistema permette di definire dei **fattori di controllo** del sistema che ne modificano e correggono il comportamento.



Spinta al cambiamento

Questo ambito è funzionale a catturare la **causalità** dei fenomeni naturali e tecnici. L'allievo, in questo modo, è messo nella condizione di ricercare le cause dei fenomeni studiati non limitandosi ad osservarne e descriverne gli effetti. Quando possibile e opportuno, egli descrive le **spinte** in termini di **differenze** di valore di determinate **grandezze fisiche intensive**. In alcuni casi, all'idea di spinta, è possibile associare anche quella di **resistenza**.



Relazione tra struttura e funzione

Questo ambito mira ad analizzare il nesso tra la **struttura** e la **funzione** degli elementi di un **sistema biologico** o di un'**applicazione tecnologica**, considerata su diverse scale (micro- e macroscopica).

18.2.3 Contesti d'esperienza

Le attività scientifiche vissute in classe e inquadrare nel modello di competenza presentato, vengono svolte all'interno di tre contesti scientifici integrativi che caratterizzano l'esperienza di esplorazione della **Natura** e della **Tecnica**, nell'ottica della sostenibilità.

Un contesto d'esperienza all'interno del quale si sviluppa l'esplorazione scientifica è l'**ecosistema**. Il suo studio ha lo scopo di promuovere una **visione sistemica e comparata del vivente**, essere umano compreso, a vari livelli di **complessità** (dalla cellula, all'essere vivente, alla popolazione, all'ecosistema). Gli esseri viventi sono messi in relazione alle **funzioni vitali fondamentali** (nutrizione, riproduzione, gestione dell'informazione) e alle componenti dell'ambiente, siano esse **biotiche** o **abiotiche**. Indagini e misurazioni permettono di modellizzare l'ecosistema in termini di **relazioni, scambi di materia ed energia**. La **biodiversità** definisce infine il tratto distintivo di un ambiente capace di sostenere la pluralità della vita e per questo meritevole di **conservazione e valorizzazione**.

Un altro contesto entro cui si approfondisce l'esplorazione è la **materia** con le sue **trasformazioni**, riconducibili a **processi naturali** oppure allo **sfruttamento** operato dall'essere umano per trarne sostentamento e disponibilità di materiali d'interesse **tecnico e tecnologico**. Ciò implica una valutazione dell'**impatto ambientale** di queste trasformazioni, considerando la **produzione**, la **messa a disposizione** e lo **smaltimento dei materiali** così come gli **scambi energetici** in gioco. Per questo motivo è importante esplorare e caratterizzare gli elementi distintivi e i processi di trasformazione delle **sostanze**, approfondendo la visione microscopica e la successione di alcuni modelli della **materia** elaborati nel tempo.

Il terzo contesto che caratterizza le scienze naturali si focalizza sui dispositivi **tecnici e tecnologici** che sfruttano i trasferimenti di energia ed eventualmente le **trasformazioni della materia**. La loro esplorazione e analisi permette di approfondire sperimentalmente i fenomeni ottici e sonori così come il concetto di energia associato a fenomeni elettrici, meccanici e termici. L'**efficienza** e il **rendimento** permettono di considerare i fenomeni di **dissipazione** in relazione alla **sostenibilità ambientale** dei dispositivi.

18.3 Traguardi di competenza

I traguardi di competenza esprimono degli **intent**i didattici iscritti in un **orizzonte** applicativo **vasto e a lunga gittata**, che si sviluppano generalmente su **più anni** attraverso l'**integrazione** di diverse situazioni, esperienze e contesti di apprendimento.

Gli elementi costitutivi dei traguardi di competenza sono gli ambiti di competenza e i processi chiave, i quali esprimono rispettivamente la declinazione delle **idee chiave** e le **abilità metodologiche** in riferimento ai **contesti d'esperienza**.

Nel complesso sono proposti due **traguardi globali** che servono ad analizzare il **funzionamento**, le **potenzialità** e i **limiti** delle scienze naturali, nonché a promuovere un'**educazione alla sostenibilità**, al **benessere** della persona, degli esseri viventi e dell'ambiente, seguiti da dodici **traguardi** di competenza **disciplinari** che promuovono la **cultura scientifica**.

Lo sviluppo dei traguardi di competenza in **traguardi specifici di apprendimento** è effettuato mettendo a fuoco le dimensioni di **conoscenze** e **abilità** più specifiche in un'attività temporalmente circoscritta.

ELENCO DEI TRAGUARDI DI COMPETENZA

	TRAGUARDI DI COMPETENZA – GLOBALI
SN.III.1.GLO	Gli allievi sono in grado di descrivere alcuni aspetti dell'essenza, del funzionamento e dei limiti delle scienze naturali, di riconoscerne il ruolo e il contributo nella società.
SN.III.2.GLO	Gli allievi sono in grado di sviluppare delle visioni, argomentare le proprie scelte e tradurle in azioni coerenti, consapevoli e responsabili in relazione all'ambito della sostenibilità, della salute e del benessere.

	TRAGUARDI DI COMPETENZA – INVARIANTI E SCHEMI RICORRENTI
SN.III.1.ISR	Gli allievi sono in grado di riconoscere, descrivere, organizzare l'unità e la diversità di alcuni sistemi biologici accessibili a un'esplorazione.
SN.III.2.ISR	Gli allievi sono in grado di riconoscere, descrivere e organizzare alcuni materiali e alcune sostanze disponibili o d'uso comune attraverso le loro caratteristiche e proprietà.
SN.III.3.ISR	Gli allievi sono in grado di riconoscere e descrivere analogie e differenze in termini di caratteristiche e grandezze fisiche nell'interpretazione di semplici processi meccanici, elettrici, termici, ottici e acustici.

	TRAGUARDI DI COMPETENZA – SISTEMA, SCAMBI, INTERDIPENDENZE E CONTROLLO
SN.III.1.SIC	Gli allievi, con l'aiuto del docente, sono in grado di indagare, modellizzare e rappresentare alcuni sistemi biologici accessibili su diverse scale, definendo dei bilanci, individuando le interdipendenze in gioco e alcuni meccanismi di regolazione e controllo.
SN.III.2.SIC	Gli allievi sono in grado di indagare e modellizzare su diverse scale fenomeni di trasformazione della materia facilmente accessibili a loro, definendo dei bilanci e individuando alcuni semplici meccanismi di regolazione e controllo.
SN.III.3.SIC	Gli allievi sono in grado di indagare e modellizzare i trasferimenti conduttivi di alcuni semplici processi meccanici, elettrici e termici, stabilendo dei bilanci, considerando le proprietà capacitive del sistema e analizzando il loro accoppiamento in termini di scambi energetici.

	TRAGUARDI DI COMPETENZA – SPINTA AL CAMBIAMENTO
SN.III.1.SPI	Gli allievi, con l'aiuto del docente, sono in grado di indagare e riconoscere le "spinte" al cambiamento proprie ai principali fenomeni biologici (in particolare nel contesto della respirazione cellulare, della fotosintesi, della diffusione, dell'osmosi, e degli adattamenti biologici).
SN.III.2.SPI	Gli allievi sono in grado di indagare e interpretare, facendo gli opportuni confronti tra situazioni in cui domina il cambiamento oppure la tendenza alla stabilità, alcuni fenomeni conosciuti di trasformazione delle sostanze attraverso l'idea di "spinta" e "resistenza".
SN.III.2.SPI	Gli allievi sono in grado di indagare e interpretare i trasferimenti conduttivi tra sistema e ambiente circostante di alcuni semplici processi termici, meccanici ed elettrici in termini di "spinta" (differenza di potenziale) e di "resistenza".

	TRAGUARDI DI COMPETENZA – STRUTTURA E FUNZIONE
SN.III.1.SEF	Gli allievi sono in grado di osservare, descrivere e confrontare alcune possibili relazioni tra struttura e funzione negli esseri viventi, considerando diverse scale.
SN.III.2.SEF	Gli allievi, con l'aiuto del docente, sono in grado di prevedere la relazione tra le caratteristiche fisico-chimiche di una sostanza o di un materiale conosciuto e il suo potenziale utilizzo.
SN.III.3.SEF	Gli allievi, con l'aiuto del docente, sono in grado di indagare e riconoscere la relazione esistente tra la struttura e la funzione di semplici applicazioni della tecnologia e alcuni dispositivi termici, meccanici ed elettrici.

18.4 Indicazioni metodologiche e didattiche

Approccio basato sull'indagine

La **didattica laboratoriale** costituisce il perno centrale e irrinunciabile attorno cui sviluppare le attività in qualsiasi contesto didattico. Questa è intesa come approccio che promuove situazioni ricche e stimolanti fondate sull'**apprendimento esperienziale** e **apprendimento attivo**.

Nelle scienze naturali questa forma didattica si coniuga con un approccio didattico basato sull'**indagine**, al cui centro vi è un **problema**, una **domanda**, un **fenomeno** o un **progetto** di natura scientifica o tecnica che viene esplorato attraverso un processo di **ricerca sperimentale** o basato su delle **fonti di informazione**. Gli esiti di queste indagini vengono **raccolti**, **analizzati** e **valutati** per affrontare il quesito iniziale e interpretare i fenomeni soggiacenti, costruendo delle **concettualizzazioni condivise**. Allo stesso modo, le allieve e gli allievi sono chiamati a comunicare le proprie scoperte, a riflettere sulle strategie messe in atto per risolvere i problemi affrontati e a proporre delle **generalizzazioni** e stabilire dei **transfer** di conoscenze e abilità in **situazioni nuove**. Attraverso un'adeguata mediazione del docente, ciascuna di queste fasi è assunta dall'allievo, il quale non si limita a manipolare ed eseguire delle azioni ma è posto in una condizione di autentica **tensione cognitiva**.

I momenti a **effettivi ridotti**, formalmente inseriti nella griglia oraria, sono **spazi privilegiati** dove promuovere **attività sperimentali**, ossia che implicano delle **manipolazioni** con dispositivi e materiali di laboratorio e strumenti di misura **in classe e all'aperto**.

Situazioni di apprendimento

Qui di seguito sono elencate alcune situazioni di apprendimento a cui il docente può ispirarsi per realizzare delle attività didattiche variate e significative nell'ambito delle scienze naturali:

- Approfondire **"grandi interrogativi"**, riflettere su situazioni e fenomeni complessi e d'interesse globale, sviluppare idee e prospettive; immaginare scenari; attivarsi e partecipare ad iniziative in ambito disciplinare ed interdisciplinare.
- Approfondire questioni, fenomeni e situazioni concernenti la natura e la tecnica con un **approccio interrogativo, esplorativo, osservativo e comparativo**.
- Svolgere indagini, esplorazioni e raccolte di dati all'aperto, nei **dintorni della scuola** e nell'ambito di **uscite**, sia per lo studio di **ambienti naturali** che **installazioni tecniche** (ad es.: depuratore, centrale termica, serra, bioreattore, alambicco ecc.).
- Osservare, confrontare, registrare la **fenologia** di alcuni esseri viventi e i **dati meteorologici** per un tempo prolungato.
- **Incontrare esperti** appartenenti a differenti rami del **sapere scientifico e tecnico** per farsi un'idea della loro attività e dell'**impatto** di queste ultime **nella vita di tutti i giorni e nel contesto culturale**.

Il ruolo strutturante degli ambiti di competenza: applicazioni in classe

Sviluppare una **cultura scientifica** non significa semplicemente apprendere concetti e fatti di pertinenza scientifica, ma anche e soprattutto saperli integrare in una **struttura cognitiva viepiù complessa e articolata** che ne metta in risalto le relazioni e ne evidenzii gli **snodi concettuali profondi**. A questo scopo, l'utilizzo **esplicito, continuato e ricorrente** degli ambiti di competenza, definiti come **idee chiave**, diviene **necessario**. Queste idee chiave contribuiscono a costruire un **linguaggio comune e familiare** che verrà, in una fase di alfabetizzazione, introdotto dal docente. In seguito, le idee chiave potranno essere utilizzate con **progressiva autonomia** dalle allieve e dagli allievi quali strumenti per **organizzare le conoscenze** apprese e **modellizzare i fenomeni** studiati in modo da coglierne i **referenti concettuali più rilevanti**. In tal senso, è auspicabile che le idee chiave **non** siano introdotte a priori **fuori contesto**, ma **esplicitate in corso d'opera** in relazione a **situazioni concrete**, attraverso delle espressioni che ne permettano la piena comprensione all'allievo, eventualmente mediante **metafore**. Il docente dovrà prevedere dei momenti durante il percorso formativo in cui allieve e allievi possano esplicitamente **mappare, organizzare e relazionare** le proprie conoscenze attorno alle idee chiave.

Aspetti quantitativi

È auspicabile che nell'affrontare le situazioni di apprendimento vengano effettuate, sulla base di un opportuno quadro concettuale, **misure sperimentali** e che esse vengano **valutate criticamente** secondo i criteri di **validità, attendibilità e accuratezza**. Questo permetterà di individuare **regolarità di comportamento** e **consolidare modelli interpretativi** sia **descrittivi** che **predittivi**. In tale contesto l'utilizzo degli strumenti di misura e il misurare acquistano particolare importanza e permettono numerose sinergie con l'ambito di competenza Grandezze e misure dell'area matematica.

Ruolo delle tecnologie

Promuovere un **utilizzo attivo e consapevole** delle **tecnologie**, specie quelle **digitali**, rappresenta un'**opportunità di apprendimento e crescita personale** per le allieve e gli allievi, oltre ad avere dei risvolti utili in ambito prettamente scientifico. L'utilizzo di **simulazioni** e **modelli digitali** potrà completare le corrispondenti esperienze laboratoriali, andando ad arricchire la comprensione di fatti scientifici e fenomeni da parte delle allieve e degli allievi. In linea generale, la possibilità di integrare l'utilizzo di questo genere di strumenti nella didattica d'aula farà da supporto nella descrizione delle interazioni tipiche di un **sistema complesso**, nell'accesso a **misurazioni online**, nelle **simulazioni**, nell'allestimento di **banche dati**, nella **preparazione di testi, presentazioni e video**, nella registrazione e successiva elaborazione di dati sperimentali, nella ricerca e nella diffusione di informazioni, nella promozione del **lavoro collaborativo**.



19 Educazione alimentare

pianodistudio.edu.ti.ch/vai/ed_alimentare

19.1 Significato e finalità formative della disciplina

L'alimentazione è un tassello fondamentale della quotidianità di ogni essere umano con cui ci si confronta anche a livello istituzionale già a partire dalla Scuola dell'infanzia. L'atto del cibarsi non assume solo un valore in quanto soddisfazione di un bisogno primario, ma anche di presa di coscienza e di valorizzazione di un rituale nelle sue varie dimensioni.



Nel corso della scuola elementare, in particolare nell'ambito della Formazione generale, le allieve e gli allievi iniziano ad approfondire temi legati al loro ruolo di consumatori consapevoli.

Il corso di educazione alimentare nel terzo ciclo è quindi un'opportunità e una necessità per meglio focalizzare alcuni concetti quali:

- la produzione alimentare orientata sempre più verso metodi industriali applicati su larga scala; parallelamente un'attenzione sempre più marcata per i prodotti biologici, di prossimità, socialmente e ambientalmente sostenibili;
- le abitudini alimentari della popolazione e in particolare dei giovani adolescenti con le conseguenti ripercussioni sulla salute;
- la sovrabbondanza, nei paesi occidentali, contrapposta allo stato di indigenza nei paesi emergenti.

Una realtà caratterizzata da questi elementi pone i giovani di fronte a problemi etici e morali e alla necessità di sviluppare un atteggiamento consapevole e responsabile nelle proprie abitudini alimentari.

Si tratta di promuovere un'educazione all'alimentazione e al consumo in senso lato, della quale è tuttavia parte integrante anche l'apprendimento delle tecniche di base per cucinare e per gestire l'economia domestica. Dal lavoro di preparazione dei cibi in cucina ci si aspetta un contributo allo sviluppo delle tecniche di base del far cucina.

Il corso di Educazione alimentare nel terzo ciclo della Scuola dell'obbligo rappresenta una puntuale opportunità e una necessità per gli adolescenti di meglio appropriarsi delle risorse necessarie per capire la realtà, effettuando scelte consapevoli a beneficio della salute personale e collettiva.

Numerosi sono gli aspetti, le riflessioni e le attività che l'educazione alimentare nella Scuola media affronta nel percorso formativo con giovani sempre più confrontati ad effettuare scelte in un contesto variegato e spesso confuso.

Si impone quindi una riflessione su ampia scala che possa e sappia spaziare su temi nutrizionali, etici, ambientali e sociali promuovendo un atteggiamento di consumatore consapevole che sappia riconoscere il valore indiscusso della salute nel rispetto dell'ambiente attraverso una riflessione individuale e collettiva legata alle attività laboratoriali.

Le attività laboratoriali vedono le allieve e gli allievi attivi nella preparazione di un pasto completo ed equilibrato realizzato prestando attenzione anche all'igiene e alla sicurezza.

La successione delle lezioni si prefigge di portare l'allievo ad un'autonomia che gli permetterà di utilizzare le competenze acquisite anche al di fuori del contesto scolastico.

La partecipazione al pasto rappresenta pure un importante momento sociale di condivisione con i compagni in cui gli aspetti della convivialità, delle convenzioni, del piacere, della scoperta e delle abitudini individuali sono parte integrate del processo educativo.

In quarta media l'Educazione alimentare, che rientra nelle offerte delle "Opzioni di orientamento", si presta anche quale stimolo per una futura scelta professionale.

Infatti, attraverso lo svolgimento delle attività pratiche, l'allievo può sperimentare concretamente scoprendo le proprie capacità e affinando i personali interessi.

19.2 Modello di competenza

Il corso di Educazione alimentare si prefigge di portare le allieve e gli allievi a:

- scegliere consapevolmente gli alimenti dal punto di vista nutrizionale e ambientale;
- classificare gli alimenti seguendo i criteri della piramide nutrizionale;
- pianificare gli acquisti anche considerando i criteri di sostenibilità;
- effettuare scelte che tengano conto delle abitudini, tradizioni e diversità familiari e culturali;
- preparare un pasto seguendo la ricetta nel rispetto delle norme date;
- consumare i pasti proposti in condivisione con i compagni;
- riordinare l'aula in collaborazione con i compagni;
- esplorare nuove esperienze gustative;
- analizzare criticamente le proprie scelte alimentari.

Ambiti di competenza e processi coinvolti

Il corso di Educazione alimentare prevede di affrontare quattro ambiti di competenza:

- ambiti individuali (salute, dietetica, scelte);
- ambiti socioculturali (tradizioni, abitudini, tendenze);
- ambiti socioambientali (sostenibilità, responsabilità, qualità di vita);
- ambiti operativi (pianificazione, sicurezza, igiene, tecniche).

I quattro ambiti di competenza mirano a rendere l'allievo responsabile e protagonista dello sviluppo di competenze specifiche non solo a livello personale, ma anche in relazione al contesto storico e geografico, all'assunzione di responsabilità e agli aspetti pratici inerenti alla preparazione di un pasto.

I processi chiave che si intendono sviluppare sono:

- pianificare e organizzare;
- utilizzare strategie e procedure;
- riflettere sul proprio agire.

I tre processi chiave da sviluppare si riferiscono a tre momenti fondamentali dell'attività nel campo dell'Educazione alimentare: la fase di pianificazione, quella di messa in pratica e infine la riflessione sull'attività svolta con la conseguente regolazione.

La tabella sottostante esplicita l'importante relazione esistente tra lo sviluppo di competenze negli ambiti individuali, socioculturali, socioambientali e operativi sia nel momento della pianificazione che in quello della messa in atto e quello della metacognizione a fine lavoro.

	EAL.III.1 Pianificare e organizzare un pasto equilibrato	EAL.III.2 Utilizzare strategie e procedure per l'esecuzione del compito	EAL.III.3 Riflettere sul proprio agire in funzione di una regolazione dei risultati
Ambiti individuali	EAL.III.1A Indentificare i passaggi chiave dell'attività da svolgere EAL.III.1B Scegliere i prodotti secondo criteri nutrizionali	EAL.III.2a Analizzare i prodotti utilizzati EAL.III.2B Eseguire la preparazione seguendo la ricetta EAL.III.2C Contribuire attivamente alla preparazione del pasto EAL.III.2D Proporre nuove soluzioni per ottimizzare il lavoro EAL.III.2E Collaborare con i compagni integrando gli stimoli del docente	EAL.III.3A Valutare il proprio operato in funzione dell'attività svolta EAL.III.3B Argomentare le scelte alimentari effettuate in funzione della salute EAL.III.3C Esplicitare criticamente i propri pensieri sul modo di alimentarsi EAL.III.3D Esaminare il comportamento e l'atteggiamento assunti
Ambiti socioculturali	EAL.III.1C Scegliere un pasto equilibrato rispettando gli aspetti culturali	EAL.III.2F Confrontare le differenti abitudini alimentari EAL.III.2G Utilizzare la piramide alimentare svizzera per preparare pasti tradizionali ed etnici	EAL.III.3E Valutare le implicazioni culturali e storiche in relazione al benessere individuale e collettivo EAL.III.3F Riconoscere le diverse abitudini alimentari
Ambiti socioambientali	EAL.III.1D Individuare i criteri per proporre un pasto sostenibile	EAL.III.2H Agire consapevolmente nell'utilizzo delle risorse	EAL.III.3G Esprimere le proprie opinioni sulle conseguenze delle scelte individuali e collettive EAL.III.3H Valutare il proprio atteggiamento di consumatore
Ambiti operativi	EAL.III.1E Scegliere le tecniche di preparazione EAL.III.1F Individuare lo spazio e gestire il tempo necessario EAL.III.1G Riconoscere le specificità relative all'igiene e alla sicurezza	EAL.III.2I Cucinare un pasto equilibrato rispettando spazi, tempi, risorse e seguendo le norme igieniche e di sicurezza EAL.III.2L Applicare le tecniche selezionate EAL.III.2M Apparecchiare la tavola seguendo il galateo EAL.III.2N Riordinare e pulire l'ambiente di lavoro	EAL.III.3I Analizzare criticamente l'attività nelle diverse fasi EAL.III.3L Formulare un giudizio sulla relazione intercorsa con i compagni EAL.III.3M Esplicitare le proprie impressioni e sensazioni sulle attività

Tabella 33

19.3 Traguardi di competenza

EAL.III.1 – Pianificare e organizzare un pasto equilibrato

L'allieva/l'allievo dimostra di saper...	
ABILITÀ	CONOSCENZE
– Classificare gli alimenti nella piramide alimentare – Comporre un pasto equilibrato e completo – Proporre una pianificazione giornaliera e settimanale dei pasti – Estrapolare le principali informazioni riportate su un'etichetta – Riconoscere i più frequenti comportamenti alimentari – Scegliere il metodo di preparazione più adatto – Utilizzare siti o applicazioni specifiche nella fase di progettazione	– La piramide alimentare svizzera – Le sostanze nutritive e la loro funzione – I gruppi alimentari e i loro principali alimenti – La razione giornaliera consigliata – Il piatto equilibrato – I metodi di cottura – Il contenuto delle etichette – Applicazioni di siti legati all'alimentazione
– Pianificare la spesa per la preparazione del pasto riflettendo sugli aspetti nutrizionali, culturali, etici, ambientali, economici	– Le scelte alimentari in relazione ad aspetti culturali quali religioni e tradizioni
– Effettuare scelte che dimostrino sensibilità ambientale – Riconoscere la provenienza del cibo e il relativo impatto ambientale – Smaltire in modo differenziato i rifiuti	– Conseguenze possibili delle proprie scelte alimentari – Relazione tra provenienza e produzione del cibo e impatto ambientale – Funzione degli imballaggi e conseguenze per l'ambiente – Smaltimento differenziato dei rifiuti
– Allestire la lista della spesa – Leggere criticamente la ricetta – Individuare gli utensili e gli ingredienti necessari per la realizzazione del pasto – Stabilire metodi di cottura adeguati – Prevedere l'utilizzo di elettrodomestici specifici – Stabilire lo spazio e il tempo necessario per la realizzazione del compito	– Principali termini lessicali settoriali – Funzione e funzionamento degli elettrodomestici – Norme per lo smaltimento dei rifiuti

Tabella 34

L'allieva/l'allievo dimostra di saper...	
ABILITÀ	CONOSCENZE
– Collaborare attivamente con i compagni nell'esecuzione delle ricette – Condividere con il gruppo il pasto – Consultare supporti tecnologici per attingere a informazioni	– Regole di comportamento – Galateo – Siti, piattaforme e applicazioni riconosciute
– Riconoscere le particolarità individuali in relazione alla nutrizione – Riconoscere le particolarità alimentari delle diverse culture	– Principali pasti tradizionali – Principali scelte religiose rispetto al cibo – Abitudini gastronomiche di altri paesi – Principali malattie che determinano scelte alimentari particolari – Tendenze e mode – Principali aspetti storici - geografici che influenzano la nostra alimentazione
– Evitare lo spreco energetico – Utilizzare con parsimonia l'acqua potabile – Fare uso in modo accorto dei prodotti di pulizia – Separare i rifiuti prodotti durante la lezione	– Conseguenze del proprio operato in relazione all'ambiente – Marchi alimentari – Principali applicazioni con contenuti ambientali
– Gestire lo spazio del laboratorio e il tempo a disposizione – Pianificare il lavoro pratico di laboratorio organizzando un piano di lavoro completo e funzionale – Leggere la ricetta individuando ingredienti, dosi, utensili e modalità di esecuzione – Eseguire la ricetta in tutti i suoi passaggi – Saper adattare la ricetta in funzione del numero di persone o porzioni raccomandate – Utilizzare adeguatamente gli elettrodomestici di uso comune – Prevenire e anticipare eventuali situazioni pericolose – Curare l'igiene – Manipolare correttamente alimenti e oggetti – Rigovernare e riordinare, apparecchiare e sparecchiare in modo corretto la tavola. – Curare gli aspetti estetici della tavola e dei piatti	– Disposizione del laboratorio tecnico (aula) – Metodi di base per la cottura – Piramide alimentare svizzera – Elettrodomestici e gli utensili di uso comune – Norme di sicurezza fondamentali – Norme igieniche nella pratica laboratoriale – Prodotti di pulizia – Allestimento della tavola

Tabella 35

EAL.III.3 – Riflettere sul proprio agire in funzione di una regolazione dei risultati

L'allieva/l'allievo dimostra di saper...	
ABILITÀ	CONOSCENZE
– Agire da consumatore consapevole	– Tutte le conoscenze elencate precedentemente
– Organizzare un pasto equilibrato per un gruppo ristretto di persone	
– Preparare un pasto equilibrato	
– Consumare il pasto seguendo le convenzioni sociali – Consegnare uno spazio pulito e ordinato	

Tabella 36



All'indirizzo Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/ed_alimentare sono disponibili altri materiali progettuali, tra cui i traguardi specifici di apprendimento.

19.4 Indicazioni metodologiche e didattiche

Durante la scuola dell'infanzia e la scuola elementare le attività connesse ai diversi ambiti di esperienza e discipline sono prevalentemente di ordine informativo e riflessivo. A partire dalle scuole medie, in particolare in terza, il corso è incentrato invece sull'attività pratica. Durante il lavoro in laboratorio sono previsti svariati e regolari momenti teorici e di riflessione che permettono di rispondere a interrogativi legati all'origine degli alimenti, al loro valore nutritivo, all'equilibrio alimentare, alle norme igieniche, alla sicurezza, con chi e per chi cucinare, come e con chi consumare il pasto.

In questo modo si creano le premesse per un'integrazione tra teoria e riflessione da un lato e pratica dall'altro, poiché i concetti e le nozioni proposti avranno di regola un nesso diretto con le pietanze da preparare in laboratorio. L'allievo ha così la possibilità di applicare le conoscenze acquisite direttamente attraverso la propria esperienza.

Il pasto, parte integrante della lezione di Educazione alimentare, è consumato dalle allieve e dagli allievi in un ambiente conviviale favorendo ulteriormente le competenze sociali.

Il corso di educazione alimentare in terza media si svolge per mezze classi, 12 lezioni consecutive della durata di quattro unità didattiche l'una per un totale di 48 ore per gruppo.

L'opzione orientamento in quarta media si svolge durante l'intero anno scolastico con due ore settimanali in griglia oraria.



20 Storia delle religioni

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/religioni

20.1 Lo studio del fenomeno religioso nella scuola dell'obbligo

Credenze, pratiche ed istituzioni religiose, nelle loro diverse forme ed espressioni, sono parte integrante della cultura di una nazione e pervadono il tessuto della società, pur non interessando direttamente tutte le donne e gli uomini. L'attenzione per le tradizioni religiose e filosofiche, dette a volte umaniste, e le loro diramazioni nella storia e nella contemporaneità sono un tassello fondamentale della formazione e della socializzazione.

Comprendere la società e le sue trasformazioni è un requisito fondamentale per la formazione di cittadini capaci di scegliere liberamente. Le tradizioni religiose rispecchiano le trasformazioni di una società, gli incontri, gli scambi e i conflitti che nascono tramite gli spostamenti di persone e gruppi. Esse offrono un orientamento a comunità e persone, segnano con molteplici narrative, pratiche e con la cultura materiale il territorio, interagiscono con la società intera nei discorsi sui valori. La conoscenza dei fenomeni culturali e religiosi facilita la comprensione della diversità e dei rapporti tra individuo, comunità e Stato.

Cogliere le sfide e le opportunità del pluralismo è divenuto essenziale in una società, come la nostra, caratterizzata da complessità e una grande diversità. In questo contesto, lo studio delle tradizioni e delle pratiche religiose contribuisce in particolare alla comprensione del mondo contemporaneo, caratterizzato dalla convivenza spesso conflittuale di orientamenti esistenziali diversi. L'informazione corretta sulla rilevanza della dimensione religiosa della cultura, sulle forme differenti delle religioni o tradizioni culturali e della diversità che le caratterizzano, diventa strumento di lettura per la realtà locale, per quella europea e per gli avvenimenti a livello mondiale.

Sviluppare un atteggiamento critico, basato su una corretta informazione e acquisizione di adeguati strumenti per l'interpretazione della religione, è importante per apprendere a vivere nella società, sviluppare una personalità, comprendere il significato del rispetto delle libertà fondamentali, delle differenze di cultura, lingua e religione nel rispetto dei valori democratici di uno stato di diritto.

La finalità ultima è quella di rendere partecipi, in modo attivo, i giovani in una società dove la coesione sociale fra persone dalle molteplici identità sia un valore e in cui la comprensione reciproca e l'integrazione in una società multiculturale e differenziata sia perseguita.

Nella scuola ticinese trovano posto sia un insegnamento religioso confessionale facoltativo (IR cattolico ed evangelico) affidato alle Chiese sia un insegnamento obbligatorio di Storia delle religioni. Entrambi gli insegnamenti convergono nel fornire elementi di comprensione dell'ambiente e della cultura in cui si trova l'allievo. Questo viene svolto in armonia con le finalità della scuola pubblica e nel rispetto della libertà di credo e di coscienza (art. 15 Cost.) e allo scopo di fornire alle allieve e agli allievi conoscenze e strumenti utili a comprendere la società in cui vivono, a consolidare la formazione di una cultura integrale così come di contribuire all'educazione alla cittadinanza.

20.2 Modello di competenza

	Descrivere e analizzare	Mettere in relazione, interpretare	Costruire un pensiero critico e riflessivo	Comunicare, relazionarsi
Religione come sistema simbolico	Individuare e descrivere i riferimenti religiosi nella società e nell'esperienza personale. Cogliere la valenza simbolica di azioni, oggetti, immagini, racconti.	Mettere in relazione simboli ed esperienze religiose con la società in cui si esprimono.	Confrontare religioni e altri orientamenti presenti nella società. Cogliere il valore simbolico di movimenti religiosi, politici o ideali.	Descrivere in modo adeguato e corretto quanto appreso. Riuscire ad affrontare in modo rispettoso il dibattito tra diverse opzioni religiose ed etiche.
Dimensione conoscitiva	Spiegare e rievocare alcuni concetti fondamentali di una tradizione religiosa.	Cogliere e classificare le implicazioni degli elementi basilari di una religione per la vita dei singoli e della società. Trovare degli esempi di ricadute sulla società.	Analizzare le descrizioni ricevute e riassumerle. Riconoscere la pluralità presente in ogni fenomeno. Argomentare la propria posizione rispetto alle espressioni e le istituzioni di una religione.	Riassumere correttamente e con precisione di linguaggio i contenuti delle lezioni. Spiegare le motivazioni alla base dei diversi punti di vista.
Collettività e individuo	Individuare le immagini del mondo e le dimensioni normative emergenti nei casi presi in considerazione. Cogliere alcuni elementi all'origine dei valori alla base della società osservata.	Individuare il rapporto tra scelte individuali e regole collettive in determinati fenomeni culturali e sociali. Comprendere ed esprimere le argomentazioni alla base di diverse opzioni.	Analizzare, in alcuni casi selezionati, le tensioni e le sinergie tra singoli e comunità confrontandosi con i diversi sistemi valoriali e normativi.	Cogliere le relazioni e le tensioni tra norma sociale ed esigenze particolari. Giustificare le proprie scelte e metterle in relazione con il contesto sociale in cui si vive.
Religione come tradizione e innovazione	Riconoscere, nei casi presi in considerazione, i cambiamenti e le trasformazioni nella tradizione e nella storia delle comunità religiose.	Confrontare i mutamenti con l'evoluzione generale della società.	Cogliere, sulla base del materiale a disposizione, potenzialità e rischi dei mutamenti in corso.	Analizzare i processi di cambiamento della società. Giustificare i propri giudizi, mantenendo un approccio rispettoso della diversità e di posizioni diverse dalla propria.

Figura 26

Il fenomeno religioso è presente in modo pervasivo e multiforme nell'esperienza delle allieve e degli allievi, ben oltre l'espressione pubblica delle grandi comunità religiose strutturate. In generale nell'affrontare il tema "religione" nelle diverse discipline possiamo identificare tre obiettivi principali: aiutare a identificare gli elementi in rapporto con le religioni sia nella società sia nella propria esperienza personale; riconoscere i riferimenti religiosi nella cultura contemporanea; prendere contatto con alcuni ambiti antropologici fondamentali quali la ritualità, l'espressione simbolica, la creazione di immagini della realtà nel suo insieme. Secondariamente si rivela necessario, possibilmente interagendo con le altre discipline, investigare il senso e l'origine delle attuali tradizioni e manifestazioni, favorendo l'apertura all'altro e permettendo, tramite lo sforzo di comprensione, l'instaurazione di un autentico rispetto reciproco. Particolare attenzione deve essere inoltre rivolta al rapporto tra religioni, convivenza civile, politica e mondo della comunicazione globale.

Dato l'esiguo numero di ore previsto, non è possibile immaginare di offrire una visione sistematica o anche solo descrittiva di un panorama organico e completo. L'attenzione, quindi, sarà rivolta al fornire esperienze, strumenti critici e metodologici, fornendo le basi per un futuro percorso di scoperta e approfondimento. Tale condizione di limitatezza deve, d'altro canto, spingere ad un rapporto costruttivo con le altre discipline scolastiche, inserendo il corso di storia delle religioni all'interno di un progetto globale di formazione.

20.2.1 Ambiti di competenza

Religione come sistema simbolico. Un primo passo necessario consiste nell'aiutare ad identificare i diversi riferimenti religiosi presenti nell'esperienza contemporanea. Si passa da immagini e riferimenti presenti nel mondo della comunicazione globalizzata alle autentiche espressioni delle diverse comunità religiose che prevedono esperienze sensoriali, espressioni di concetti e visioni, azioni – come quelle liturgiche e rituali – sottolineando quando è il caso anche il loro potere performativo. Tramite l'analisi dei media e con l'aiuto di testimonianze e testi scelti è possibile individuare le relazioni tra religioni e società e le implicazioni per la vita delle allieve e degli allievi. In questa fase gioca un ruolo particolarmente importante il piacere della scoperta che deve essere coltivato dalle e dai docenti e condiviso con le allieve e gli allievi.

Dimensione conoscitiva. Le tradizioni sono anche portatrici di insegnamenti e norme. Spesso le allieve e gli allievi ne hanno una conoscenza parziale e non di rado inconsapevole. Nei limiti del possibile il docente dovrà presentare dei documenti il più vicino possibile ai testi originali fornendo anche le informazioni di contesto che permettano una corretta comprensione dei brani presentati e fornendo delle conoscenze riguardo alla natura e al valore dei testi più importanti. È assolutamente da perseguire una collaborazione con i docenti delle altre discipline per cogliere il valore artistico e storico dei documenti e comprendere le influenze reciproche nella storia.

Collettività e individuo. La descrizione del fenomeno religioso effettuata in modo rigoroso ed imparziale non è sufficiente ma è la premessa per leggere la dinamica della società in cui allieve e allievi vivono e per permettere il confronto con le domande e i desideri che ognuno porta in sé. È anche importante che i ragazzi scoprano, confrontandosi, come le risposte semplicistiche o estreme non sono mai soddisfacenti e alimentano tensioni e incomprensioni. Altrettanto importante è la comprensione e l'analisi critica dei sistemi normativi, dichiarati ed impliciti, tema molto sentito dai ragazzi che stanno

costruendo la loro autonomia e si preparano all'ingresso nella società come cittadini. Attraverso diversi modelli e soluzioni è anche possibile accrescere la conoscenza di sé come persona irrevocabilmente inserita in una collettività.

Religione come tradizione e innovazione. Ogni comunità religiosa ha una storia che ha portato alla sua attuale configurazione e che ha plasmato l'espressione di valori e visioni tramite riti collettivi e personali – non a caso frequentemente chiamati “tradizioni” - documenti letterari ed artistici. Ogni storia presenta una relazione dinamica e complessa tra gli elementi fondativi (dottrine, testi, riti che ne stabiliscono l'identità) e l'evolversi della società. In un breve corso introduttivo non è certamente possibile approfondire questo tema che deve essere però padroneggiato dalla e dal docente, che potrà illuminare il rapporto tra pratiche ed espressioni attuali e i fondamenti tradizionali, come anche saper leggere le tensioni contemporanee evitando di cadere in semplificazioni eccessive o stereotipi che non rispecchiano la realtà del fenomeno.

20.3 Storia delle religioni

Il corso di Storia delle religioni affronta la religione come fenomeno culturale. La disciplina si prefigge, prima di tutto, di fornire conoscenze sui fenomeni religiosi e di proporre riflessioni sulle radici storiche e sulle realtà contemporanee del contesto in cui vivono gli adolescenti. In linea di principio, l'approccio è impostato sulla comparazione tra orientamenti religiosi ed esistenziali presenti sul territorio e legati all'esperienza di allieve e allievi.

20.3.1 Modello di competenza

Il modello è descritto nella parte generale. Venendo alle specificità del corso “Storia delle religioni” si rendono presenti le seguenti osservazioni:

Complessità dell'oggetto di studio. In primo luogo si rende attenti alle occasioni e alle difficoltà generate dalla enorme complessità dell'oggetto di studio. Riferimenti alla disciplina emergono in ogni ambito dell'esperienza umana, se consideriamo non solo le grandi tradizioni religiose ma anche i diversi rituali, le credenze e le tradizioni che caratterizzano la vita dei singoli e della società. È quindi necessario che il docente operi delle scelte ben precise, decidendo di cosa occuparsi e quale taglio dare alla propria trattazione. Rimandiamo a questo proposito alle indicazioni presenti nella sezione “Metodo e didattica”.

Diversificazione dei percorsi. L'attenzione alle esigenze formative delle allieve e degli allievi può portare a una certa diversificazione dei percorsi.

Data tale complessità e diversificazione è necessario che in ogni caso sia mantenuto un nucleo essenziale, che comprenda il riconoscimento dell'ambito “religioso” nell'esperienza, il saper descrivere sospendendo il giudizio e comunque evitando giudizi di valore, la capacità di affrontare criticamente i temi affrontati, esprimendo anche il dissenso più netto con un linguaggio rispettoso degli altri e delle loro esperienze. Queste abilità poggeranno su una serie di dati e di informazioni estratti da testi di scienze delle religioni di valore scientifico riconosciuto che potranno eventualmente e secondariamente essere confrontati con le narrazioni e presentazioni proprie di ogni comunità religiosa.

20.3.2 Traguardi di competenza

Le possibilità offerte da un corso che prevede un'ora lezione su un arco di un solo anno scolastico presenta delle ovvie limitazioni. A fronte della vastità di temi e di esperienze che possono essere affrontate vanno posti dei traguardi di apprendimento che permettano a ogni allievo di essere introdotto ad uno sguardo competente e critico sull'esperienza e sulle tradizioni religiose.

- SRE.III.1** Individua nell'ambiente circostante e nei documenti incontrati simboli e contenuti religiosi o relativi a grandi tradizioni ideali e filosofiche
- SRE.III.2** Coglie elementi rituali e normativi nell'esperienza delle tradizioni religiose, nei fenomeni sociali e nella propria vita personale
- SRE.III.3** Conosce elementi della storia e dell'organizzazione delle comunità che vengono descritte nel corso e le sa riassumere in un quadro organico e coerente
- SRE.III.4** Sa descrivere quanto appreso operando una sospensione del giudizio utilizzando un linguaggio rispettoso della diversità
- SRE.III.5** Nella riflessione critica sa riconoscere ed ascoltare le ragioni altrui, anche in caso di netto dissenso.

20.3.3 Indicazioni metodologiche e didattiche

La didattica della Storia delle religioni nella scuola media ha come compiti principali l'aiutare a identificare e distinguere le diverse espressioni di cultura religiosa come anche di altri orientamenti filosofici non religiosi presenti nella società e il fornire strumenti critici per la comprensione dei fenomeni. Questo lavoro si articola su tre direttrici fondamentali:

- la descrizione dei fenomeni;
- la ricerca delle ragioni e delle cause dietro a concezioni, riti e regole e altri fenomeni sociali;
- l'esercitare un dialogo che riconosca la dignità di ognuno nel rispetto dei valori democratici della nostra società.

Tenuto conto dello spazio limitato dedicato alla disciplina all'interno dell'intero percorso scolastico di allieve e allievi sarà necessario operare delle scelte decise favorendo un approccio di scoperta e introduttivo. Tali scelte devono essere esplicitate e periodicamente ricordate alle allieve e agli allievi, in questo modo si suggerisce anche la contestualizzazione del lavoro svolto come anche si indica l'esistenza di altri ambiti ed approcci che l'allieva e l'allievo potranno sperimentare autonomamente e successivamente.

Possiamo distinguere due fasi nello studio dell'universo delle religioni: un'azione di osservazione e scoperta, in cui identificare, descrivere e paragonare fenomeni e documenti, e un'opera di interpretazione, revisione critica e discussione della realtà. I due approcci non sono del tutto separabili e si intrecciano in modo diverso durante il processo di apprendimento. Le docenti e i docenti dovranno fornire gli opportuni strumenti critici per valutare le proprie ed altrui posizioni nel rispetto verso tutti e delle regole della nostra democrazia. Il campo di osservazione è molto vasto, sarà quindi necessario cogliere le domande, i desideri e le esigenze delle allieve e degli allievi, dando loro spazio per esprimersi. Così facendo si potranno scegliere documenti ed esperienze appropriate ad iniziare un percorso di apprendimento e di scoperta. La vicinanza alle domande ed esigenze di allieve e allievi e l'attenzione alle loro

diverse tradizioni culturali di provenienza diventa anche un tassello importante di educazione alla cittadinanza nell'ottica della costruzione di una società in grado di accogliere la diversità, stabilendo le basi per una convivenza pacifica. A livello di impostazione si propende per un approccio alla religione nelle sue interazioni con la cultura e la società. A livello di scelta dei temi, per evitare la dispersione e la frammentazione dei contenuti, si consiglia di sviluppare dei percorsi che tengano conto di concetti legati alle religioni e alla loro rilevanza nel territorio e nel periodo in cui viviamo come:

- la presenza di tradizioni e comunità religiose sul territorio con sguardo verso una dimensione più globale;
- gli aspetti simbolici e le forme di comunicazione che caratterizzano le tradizioni: visioni del mondo a confronto;
- il legame di tradizioni e pratiche religiose con lo spazio pubblico;
- il legame di tradizioni e pratiche religiose con il tempo;
- il legame di tradizioni e pratiche religiose con la persona e il corpo;
- il legame di tradizioni e pratiche religiose con l'identità.

Punto di partenza obbligato è l'esplorazione delle conoscenze ed esperienze delle allieve degli allievi e l'ascolto delle loro esigenze formative. Questo può essere ottenuto attraverso un dialogo costante che dia spazio anche all'espressione o allo stimolo individuale come anche con giochi ed attività che permettano di aggirare pregiudizi e luoghi comuni

L'attività principale è costituita dall'analisi di documenti, cercando di metterne in luce l'origine, lo scopo e il contesto, l'evoluzione della sua interpretazione e le reciproche influenze con altre dimensioni della vita, della cultura e della società. Oltre ai testi sacri e filosofici delle diverse tradizioni si presenteranno volentieri linguaggi artistici, pubblicitari e provenienti dal dibattito pubblico. Sarà di fondamentale importanza stimolare allieve e allievi ad esprimere la propria esperienza e a proporre documenti per loro significativi.

Un lavoro efficace di esplorazione di simboli, riti e documenti richiede la ricerca di ogni possibile collaborazione interdisciplinare e una grande vigilanza per evitare di affrontare campi del sapere non padroneggiati sufficientemente.

Le docenti e i docenti dovranno puntare non tanto a una grande quantità di contenuti ma ad un'esplorazione che aiuti le allieve e gli allievi a comprendere senso e valore delle realtà descritte così come ad una riflessione che permetta di prendere posizione in modo consapevole ed informato. Sarà quindi necessario dedicare ampio spazio alla discussione e all'ascolto della voce di allieve e allievi.

Area arti

Piani disciplinari | Terza parte

L'area disciplinare comprende, l'educazione visiva, l'educazione alle arti plastiche e l'educazione musicale.

Le tre discipline, grazie ai loro linguaggi universali, concorrono a estendere gradualmente nell'individuo le proprie capacità espressive, percettive, affettive, cognitive e creative.

Attraverso processi di comprensione e produzione dei linguaggi visivi, plastici e sonori, lo studente beneficia di uno spazio simbolico, relazionale e di un contesto di apprendimento per lo sviluppo delle competenze disciplinari e, nondimeno, di quelle socio-emotive e intellettuali globali.

Oltre a ciò, le discipline espressive, comunicative e creative contribuiscono, grazie all'ampio spettro di modalità interpretative e realizzative che le caratterizzano, a coinvolgere processi di avvicinamento e scambio tra allievi provenienti da vissuti personali e culture differenti.

L'intera area disciplinare è sorretta da un impianto teorico comune identificabile in due fondamentali assetti cognitivi in stretta correlazione: quello estetico e quello poietico. Guidati dai relativi processi cognitivi, in essi si riconoscono più precisamente quattro ambiti di competenza in grado di promuovere e guidare l'agire didattico: quello della percezione e della cultura, da un lato, e quello dell'espressione e rappresentazione e delle tecniche, dall'altro.

All'interno della griglia oraria della scuola dell'obbligo le tre discipline hanno una presenza differente e sono istituite nel 1° ciclo a partire dal terzo anno di scolarizzazione; nella scuola dell'infanzia l'area espressivo-comunicativa è attivata attraverso - rispettivamente - le dimensioni grafico-pittoriche, plastico-manipolative e ritmico-musicali. L'educazione visiva e l'educazione musicale mantengono la loro presenza obbligatoria fino al terzo anno del 3° ciclo mentre l'educazione alle arti plastiche fino al secondo anno del 3° ciclo. L'ultimo anno di scolarizzazione, invece, è contraddistinto da un'opzione di approfondimento specifico (ODAS) educazione visiva, educazione alle arti plastiche/tecniche di progettazione e costruzione e educazione musicale. In particolare, lo studente è chiamato a scegliere un percorso formativo in una delle tre discipline con lo scopo di affinare, sviluppare ed arricchire le capacità espressive e rappresentative acquisite nel corso degli anni precedenti.



21 Arti

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/arti

L'area rappresenta l'ambito culturale di riferimento delle discipline comunicative, espressive e creative dell'educazione visiva, dell'educazione alle arti plastiche e dell'educazione musicale.

L'espressione individuale rappresenta un bisogno irrinunciabile per la crescita emotiva, intellettuale e sociale di ogni essere umano. La scuola ha il compito di accompagnare le allieve e gli allievi lungo il costante e incessante processo di soddisfazione di tale bisogno. Sin dalla scuola dell'infanzia, il bambino, al centro del percorso educativo, ha l'opportunità di scoprire e sperimentare il mondo attraverso stimoli sensoriali, esprimendosi attivamente nel contesto protetto e stimolante della scuola. L'esplorazione dei linguaggi sonori, plastici e visivi si sviluppa attraverso tutti i gradi scolastici, dando un contributo fondamentale sia per la crescita e lo sviluppo delle facoltà percettive, affettive, cognitive e creative, intese come capacità di trovare soluzioni nuove, alternative o inedite, sia per la configurazione di adeguati riferimenti culturali. Parallelamente, questo percorso contribuisce all'esplicitazione del sentimento di ricerca del bello e della felicità e a stimolare il senso estetico, profilandosi come giudizio obiettivo, sintesi tra emozione e ragione, che rimanda, sulla scorta di una secolare tradizione speculativa, all'essenza dei concetti di bontà, verità, giustizia e libertà, valori fondamentali nel processo di costruzione di una persona orientata al futuro. La costante stimolazione visuo-spaziale e sonora rappresenta un elemento assai qualificante, non solo per il potenziamento delle attitudini che concernono le tre discipline, ma come esperienza indispensabile allo sviluppo intellettuale globale e socio-emotivo dell'allievo. Le discipline espressive e creative abbracciano un vasto e variegato panorama comunicativo, costituito da linguaggi universali che rappresentano strumenti essenziali per sviluppare e favorire processi di scambio e confronto tra persone diverse e culture eterogenee.

All'interno dell'area Arti, nell'undicesimo anno, le allieve e gli allievi sono chiamati a fare una scelta tra le tre discipline, secondo i propri interessi, tra quelle proposte nell'Opzione di approfondimento specifico - ODAS. Essa costituisce un'opportunità di arricchimento della propria formazione culturale e di orientamento verso percorsi formativi futuri.

21.1 Significato e finalità formative delle discipline dell'area arti



21.1.1 Educazione visiva

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/ev

La finalità dell'educazione visiva, attraverso lo sviluppo delle facoltà intellettive, intuitive e creative, della sensibilità estetica e del gusto, è quella di creare le condizioni affinché allieve e allievi possano acquisire le risorse, le competenze e gli atteggiamenti necessari per far fronte attivamente e con senso critico al massiccio ed esteso impiego dei linguaggi iconici che caratterizzano la cultura contemporanea. L'educazione percettiva all'immagine, i suoi codici strutturali e l'applicazione dei concetti e delle tecniche operative del linguaggio visuale, porta all'evoluzione della competenza visiva che coinvolge lo sviluppo dell'intera personalità dal punto di vista affettivo, intellet-

tuale e sociale, contribuendo al profilarsi dell'identità individuale all'interno del contesto culturale.



21.1.2 Educazione alle arti plastiche

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/eap

L'educazione alle arti plastiche è strettamente legata all'educazione visiva sul piano epistemologico e integra aspetti rilevanti dell'educazione quali l'espressione di sentimenti, lo sviluppo intellettuale e motorio, la capacità d'invenzione e la formazione estetica.

Sono definite plastiche quelle arti visive che implicano l'uso di materiali che possono essere plasmati, modellati, modulati o trasformati in forma tridimensionale.

La disciplina pone l'accento sull'importanza della manualità come risorsa e possibilità di espressione dell'individuo con le sue attitudini e capacità personali e s'iscrive nelle esigenze di sviluppo di capacità tecnico-realizzative di primaria importanza.

La realizzazione manuale di un progetto porta inoltre a riflettere, a strutturare un'idea e a organizzarla in forma consequenziale e analitica.



21.1.3 Educazione musicale

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/emus

L'esperienza della musica vissuta e praticata in prima persona è un momento privilegiato che alimenta la curiosità e l'interesse dell'allievo, attraverso la promozione di un atteggiamento eminentemente attivo del "fare musica", tanto nell'educazione all'ascolto quanto nelle attività pratiche e creative, all'interno di un contesto pedagogico atto ad esaltare sia i processi estetici, culturali, espressivi e creativi, sia quelli affettivi e sociali.

Essa mira a una presa di coscienza e di progressiva conoscenza delle proprie emozioni e sensazioni e, nel contempo, di graduale acquisizione di mezzi procedurali che consentano alle allieve e agli allievi di agire sull'universo sonoro e di acquisire le tecniche e le competenze che permettano loro di assumere un ruolo cardine nel processo di produzione e di comprensione di un linguaggio musicale sempre definibile attraverso strutture intellettive, espressive e creative.

3 ° CICLO	SM	11	2° biennio	Opz. 1 Opzione di approfondimento specifico Opz. 2 Opzione di orientamento	Educazione musicale Opz. 1	Educazione visiva Opz. 1	Arti applicate e decorative Opz. 2	Tecniche di progettazione e costruzione Opz. 1	Attività tecnico artigianali Opz. 2
		10							
	SM	9	1° biennio		Educazione musicale	Educazione visiva			
		8							
	2 ° CICLO	7		Attività espressive	Educazione musicale	Educazione visiva		Educazione alle arti plastiche	
		6							
		5							
	1 ° CICLO	4		Area espressivo-comunicativa	Educazione musicale	Educazione visiva		Educazione alle arti plastiche	
		3							
		2							
		1							
		-1			Dimensione ritmico musicale	Dimensione grafico- pittorica		Dimensione plastico- manipolativa	

Figura 27
Presenza delle discipline all'interno della griglia oraria
della scuola dell'obbligo

21.2 Modello di competenza

21.2.1 Ambiti di competenza

L'intero impianto teorico dell'area disciplinare si struttura attraverso due speculari assetti cognitivi, il primo afferente alla sfera del sentire, del percepire, del comprendere e dell'interpretare, il secondo a quella dell'esprimere, dell'ideare, del rappresentare e del creare. Questo paradigma tende quindi a definirsi attraverso un ambito **estetico**, polarizzato sulla valenza percettiva e culturale delle arti musicali, visive e plastiche, alla quale corrisponderà sempre un ambito **poietico**, che abbraccia le tecniche e i linguaggi più efficaci a trasformare un'idea o un'emozione in un atto creativo, espressivo e comunicativo e, infine, in un prodotto compiuto.

Ambito estetico

Si basa sulla conoscenza sensibile, quindi sulle potenzialità conoscitive del soggetto che scopre, osserva e interpreta la realtà che lo circonda. Tale realtà, costituendosi prevalentemente di oggetti fisici e fenomeni concreti, è esperibile attraverso quel processo cognitivo determinato dall'organizzazione delle sensazioni - implicante il ruolo di elementi fisiologici e di condizioni soggettive - che prende il nome di *percezione*. A questa si affianca quello della *cultura*,

che si compie nella scoperta, nell'accoglimento e nell'analisi critica del patrimonio prodotto dall'uomo nel corso della sua storia, nei vari campi delle arti visive, plastiche e musicali. I due ambiti, naturalmente, non sono slegati, ma presentano al contrario aspetti contigui, complementari e pure sovrapponibili, poiché, se la componente percettiva non può prescindere dal retaggio culturale che ha prodotto il nostro presente e che orienta inevitabilmente lo sguardo interpretativo del soggetto, è altresì impensabile analizzare e comprendere la storicità della dimensione artistica senza gli adeguati e affinati strumenti della percezione. L'attività estetica, naturalmente, si esprime anche nel rapporto tra il sentimento disinteressato del bello e del piacevole, comune a tutti, e i processi cognitivi in grado di preconstituire e produrre il giudizio estetico, in un equilibrio tra la propria soggettività e l'oggetto stesso. *Percezione e cultura* indirizzano il contesto di azione dei processi estetici e preconstituiscono anche gli strumenti indispensabili per agire attivamente sul mondo reale, consentendo quindi al soggetto di transitare da una fase esplorativa e analitica a una espressiva, propriamente creativa e realizzativa.

Ambito poetico

Si manifesta attraverso un orientamento cognitivo e procedurale opposto rispetto a quello estetico, poiché, in questo caso, è il soggetto stesso ad agire sul reale, manipolandolo, modificandolo, ricreandolo. Anche per quest'ambito possiamo identificare due assi concettualmente distinti, vale a dire quello *dell'espressione e della rappresentazione*, che si declina attraverso l'esplicitazione di un'emozione, di una sensazione, di un sentimento o di un'idea nelle forme proprie delle arti musicali, plastiche e visive, e l'asse delle tecniche che mira ad approfondire le possibilità, le norme, i metodi e le strategie che regolano le diverse forme variamente configurabili di espressione e di rappresentazione. Appare evidente come anche questi due assi presentino numerosi elementi contigui o sovrapponibili, poiché se da una parte appare necessario apprendere e conoscere le tecniche proprie dei linguaggi specifici per appropriarsi di una capacità comunicativa efficace, dall'altra suonerebbe sterile e fine a se stessa una dimensione delle tecniche del tutto scissa dalle sue finalità espressive e rappresentative. Inoltre, si evidenzia che la pratica e l'affinamento delle tecniche non rappresentano esclusivamente l'aspetto propedeutico all'espressività e alla creatività, ma anche la condizione privilegiata per la conoscenza e la comprensione dei singoli linguaggi, delle molteplici realtà comunicative e degli oggetti verso cui si orientano le diverse discipline.

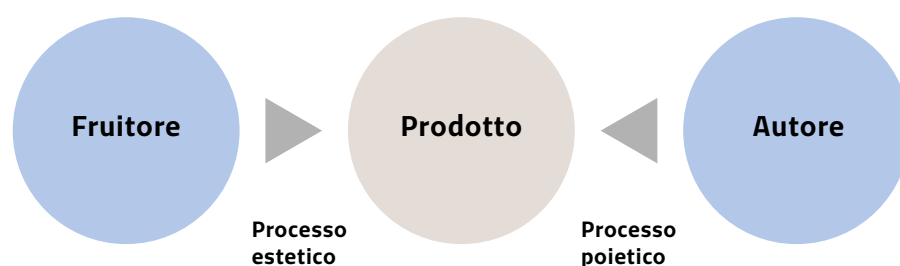


Figura 28

21.2.2 Processi chiave

Sebbene ogni linguaggio afferisca a peculiari norme di simbolizzazione e di organizzazione linguistica, attraverso sistemi, strutture e regole specifiche, è osservabile come i relativi aspetti di competenza presentino profonde analogie, soprattutto in rapporto ai processi cognitivi in grado sia di garantire l'intero apparato delle possibilità percettive ed esecutive sia di preconstituire, in misura sostanziale, l'architettura semiologica del prodotto che viene creato, recepito e compreso. Pertanto, l'impianto generale prima esposto porta ad alcune conseguenze pedagogiche e metodologiche, che tendono a configurarsi all'interno di similari ambienti operativi di sviluppo delle competenze. Il corollario di questa concezione si concretizza nella convergenza epistemologica delle diverse discipline nell'insieme dei processi afferenti alla focalizzazione del compito, che precede la fase propriamente strategico-realizzativa, seguita sempre da uno stadio di autoregolazione.

Strutture di interpretazione (Focalizzazione del compito)

Per la focalizzazione del compito sono utilizzate le risorse più opportune alla realizzazione dell'operazione che l'allievo si prefigge di attuare. In questo contesto, le allieve e gli allievi sono chiamati a cogliere elementi chiave che stanno alla base dell'attività da svolgere, individuare ed identificare collegamenti e relazioni salienti tra vari aspetti e situazioni che emergono dall'analisi, quindi scegliere le risorse più opportune per la realizzazione del compito.

Strutture di azione (Attivazione di strategie)

Nella fase strategico-realizzativa l'allievo, assumendo un approccio operativo, comincia a ideare specifici piani di azione, per poi progettare percorsi realizzativi, pianificando sequenze programmate di azioni che si espliciteranno poi in un'attività concreta, sia essa plastica, visiva o musicale, eseguendo contestualmente compiti di codifica, decodifica e transcodifica (anche tra linguaggi diversi).

Strutture di autoregolazione (Autoregolazione)

Durante la fase di autoregolazione l'allievo deve essere in grado di argomentare scelte e opinioni, confrontando e valutando diverse alternative al compito svolto, che lo porteranno ad accettare, correggere o anche a ricostruire da capo il proprio percorso realizzativo. Questo modello di competenza esprime un'idea di circolarità delle fasi e dei processi impiegati, in cui è sempre possibile, attraverso le modalità metacognitive dell'auto-regolazione, ritornare al momento iniziale del percorso, rivedendo e ricostruendo da capo l'intera sequenza procedurale qualora risultasse necessario. In sostanza, conoscere i segni, i suoni che compongono i rispettivi codici, assieme all'analisi degli aspetti percettivi, iconografici, stilistici e simbolici che permettono di trasmettere informazioni nei diversi ambiti delle arti, consente anche di affinare la percezione e di arricchire il linguaggio, rinforzando complessivamente un insieme di processi di carattere comunicativo, volti alla traduzione verbale o non verbale dell'evento espressivo e/o creativo e alla transcodifica (vista come circolarità dei linguaggi) tra codici di carattere diverso.

Il modello di competenza dell'area Arti richiama quattro ambiti di competenza e tre processi chiave.

Come illustrato nella tabella sottostante, le manifestazioni di competenza, che promuovono e orientano l'azione didattica, sono il risultato dell'incrocio tra ambiti di competenza e processi chiave.

		Interpretazione	Azione	Autoregolazione
ESTETICA	Percezione	Manifestazioni di competenza		
	Culture			
POIETICA	Espressione e rappresentazione			
	Tecniche			

Figura 29

21.3 Saperi irrinunciabili: modello generativo e combinatorio

Il costrutto di competenza prevede la definizione degli ambiti e dei processi chiave in rapporto ai relativi traguardi specifici di apprendimento. Per l'educazione visiva e l'educazione alle arti plastiche, il raggiungimento di questi traguardi è connesso alla mobilitazione combinatoria dei *contesti d'esercizio*, dei *temi-campi di applicazione* e dei *materiali* per un insegnamento/apprendimento orientato da pratiche didattico-pedagogiche attive in un contesto laboratoriale. Per l'educazione musicale, i traguardi specifici di apprendimento sono invece perseguiti attraverso i *contenuti* fondanti e gli *approcci* disciplinari (entrambi in grado di racchiudere i campi del sapere, delle conoscenze e delle abilità) che possono interagire tra loro in modo bidirezionale e declinarsi nei due assetti cognitivi estetico e poietico.

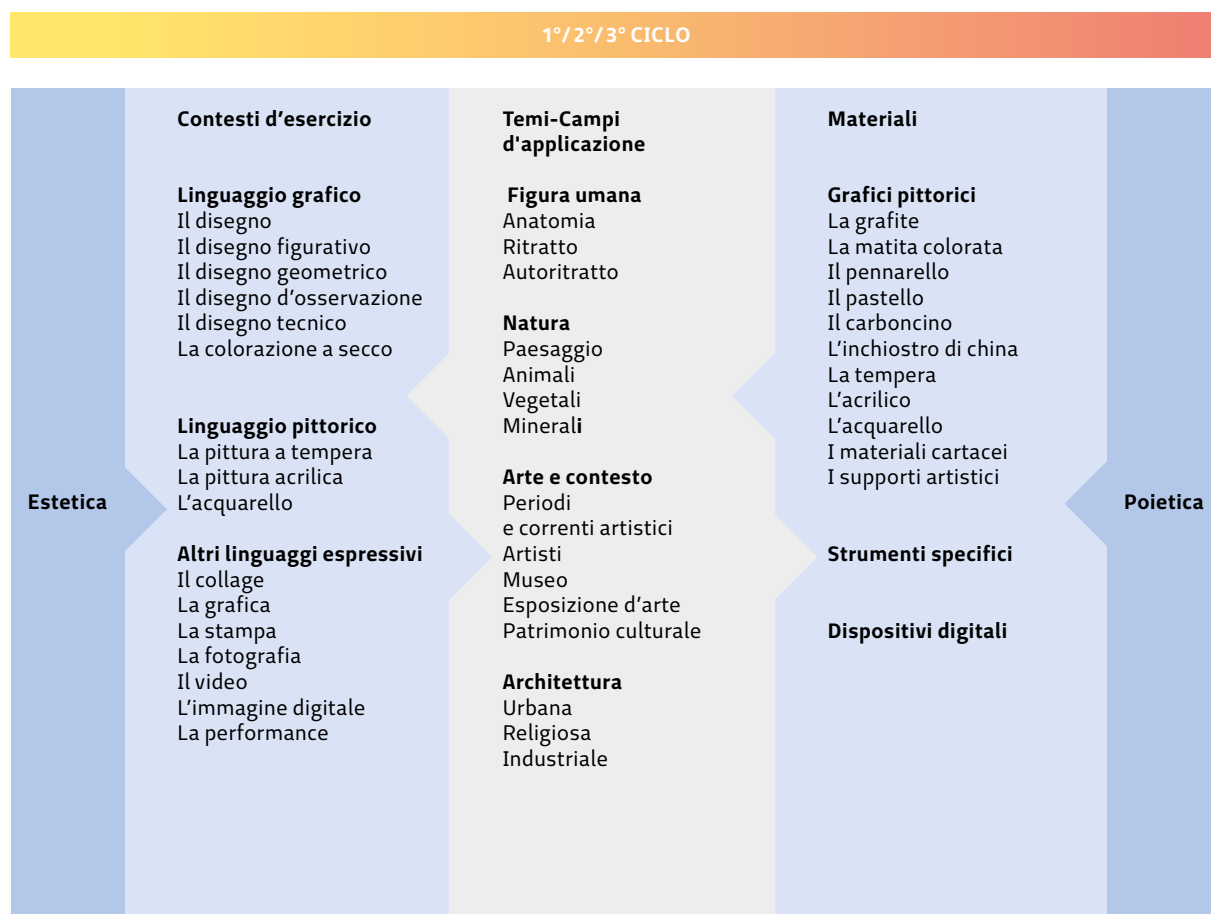


Figura 30

Educazione alle arti plastiche

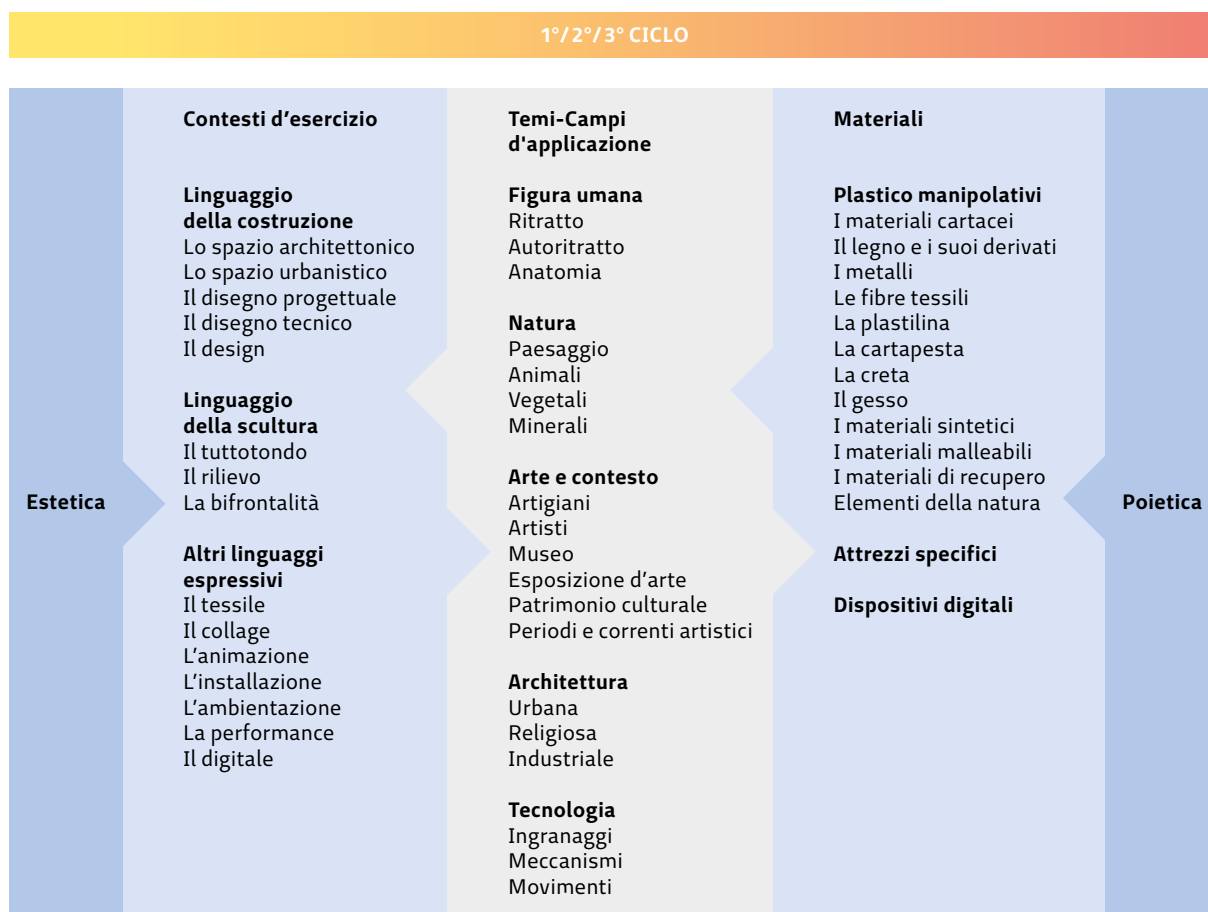


Figura 31

Educazione musicale



Figura 32

¹⁰ Nel contesto della funzione identitaria e interculturale, si rammenta che, secondo quanto votato e approvato dal Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino il 6 maggio 2013, l'insegnamento del Salmo Svizzero è obbligatorio nella scuola dell'obbligo ticinese

21.4 Traguardi di competenza di fine ciclo

EDUCAZIONE VISIVA

1° CICLO

- EV.I.G1** Osservare immagini, opere d'arte, fotografie, filmati per descriverne il tema e le sensazioni evocate.
- EV.I.G2** Riconoscere alcuni elementi del linguaggio visivo di base per rappresentare graficamente un'immagine ed esprimere un'emozione, un bisogno, un'idea, una situazione.
- EV.I.G3** Sperimentare e utilizzare diverse tecniche grafico-pittoriche e cogliere le loro potenzialità espressive attraverso l'esplorazione di diversi ambiti; naturali, culturali e artistici.

2° CICLO

- EV.II.G1** Identificare gli elementi del linguaggio visivo per descrivere un'immagine, un oggetto, uno spazio riconoscendone il valore artistico e storico per rielaborarlo in un dato contesto.
- EV.II.G2** Tradurre (decodificare, codificare) un'idea partendo dall'immaginario o dalla realtà in una produzione spontanea praticando diverse tecniche grafico-pittoriche con mezzi dati o scelti dall'allievo.

3° CICLO

Terza media

- EV.III.G1** Analizzare i principali elementi della percezione visiva per descrivere un oggetto con un linguaggio adeguato riconoscendone il valore estetico, storico e culturale.
- EV.III.G2** Riconoscere i codici del linguaggio visivo per analizzare, comprendere e comparare istanze comunicative in contesti diversi.
- EV.III.G3** Analizzare e utilizzare le caratteristiche strutturali di soggetti naturali e artificiali come metodo di indagine, per reinterpretarle in un progetto personale.
- EV.III.G4** Rappresentare il volume e lo spazio attraverso le regole della rappresentazione tridimensionale per scoprire una nuova realtà e/o per progettare, strutturare e realizzare in modo personale una nuova immagine autonoma rispetto al soggetto iniziale.
- EV.III.G5** Utilizzare le tecniche grafico-pittoriche necessarie per caratterizzare efficacemente il prodotto da realizzare.

Quarta media

- EV.III.G6** (ODAS) Utilizzare i codici del linguaggio visivo per distinguere i diversi tipi di immagine (ornamentale, decorativa, comunicativa, di rappresentazione e di espressione) anche sotto il profilo culturale, storico e simbolico come risorsa per poter progettare e realizzare autonomamente una ricerca personale in modo coerente alla sua funzione e utilizzando le tecniche adeguate.

EDUCAZIONE ALLE ARTI PLASTICHE

1° CICLO

- EAP.I.G1** Descrivere le qualità dei materiali attraverso una manipolazione diretta per attribuirne finalità tecnico-espressive.
- EAP.I.G2**Cogliere e descrivere aspetti formali basilari di opere artistiche e/o artigianali del proprio territorio e di quelle provenienti da culture diverse.
- EAP.I.G3** Rappresentare ed esprimere un'emozione, un bisogno, un'idea attraverso l'esplorazione e la sperimentazione delle diverse tecniche plastiche chiarificando le proprie scelte.

2° CICLO

- EAP.II.G1** Riconoscere gli elementi principali del linguaggio visivo e plastico per comprendere il significato di immagini, filmati e prodotti multimediali.
- EAP.II.G2** Descrivere opere d'arte (immagini, oggetti, sculture, installazioni) e messaggi multimediali per individuarne i principali aspetti formali- simbolici e situarli nel proprio territorio e in contesti culturali diversi dal proprio.
- EAP.II.G3** Utilizzare le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo e plastico per realizzare varie tipologie di produzioni espressive e/o narrative con molteplici tecniche, materiali e strumenti pittorici, plastici e multimediali.

3° CICLO

Seconda media

- EAP.III.G1** Analizzare gli elementi principali del linguaggio visivo e plastico per comprendere il significato di immagini, filmati e prodotti multimediali.
- EAP.III.G2** Analizzare alcune opere d'arte e oggetti artigianali significativi del patrimonio culturale e ambientale collocandoli nei rispettivi contesti storici e geografici, utilizzando un linguaggio appropriato.
- EAP.III.G3** Realizzare elaborati personali sulla base di un'ideazione e di una progettazione originale, applicando le conoscenze e le regole del linguaggio visivo e plastico e scegliendo in modo funzionale tecniche e materiali differenti.

Quarta media

- EAP.III.G4 (TPC)** Ricavare informazioni da una serie di elementi dati per ideare e rappresentare graficamente un progetto utilizzando in modo efficace e autonomo gli strumenti del disegno tecnico tradizionale e digitale.
- EAP.III.G5 (TPC)** Realizzare il proprio progetto attraverso un prodotto tridimensionale mediante l'utilizzo delle diverse tecniche di costruzione giustificando le strategie applicate.

EDUCAZIONE MUSICALE

1° CICLO

- EM.I.G1** Cogliere e riconoscere elementi relativi alla realtà acustica e musicale per attribuirne significati e acquisire familiarità con la percezione e la produzione sonora.
- EM.I.G2** Rievocare e utilizzare conoscenze e abilità formali e informali per rappresentare ed esprimere un'emozione, un bisogno, un'idea attraverso l'esplorazione del linguaggio sonoro.

2° CICLO

- EM.II.G1** Analizzare la realtà sonora per discriminare le componenti dal punto di vista qualitativo e in riferimento alla loro fonte.
- EM.II.G2** Riconoscere gli elementi costitutivi di un semplice brano musicale per interpretare e descriverne altri di diverso genere.
- EM.II.G3** Delineare le diverse possibilità espressive di voce, oggetti sonori e strumenti musicali per articolare e ideare combinazioni timbriche, ritmiche e melodiche.
- EM.II.G4** Eseguire semplici brani vocali o strumentali, afferenti a generi e culture diverse, avvalendosi di forme di notazione convenzionali o non per approfondire le relazioni con la propria sfera emotiva.

3° CICLO

Terza media

- EM.III.G1** Interpretare la realtà sonora per esprimere il proprio giudizio estetico attraverso forme linguistiche coerenti e specifiche.
- EM.III.G2** Comprendere e analizzare l'evento sonoro descrivendone criticamente i principali elementi costitutivi per attribuire senso e valore al fenomeno musicale.
- EM.III.G3** Elaborare gestualità musicali variegata, avvalendosi della composizione e dell'improvvisazione, per veicolare uno spunto emozionale attraverso un linguaggio espressivo coerente.
- EM.III.G4** Eseguire e realizzare brani musicali formali, informali e multimediali afferenti a generi e culture differenti per condividere un'esperienza sonora collettiva.

Quarta media

- EM.III.G5 (ODAS)** Identificare e implementare la propria modalità di partecipazione attiva in un progetto vocale e/o strumentale e/o coreutico di ampio respiro, consolidando, approfondendo e maturando le competenze e gli atteggiamenti messi in campo negli anni precedenti, nella prospettiva del naturale processo di individuazione personale.



Ulteriori documenti di approfondimento sono disponibili all'indirizzo
Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/arti

21.5 Indicazioni didattiche e metodologiche

EDUCAZIONE VISIVA

1° CICLO

Nell'insieme delle finalità che si riferiscono al primo ciclo, l'educazione all'espressività, e in particolare quella grafico-pittorica, occupa indiscutibilmente un posto di grande rilievo. La possibilità di provare modalità esecutive alternative e materiali variegati in grado di stimolare la fantasia combinatoria del bambino è vista come un momento di arricchimento delle proprie risorse. Se in questo tipo di attività prevale in primo luogo la dimensione ludica, legata al piacere della scoperta, non bisogna sottovalutare il senso di un'operazione finalizzata pur sempre all'applicazione differita delle stesse conquiste tecniche all'interno di un'intenzionalità espressivo-comunicativa. Pur ribadendo la specificità del *medium* iconico, questo va considerato nel rispetto di una marcata unità psico-fisica del bambino, in relazione dinamica con gli altri linguaggi, verbali e non, in particolare con l'educazione alle arti plastiche e l'educazione musicale. Alla dimensione produttiva si accompagna quella fruttiva o percettiva, volta a favorire una prima relazione estetica con il mondo naturale e con l'immagine in generale.

2° CICLO

Per il secondo ciclo l'aspetto didattico fondamentale consiste nell'assecondare e favorire la progressiva esigenza del bambino di passare da una rappresentazione schematica e simbolica a una più naturalistica che implica l'acquisizione di schemi più complessi e che richiede una maggiore abilità di raffigurazione. Lo sviluppo percettivo porta il bambino a una maggiore discriminazione e a una maggiore capacità di analisi e acquisizione dell'orientamento nello spazio, con la presa di conoscenza delle relazioni costitutive delle tre dimensioni. Questo comporta una particolare attenzione nell'azione didattica soprattutto in riferimento al disegno, poiché l'allievo, se stimolato e guidato, potrà iniziare la fase del realismo visivo attraverso la ricerca delle profondità spaziali, delle proporzioni, delle distanze e delle misure, e superare gradualmente la visione topologica. Questa crescita può avvenire principalmente con l'acquisizione percettiva e grafico-rappresentativa degli indici di profondità: sovrapposizione, deformazione, grandezza relativa, grado di trama o tessitura, gradienti di luce, ombra e colore, altezza sulla superficie.

3° CICLO

La conoscenza e la competenza delle strutture e dei concetti del linguaggio visivo sono acquisite essenzialmente attraverso il fare, inteso come sviluppo, successione e concretizzazione delle fasi dell'ideare, del progettare e del realizzare.

L'insegnamento dell'educazione visiva contempla gli aspetti attinenti al dialogo culturale, alla dimensione visiva, artistica, estetica e alle pratiche tecnico-manuali.

La disciplina contribuisce alla formazione e alla crescita globale dell'allievo e più specificatamente allo sviluppo delle sue facoltà intellettive, intuitive e creative, della sua sensibilità estetica e del suo gusto. Il linguaggio visivo è acquisito attraverso la progressiva assimilazione dei principi e delle regole sulle quali si regge. Per favorire l'acquisizione di queste conoscenze, l'impostazione didattica si fonda sui principi della gradualità e della continuità: la nozione di gradualità si riferisce alle difficoltà concettuali e di realizzazio-

ne tecnica; per continuità si intende una concatenazione coerente e logica delle singole esercitazioni esperite sull'arco dell'intero ciclo. Attraverso il riscontro critico e autocritico della qualità del lavoro, si stimolerà nell'allievo una sempre maggiore consapevolezza nell'uso dei principi e dei metodi del linguaggio visivo, favorendo lo sviluppo dell'autonomia e creando le premesse all'accrescimento sia del gusto e dell'immaginazione, sia della comprensione del mondo, della natura e della creatività dell'uomo.

Nell'undicesimo anno la scelta dell'opzione di approfondimento specifico di *Educazione visiva* permette all'allievo di arricchire le conoscenze acquisite in precedenza e di approfondire dei progetti tematici complessi affinando la conoscenza tecnica, estetica e culturale. In particolare, saranno approfonditi la comunicazione visiva, l'opera d'arte e la cultura figurativa, le funzioni dell'immagine, il concetto della rappresentazione del volume, l'applicazione del disegno d'osservazione e il colore, consentendo alle allieve e agli allievi di integrare le risorse necessarie e di sviluppare le competenze per far fronte in modo consapevole, critico e creativo al linguaggio visivo e alla rilevante importanza di questo mezzo di comunicazione nella cultura contemporanea.

EDUCAZIONE ALLE ARTI PLASTICHE

1° CICLO

Nel primo ciclo la necessità espressiva delle allieve e degli allievi, la dimensione ludica legata al piacere della scoperta e la spontaneità di esecuzione sono elementi predominanti rispetto all'acquisizione delle varie tecniche. Tuttavia, il senso di un'operazione finalizzata all'applicazione differita delle conquiste tecniche all'interno di un'intenzionalità espressivo-comunicativa non deve essere sottovalutato. In quest'ottica l'insegnante è tenuto a interagire con l'allievo sul piano di un fare propositivo atto a stimolare la scoperta e la ricerca di una forma in grado di visualizzare gli intenti espressivi del bambino. In questo processo di sviluppo la sperimentazione merita un'attenzione particolare.

La possibilità di provare modalità esecutive alternative e materiali variegati in grado di stimolare la fantasia combinatoria del bambino è vista come un momento di arricchimento delle proprie risorse.

Il bisogno di toccare, di impastare, di graffiare, di combinare, di costruire è quindi all'origine di una pratica espressivo-conoscitiva attraverso la quale il bambino, esprimendosi, impara a conoscere il mondo a lui circostante in modo graduale attraverso attività sempre più strutturate. A questa dimensione produttiva, si accompagna quella fruitiva o percettiva volta a favorire una prima relazione estetica con il mondo naturale e con l'immagine in generale.

2° CICLO

Nel secondo ciclo la disciplina promuove il valore del fare manuale attraverso l'esplorazione, l'affinamento e la pratica delle abilità manuali e operative come pure lo sviluppo dell'espressività e del senso estetico. Le attività diventano più specifiche, si lavorano i materiali mediante tecniche che richiedono conoscenze appropriate e capacità d'uso degli strumenti.

La strategia didattica principale per muoversi in questa direzione è strettamente legata al concetto di progetto e alla sua realizzazione concreta, attraverso l'apprendimento e l'applicazione di corrette metodologie di lavoro. La necessità di contestualizzare l'attività in un ambito culturale o interdisciplinare permette di arricchire e dar significato al percorso proposto. Il supporto visivo di immagini è quindi un sussidio didattico fondamentale che permette di potenziare la produzione di pensieri e comportamenti creativi superando gli stereotipi e sviluppando il senso estetico.

3° CICLO

Nel primo biennio di scuola media la disciplina offre l'occasione di scoprire, indagare, conoscere, sperimentare forma e spazio attraverso l'uso di un'ampia gamma di tecniche e di materiali.

La conoscenza delle caratteristiche e dell'utilizzo dei materiali è fondamentale per permettere alle allieve e agli allievi di costruire concretamente degli oggetti di studio che sono veicoli di cultura e di apprendimento, applicando le tre fasi essenziali dell'ideazione, della progettazione e della realizzazione. Momenti di ricerca di idee, di informazioni, di osservazione e di schizzi attinenti all'ambito estetico si alternano a momenti di lavoro concreto sulla base di una sequenza progettata in ambito poietico per consentire alle allieve e agli allievi di sperimentare e realizzare autonomamente le proprie produzioni. Un'attività pratica intesa quindi come campo di esercitazioni per la comprensione di problemi semplici o complessi e delle loro relazioni con l'uomo, la comunità e l'ambiente, che richiedono creatività, ingegnosità e abilità manuali per essere risolti.

Nel secondo biennio, la scelta di un percorso formativo dell'opzione di approfondimento specifico di *Tecniche di progettazione e costruzione* permette all'allievo un approfondimento del linguaggio progettuale della costruzione (industriale, artigianale o meccanica), attraverso l'utilizzo degli strumenti tradizionali del disegno geometrico e di appropriati programmi informatici, come pure un approfondimento delle tecniche costruttive, rendendo così operativa una realizzazione fisica che manifesti coerenza tra l'oggetto ideato e quello costruito.

EDUCAZIONE MUSICALE

1° CICLO

Nell'ambito della SI, la pratica musicale non deve essere vincolata in modo stretto alla dimensione disciplinare; al contrario, essa dovrebbe privilegiare un approccio globale e trasversale. Al centro dell'azione educativa devono quindi esserci il bambino, la sua crescita e il suo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale. In questo senso è quindi importante fare musica in modo concreto e attivo: esplorare e scoprire le componenti del fenomeno sonoro (capacità percettive) e utilizzare la musica come canale espressivo (cantando, manipolando e suonando strumenti musicali, danzando e muovendosi con il corpo o con altri mezzi e linguaggi).

Con l'inizio della scuola elementare il processo di scoperta dell'universo sonoro converge in modo sempre più focalizzato verso lo sviluppo della capacità di interpretare e produrre musica in modo vieppiù autonomo.

2° CICLO

Le attività legate allo sviluppo canoro, uditivo e alle capacità ritmiche e strumentali, pur restando (per quanto possibile) connesse alla modalità del gioco, vanno progressivamente convogliate nella direzione di una focalizzazione disciplinare, nell'ambito di un approccio che sposti l'attenzione, in modo sempre più esplicito, anche sulla dimensione culturale della musica (ascolto cosciente di brani musicali di epoche, generi e stili diversi). Tali attività di produzione e fruizione della musica, nel contesto del secondo ciclo, diventeranno via via sempre più legate alla specificità disciplinare. Sotto questa luce, l'allievo comincia a confrontarsi in modo consapevole con la lettura del pentagramma nelle attività canore e strumentali, sebbene la pratica del flauto dolce rimanga facoltativa e intesa come un mezzo di lavoro e crescita (attento quindi

ai processi) piuttosto che un fine legato essenzialmente a performance esecutive. La pratica vocale può essere arricchita attraverso l'esecuzione di canoni e brani a più voci, mentre il repertorio di ascolto è ampliato al fine di aprire gli orizzonti delle allieve e degli allievi, aiutandoli nel progressivo processo di costruzione di strumenti di analisi e comprensione del linguaggio della musica (forma e sintassi musicale) e di uno spirito critico che li porti a essere sempre più autonomi nelle loro scelte.

3° CICLO

Nel terzo ciclo il percorso di approfondimento della sfera musicale diventa sempre più articolato e semanticamente approfondito. Le attività proposte dovrebbero costituire un variegato ventaglio delle possibilità assimilative, percettive, espressive e creative dell'arte musicale. Produzione strumentale, vocale, corale, educazione all'ascolto, educazione ritmica, rappresentazione espressiva e produzione creativa rappresentano alcune concrete possibilità in attesa di essere sviluppate dalla fantasia e dalla sensibilità del docente di musica.

Dal punto di vista metodologico, il docente dovrà rappresentare non solo il mediatore tra il mondo musicale storico e codificato e il macrocosmo sonoro delle allieve e degli allievi: il suo ruolo dovrebbe altresì favorire tutte quelle esperienze cognitive, emozionali ed esistenziali, assai cruciali nella preadolescenza e nell'adolescenza, che si innescano attraverso stimoli e contenuti sonori. Pertanto, un approccio "dinamico" della disciplina – teso, cioè, a orientarsi a partire dai bisogni affettivi e cognitivi di allieve e allievi per costruire un percorso di apprendimento e di sviluppo dei saperi e delle competenze – si dovrà privilegiare rispetto a uno "statico", volto semplicemente a un'impersonale osservazione di una programmazione didattica invariabile ed irrefutabile. Sono quindi da preferire approcci che tengano in considerazione l'assetto emozionale dell'allievo, tanto dei contenuti proposti quanto degli aspetti fonosimbolici e fonoesistenziali, senza trascurare la crucialità della dimensione relazionale del far musica assieme e le potenzialità psicosociali della pratica musicale, intesa come elemento di autoconoscenza, di autogrificazione e di autostima. Va da sé, quindi, che solo un approccio eminentemente pratico e attivo può essere in grado di coinvolgere l'allievo in modo significativo, in considerazione al suo bisogno innato di agire sull'ambiente, aiutandolo nella sua ricerca di senso e di significato, nel rispetto assoluto della sua unicità.

Nell'undicesimo anno la scelta dell'opzione di approfondimento specifico di *Educazione musicale* permette ad allieve e allievi di arricchire le competenze costruite durante i primi tre anni attraverso la partecipazione alla realizzazione di progetti musicali di ampio respiro (come, ad esempio, musical, formazione di gruppi strumentali e/o vocali per la realizzazione di concerti, registrazioni attraverso software e supporti specifici ecc.). La scelta di questo percorso consente all'allievo di mettere in campo qualità personali, emotive e relazionali nel contesto privilegiato del "fare musica" assieme.

Area motricità

Piani disciplinari | Terza parte

« Mens sana in corpore sano » era un'espressione cara all'antica Roma nei suoi tempi di conquista. I Giochi Olimpici dell'Antica Grecia avevano il potere di unire popoli di regioni diverse, spesso in guerra tra loro, per un confronto leale e rispettoso delle regole (non per nulla gli atleti gareggiavano privi di vestiti). Le quattro medaglie d'oro di Jesse Owens alle olimpiadi di Berlino del 1936 hanno assunto un significato storico e sociale, perché espressione chiara di contraddizione rispetto all'idea nel Paese in quegli anni (e purtroppo in quelli a seguire) di una supremazia ariana.

Ancora oggi, un popolo intero, diviso nelle idee a seconda dello stato sociale, della lingua, dell'orientamento di pensiero religioso, del genere o di propensione a favore o contraria al vaccino anti-Covid, si ritrova per seguire la propria squadra e si riunisce in festa per notti e giorni, se gli sportivi della loro nazionale vincono una manifestazione mondiale o europea.

Oltre al contesto sportivo troviamo molti esempi significativi, in cui la motricità delle persone assume un significato sociale: vediamo come in ogni angolo del mondo, i bambini relazionano tra loro, si confrontano, discutono, litigano e trovano soluzioni attraverso, ad esempio, i giochi motori tradizionali. I figli degli immigrati o i giovani che hanno affrontato la traversata del deserto prima e del mare poi, non parlano una parola di italiano, inglese o tedesco così che la loro comunicazione e integrazione ne sono fortemente limitate. Ma in una situazione di gioco, i bambini senza dover parlare, si capiscono e interagiscono attivando più livelli di dimensioni personali e interpersonali.

La motricità e la corporeità sono veicoli potentissimi a livello di espressione sociale e culturale ma anche condizioni irrinunciabili dell'essere umano.

L'educazione fisica ha l'onere e l'onore di rendere gli alunni viepiù consapevoli della portata e del significato della loro motricità e della loro corporeità, approfondendo in modo conscio durante gli anni della scolarizzazione quell'approccio che già il neonato attua in modo naturale e spontaneo nei suoi primi mesi di vita per imparare a interagire nel mondo che lo circonda attraverso le sue esperienze corporee.

Essa contribuisce dunque in maniera fondamentale al mandato educativo e formativo della scuola dell'obbligo: grazie alla varietà di attività corporee, fisiche e sportive proposte a scuola gli allievi hanno infatti la possibilità di sviluppare le proprie competenze motorie e trasversali, confrontandosi con se stessi, con gli altri e con l'ambiente circostante.

Grazie a esperienze motorie positive l'educazione fisica contribuisce inoltre a sviluppare in maniera consapevole e responsabile l'importanza di uno stile di vita sano e attivo lungo l'arco di tutta la vita.



22 Motricità

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/motricita

22.1 Significato e finalità formative della disciplina

Il Canton Ticino ha adottato per l'educazione fisica la definizione di pedagogia delle condotte motorie. Si parla di condotta motoria quando si tenta di cogliere, accanto alle manifestazioni oggettive e osservabili del movimento (spostamenti, arresti, finte, ...), anche il significato soggettivo che gli è associato, quindi ad esempio le intenzioni, le percezioni, le emozioni ecc. (www.qief.ch, acronimo per "qualità in educazione fisica"). L'apporto culturale ed educativo che la nostra disciplina è in grado di fornire influisce sulle diverse dimensioni della personalità dell'individuo favorendone lo sviluppo globale: contribuisce quindi alla formazione del futuro cittadino.

Durante gli anni di scolarizzazione obbligatoria le allieve e gli allievi devono poter disporre di un'attività fisica variata e poter affrontare situazioni motorie sufficientemente complesse affinché si confrontino con se stessi (**competenze psicomotorie**), con gli altri (**competenze sociomotorie**) e con l'ambiente fisico (**competenze motorie legate all'ambiente**). Per situazioni motorie s'intendono le azioni motorie di una o più persone che realizzano un compito motorio. Le situazioni motorie si possono raggruppare in quattro sottoinsiemi, ai quali l'educazione fisica può attingere in modo mirato per effettuare i suoi interventi educativi: i **giochi motori istituzionalizzati** (gli sport), i **giochi motori tradizionali** (situazioni motorie competitive e non istituzionalizzate), gli **esercizi didattici** (situazioni motorie definite da consegne) e le **attività libere o informali**.

La specificità dell'educazione fisica consiste nel richiedere ad allieve e allievi di attivare, mettere in atto e realizzare gestualmente delle procedure d'azione. In questo senso è fondamentale che in educazione fisica gli alunni siano confrontati anche con delle modalità di pratica riflessiva rispetto al loro operato, che consentano di capire pregi, limiti, potenzialità e piste di ulteriore sviluppo nell'affrontare situazioni motorie. Questo permetterà loro di essere sempre più consapevoli della loro motricità e autonomi nella ricerca e nell'attuazione delle opportune regolazioni.

Nuotare, sciare, giocare a palla bruciata, esprimersi danzando e mimando significa mobilitare dei saperi d'azione o dei saperi in azione: si tratta di saper fare e di saper agire.

I concetti chiave elaborati dalla prasseologia motoria (o scienza dell'azione motoria, Parlebas, 1999) offrono gran parte degli strumenti che permettono di analizzare la pratica e di riflettere intorno al concetto di educazione fisica. Le ricerche effettuate portano di conseguenza a modificare in modo sensibile il lavoro sul terreno, sapendo che è possibile influenzare - mediante un intervento mirato sulle condotte motorie - i comportamenti e le rappresentazioni di un allievo, le sue motivazioni e le sue emozioni, i suoi atteggiamenti, i suoi ragionamenti e la sua creatività.

L'educazione fisica dunque, proponendo attività corporee, fisiche e sportive, non si occupa del movimento inteso come una pura e semplice sequenza di manifestazioni osservabili, bensì dell'individuo che si muove. Non si occupa solo delle tecniche (benché siano parte della sua ricerca), ma anche della personalità globale del soggetto che agisce e delle sue motivazioni, della presa di decisioni, delle strategie motorie ecc. Ai dati misurabili oggettivi (punteggi, tempi, distanze, frequenza del battito cardiaco ecc.) si associano i dati sogget-

tivi (anticipazioni cognitive, comunicazione attraverso il corpo, desiderio di comunicare o meno con i compagni, desiderio di vincere, gioia, paura, aggressività, frustrazione ecc.) forse più difficili da interpretare, ma sicuramente di importanza decisiva per lo sviluppo dell'essere umano. Utilizzare il termine movimento in questa concezione dell'azione motoria appare riduttivo e, per focalizzare l'attenzione sulla globalità del soggetto che si muove, viene utilizzato, come visto in precedenza, il concetto di **condotta motoria**. Intervendendo quindi sulle condotte motorie dell'allievo, si prefigge quale finalità ultima lo **sviluppo globale dell'essere**.

Possiamo inoltre affermare che l'educazione fisica si interessa allo sviluppo di competenze motorie, tenendo conto di tutte le risorse necessarie per permettere alle allieve e agli allievi di affrontare con successo le attività motorie. Le risorse che consentono di sviluppare le competenze sono dunque **le capacità, le abilità, le conoscenze e le attitudini**. Questo significa per il docente considerare le dimensioni della personalità (affettiva, biologica, cognitiva, espressiva e relazionale) e i **traguardi specifici di apprendimento** quali mezzi per favorire il processo di apprendimento e insegnamento.

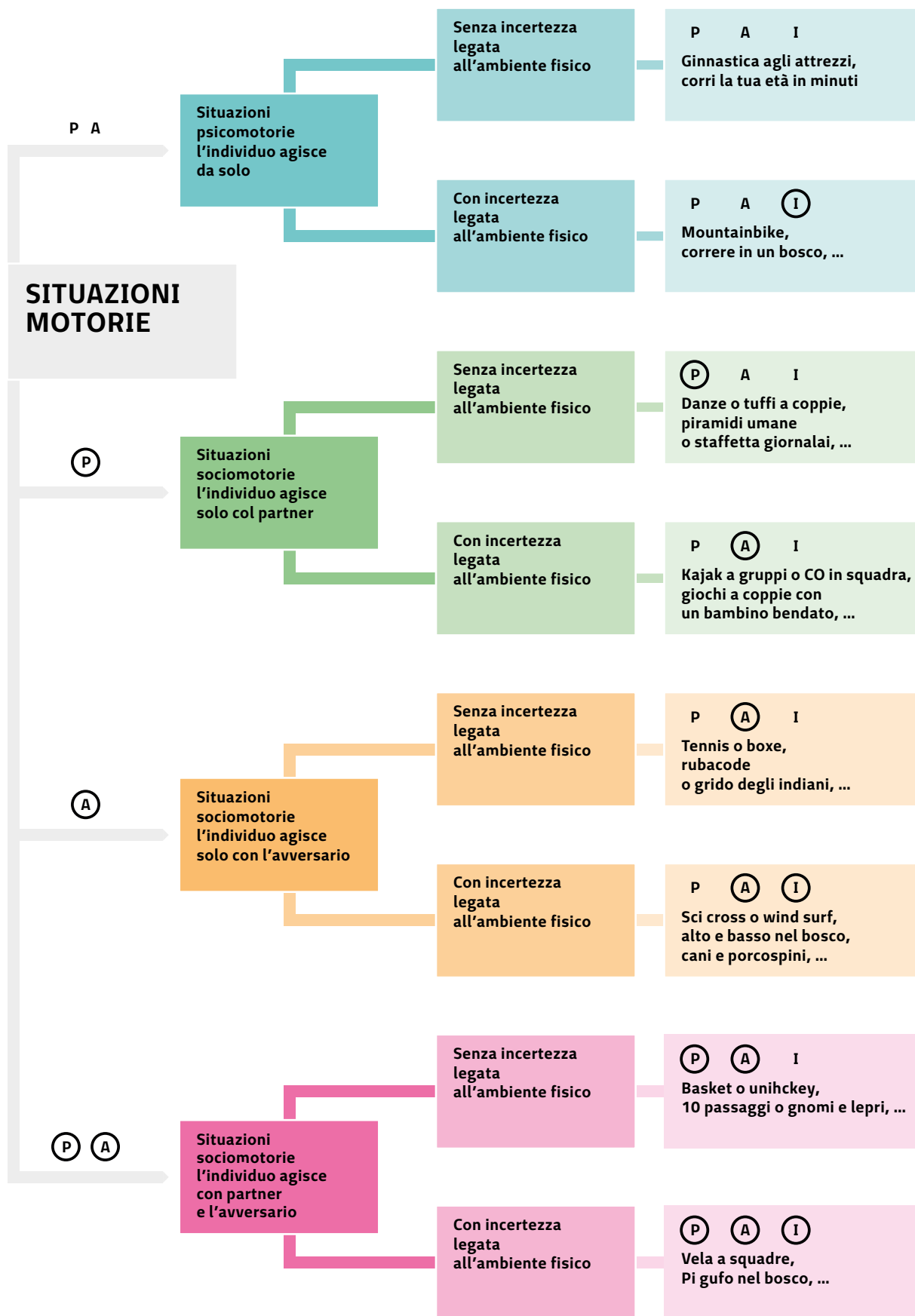
Al termine della scolarizzazione, l'educazione fisica deve permettere al futuro cittadino di essere consapevole e responsabile nell'attuare comportamenti motori adeguati ed essenziali per la salvaguardia della salute, della sicurezza personale e del benessere psicofisico, garantendo le competenze necessarie perché possa mantenere uno stile di vita sano e attivo.

22.2 Modello di competenza

Presentazione introduttiva del modello

Le competenze in educazione fisica sono definite come *"l'insieme delle condotte motorie che consentono di rispondere con esito positivo alle esigenze poste da una situazione motoria"*. Esse sono state specificate partendo dalla classificazione delle attività fisiche e sportive proposte dalla prasseologia motoria. Prendendo in esame la presenza e/o l'assenza d'interazione motoria essenziale con partner, avversari e ambiente fisico ricco d'incertezza motoria, le attività fisiche e sportive vengono suddivise in otto ambiti di azione motoria. Si tratta di tre categorie sociomotorie e di una categoria psicomotoria, che raddoppiano se messe in relazione con l'incertezza legata all'ambiente fisico. Partendo da questo modello sono state mantenute le tre categorie sociomotorie e quella psicomotoria, mentre sono state raggruppate in un unico blocco tutte le situazioni che si svolgono in un ambiente ricco d'incertezza motoria legata all'ambiente fisico e che valorizzano le attività in natura.

Figura 33
Schema situazioni motorie



(P) significa presenza di Partner

P significa assenza di Partner

(A) significa presenza di Avversario

A significa assenza di Avversario

(I) significa presenza d'incertezza dovuta all'ambiente fisico

I significa assenza d'incertezza dovuta all'ambiente fisico

Questo modello costituisce un'importante evoluzione per l'insegnamento/apprendimento in educazione fisica. Con questa concezione i docenti dovranno mettere in atto pratiche pedagogiche orientate alle competenze e alla capacità di valutare la progressione di allieve e allievi nei diversi ambiti di competenza.

Allo scopo di caratterizzare adeguatamente le condotte motorie, la nuova classificazione utilizza quale fattore chiave la **nozione d'incertezza**, sia essa associata al comportamento delle altre persone coinvolte sia a interazioni con l'ambiente fisico. I processi di trattamento dell'informazione e di presa di decisione da parte dell'allievo in azione diventano così fondamentali (intelligenza motoria). La suddivisione di tutte le attività motorie nei diversi ambiti permette al docente di orientare la programmazione in funzione delle finalità perseguite, del proprio progetto pedagogico e della relativa applicazione didattica. L'interesse formativo dell'educazione fisica consiste nel fatto che è possibile portare l'allievo a riutilizzare quanto precedentemente appreso (transfert di competenze), in quanto all'interno dello stesso ambito motorio le situazioni presentano delle analogie strettamente legate alla motricità.

22.2.1 Ambiti di competenza

Competenza psicomotoria

Essere in grado di agire in un contesto che consente di sviluppare efficacemente l'automatismo motorio.

Competenze sociomotorie

Essere in grado di stabilire delle interazioni motorie efficaci di solidarietà con il/i partner.

Essere in grado di effettuare delle opposizioni motorie efficaci nei confronti dell'avversario.

Essere in grado di stabilire delle interazioni cooperative adeguate e delle opposizioni efficaci all'interno della stessa situazione motoria.

Competenza motoria legata all'ambiente fisico

Essere in grado di agire in un contesto ricco di incertezza legata all'ambiente fisico effettuando in modo opportuno le anticipazioni.

22.2.2 Processi chiave

Per far sì che l'allievo sia in grado di sviluppare delle competenze motorie, il docente dovrà metterlo in condizione di poter svolgere determinati processi cognitivi fondamentali per trovare e mettere in atto soluzioni efficaci alle situazioni motorie proposte.

I processi cognitivi indispensabili per gli apprendimenti dell'allievo in educazione fisica sono raffigurati nella tabella seguente:

			PROCESSI CHIAVE				
			Comprendere le consegne e/o la situazione problema	Definire le operazioni motorie per risolvere il compito motorio	Attuare le operazioni motorie per risolvere il compito motorio	Svolgere un'auto valutazione sull'efficacia del proprio operato	Regolare le proprie operazioni motorie per trovare soluzioni più efficaci
AMBITI DI COMPETENZA	Psicomotorio	Essere in grado di agire in un contesto che consente di sviluppare efficacemente l'automatismo motorio					
	Sociomotorio con Partner	Essere in grado di stabilire delle interazioni motorie efficaci di solidarietà con il/i partner					
	Sociomotorio con Avversari	Essere in grado di effettuare delle opposizioni motorie efficaci nei confronti dell'avversario					
	Sociomotorio con Partner e Avversari	Essere in grado di stabilire delle interazioni cooperative adeguate e delle opposizioni efficaci all'interno della stessa situazione motoria					
	Con incertezza legata all'ambiente fisico	Essere in grado di agire in un contesto ricco di incertezza legata all'ambiente fisico effettuando in modo opportuno le anticipazioni					

Figura 34

Come si evince da questa tabella, l'allievo si confronta inizialmente con la necessità di **comprendere la consegna o il compito**. Se all'alunno non è chiaro cosa gli è richiesto, non è pensabile che riesca a mettere in atto delle risposte motorie pertinenti. Quando invece l'allievo ha capito la consegna, ecco che deve iniziare a **sviluppare mentalmente un piano d'azione** che gli consente di trovare una risposta alla situazione motoria presentata. Questo processo può richiedere più o meno tempo. A volte è possibile osservare allieve e allievi che gesticolano o muovono parti del corpo, come se stessero visualizzando come mettere in atto un piano d'azione; oppure allievi che esplicitano verbalmente le loro intenzioni. In altre occasioni si possono vedere alunni che agiscono immediatamente con dei progetti che sviluppano in azione; ma è pure possibile osservare alcuni allievi che non riescono a pianificare il loro compito. Il docente in questa fase assume il ruolo di colui che cerca di dare stimoli di riflessione mirati, affinché l'alunno arrivi a capire quali prerequisiti servono e/o ad anticipare la conseguenza di più azioni motorie, permettendogli quindi di capire quali risposte motorie hanno maggiori probabilità di riuscita. In questo senso il docente può anche decidere di lasciar sperimentare all'allievo dei progetti che egli ritiene incompleti o inefficaci per la soluzione del compito motorio, ma che permettono all'alunno di confrontarsi con la necessità di rielaborare il suo piano d'azione. Dalla tabella vediamo infatti che dopo **l'attuazione del proprio progetto**, in cui l'allievo mette in atto tutte le condotte motorie necessarie (attivando quindi le dimensioni della personalità) al fine di rispondere con successo al compito dato, egli deve in seguito **svolgere un'autovalutazione** per capire cosa sia andato bene e cosa invece esige una regolazione. Questo processo può essere consolidato dalla metodologia per prova-errore, ma anche attraverso momenti di metariflessione individuale o di gruppo, in cui le esperienze dei discenti, guidate dagli stimoli del docente, possono diventare ulteriori risorse per tutti gli alunni. In questa fase il compito dell'insegnante consiste nel far riflettere le allieve e gli allievi sul binomio causa-effetto del loro operato motorio, rendendoli quindi consapevoli delle strategie messe in atto per risolvere il compito motorio; in seguito il docente cercherà di far anticipare agli alunni nuovi progetti o nuove strategie per migliorare l'esito delle loro azioni. Questo processo cognitivo assume una valenza formativa ben più significativa se svolto dall'allievo, rispetto alla situazione in cui il docente propone la soluzione. Consente inoltre maggiori connessioni tra le esperienze pregresse dei discenti, andando così nel tempo a sviluppare delle competenze. Da ultimo le allieve e gli allievi saranno chiamati a **rielaborare il progetto iniziale**, tenendo conto dell'esito delle esperienze precedenti, degli aspetti emersi in fase di autovalutazione e dei nuovi progetti ideati.

22.3 Traguardi di competenza

22.3.1 Progressione della competenza nei tre cicli

Sebbene HarmoS non preveda per l'educazione fisica degli standard minimi che le allieve e gli allievi devono raggiungere, per permettere una progressione dei loro apprendimenti e per dare dei punti di riferimento al docente, si è ritenuto importante avere dei "livelli di apprendimento" che orientino lo sviluppo delle competenze, definendo per ogni ciclo di scuola dell'obbligo i **traguardi per ogni ambito di competenza**. Questo dovrebbe permettere al docente, che si occupa della crescita della motricità di allieve e allievi, di programmare i suoi interventi e osservare, nonché favorire gli apprendimenti tenendo conto delle specificità del gruppo e delle sue potenzialità, garantendo uno sviluppo graduale delle competenze motorie sull'arco dell'intera scolarizzazione. Dal momento in cui i traguardi sono formulati in modo piuttosto generico, è necessario che i docenti della stessa sede (o del medesimo comprensorio scolastico) identifichino quali situazioni motorie sufficientemente complesse siano rappresentative del traguardo di riferimento. Queste situazioni motorie complesse, definite "situazioni a cui tendere", per poter essere eseguite in modo efficace, necessitano di diverse risorse (abilità, conoscenze e capacità). Di conseguenza i docenti programmeranno i loro interventi didattici allo scopo di sviluppare tutte queste risorse entro il termine del ciclo, tenendo conto delle esigenze e dei prerequisiti della classe e dei singoli. La programmazione fa riferimento dunque ad un periodo temporale lungo e avviene a ritroso, poiché parte dalle situazioni motorie a cui tendere entro fine ciclo.

Per definire i traguardi si è scelto di fare riferimento alla **logica interna**, le cui proprietà sono direttamente legate al sistema di regole imposte dalla situazione motoria. Essa attribuisce una serie di obblighi che influenzano e orientano intensamente le condotte motorie dei partecipanti. La logica interna mette in evidenza il rapporto tra i partecipanti e il contesto all'interno del quale agiscono: lo spazio, il tempo, gli altri partecipanti (partner e/o avversari) ed eventuali oggetti.

Si è scelto di garantire una visibilità della progressione delle competenze sui tre cicli. Per questo motivo ogni traguardo è elencato attraverso una lettera maiuscola e un numero. La lettera richiama la manifestazione della competenza attesa, mentre il numero indica lo sviluppo sull'arco dei cicli.

Nella tabella seguente troviamo la progressione dei traguardi di ogni competenza motoria per ogni ciclo.

AMBITO	1° CICLO	2° CICLO	3° CICLO
PSICOMOTORIO Essere in grado di agire in un contesto che consente di sviluppare efficacemente l'automatismo motorio	A1 – Eseguire gli schemi locomotori e non locomotori di base. ¹¹ B1 – Eseguire gli schemi motori di base con controllo degli oggetti . ¹² C1 – Eseguire forme di galleggiamento, immersione, entrata in acqua, respirazione e scivolamento in acqua bassa .	A2 – Concatenare in modo fluidico e coordinato gli schemi locomotori e non locomotori di base. B2 – Concatenare in modo fluidico e coordinato gli schemi locomotori e non locomotori di base con quelli di controllo degli oggetti . ¹³ C2 – Eseguire forme di tuffo, apnea, respirazione e propulsioni semplici in acqua alta .	AB3 – Eseguire sequenze di gesti tecnici finalizzati a situazioni sportive o attività posturali . ¹⁴ C3 – Eseguire immersioni, stili di nuoto e tuffi in acqua alta con sicurezza e responsabilità .
SOCIOMOTORIO con solo Partner Essere in grado di stabilire delle interazioni motorie efficaci di solidarietà con il/i partner	D1 – Cooperare in modo rispettoso con uno o più compagni anche attraverso l' utilizzo di piccoli o grandi attrezzi.	D2 – In uno spazio predefinito, cooperare in modo rispettoso con i compagni (con o senza contatto fisico) anche attraverso la combinazione di piccoli o grandi attrezzi.	D3 – Cooperare in modo rispettoso con compagni o con il gruppo classe (con o senza contatto fisico) anche attraverso l'utilizzo consapevole del materiale e la sua combinazione complessa .
SOCIOMOTORIO con solo Avversario Essere in grado di effettuare delle opposizioni motorie efficaci nei confronti dell'avversario	E1 – In uno spazio predefinito, in situazione di duelli simmetrici o dissimmetrici con contatto fisico prolungato, opporsi all'avversario in modo rispettoso . F1 – In uno spazio predefinito, in situazione di duelli simmetrici o dissimmetrici ¹⁵ senza contatto fisico prolungato, opporsi all'avversario.	EF2 – In uno spazio predefinito, in situazione di duelli simmetrici o dissimmetrici con o senza contatto fisico prolungato, opporsi all'avversario in modo rispettoso . G2 – Nei giochi propedeutici ai duelli sportivi senza contatto , effettuare delle anticipazioni di primo livello ¹⁶ per avere la meglio sull'avversario.	G3 – Nei duelli sportivi opporsi all'avversario in modo rispettoso effettuando delle anticipazioni di secondo livello. ¹⁷
SOCIOMOTORIO con Partner e Avversario Essere in grado di stabilire delle interazioni cooperative adeguate e delle opposizioni efficaci all'interno della stessa situazione motoria	H1 – In uno spazio predefinito, nei giochi di inseguimento, cooperare con i compagni per catturare e/o opporsi in modo efficace agli avversari. I1 – In uno spazio predefinito, cooperare con i compagni di squadra per opporsi agli avversari.	I2 – In situazioni motorie non istituzionalizzate tra squadre, mettere a disposizione del gruppo le proprie risorse per avere la meglio sugli avversari. J2 – In duelli simmetrici o dissimmetrici tra squadre acquisire le basi dei giochi sportivi.	IJ3 – Nei vari giochi sportivi e non istituzionalizzati, giocare sfruttando a vantaggio della propria squadra le risorse acquisite per avere la meglio sugli avversari, organizzandosi e arbitrando in modo autonomo.
CON INCERTEZZA LEGATA ALL'AMBIENTE Essere in grado di agire in un contesto ricco di incertezza legata all'ambiente fisico effettuando in modo opportuno le anticipazioni	K1 – Muoversi in sicurezza durante lo svolgimento di attività psicomotorie e giochi sociomotori attorno al sedime scolastico o in natura . ¹⁸	K2 – Muoversi in modo sicuro e adeguato durante lo svolgimento di attività psicomotorie e giochi sociomotori in natura .	K3 – Muoversi in modo sicuro e responsabile durante lo svolgimento di attività psico- e sociomotorie sportive in natura .

Come si evince dalla tabella di questo capitolo, non si fa riferimento alle dimensioni della personalità per definire i traguardi generali. Questa scelta è dettata dal fatto che da esse (in relazione agli ambiti motori) nascono i traguardi specifici di apprendimento riportati nel capitolo 22.3.2. Proponendo degli itinerari didattici su uno o più traguardi specifici di apprendimento, il docente mette l'accento su quelli che vuole favorire nei discenti. Questi apprendimenti consentono dunque agli alunni di aumentare il loro bagaglio di risorse, che determina il livello di competenza raggiunto nei vari ambiti motori. Un allievo, ad esempio, per sviluppare la competenza della solidarietà in ambito sociomotorio con solo partner, deve essere in grado di attivare pertinentemente tutte e cinque le dimensioni della personalità, con una qualità tale da consentirgli di risolvere le situazioni motorie che il docente propone. Lo stesso discorso vale chiaramente anche per tutti gli altri ambiti di competenza. Alla luce di questo esempio possiamo affermare che sebbene le dimensioni non siano esplicitate nei traguardi, esse ne determinano il livello di sviluppo.

Per il raggiungimento dei vari traguardi di competenza, viste le differenti opportunità logistiche e risorse infrastrutturali dei vari istituti scolastici, sarà importante, se non fondamentale, integrare nelle possibili offerte motorie le settimane bianche e verdi, le giornate progetto e le giornate sportive. Per dare ulteriore risalto all'importanza della motricità nello sviluppo dell'individuo, il docente di educazione fisica potrà sensibilizzare colleghi e allievi al valore di pause in movimento, progetti interdisciplinari e attività di sport scolastico facoltativo.

22.3.2 Traguardi specifici di apprendimento

Come spiegato nei capitoli precedenti, un allievo che si trova confrontato con una situazione motoria, deve attivare tutte le risorse necessarie per potervi rispondere in modo efficace. Affinché un docente possa favorire degli apprendimenti nei suoi allievi, risulta essenziale che egli sappia focalizzare l'attenzione e l'insegnamento su traguardi specifici di apprendimento, che appartengono a una dimensione della personalità. In questo modo egli potrà mettere in evidenza nelle sue scelte programmatiche e progettuali, così come nei suoi interventi didattici, gli aspetti attraverso i quali l'allievo potrà **apprendere in modo più consapevole e mirato**. Al docente spetta dunque il compito di declinare i traguardi specifici di apprendimento in obiettivi puntuali rispetto alla situazione motoria che si propone agli allievi, così da rendere più trasparente il messaggio di cosa si voglia favorire.

Gli itinerari didattici, che compongono la programmazione di ogni classe, saranno di conseguenza progettati e sviluppati a partire dai traguardi specifici di apprendimento che il docente sceglie, in funzione delle caratteristiche e dei

Tabella 37
Progressione
dei traguardi di ogni
competenza motoria
per ogni ciclo

¹¹ Per schemi locomotori di base si intende ad esempio correre, saltare, arrampicarsi, ..., per schemi non locomotori di base si intende ad esempio oscillare e rotolare

¹² Per schemi motori di base con controllo di oggetti si intende ad esempio lanciare, afferrare, palleggiare e dribblare

¹³ Sono comprese anche situazioni sportive propedeutiche

¹⁴ Sono comprese attività quali rilassamento ed educazione al portamento

¹⁵ Si intendono dunque anche le attività di tutti contro tutti o uno contro tutti

¹⁶ Anticipazioni di primo livello: intuire le azioni e le intenzioni dell'avversario per reagire in modo efficace

¹⁷ Anticipazioni di secondo livello: anticipare le azioni e le intenzioni dell'avversario per sfruttarle a proprio vantaggio

¹⁸ Si intendono quelle attività che si svolgono su terreno non regolare, nel bosco, sulla neve e, a partire dal terzo ciclo, in acque libere (canoa, vela) o su roccia



bisogni della classe, di un suo sviluppo globale e delle situazioni a cui tendere entro fine ciclo.

All'indirizzo Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/motricita sono disponibili vari materiali per la progettazione, tra cui i traguardi specifici di apprendimento.

22.4 Indicazioni metodologiche e didattiche

Il docente nel proprio ruolo deve essere in grado di scegliere e argomentare le proprie intenzioni pedagogiche. Deve saper organizzare, prevedere e concepire il proprio insegnamento. Ancora, il docente deve opportunamente gestire, realizzare e regolare una situazione d'apprendimento in funzione di un pubblico determinato, considerando le sue caratteristiche e le competenze da sviluppare. Infine è tenuto ad assicurare alle allieve e agli allievi una continuità nel loro sviluppo personale. In effetti, è possibile affermare che l'allievo impari a condizione di trovare un senso nella situazione motoria proposta, a condizione di acquisire una competenza potendo attuare delle strategie personali e a patto di saper analizzare la propria strategia e di saperla collegare ad altre situazioni motorie.

In un approccio per competenze, attraverso la **programmazione a lungo termine**, gli itinerari didattici sono orientati verso specifici traguardi con la finalità di garantire una concreta progressione delle competenze motorie acquisite dalle allieve e dagli allievi all'interno dei diversi cicli di studio HarmoS.

La programmazione inizia concretamente dall'identificazione dei traguardi da raggiungere sull'arco di un ciclo. Le situazioni motorie a cui tendere (per il raggiungimento dei traguardi) scelte a livello di istituto definiscono le risorse necessarie che gli alunni devono possedere. Nelle prime settimane scolastiche, attraverso **l'analisi della classe**, il docente deve capire, partendo dall'osservazione di attività motorie sufficientemente variate e complesse, quali di queste risorse sono già acquisite e quali invece dovranno essere sviluppate.

Nella **progettazione** di itinerari didattici, considerando le caratteristiche e i bisogni della classe, il docente sceglie uno o più traguardi specifici di apprendimento¹⁹ presenti nella programmazione a lungo termine e definisce una situazione problema, intesa come situazione finale dell'itinerario.

Definiti i traguardi specifici di apprendimento dell'itinerario didattico, il docente propone agli alunni una situazione motoria per poter valutare il loro livello iniziale di competenza (**valutazione diagnostica**). Questo gli consentirà di regolare il percorso d'insegnamento-apprendimento, scegliendo le situazioni motorie più adeguate e aggiustando il livello di partenza e di arrivo auspicato.

All'inizio del percorso il docente proporrà attività motorie valide per tutto il gruppo. Quanto prima inizierà a svolgere delle **valutazioni formative** in itinere, che gli consentano di proporre delle attività differenziate per permettere ad allieve e allievi di beneficiare di un percorso d'apprendimento adatto alle loro capacità. Questo tipo di valutazioni può essere svolto dal docente, che nel suo ruolo di guida, spiega cosa e come i discenti possano migliorare; oppure può avvenire tra pari, dove le allieve e gli allievi s'interrogano e si aiutano nel cercare di migliorarsi l'uno l'altro; come terza possibilità di valutazione formativa si cerca di favorire l'autonomia di giudizio e di analisi dell'alunno in azione, attra-

¹⁹ Per traguardi specifici di apprendimento si intendono le risorse necessarie che devono ancora essere sviluppate (vedi capitolo 22.3.2 "traguardi specifici di apprendimento").

²⁰ Con obiettivo d'apprendimento si intende la declinazione del traguardo specifico d'apprendimento alla situazione motoria.



verso un'autovalutazione. Il docente, indipendentemente dalle forme di valutazione formativa utilizzate, avrà più possibilità di **differenziare** durante le lezioni facendo riferimento a: tempi e spazi, ruoli, forme organizzative, obiettivi, materiali, tipologie di restituzione (feedback diretti, metacognizione, ...), tipologie e numero di consegne e/o compiti, autovalutazione e metodologie di lavoro.

Al più tardi entro la fine dell'itinerario didattico, avrà luogo una **valutazione sommativa**, che terrà conto sia degli aspetti criteriali (il prodotto) sia del percorso d'apprendimento (processo e miglioramento rispetto al punto di partenza). Essa potrà essere svolta nelle lezioni precedenti, per quelle allieve e quegli allievi che si dimostreranno già competenti.

Per fare questo il docente sarà chiamato a definire degli **indicatori** di comportamenti osservabili, relativi all'attività e pertinenti con l'obiettivo di apprendimento¹⁹.

È necessario che tra programmazione, osservazione e valutazione s'instauri un dialogo continuo.

Tutte le osservazioni e i dati raccolti dal docente e dagli alunni in ottica di valutazione per l'apprendimento possono contribuire alla formulazione del profilo di competenze atteso per fine periodo o fine ciclo Harmos. Il modello RIZA e le relative rubriche valutative aiutano il docente in questo lavoro, finalizzato sia ad una comunicazione agli alunni e alle relative famiglie sia a un possibile passaggio di informazioni ai futuri docenti del ciclo Harmos successivo.

Considerando le intenzioni d'insegnamento, il docente adotta le **metodologie e le forme organizzative** opportune. In educazione fisica queste forme hanno delle valenze specifiche per i vari ordini scolastici e sono fortemente correlate allo sviluppo di competenze trasversali. Si può pensare ad esempio a un "insegnamento guidato", in cui il docente prende le decisioni che determinano i criteri di riuscita (metodo deduttivo); si può pensare a uno stile "d'insegnamento reciproco", in cui l'allievo è partecipe di una riflessione e una condivisione dei suoi processi d'apprendimento, favorendo contributi tra pari all'interno della classe (metodo induttivo). In questo caso il docente assume il ruolo di consigliere e di colui che dà stimoli di riflessione e problematizza. Come ulteriore forma d'insegnamento può essere ritenuta "l'autodeterminazione del proprio percorso formativo", in cui l'allievo sceglie il contenuto, le modalità e le risorse a cui può far capo per raggiungere gli effetti attesi, anche attraverso una modalità di prova-errore e dove il docente ricopre il ruolo di persona di riferimento, favorendo il processo di autovalutazione delle allieve e degli allievi sia in termini formativi sia certificativi.

Di sicura rilevanza, in particolar modo per i primi due cicli, è la didattica per progetti, dove a partire da un bisogno reale o un interesse di singoli allievi o del gruppo classe, i bambini (sotto la supervisione dell'insegnante) creano il loro percorso d'apprendimento, cercando di trovare delle soluzioni alle questioni da loro sollevate. Per fare questo richiamano i loro saperi acquisiti nelle varie materie scolastiche o fanno capo a ulteriori risorse.

A livello organizzativo il docente, a seconda del suo stile d'insegnamento e della capacità del gruppo di lavorare in autonomia, potrà proporre lezioni a gruppo classe, lezioni a piccoli o grandi gruppi, lavori a postazioni, lavori autogestiti, lavori differenziati per capacità, situazioni di osservazione tra gruppi, con lo scopo di evidenziare potenzialità e limiti dell'operato altrui o far emergere le possibili strategie. In ottica di competenze trasversali, ma anche semplicemente per favorire i processi chiave di consapevolezza, il docente dovrebbe proporre forme di apprendimento cooperativo, tra le quali, ad esempio, il "*teaching games for understanding*", l'osservazione reciproca o il "*peer tutoring*". Quest'ultima è una metodologia didattica orizzontale o verticale che consente ad alcuni allievi di diventare esperti allo scopo di aiutare e guidare l'apprendimento dei compagni.

23 Insegnamento religioso

Per un'introduzione generale allo studio della dimensione religiosa nella scuola dell'obbligo, si faccia riferimento al cap. 20.1



23.1 Insegnamento religioso cattolico

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/irc

L'Insegnamento religioso cattolico è una disciplina confessionale che, in collaborazione con altre discipline scolastiche, mira allo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali nelle allieve e negli allievi. Nel quadro delle finalità della scuola dell'obbligo ticinese e in conformità alla dottrina della Chiesa cattolica, l'IRC concorre a promuovere l'acquisizione della cultura religiosa per lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e la conoscenza dei principi del cattolicesimo. Con riguardo al particolare momento di vita degli studenti e in vista del loro inserimento nel mondo lavorativo e civile, l'IRC offre contenuti e strumenti specifici per una lettura della realtà storico - culturale in cui essi vivono; viene incontro ad esigenze di verità e di ricerca del senso della vita, contribuisce alla formazione della coscienza morale e offre elementi per scelte consapevoli e responsabili di fronte al problema religioso.

23.1.2 Modello di competenza

Il modello di competenza è descritto nella parte generale. Riguardo alla specificità della disciplina di IRC si rendono presenti le seguenti osservazioni: la vastità delle fonti e dell'oggetto di studio e la specificità dell'orientamento. Innanzitutto, bisogna rendere attenti alla vastità delle fonti dalle quali attingere e all'oggetto di studio della disciplina. Senza escludere le fonti secondarie come i libri di testo, manuali, articoli e documenti di attualità religiose, le fonti principali di IRC sono i testi biblici, i documenti della tradizione ecclesiale e del Magistero.

Come le fonti, anche l'oggetto di studio di IRC è esteso. Esso consiste nella versione scolastica dell'indagine teologica del fenomeno religioso cristiano: la sua rivelazione nella storia e la risposta umana a tale rivelazione. Questa visione non richiede l'adesione di fede da parte degli allievi, richiede invece che siano in grado di approfondire, di interpretare, di analizzare e di valutare, con serietà, le convinzioni di quelli che credono. Ciò non significa che l'approccio teologico precluda lo studio delle pratiche di altre religioni del mondo. Lo studio di altre religioni e la relazione tra il Cristianesimo e altre religioni sono parti integrali della tradizione teologica della Chiesa Cattolica (1).

L'IRC ha altre fonti importanti: esse sono la Tradizione ecclesiale e il Magistero. Queste fonti permettono di cogliere la specificità confessionale, di indagarla e di analizzarla criticamente (2) per una convivenza civile con gli altri, credenti e non credenti.

Questa vastità di fonti e specificità di oggetto vengono sintetizzati e incarnati, per la facilità didattica, in quattro ambiti (si veda la griglia) e che, nello specifico dell'IRC, include anche l'ambito "teologico-conoscitivo".

23.1.2 Traguardi di competenza

- IRC.III.1** **Descrivere** i riferimenti al cristianesimo nel proprio ambiente, nelle esperienze personali e nei racconti biblici e della tradizione ecclesiale, ma anche **cogliere** la valenza simbolica di immagini, segni, riti, feste e regole della Bibbia e della tradizione ecclesiale, come pure dei detti, dei fatti, della vita, della morte e della risurrezione di Gesù Cristo.
- IRC.III.2** **Analizzare** alcuni concetti fondamentali del Cristianesimo, presi dalla Bibbia, dalla tradizione ecclesiale e dal Magistero, ma anche di **spiegare** le loro implicazioni per la vita dei singoli e della società, oppure **ipotizzare** come sarebbe stata la vita in Occidente ed in Oriente senza il contributo della cultura e della missione evangelizzatrice cristiana.
- IRC.III.3** **Individuare** alcuni elementi o valori cristiani alla base della convivenza, **dimostrare** il rapporto tra scelte individuali e regole collettive in determinati fenomeni culturali e sociali e **analizzare**, in alcuni casi selezionati, le tensioni e le sinergie tra singoli e comunità, confrontandosi con i diversi sistemi valoriali e normativi e rispettando le posizioni altrui.
- IRC.III.4** **Trovare esempi** di cambiamenti, di trasformazioni o di costanti che ci sono nella tradizione e nella storia della comunità cristiana (per esempio nei campi artistici, architettonici, liturgici, dottrinali ecc.), **trovare similarità e differenze** negli stessi mutamenti e **ricavare**, sulla base del materiale a disposizione, potenzialità e rischi dei mutamenti in corso.

23.1.3 Indicazioni metodologiche e didattiche

La valutazione è più formativa che sommativa. Nell'ottica di una didattica attiva nella quale, più che un risultato astratto e preconfezionato, sono le allieve e gli allievi stessi con i loro bisogni formativi ad essere al centro di tutto il processo di apprendimento, essa prende in considerazione in maniera fondamentale la pratica orale, la collaborazione nel lavoro a gruppi, la capacità di affrontare una situazione problema, la presentazione, l'interpretazione / l'analisi critica e la riflessione su un prodotto atteso, le strategie di apprendimento, la disposizione ad agire e la capacità metacognitiva. Può essere compiuta su tre livelli: la valutazione soggettiva (*l'autovalutazione*), la valutazione oggettiva (*da docente*) e la valutazione intersoggettiva (tra pari).



24.2 Insegnamento religioso evangelico

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/ire

24.2.1 Modello di competenza

L'Insegnamento di Religione Evangelica (IREV), facoltativo e inserito nell'orario dalla prima elementare alla terza media, prevede una lezione settimanale che si svolge spesso in pluriclassi che stimolano la cooperazione e la collaborazione tra allieve e allievi di diverse età.

Scopo del lavoro svolto è lo sviluppo della comprensione, dell'analisi e della riflessione riguardo alla religione cristiana, evangelica riformata, e alle religioni monoteiste nelle allieve e negli allievi attraverso diversi ambienti, epoche e culture. Paragonando realtà a loro vicine e lontane con il testo biblico, le allieve e gli allievi acquisiscono un linguaggio necessario alla lettura del fenomeno religioso nella quotidianità e nella società, in collaborazione con le altre discipline della scuola dell'obbligo.

Contrariamente a quanto avveniva in passato, quando l'insegnamento di religione era considerato come un learning in religion di tipo catechetico, da ormai diversi decenni le lezioni si basano su un apprendimento about religions, con riferimento alle religioni monoteiste, in cui allieve e allievi descrivono ed analizzano quanto trovano nei testi biblici e nella cultura circostante riguardo alla religione. L'apprendimento è però pure *from religion*, caratterizzato cioè dall'approfondimento di temi etici e sociali per confrontare i valori trasmessi dalle religioni monoteiste, in particolare il cristianesimo evangelico-riformato, con il proprio sistema di valori e di fede, sia religiosa che laica. Le competenze acquisite in questo tipo d'approccio permettono di descrivere e motivare le analogie e le differenze riscontrate. L'insegnamento di religione evangelica offre quindi uno studio del fenomeno religioso, legato al cristianesimo e con riferimenti alle altre religioni monoteiste, che collabora all'approfondimento di quanto trattato nelle altre discipline, in particolare italiano, storia e arti ed introduce al corso obbligatorio di storia delle religioni.

24.2.2 Ambiti di competenza

Gli ambiti di competenza in questo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* sono così declinati nell'insegnamento di religione evangelica:

- a Religione come sistema simbolico:** prevede l'approccio al fenomeno religioso legato al linguaggio simbolico rappresentato da azioni e raffigurazioni nella quotidianità e in contesto rituale. Per le allieve e gli allievi l'approccio a questo ambito avviene come formazione culturale sulle religioni, permettendo loro di comprendere i significati che possono essere dati all'esistenza delle azioni e raffigurazioni studiate.
- b Dimensione teologico-conoscitiva:** è l'ambito che permette agli allievi di comprendere come le azioni umane siano dettate da regole di fede. Le allieve e gli allievi si confrontano con le regole ebraiche e cristiane, in particolare riformate, dal punto di vista della fede. Si tratta principalmente di un approccio culturale arricchito dalle diverse visioni che le allieve e gli allievi possono esprimere, partendo anche dalle loro esperienze di fede.
- c Collettività e individuo:** descrive e analizza la relazione del singolo con la religione, intesa come pratica individuale, ma anche come inserimento

in un gruppo, di cui si riconosce valido il sistema di valori. Per le allieve e gli allievi l'approccio a questo ambito avviene sia dall'esterno sia come paragone con il proprio sistema di valori.

- d Religione come tradizione ed innovazione:** si occupa del fenomeno religioso in una prospettiva temporale che analizza e spiega sia gli aspetti che sono riusciti a sopravvivere immutati nel tempo sia quelli che si sono adattati ai tempi o anche che sono nati nel tempo. Anche in questo caso le allieve e gli allievi affrontano questo ambito sia dall'esterno sia attraverso una riflessione sulle proprie pratiche, frutto anche di tradizioni famigliari.

24.2.3 Traguardi di competenza

Poiché le lezioni di religione evangelica si svolgono principalmente in pluriclassi e il numero di lezioni annuali è esiguo, i **traguardi di competenza vengono definiti** nelle tabelle **solo per la fine di ogni ciclo scolastico** (v. documenti di approfondimento). Pertanto i traguardi sotto riportati rappresentano riferimenti generali per tutto l'insegnamento e nel contempo costituiscono le competenze attese alla fine del terzo ciclo.

I traguardi di competenza prevedono un lavoro su una pluralità di testi: alla scuola elementare principalmente biblici, mentre alla scuola media appartengono anche ad altre tradizioni religiose o sono opere (letterarie, artistiche, musicali ecc.) con riferimenti biblici.

Le competenze sotto riportate concorrono anche alla comprensione di fenomeni etico-sociali e valoriali che possono caratterizzare la società, preparando così le allieve e gli allievi ad un ruolo attivo al suo interno.

Di seguito sono riportati i traguardi generali per l'insegnamento di religione evangelica:

- IRE.III.1** Gli allievi leggono i testi **analizzando le cause** degli avvenimenti, **fanno possibili previsioni** riguardo agli effetti basandosi su conoscenze acquisite in letture precedenti.
- IRE.III.2** Partendo da situazioni di attualità, riescono a **individuare i riferimenti religiosi** ripresi in un contesto laico ed **esprimono una loro valutazione** della situazione, basando la riflessione su conoscenze e competenze acquisite durante le lezioni.
- IRE.III.3** **Individuano i riferimenti biblici** nell'arte e li **confrontano con il testo biblico**, esprimendo una loro valutazione.

24.2.4 Indicazioni metodologiche e didattiche

Lavorando in pluriclassi, nelle lezioni di IREV ogni allieva e allievo può trovare il ruolo congeniale all'interno del gruppo che gli permette di approfittare del lavoro cooperativo e collaborativo con un apprendimento *peer-to peer* che promuove il confronto con i compagni sfruttando così al meglio la zona di sviluppo prossimale per ampliare le proprie competenze disciplinari e trasversali.

Questo apprendimento viene attivato attraverso situazioni-problema basate su testi biblici o contesti d'attualità.

Nella scuola elementare il lavoro pone un peso maggiore su un approccio culturale al cristianesimo, attraverso il quale le allieve e gli allievi vengono stimolati a riassumere e analizzare quanto letto e raccontato in classe. Nella scuola media, invece, l'approccio culturale è principalmente al cristianesimo, ma serve come base per un'esplorazione delle altre religioni. In questo conte-

sto allieve e allievi vengono invitati ad esprimere una loro opinione e valutazione riguardo a quanto presentato in classe.

Il metodo di lavoro qui descritto sfocia in una valutazione per l'apprendimento tra pari, intesa come valutazione formativa, frutto di un'analisi di gruppo. A questa si aggiunge l'autovalutazione a partire da tabelle di traguardi, di apprendimento e di competenza, e la valutazione sommativa, ovvero dell'apprendimento, in cui le docenti e i docenti possono comunque coinvolgere l'allievo, a partire da varie forme di autovalutazione.

Opzioni di orientamento in IV media

Piani disciplinari | Terza parte

Opzioni di orientamento in IV media



25 Amministrazione e gestione informatica

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/amministrazione

Nel corso opzionale di Amministrazione e gestione informatica, con un approccio a una didattica per progetti, le allieve e gli allievi acquisiranno delle competenze che permetteranno loro di avvicinarsi al mondo professionale oggi giorno caratterizzato dall'uso delle tecnologie.

La conoscenza approfondita consentirà di saperle gestire in modo consapevole, sicuro e legale. Inoltre, avranno modo di sfruttare al meglio quanto imparato nei compiti amministrativi quotidiani.

Contenuti disciplinari

- Il computer e le tecnologie: uso consapevole, sicuro e legale della rete;
- Approfondimento Office: Word, Excel, PowerPoint;
- Dattilografia su PC: verranno spiegate le basi;
- Uso della piattaforma Moodle quale strumento didattico, di apprendimento e di comunicazione: si coordineranno le varie attività quali la teoria, gli esercizi, la comunicazione tra compagni e docenti. È il nostro "libro di testo";
- La gestione del denaro: le allieve e gli allievi acquisiranno le competenze che permetteranno loro di allestire un budget, di essere in grado di tenere una semplice contabilità, di svolgere autonomamente i vari tipi di pagamenti (bancari, postali, carte di debito, twint ecc.);
- La corrispondenza: saper disporre i diversi tipi di lettere;
- La comunicazione: la conoscenza dei diversi canali utilizzati e del linguaggio appropriato permetterà ad allieve e allievi di saper comunicare a seconda della situazione e delle necessità (reclami, disdette ecc.);
- Dossier di candidatura: preparazione della lettera di motivazione, del curriculum vitae e dei documenti richiesti, colloquio di lavoro;
- Il mondo economico: verranno fornite delle nozioni di economia per permettere ad allieve e allievi, anche con delle visite aziendali, di comprendere il mondo economico che li circonda.

Traguardi formativi

Aiutare gli allievi, con il sussidio delle tecnologie, a risolvere situazioni pratiche quotidiane nel privato e prepararli a un futuro professionale. L'opzione è particolarmente indicata per le allieve e gli allievi che intendono proseguire con una formazione commerciale.



26 Educazione alimentare

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/ed_alimentare

L'opzione di orientamento "Educazione alimentare" offre ad allieve e allievi l'opportunità di confrontarsi con l'ampio tema dell'alimentazione, sia attraverso esperienze concrete e attività pratiche che la/lo vedono protagonista, sia tramite la riflessione sui quattro ambiti di competenza già affrontati nel corso obbligatorio di terza media.

Le conoscenze acquisite, le abilità e le competenze raggiunte porteranno allieve ed allievi ad effettuare con maggiore consapevolezza le loro scelte professionali.

Ambiti di competenza e processi

Il corso di Educazione alimentare affronta quattro ambiti di competenza:

- ambiti individuali (salute, dietetica, scelte);
- ambiti socioculturali (tradizioni, storia, abitudini, tendenze);
- ambiti socioambientali (sostenibilità, consumi, qualità di vita);
- ambiti operativi (pianificazione, sicurezza, igiene, tecniche).

I traguardi formativi perseguiti dall'Educazione alimentare sono articolati attraverso i seguenti Processi chiave.

- Pianificare e organizzare l'attività tenendo conto dei propri interessi
- Utilizzare strategie e procedure personali per lo svolgimento di un progetto comune
- Riflettere sulla propria pratica al fine di regolare l'agire futuro



27 Opzione di tecnologia

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/tecnologia

In questa opzione le allieve e gli allievi costruiscono competenze collegate con la tecnologia e in particolare con il "pensare informatico", attraverso un approccio a una didattica per progetti caratterizzata da una forte relazione tra teoria e pratica.

Sviluppano l'attitudine alla risoluzione di problemi attraverso la formulazione di ipotesi, l'elaborazione di dati, la proposta di soluzioni compatibili con le risorse a disposizione ed efficaci rispetto all'obiettivo da raggiungere, e infine l'analisi e la correzione degli errori.

Contesti di lavoro

- Programmazione "unplugged" (con carta e penna)
- Piattaforme di coding
- Robotica
- Programmazione di microcontroller

Traguardi formativi

- Conoscere le basi della programmazione strutturata (sequenze, scelte, cicli, variabili, funzioni).
- Applicare semplici strategie di organizzazione delle informazioni.
- Risolvere semplici problemi usando sequenze di comandi
- Scomporre problemi complessi in problemi più semplici
- Condividere e collaborare in modo corretto e produttivo



28 Educazione visiva-Arti applicate e decorative

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/EV

Il corso opzionale di arti applicate e decorative sviluppa un insegnamento per progetti. Consentendo ad ogni studente di forgiare le basi artistiche multidisciplinari che sono comuni a tutte le professioni legate alle arti applicate. Si indirizza in particolare agli interessi personali delle allieve e degli allievi con l'obiettivo di avvicinarli al mondo professionale.

L'opzione nello specifico offre ad allieve e allievi la possibilità di concretizzare le conoscenze acquisite nell'ambito dell'educazione visiva anche nel settore delle arti applicate e decorative. Essa permette ad allieve e allievi particolarmente interessati di affinare le loro capacità e la loro sensibilità artistica e estetica in nuovi ambiti, allargando gli orizzonti a nuovi campi di applicazione.

Contenuti disciplinari

- funzione dell'immagine: rappresentativa, comunicativa, decorative e ornamentale;
- ricerca di una propria autonomia creativa (originalità);
- progettazione e impaginazione grafica: manifesti, stampe, fotografie ecc.;
- decorazione di ambienti: murales ecc.;
- scenografia (es. produzione teatrale della scuola);
- produzione artistica multimediale: fotografia digitale, video, filmati, animazione, cinema;
- introduzione e conoscenza di movimenti artistici e di artisti che hanno operato nel settore delle arti applicate.

Traguardo formativo

Ideare e realizzare autonomamente un progetto personale in modo coerente alla sua funzione utilizzando le tecniche adeguate.



29 Educazione alle Arti plastiche - Arti e tecniche artigianali

Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/EAP

Il corso opzionale di Arti e tecniche artigianali sviluppa un insegnamento per progetti, consentendo ad ogni studente di conoscere le basi che sono comuni a tutte le professioni in campo artistico.

L'opzione offre alle allieve e agli allievi la possibilità di concretizzare, attraverso l'ampliamento e l'approfondimento, le conoscenze acquisite ad Arti plastiche nel primo biennio. Durante il corso è previsto l'avvicinamento alle procedure progettuali e tecnico realizzative riferite alla realtà che ci circonda, ai materiali, ai processi produttivi, alle tecniche, alle tecnologie informatiche e alle implicazioni sociali e ambientali.

Si indirizza in particolare agli interessi personali di allieve e allievi con l'obiettivo di avvicinarli al mondo professionale che orbita intorno a questo specifico ambito, nel segno di una maggiore autonomia estetica, progettuale e realizzativa.

Contenuti disciplinari

- comprensione della dimensione spaziale per realizzare e progettare concretamente oggetti di studio;
- ricerca di una propria autonomia creativa (originalità);
- progettazione e costruzione di oggetti di design;
- applicazione delle tecniche di base e l'uso delle attrezzature più importanti per la lavorazione di materiali quali: la carta, il compensato, i tessuti, l'argilla, il gesso ecc.;
- conoscenza dei cicli produttivi di determinati prodotti;
- conoscenza e analisi di artisti/designer e di movimenti artistici che hanno operato nell'ambito delle arti plastiche.

Traguardo formativo

Realizzare il proprio progetto attraverso un prodotto tridimensionale mediante l'utilizzo delle diverse tecniche di costruzione giustificando le strategie applicate.

Abilità	Livello di analisi della competenza che rappresenta il saper fare; indica cioè la capacità di applicare conoscenze e di usare un <i>know-how</i> per affrontare e portare a termine compiti di base. Le abilità sono normalmente descritte come cognitive e pratiche. Le prime riguardano l'uso del pensiero logico e di operazioni mentali comuni a molte situazioni quotidiane di apprendimento, le seconde implicano capacità manuali, l'uso di strumenti, materiali, metodi.
Atteggiamenti (disposizioni ad agire)	Livello di analisi di una competenza riferito all'insieme di aspetti affettivi, relazionali, volitivi che condizionano l'azione del soggetto in un determinato contesto (disposizioni verso se stessi, verso gli altri, verso il compito da affrontare, verso il contesto d'azione).
Capacitazione	Una <i>capacitazione</i> si costituisce nella connessione tra opportunità esterne (in termini di disponibilità di risorse economiche e di diritti) e capacità interne. Il possesso di tali capacità consente di impiegare convenientemente opportunità esterne adatte a realizzare propri autonomi progetti di vita, contribuendo così alla libertà sostanziale dell'individuo. Il concetto consente di rileggere la competenza come strumento per rendere le persone in grado di usufruire dei propri diritti e di trasformarli in opportunità per progetti personali, anche in un'ottica di differenziazione.
Cicli HarmoS	Rappresentano i tre cicli di formazione definiti a livello svizzero (terzo, ottavo e undicesimo anno). Per il Ticino corrispondono a: I Ciclo: un anno facoltativo; due anni obbligatori scuola dell'infanzia; prima e seconda elementare II Ciclo: terza, quarta e quinta elementare III Ciclo: ciclo di osservazione + ciclo d'orientamento della scuola media
Competenza	Nella letteratura si trovano diverse definizioni di competenza. Tutte prevedono comunque la capacità di saper affrontare contesti complessi e possibilmente nuovi, utilizzando e/o apprendendo risorse cognitive e operative. Nel <i>Piano di studio</i> della scuola dell'obbligo ticinese il termine «competenza» è inteso come "un saper-agire responsabile e condiviso, che consiste nel saper mobilitare, integrare e trasferire delle risorse (conoscenze/saperi, capacità/saper-fare, atteggiamenti/saper-essere) in un contesto analogo a quello di apprendimento o diverso, significativo e complesso".
Competenze fondamentali	Il Concordato HarmoS precisa all'art. 7 l'esistenza di competenze fondamentali (dette anche standard nazionali di formazione o competenze minime) che gli allievi dovrebbero acquisire in determinate Discipline (lingua di scolarizzazione, matematica e scienze naturali, lingue seconde) in determinati momenti della scolarità obbligatoria (ne del 4°, dell'8° e dell'11° anno di scuola) e che sono ritenute essenziali per la continuazione del percorso formativo.
Competenze trasversali	Sono Competenze trasversali gli elementi di base o metodologici necessari per l'acquisizione delle Discipline, che si arricchiscono a loro volta grazie alle attività (cognitive ma non solo) svolte nelle Discipline. Il termine "Competenze trasversali" fa riferimento ad un sapere agire fondato sulla mobilitazione e sull'utilizzo efficace di un insieme di risorse mentali e operative che superano largamente le frontiere di ogni disciplina. Le Competenze trasversali permettono l'apprendimento e il consolidamento dei saperi disciplinari, così come il loro reinvestimento in situazioni concrete di vita.

Componenti curriculari del Piano di studio	Le componenti curriculari fondamentali comprendono: Competenze trasversali, Dimensioni disciplinari e contesti di Formazione generale. Sono le dimensioni fondamentali del <i>Piano di studio</i> che non devono essere considerate elementi a sé stanti bensì compresenti e in continua interazione.
Conoscenze	Livello di analisi della competenza che si riferisce al sapere, ovvero ai fatti e ai concetti che andranno poi mobilitati per agire con competenza.
Contesti di Formazione generale	I contesti di Formazione generale permettono di rendere operative alcune intenzioni formative che non rientrano necessariamente o che rientrano solo parzialmente nelle Discipline scolastiche. Si tratta di introdurre gli allievi alla complessità del mondo, di aiutarli ad acquisire quegli strumenti intellettuali e pratici che permetteranno loro di muoversi, operare e comunicare in modo sano e democratico all'interno di un mondo complesso.
Differenziazione	La differenziazione assume come elemento pedagogico lo stato reale delle e dei discenti assieme alle rispettive, e più rilevanti, caratteristiche individuali, non rinunciando, tuttavia, ad offrire adeguate sfide e opportunità di apprendimento. Differenziare, infatti, significa adattare le modalità di accesso ai saperi e alle abilità tenendo in considerazione l'eterogeneità di una classe - e soprattutto delle allieve e degli allievi - in termini di esigenze formative, preconcenze, interessi, motivazioni, preferenze nell'apprendimento, percezione di sé e del contesto.
Dimensioni/ Aree disciplinari	Oltre ai contesti di Formazione generale e alle Competenze trasversali, che fungono da collante fra e all'interno dei tre cicli in cui il <i>PdS</i> è suddiviso, vi sono le Aree disciplinari e le singole Discipline.
Finalità	Sono il grado più generale delle intenzioni formative della scuola e ne definiscono la missione formativa a livello globale e generale.
Grado scolastico	Il grado scolastico indica i settori: scuola dell'infanzia (SI), scuole elementare (SE), scuola media (SM).
Piano di studio	Documento che indica di quali competenze (ed eventualmente quali risorse, cioè conoscenze, capacità, atteggiamenti ecc.) un allievo dovrebbe poter disporre al termine delle principali scadenze formative previste. Rispetto ai "programmi" precedenti si passa quindi da indicazioni su "cosa insegnare" ad indicazioni su "cosa ottenere in termini di apprendimento". Il <i>Piano di studio</i> è destinato ad orientare l'attività professionale dei docenti della scuola dell'obbligo per i quali costituisce il documento vincolante che illustra le finalità generali e specifiche alle quali mirare con gli allievi. Indirettamente è pure un documento informativo per i genitori e la società intera poiché esplicita le intenzioni formative della scuola.
Processo	In linea generale, un processo si configura come una modalità di funzionamento dell'apparato psichico, implicito o esplicito, primario o secondario, non visibile oppure identificabile attraverso una o più manifestazioni che lo rendono empiricamente rilevabile, in modo diretto (cioè come causa primaria del comportamento) o in modo indiretto (come condizione che concorre al risultato, ad es. il processo attentivo). Il processo diventa una dimensione fondamentale del "saper agire", in quanto funzionamento interno al soggetto, che interviene nei diversi passaggi della esplicitazione della competenza, sia legata all'attivazione cognitiva (acquisizione delle informazioni, interpretazione, pianificazione, regolazione ecc.), sia alle disposizioni ad agire (motivazione, senso del sé, fiducia ecc.).

Profilo di competenza	Prospetto sintetico, formulato generalmente attraverso una rubrica valutativa (di norma analitica), delle diverse attese in termini di padronanza rispetto ad una o più competenze focus. Viene utilizzato come riferimento per una disciplina (o per le competenze trasversali) per le attese curricolari in concomitanza del passaggio tra un ciclo e l'altro o al termine di un anno scolastico.
Progettazione	La progettazione didattica consiste nell'identificazione delle modalità di insegnamento e di valutazione e nella pianificazione delle fasi operative adeguate a raggiungere i risultati di apprendimento, che sono rintracciabili negli orientamenti generali e nei traguardi disciplinari o trasversali indicati dal PdS stesso, in termini di risorse (conoscenze e abilità di base), processi, strategie, atteggiamenti. Tali riferimenti curricolari sono modulabili a seconda dei bisogni formativi e delle caratteristiche delle allieve e degli allievi.
Risorse	Termine generico che si riferisce alla dotazione di base di un soggetto, che viene messo in gioco nel momento in cui il soggetto si avvicina ad un problema complesso, che richiede la mobilitazione di competenze disciplinari e trasversali. Si riferisce quindi a conoscenze (v.) e abilità (v.) (risorse conoscitive) e atteggiamenti di base, che progrediscono qualitativamente e quantitativamente lungo l'intero arco del percorso di apprendimento.
Situazione problema	Consegna proposta allo studente per avviare un'attività didattica o valutativa. La situazione problema dovrebbe comprendere almeno le seguenti caratteristiche: (1) rappresentare un compito sfidante per lo studente; (2) presentare più piste risolutive possibili (la soluzione, cioè, non deve essere conosciuta a priori); (3) richiedere l'esercizio coordinato di processi cognitivi complessi; (4) essere contestualizzate, cioè connesse a situazioni ben precise, significative per lo studente; (5) possono generare un prodotto finale che documenta e rende visibile le competenze dell'alunno. Inoltre, la situazione problema dovrebbe permettere di coniugare l'aspetto didattico con quello valutativo, consentendo all'insegnante di osservare e apprezzare le modalità messe in atto dall'allievo per affrontare la situazione inedita. (Trinchero, 2017).
Traguardo generale/ di competenza	I traguardi generali o traguardi di competenza abbracciano un ampio campo di attuazione e delineano le mete formative che si intendono raggiungere al termine del primo, del secondo e del terzo ciclo, in termini di padronanza, di scopi di attuazione e di condizione di esercizio.
Traguardo specifico di apprendimento	I traguardi specifici di apprendimento corrispondono ad obiettivi operativi e a corto-medio termine, in grado di identificare i passaggi conoscitivi e esecutivi necessari ad esercitare le diverse componenti della competenza e ad acquisirla progressivamente, sempre in combinazione con le diverse competenze trasversali. Di norma, il traguardo specifico di apprendimento indica almeno un verbo di azione e un oggetto sul quale si esercita (ad esempio "riconoscere triangoli e quadrilateri in base alle loro caratteristiche", oppure "collegare parole di uso comune al loro significato"), ma può riguardare e mettere in gioco saperi disciplinari, procedure, abilità, strategie o anche disposizioni ad agire essenziali allo sviluppo delle competenze.
Valutazione per l'apprendimento	Detta anche "valutazione formativa", segue una logica di sviluppo, coinvolgendo l'allievo nel momento valutativo e accrescendo la consapevolezza della propria esperienza di apprendimento.
Valutazione dell'apprendimento	Detta anche "valutazione sommativa", mira a determinare quanto è stato appreso a conclusione di un percorso di apprendimento, in una logica di controllo del rendimento scolastico.

Ringraziamenti

Il perfezionamento del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* è stato possibile grazie al lavoro di molte figure del mondo della scuola (esperti, formatori, direttori, docenti, operatori ecc.). In questa sezione vengono raccolti i nomi delle redattrici e dei redattori dei diversi capitoli, assieme a quelli delle persone che in varia misura hanno collaborato alla realizzazione di questo progetto.

Il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* è stato approvato dal Consiglio di stato in data 22 giugno 2022. A tal riguardo, si ringrazia il direttore del DECS Manuele Bertoli per il costante supporto in tutto il processo di perfezionamento e per l'accurata rilettura del documento.

Per la parte generale del *PdS* (prima parte: *le basi*; seconda parte: *Formazione generale e Competenze trasversali*; terza parte: *struttura dei piani disciplinari*) per l'impostazione, per la revisione e la rilettura si ringraziano i membri del Gruppo interno di pilotaggio, con particolare riferimento a Emanuele Berger (presidente del gruppo interno di pilotaggio), Matteo Piricò (capo progetto e redattore), Serena Ragazzi (coordinatrice), Omar Balmelli, Claudio Della Santa, Alberto Piatti, Rezio Sisini, Tiziana Zaninelli.

Per il capitolo sulla Formazione generale:
Fabrizio Buletti, Carlo Formenti, Fabio Guarneri, Alessandro Moretti, Matteo Piricò, Luca Sciaroni.

Per la competenza trasversale Tecnologie e media:
Lucio Ferrari, Silvia Fioravanti, Daniele Milani, Lucio Negrini, Daniele Parenti e tutto il gruppo di accompagnamento.

Per la scuola dell'infanzia:
Gianna Miotto, Alma Pedretti, Matteo Piricò, Fabrizio Scotti, Veronica Simona, Roberta Zariatti Coppes.

Capitoli disciplinari:

Italiano:
Daniele Dell'Agnola, Simone Fornara, Alessandra Moretti.

Lingue seconde:
Brigitte Jörimann, Béatrice Leonforte, Petra Pfeifhofer-Reske, Rosa Ponti, Simone Schläpfer.

Latino:
Andrea Jahn, Massimo Lolli, Erika Storrer. Si ringraziano anche i docenti coinvolti nell'elaborazione delle varie sezioni: Elisabetta Brunelli, Camilla Fossati, Elena Giacomelli, Paolo Iaquina, Sandro Maglio, Ruben Pagnoncelli, Luca Willi.

Matematica:
Larissa Cadorin, Marco Costi, Luca Crivelli, Massimo Lepori, Silvia Sbaragli.

Studio d'ambiente:
Enrico Besana, Daniele Bollini, Claudio Della Santa, Lisa Fornara, Luca Groppi, Daniele Milani, Gianna Miotto, Alessandro Moretti, Matteo Negrini, Nicolò Osterwalder, Matteo Piricò, Veronica Simona.

Storia ed Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia:
Daniele Bollini, Lisa Fornara, Pasquale Genasci.

Geografia:
Enrico Besana, Sara Brugnano, Luca Groppi, Christian Destefani,
Luana Monti, Michele Pancera, Marzio Regolini.

Scienze Naturali:
Alessio Carmine, Daniele Milani, Nicolò Osterwalder.

Educazione alimentare:
Serena Fransioli e Urs Kocher.

Storia delle religioni:
Alberto Palese.

Arti: Sibilla Altepost, Elettra Chiaruttini, Cristiana Canonica Manz, Raffaella Fontana, Giovanni Galfetti, Valérie Morelli Osterwalder, Mirko Roccato, Luisantonio Russo, Susanna Toth.

Motricità:
Alejandro Arigoni, Giacomo Crivelli, Flavio Rossi, Simone Storni.

Insegnamento religioso cattolico:
Don Gerald Ani, Don Rolando Leo.

Insegnamento religioso evangelico:
Eva Huhn.

Opzioni di orientamento:
Sibilla Altepost, Lucio Ferrari, Serena Fransioli, Urs Kocher,
Cinzia Gervasini Puntillo.

Vari esperti, collaboratori scientifici e figure del mondo accademico, inoltre, hanno svolto opera di consulenza e/o effettuato un'ulteriore supervisione scientifica ad alcuni capitoli del Piano. Tra questi citiamo il prof. Mario Castoldi (UNI Torino), il prof. Roberto Trinchero (UNI Torino), il prof. Jean -Jacques Aubert (UNI Neuchâtel), il prof. Patrick Kunz (PH San Gallo), il Prof. Mauro Tonolla (UNIGE), il prof. Andrea Rota (UNI Berna), la prof.ssa Silvia Demartini (SUPSI Locarno), la prof.ssa Lorena Rocca (SUPSI Locarno), il prof. Michele Mainardi (SUPSI Locarno), il Dr. Marco Lupatini (SUPSI Locarno), Mario Bottinelli Montandon (SUPSI Locarno), Corrado Guidi (SUPSI Locarno), Ivano Fosaneli (già esperto di geografia per la SM), Mattia Mengoni (caposezione Pedagogia speciale), Rita Beltrami (già capoufficio Orientamento scolastico e professionale), Massimo Genasci Borgna (capoufficio Orientamento scolastico e professionale), Michele D'Anna (già docente Liceo Locarno), Claudio Biffi (Divisione della scuola).

L'attuale *Piano di studio*, naturalmente, rappresenta un perfezionamento del precedente, di cui Mario Castoldi, Edo Dozio, Brigitte Jörimann, Leonia Menegalli, Kathya Tamagni Bernasconi e Francesco Vanetta hanno coordinato e supervisionato i lavori.

La componente grafica del volume, compresi editing ed impaginazione, è stata curata da Massimo Prandi e da Lara Fuchs.

Per gli aspetti tecnici ed informatici si ringraziano Giovanni D'Amaro, Mattia Gambaudo, Egon Maestri, Marina Mikulic e Vannesa Viganò.

Sarebbe impossibile, per ragioni di spazio, citare tutte le persone, e soprattutto esperte/i e docenti, che hanno partecipato alla fase di consultazione di specifiche parti del documento e che hanno testato alcuni dei materiali di approfondimento.

A tutte queste persone va la nostra massima riconoscenza.

Versione digitale 1.0
Settembre 2022

Documento approvato dal Consiglio di Stato il 22 giugno 2022

Grafica
Max Prandi e Lara Fuchs

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione , della cultura
e dello sport

Divisione della scuola

Piano di studio
della scuola dell'obbligo ticinese

www.ti.ch/pianodistudio

